

„ABER MAN KANN ALLES ERLERNEN, WENN MAN *WILL HAT.“
EINE FEHLERLINGUISTISCHE ANALYSE SCHRIFTLICHER TEXTPRODUK-
TIONEN VON MAZEDONISCHSPRACHIGEN DEUTSCHLERNERN (L3)

INAUGURAL-DISSERTATION
ZUR ERLANGUNG DER DOKTORWÜRDE DER
PHILOSOPHISCHEN FAKULTÄT
DER
JULIUS-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT ZU WÜRZBURG

VORGELEGT VON
ANDRIJANA LAVALAYE

WÜRZBURG
2015

Erstgutachter: Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Norbert Richard Wolf

Zweitgutachter: Prof. Dr. Wolf Peter Klein

Tag des Kolloquiums: 29.01.2016

meinen Töchtern, meinem Mann
sowie meinen Eltern

Inhaltsverzeichnis

Symbol- und Abkürzungsverzeichnis	7
Vorwort	8
0 Einleitung.....	8
1 Forschungsgrundlage, Methode und Korpus	14
1.1 Zum Fehlerbegriff	15
1.2 Zur Fehleranalyse	21
1.2.1 Fehleridentifizierung	26
1.2.2 Fehlerinterpretation bzw. Fehlerrekonstruktion.....	27
1.2.3 Fehlerbeschreibung	30
1.2.4 Fehlerursache (FU)	31
1.2.5 Fehlertypologie bzw. Fehlerklassifizierung.....	47
1.2.6 Fehlerbewertung bzw. Fehlerbeurteilung	48
1.3 Zur Methode	50
1.4 Zum Korpus.....	55
1.4.1 Kriterien für die Zusammenstellung des Korpus	57
1.4.2 Kriterien für die Bildung der Textgruppen und ihre Zusammenstellung.....	58
1.4.3 Zur Problematik der Anzahl und Gruppierung der Texte sowie zur Textsortenvielfalt.....	64
1.4.4 Probleme bei der Datenerhebung.....	65
1.5 Ein Einblick in die mazedonische Sprache	67
1.5.1 Wichtige Merkmale des mazedonischen Phonem- und Graphemsystems.....	68
1.5.2 Orthografie	72
1.5.3 Morphologie, Morphosyntax, Syntax	73
2 Zur Fehlerklassifikation.....	85
2.1 Rechtschreibfehler (1646 DS).....	86
2.1.1 Falsche Buchstaben (323 DS).....	87
2.1.2 Ausgelassene Buchstaben (225 DS)	99
2.1.3 Überflüssige Buchstaben (135).....	106
2.1.4 Buchstabenvertauschungen (12 DS)	113
2.1.5 Falsche Zusammenschreibung (5 DS)	114
2.1.6 Falsche Getrenntschreibung (15 DS)	115
2.1.7 Falsche Großschreibung (113 DS).....	116
2.1.8 Falsche Kleinschreibung (284 DS)	120
2.1.9 Interpunktion (534 DS)	123
2.1.10 Zusammenfassung (Rechtschreibfehler).....	146
2.2 Formen-/Flexionsfehler (837 DS)	147

2.2.1	Verbformenfehler (257 DS)	148
2.2.2	Substantivformen-Fehler (388 DS)	168
2.2.3	Adjektiv(formen)fehler (158 DS)	185
2.2.4	Namenszeichen-Fehler (34 DS)	190
2.2.5	Zusammenfassung (Formen-/Flexionsfehler)	192
2.3	Morphosyntaktische Fehler (368 DS)	193
2.3.1	Rektionsfehler/Kasusfehler (275 DS)	194
2.3.2	Kongruenzfehler (93 DS)	199
2.3.3	Zusammenfassung (Morphosyntaktische Fehler)	204
2.4	Syntaxfehler (537 DS)	205
2.4.1	Serialisierungsfehler (278 DS)	206
2.4.2	Strukturfehler (150 DS)	212
2.4.3	Verwendungsfehler (109 DS)	217
2.4.4	Zusammenfassung (Syntaxfehler)	228
2.5	Wort(wahl)fehler (1202 DS)	228
2.5.1	Auffällige Wortbildungen (118 DS)	229
2.5.2	Auffällige Wortwahl (834 DS)	234
2.5.3	Überflüssige Wörter (61 DS)	252
2.5.4	Fehlende Wörter (60 DS)	256
2.5.5	Auffällige Ausdrücke/Redewendungen/Sprichwörter (21 DS)	259
2.5.6	Kreative Wortbildungsfehler/Schöpfungsfehler (53 DS)	260
2.5.7	Wörter aus anderen Sprachen (58 DS)	263
2.5.8	Zusammenfassung (Wortwahlfehler)	267
2.6	Vertextungsfehler (704 DS)	267
2.6.1	Unangemessene Satzgliedfolge bzw. Satzreihenfolge (81 DS)	269
2.6.2	Koordinationsfehler: Auffällige Parataxe und Hypotaxe (139 DS)	274
2.6.3	Referenzauffälligkeiten (414 DS)	281
2.6.4	Gestörter Textaufbau (70 DS)	293
2.6.5	Zusammenfassung (Vertextungsfehler)	296
2.7	Schwer rekonstruierbare Äußerungen/Wörter (52 DS)	296
2.8	Zusammenfassung (Fehlertyp)	298
3	Zur Fehlerursache	300
3.1	Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren (2774 DS)	301
3.2	Übergeneralisierung/Regularisierung (985 DS)	304
3.3	Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien (173 DS)	306
3.4	Übungstransfer (101 DS)	308
3.5	Muttersprachliche Interferenz (962 DS)	310
3.6	Fremdsprachliche Interferenz (351 DS)	313

3.7	Zusammenfassung (Fehlerursache).....	315
4	Gesamtauswertung.....	318
4.1	Verteilung der Belege auf die Fehlerkategorien.....	318
4.2	Verteilung der Belege nach Textgruppen.....	319
4.3	Verteilung der Belege nach Sprachstufen	321
4.4	Verteilung der Belege auf Fehlerkategorie und Sprachstufe.....	322
4.5	Verteilung der Belege nach Fehlerursache.....	323
4.6	Verteilung der Belege nach Fehlerursache und Sprachstufe.....	325
5	Fazit	328
6	Literaturverzeichnis	336
7	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	345
8	Anhang.....	346

Symbol- und Abkürzungsverzeichnis

Abkürzungen

DS	Datensatz
DSD I/II	Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz Stufe 1/2
DSH	Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang
FA	Fehleranalyse
FI	Fremdsprachliche Interferenz
FU	Fehlerursache
GERS	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
L1	Erste Sprache (Muttersprache)
L2	Erste Fremdsprache
L3	Zweite Fremdsprache
Ln, Lx	Weitere Fremdsprachen
maz.	Mazedonisch
MI	Muttersprachliche Interferenz
Pl.	Plural
Sg.	Singular
Ü/R	Übergeneralisierung/Regularisierung
UE	Unterrichtseinheit

Symbole

*	Falsch/auffällig
*(Wort)	Fehler/Auffälligkeit nur auf dieses Wort/diese Wortgruppe bezogen
*, „Satz“	Wenn ganzer Satz als Beispiel angegeben wird, Satz kursiv
(?) oder ()	Wort nicht lesbar oder Wort fehlt

Vorwort

„ ... etwa 85% aller in der mündlichen Sprachausübung vorkommenden Fehler sind auf muttersprachliche Interferenzen zurückzuführen“ (BERNSTEIN 1979: 142).

Dass die meisten Fehler auf muttersprachliche Interferenzen zurückzuführen sind, wird auch von Lehrkräften und Lernenden bestätigt, was nicht nur den mündlichen, sondern auch den schriftlichen Sprachgebrauch anbelangt. Dies lässt darauf schließen, dass die Muttersprache bzw. L1 den Fremdspracherwerb außerordentlich beeinflusst. Gerade diese Hypothese war die anfängliche Inspiration für die vorliegende Untersuchung. Zugleich veranlassten mich meine eigenen Vorstellungen und Konzepte vom Fremdsprachenlernen dazu, die eher subjektiven Eindrücke und Auffassungen wissenschaftlich zu untersuchen und zu überprüfen. Aus meinen eigenen Spracherwerbs-Erfahrungen und der Arbeit als DaF-Dozentin hatte ich oft den Eindruck, dass nicht nur die Muttersprache, sondern weitere (Fremd-)Sprachen, Elemente der Fremdsprache selbst sowie lernerspezifische Merkmale den Spracherwerb nicht minder beeinflussen. Diese Hypothesen sollen in der vorliegenden Arbeit untersucht werden.

0 Einleitung

Die vorliegende Arbeit ist zwischen zwei zentralen Zweigen der sprachwissenschaftlichen Fachliteratur situiert: einerseits die Fehlerlinguistik und andererseits die Studien zu Mehrsprachigkeit bzw. Tertiärspracherwerb (oder L3-Erwerb). Aus Sicht der Fehlerlinguistik setzt sie sich das Ziel, Fehler bzw. Auffälligkeiten zu identifizieren und sie nach linguistischen Kriterien zu typologisieren: orthografische, morphologische, morphosyntaktische, syntaktische, lexikalische und textspezifische. Aus Sicht der Forschung für Tertiärspracherwerb setzt sich die Arbeit das Ziel, Einflüsse aus der Muttersprache (L1) und weiteren Fremdsprachen, insbesondere die der zweiten Fremdsprache (L2, aus einem schulischen Erwerbskontext) zu ermitteln und möglichst deren wechselseitige Wirkung aufzuzeigen. Diese beiden Gesichtspunkte der Untersuchung lassen sich gut durch ein weiteres Ziel ergänzen, überprüfen und miteinander verknüpfen, nämlich das Ermitteln weiterer Fehlerursachen, die nicht nur auf interlinguale Einflüsse zurückzuführen sind, sondern auch auf intralinguale, wie z. B. Einflüsse aus der Sprache selbst oder Einflüsse aus dem Unterricht und den Unterrichtsmaterialien sowie Strukturen und Strategien des Spracherwerbsprozesses selbst. Überdies werden wichtige Faktoren – wie didaktische, lernerspezifische oder erwerbsspezifische – mitberücksichtigt, sodass sich

diese Arbeit auch in Nischen der Sprachdidaktik positionieren lässt. Darüber hinaus zählt diese Untersuchung zu den korpusbasierten und datenbankgestützten Analysen.

Mit der Einordnung in die einschlägige Fachliteratur und die Zielsetzung sind auch die Zwischenschritte der vorliegenden Untersuchung gesetzt:

- qualitative und quantitative Erfassung der vorkommenden Fehler und Auffälligkeiten im gesamten Korpus,
- Typologisieren der Fehler bzw. Auffälligkeiten nach Fehlerkategorie bzw. Fehlertyp nach linguistischen Kriterien,
- Ermittlung der am plausibelsten erscheinenden Fehlerursache, mit der Möglichkeit der Nennung von weiteren Fehlerursachen,
- Gruppieren und Auswertung der Ergebnisse in Bezug auf die Sprachstufe bzw. Erwerbsstufe,
- Ermittlung des Einflusses der Muttersprache (L1: hier Mazedonisch) auf den Fremdspracherwerb (L3: hier Deutsch) sowie das Fehlervorkommen mit muttersprachlicher Interferenz in Bezug auf Fehlerkategorie bzw. Fehlertyp und Sprachstufe,
- Ermittlung und statistische Auswertung der interlingualen Fehler/Auffälligkeiten gegenüber intralingualen und weiteren vorkommenden Fehlern bzw. Auffälligkeiten,
- Ermittlung und statistische Auswertung der muttersprachlich interferierenden Fehler im Vergleich zu den fremdsprachlich interferierenden Fehlern,
- Ermittlung und statistische Auswertung von Fehlertyp vs. Fehlerursache und Fehlertyp vs. Fehlerursache vs. Sprachstufe.

Außerdem können mithilfe der Ergebnisse Aufschlüsse und Tendenzen zum Erwerbsprozess – insbesondere im Hinblick auf die Sprachenkombination und Sprachenfolge L1 Mazedonisch, L2 Englisch und L3 Deutsch – sowie Anhaltspunkte für ein weiteres Überprüfen von bestimmten Spracherwerbshypothesen (z. B. die Kontrastiv-Hypothese, die Identitätshypothese, das L2-Modell) aufgezeigt werden. Ferner ist es möglich, Hinweise und Empfehlungen für den Fremdsprachenunterricht, die Unterrichtsmaterialien, die Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung, Unterrichtsmaterialien, Tests, Prüfungen und Korrekturverhalten im Unterricht zu ermitteln (in erster Linie für den Deutschunterricht in Mazedonien). Zuletzt gäbe es die Möglichkeit, das Untersuchungsmaterial und die Resultate der Auswertung im Anschluss an diese Arbeit – durch evtl. Umstrukturierung der Daten und durch Perspektivenwechsel – mit Ergebnissen anderer Analysen auch anderer Sprachenkombinationen zu vergleichen und so konkrete Spracherwerbshypothesen zu bestätigen oder zu widerlegen.

Die Gestaltung, das Untersuchungsmaterial, die Zielsetzung, die Betrachtungsweise sowie die in der vorliegenden Untersuchung angewandten Methoden erlauben es kaum, diese Analyse mit anderen wissenschaftlichen Analysen zu vergleichen. An dieser Stelle können exemplarisch einige Analysen genannt werden, die sich mit vergleichbaren Themen beschäftigen: HUFEBSEN (1993), GROSEVA (1998), DENTLER (1998), FEIGS (1998), KALLENBACH (1998), NÄF (2004), NEUNER (2004), TRAGONSKA (2004), RAHUNEN (2006), SLABAKOVA (2012), JAENSCH (2012), ANGELOVSKA/HAHN (2012), MEERHOLZ-HÄRLE/TSCHIRNER (2001), CZINGLAR (2014).

Zunächst werden einige Hypothesen formuliert, die im Laufe der Arbeit zu überprüfen sind und auf die im Fazit eingegangen werden soll.¹

- Es wird davon ausgegangen, dass Einflüsse aus der Muttersprache (MI) besonders am Anfang des Spracherwerbs produktiver sind, während im fortgeschrittenen Stadium der Einfluss deutlich abnimmt, weil bewusst eine Distanz zwischen den Sprachen geschaffen werden kann. In Bezug auf den Fehlertyp sind gehäuft Auffälligkeiten im Bereich der Orthografie zu erwarten, einerseits durch die kyrillische Schrift der L1 und andererseits durch phonematische Unterschiede beider Sprachen, die sich auf die Graphematik auswirken. Darüber hinaus sind bei der Serialisierung, insbesondere bei der Verbstellung im Satz, muttersprachliche Interferenzen vorstellbar.
- Der Einfluss weiterer Sprachen (FI), hier grundsätzlich Englisch (hauptsächlich L2 der Textverfasser), wird zu Beginn des Spracherwerbs bzw. des Deutscherwerbs als deutlich stärker eingestuft als im fortgeschrittenen Erwerbsstadium. Das basiert einerseits auf der sehr engen zeitlichen Abfolge des Spracherwerbs beider Fremdsprachen (i. d. R. nur ein Jahr Abstand) und andererseits auf dem allgegenwärtigen Einfluss des Englischen durch die Medien: Fernsehen, Film- und Musikbranche, das Internet usw. Darüber hinaus unterliegen bestimmte Themenbereiche wie Musik oder Filme dem besonderen Einfluss des Englischen. Interferenzen aus dem Englischen sind ebenso in der Lexik und auch Orthografie zu erwarten, da für den Lerner mit einer L1-Sprache aus der slawischen Sprachfamilie Deutsch und Englisch als sehr ähnlich empfunden werden.
- Intralinguale Einflüsse (überwiegend „Übergeneralisierung/Regularisierung“) werden dagegen eher im späteren Erwerbsstadium erwartet, da für eine Übertragung von Regeln und Elementen einer Sprache auf andere, nichtzutreffende Bereiche gewisse Kenntnisse und Fähigkeiten vorauszusetzen sind.

¹ Sie beruhen z. T. auf persönlichen Erfahrungen der Verfasserin, die durch den eigenen Spracherwerbsweg und durch die Lehrtätigkeit gewonnen wurden.

- In Bezug auf den Lerner und seine Lern- und Ausdrucksfähigkeiten („Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“) sind dagegen in allen Stufen viele Belege zu erwarten. Da bei der vorliegenden Untersuchung nur eine „plausible Rekonstruktion“ möglich ist, wird erwartet, dass bei vielen Auffälligkeiten keine eindeutige Fehlerursache festgestellt werden kann. In dem Fall ist von lernerbedingten Fehlerursachen auszugehen. Wiederum treten Fehler als Resultat fehlender Kenntnisse bzw. fehlender sprachlicher Kompetenzen meist zu Beginn des Spracherwerbs auf. Später sind aber auch lernerbedingte Ursachen in Bereichen der Performanz, aber auch der Kompetenz möglich. Trotzdem kann erwartet werden, dass, je kürzer die Erwerbszeit ist bzw. je weniger sprachliche Strukturen bekannt sind oder erlernt wurden, desto höher ist der Anteil lernerbedingter Fehler/Auffälligkeiten.
- Bei „Einflüsse aus dem Unterricht bzw. Unterrichtsmaterialien“ ist aufgrund erschwerten Zugangs zur Überprüfung dieser Einflüsse mit einem geringeren Anteil an Belegen zu rechnen, als vorliegen würden, wenn diese Einflüsse direkt überprüfbar wären, z.B. durch eine autorisierte Rekonstruktion bzw. direkte Überwachung des Unterrichts und Lernverlaufs sowie direkter Einsicht aller zugänglichen Materialien.

Trotz der kritischen Äußerung mancher Forscher der einschlägigen Fachliteratur² – insbesondere der L3-Forschung – gegenüber Fehleranalysen bleibt sie, die Fehleranalyse (FA), für die Untersuchung des vorhandenen Materials und das Erreichen der gesetzten Ziele die einzige Wahl. Zwar wird ihr die Kompetenz als „Indikatorin für den Lernprozeß“³ nicht ganz aberkannt, aber sie allein kann dies nicht leisten, so HUFEISEN (1998:175). Denn „Fehleranalysen beschäftigen sich per Definition ausschließlich mit sichtbaren/hörbaren Abweichungen von der zielsprachlichen Norm. Unbeachtet bleibt dabei all das, was der Lerner richtiggemacht hat ...“, betont LINDEMANN (1998: 162). Trotz dieser Kritik und mit dem Wissen, dass nicht nur die Abweichungen den Status des Spracherwerbsprozesses belegen, ist bei der vorliegenden Untersuchung davon auszugehen, dass die gesetzten Ziele nur mit einer FA erreicht werden können. Das bedeutet nicht, dass die erreichten Kompetenzen der Lerner als unwichtig betrachtet werden und nur durch die Abweichungen der Stand des Spracherwerbs ermittelt werden soll. In der angestrebten FA geht es weder um die Bewertung der Abweichungen, noch um die Ermittlung des erreichten Sprachstands.

² Vgl. u.a. Hufeisen 1998: 175

³ Ebd.

Das Ziel der vorliegenden Studie ist es nicht, gezielt konkrete Spracherwerbsprozesse aufzudecken oder bestehende Spracherwerbshypothesen genau zu überprüfen. Dafür müssten andere Komponenten berücksichtigt und in die Analyse einbezogen werden, wie z. B. ein systematischer Vergleich der Sprachsysteme und der Sprachstrukturen aller beteiligten Sprachen (L1, L2, L3, Ln), genaue Angaben über Sprachkompetenzen und Erwerbszeit (aller Sprachen der betreffenden Person), mündliche Leistungen im Unterricht, die Sprachumgebung und genaue Angaben, in welcher Situation welche Sprache mit welchem Ziel gebraucht wird, sowie Angaben, die aus longitudinalen Untersuchungen hervorgehen. Darüber hinaus müssten weitere Aspekte wie: Angaben über das Geschlecht, präzisere Altersangaben, soziale Umgebung und Herkunft aller Familienangehörigen, Kenntnisse und Gebrauch von lokalen Varietäten hinzugezogen werden. Das sind alles Komponenten, die eine Analyse beeinflussen und ergänzen können. Bei der vorliegenden Arbeit war es aber nicht möglich, sich einerseits Zugang zu diesen Informationen zu verschaffen, und andererseits wäre aufgrund der verschiedenen Parameter, die in solch einem Fall hätten miteinander verknüpft werden müssen, ein einheitliches, nachvollziehbares und überprüfbares Konzept nicht mehr realisierbar.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei große Kapitelteile: einen begriffstheoretischen Teil (1 Forschungsgrundlage, Methode und Korpus) und einen empirisch beschreibenden Teil (2 Zur Fehlerklassifikation, 3 Zur Fehlerursache und 4 Gesamtauswertung).

- Im ersten großen Kapitelteil wird kurz auf die einschlägige wissenschaftliche Literatur eingegangen, notwendige Begriffe werden erläutert und deren Handhabung bei der Untersuchung wird beschrieben. Zwar wurde größtenteils die Literatur zum Thema und zu benachbarten Themen rezipiert, aber es wurde nur auf ausgewählte Werke direkt Bezug genommen oder auf diese verwiesen. Die Arbeit setzt sich nicht das Ziel, eine ausführliche Abhandlung des aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstandes zu den Themen zu erstellen. Eine chronologische, systematische oder tiefergehende thematische Auseinandersetzung mit den wissenschaftlichen Begriffen, Definitionen und strittigen Standpunkten findet nicht statt. Hier werden außerdem der Aufbau der Untersuchung und die Vorgehensweise, also die Methode, dargelegt, das Korpus wird vorgestellt, es werden Hinweise zu den Daten und zur Datenerhebung gegeben und auf Probleme bei der Auswertung hingewiesen. Im Anschluss erfolgt eine sehr kurze und knappe Darstellung der mazedonischen Sprache, damit Erläuterungen im empirischen Kapitel, die eng mit der mazedonischen Sprache zusammenhängen, besser nachvollzogen werden können. Es dient als Überblick und darf nicht als eine vollständige und ausführliche Darstellung der mazedonischen Sprache betrachtet werden.

- Der zweite Kapitelteil stellt die Materialbeschreibung dar, wobei die Daten der empirischen Untersuchung bzw. der Fehleranalyse vorgestellt werden. Dabei werden sie zuerst aus der Perspektive der Fehlertypologie nach linguistischen Aspekten (Orthografie, Morphologie, Syntax usw.) gegliedert und gleichzeitig im Hinblick auf die Sprachstufe differenziert. Zwar ist bei der Vielfalt an Belegen eine explizit bis ins kleinste Detail ausführliche Beschreibung nicht immer möglich und notwendig. Wenn es sich aber als erforderlich herausstellt, wird versucht, so detailliert wie möglich auf die Daten einzugehen, ohne dass es dabei zu unübersichtlich und unstrukturiert bzw. eine Einzelfall-Analyse wird. Allen Anforderungen kann jedoch nicht immer gleichzeitig vollständig nachgekommen werden, denn Sprache lässt sich schwer einheitlich „in Schubladen stecken“. So entsteht in manchen konkreten Fällen der Anschein, dass fast jeder Beleg einzigartig ist und sich von den anderen seiner Gruppe unterscheidet, und doch haben sie Vieles gemeinsam. Um Doppelbelegungen und Wiederholungen beim Typologisieren von Fehlern zu vermeiden, müssen größere Gruppen gebildet oder Fehlersubtypen mit anderen in einer gemeinsamen Untergruppe zusammengeschlossen werden, obwohl sie gleichzeitig auch auf einer anderen Ebene wirksam sind. Bei den betreffenden Fällen wird explizit darauf hingewiesen. Während die Daten nach Fehlerkategorie bzw. Fehlertyp und Sprachstufe präsentiert werden, finden sich gleichzeitig Angaben zur primären Fehlerursache und evtl. zu weiteren möglichen Fehlerursachen. Die Ergebnisse jeder Kategorie bzw. Fehlertyp-Gruppe und -Subgruppe werden am Ende jedes Kapitels und Subkapitels kurz zusammengefasst, um den Überblick nicht zu verlieren. Anschließend folgt eine Zusammenfassung und Präsentation der Ergebnisse aus dem gesamten Korpus mit Blick auf die Fehlerkategorie bzw. den Fehlertyp, die Fehlerursache und die Sprachstufe. Nach diesem kurzen Rückblick auf die Ergebnisse folgt ein Perspektivenwechsel: Die Daten werden aus Sicht der Fehlerursache betrachtet und die Ergebnisse kurz zusammengefasst. In diesem Kapitel wird nicht mehr detailliert auf die Belege eingegangen, da dies zuvor im Kapitel 2 Zur Fehlerklassifikation erfolgt ist.

1 Forschungsgrundlage, Methode und Korpus

Im Folgenden werden die wichtigsten Begriffe zu Fehlerlinguistik, Fehleranalyse und Fremdsprachenerwerb kurz vorgestellt, insbesondere die Begriffe, die für die vorliegende Untersuchung von Bedeutung sind. Die wissenschaftliche Literatur zur Fehlerlinguistik und zum Fremdsprachenerwerb ist sehr breit gefächert und es existieren die verschiedensten Definitionen und Ansichten. Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass viele dieser Werke gesichtet und eingesehen wurden, aber für die vorliegende Untersuchung eine Wahl daraus getroffen werden musste, insbesondere Werke, die passende Beiträge als Hilfestellung für die vorliegende Arbeit anbieten konnten.

Außer der deutschsprachigen Fachliteratur, wurden auch englischsprachige Werke berücksichtigt und hinzugezogen, insbesondere ältere Werke (i. d. R. zur Fehlerlinguistik), auf die sich die deutschsprachige Fachliteratur bezieht. Neuere, in englischer Sprache verfasste Studien wurden nur zu bestimmten Themen konsultiert, z. B. zu den Themen des „Drittserwerbs“ bzw. L3-Erwerbs bzw. „Tertiärsprachen-Erwerbs“ oder „Mehrsprachigkeit“, weil diese Themen aufgrund internationalen Interesses in den letzten Jahren größtenteils auf Englisch verfasst worden sind. Da sich diese Arbeit mit der empirischen Auswertung von Fehlern beschäftigt, wird weder ein Überblick zur deutschsprachigen noch zur englischsprachigen Fachliteratur gegeben. Viele der bestehenden Theorien, Standpunkte und Hypothesen wurden eingehend zur Kenntnis genommen und – wenn sie sich für die Analyse als hilfreich herausgestellt haben – auch berücksichtigt und angewandt. Eine vollständige Nennung wird nicht angestrebt.

Als Überblick über die einschlägige Fachliteratur können folgende Studien genannt werden:

- Fehlerlinguistik und Theorien zum Spracherwerb: u. a. NICKEL (1973), CORDER (1973/1986), CHERUBIM (1980), RINGBOM (1987), KLEPPIN (1997), KIELHÖFER (1980), HENRICI/RIEMER (2003);
- Mehrsprachigkeit und Tertiärspracherwerb: u. a. HUFSEISEN/LINDEMANN (1998), HUFSEISEN (2001), PIENEMANN (1998), HUFSEISEN/NEUNER (2003), DE ANGELIS (2007), HAMMARBERG (2010), JAENSCH (2013), BUSCH (2013), OTWINOWSKA/DE ANGELIS (2014).

1.1 Zum Fehlerbegriff

Die sprachwissenschaftliche Fachliteratur liefert zahlreiche Definitionsansätze zum Fehlerbegriff.⁴ Allein die Vielfalt und die zahlreichen Versuche, den Begriff „neu“, „anders“ und „genauer“ zu definieren, zeigen, dass eine einheitliche und allgemeingültige Definition nicht (immer) realisierbar ist. Vielmehr ist sie stets situations- und kontextabhängig.

Der Begriff „*Fehler*“ wird also zuerst als Sammelbegriff betrachtet: *Er stellt die Summe mehrerer Komponenten dar, die sich aus bestimmten Kriterien⁵ herausbilden*, wie z.B. „Korrektheit“, „Verständlichkeit“, „Situationsangemessenheit“ und „Unterrichtsabhängige Kriterien“. Da ein Fehler aber nie alle Kriterien gleichzeitig bedienen kann, ist er immer nur auf der einen spezifischen bzw. entsprechenden Ebene und in der betreffenden Situation zu betrachten. Im konkreten Fall bedeutet dies, dass je nach Untersuchungsbereich/-disziplin, Situation und Kontext die eine oder andere Komponente in den Vordergrund rückt und den „*Fehler*“ als solchen definiert.

Zuerst soll der Blick auf die grundlegenden Definitionen geworfen werden: *Fehler⁶* wird als „Abweichung vom Regelsystem einer Sprache“⁷ oder als „Normverstoß“⁸ definiert.⁹ Dabei stellt sich die Frage, was „Regelsystem(-en)“ und „Norm(-en)“ einer Sprache sind und wodurch sie bestimmt und gekennzeichnet werden.¹⁰

„Die sprachliche Norm“¹¹ wird durch Grammatiken, Wörterbücher, wissenschaftliche Fachliteratur und/oder Institutionen festgelegt.¹² Diese sprachliche „Normen“ sind i. d. R. nicht per

⁴ U.a.: Leisi 1973, Nickel 1973, Kielhöfer 1980, Cherubim 1980, Presch 1980, Raabe 1980, Corder 1986a, Eisenberg 1990, Schmidt 1996, Kleppin/Königs 1997, Kleppin 1997, Bußmann 2002, Breindl 2009, Kiesendahl 2010, Hennig 2012, Schneider 2013 und weitere.

⁵ Welche Komponenten, bzw. Kriterien das sein können, wird weiter unten in diesem Kapitel ausführlich erläutert.

⁶ In dieser Arbeit wird aufgrund des schulischen Kontextes der Begriff „Fehler“ gewählt und verwendet. Dies schließt aber alternative Begriffsbezeichnungen wie: Abweichungen, Auffälligkeiten oder Innovationen nicht zwangsläufig aus.

⁷ Vgl. Kleppin/Königs 1997: 16.

⁸ Bußmann 2002: 214.

⁹ Wobei hier korrekterweise von Regelsystemen die Rede ist, da es sich um Normen und Regeln handelt.

¹⁰ In der Fachliteratur herrscht eine rege Diskussion um die Begriffe „Norm“ und „Regel“, in welcher der Fehlerbegriff eher eine untergeordnete Rolle spielt. Die „Norm-/Regeldebatte“ ist für den Fehlerbegriff von Bedeutung, da Bestandteile dieser aber in der vorliegenden Arbeit keine explizite Anwendung findet, im Sinne von Unterteilung nach Norm- vs. Systemfehler (Eisenberger/Voigt (1990), wird an dieser Stelle nicht weiter dargestellt; zum Regelbegriff s. (u.a.) Keller (1974), Heringer (1974) und Schneider (2005); zum Normbegriff: (u.a.) Gloy (1975), Bartsch (1987). Zur Debatte „Unterschiede zwischen Norm und Regelsystem“ s. u.a. auch Nickel 1973; Cherubim 1980.

¹¹ „Sprachnorm“: Eine wissenschaftlich-thematische Auseinandersetzung mit dem Begriff ist an dieser Stelle u.a. auch aufgrund des didaktischen Charakters der Studie nicht angebracht. Wie auch Ivo (1976:131) zu recht anmerkt.

¹² Vgl. Klein 2014: 222ff. „Sprachkodex“ bestehend aus Kern- und Parakodex.

Gesetz kodifiziert, ausgenommen die Orthografieprinzipien.¹³ Im Rahmen des Unterrichts aber kann eine „Norm“ konkretisiert und spezifiziert werden, die durch Lehrpläne, Lehrbücher oder durch die Lehrkraft selbst (Lehrer als „Normvermittler“ bzw. „Normgeber“¹⁴) festgelegt wird; In dem Fall wird von einer für den Unterricht spezifischen „Norm“ gesprochen.¹⁵ Eine kodifizierte Sprachnorm bzw. ein Sprachstandard existiert weder für den fremdsprachlichen noch für den muttersprachlichen Deutschunterricht.¹⁶ In Bezug auf die Sprachregeln kann festgestellt werden, dass diese aus den genannten Sprachnormen entstehen bzw. eng an sie gekoppelt sind und sie sich in einer stetigen wechselseitigen Beziehung befinden.

Die Perspektiven bzw. Kriterien zur Betrachtung eines Fehlers im Fremdspracherwerbskontext sind folgendermaßen beschreibbar: Fehler können aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden, z. B. als Verstöße gegen grammatikalische oder orthografische Regeln, als Verstöße gegen den „Sprachgebrauch“¹⁷ (situationsunangemessen), als Verstöße gegen soziokulturelle Etikette (z. B. vulgär)¹⁸ oder als kontextfremd. Demnach ist eine Äußerung korrekt oder falsch, wenn sie eine Handlung aus einem bestimmten Feld für erlaubt oder unerlaubt erklärt.¹⁹

Aus diesen Perspektiven ergeben sich die Kriterien, nach welchen ein Fehler als solcher festgemacht wird. Nach KLEPPIN (1997: 19f.) werden folgende Kriterien genannt: „Korrektheit“, „Verständlichkeit“, „Situationsangemessenheit“, „Unterrichtsabhängige Kriterien“, „Flexibilität und Lernerbezogenheit“.²⁰ Um den komplexen Fehlerbegriff zu bestimmen, bedarf es der näheren Betrachtung dieser Kriterien.

Das Kriterium der „Korrektheit“²¹ übernimmt den sprachlich ausdrucksseitigen Bereich der Fehlerdefinition oder die „Abweichungen von der geltenden linguistischen Norm“.²² Damit kann sich die „Korrektheit“ (je nach Fehler-Fall) auf einen bestimmten linguistischen Bereich beziehen: Phonetik, Orthografie, Morphologie, Morphosyntax, Syntax (Satzsyntax), Text (Textsyntax²³) oder Lexik. Darüber hinaus kann der Geltungsbereich der „Korrektheit“ mit der Bestimmung, dass der Fehler ein Verstoß dagegen ist, „wie man innerhalb einer Sprach-

¹³ Mehr dazu s. Klein 2014.

¹⁴ Davies/Langer 2014: 302.

¹⁵ Mehr zum Thema „Sprachkodex“, „Standardsprache“ vs. „Standardsprache im Unterricht“ siehe u.a. Davies/Langer 2014; Klein 2014.

¹⁶ Vgl. Davies/Langer 2014: 302.

¹⁷ Kleppin/Königs 1997: 16.

¹⁸ Leisi 1973: 31.

¹⁹ Vgl. u.a. Nickel 1973: 8ff.; Presch 1980: 224f.; Kleppin 1997: 19f.

²⁰ Vgl. Kleppin 1997: 19f.; Presch 1980: 228f.

²¹ Vgl. Kleppin 1997: 20.

²² Kleppin 1997: 20.

²³ Wolf 2012: 323f.

gemeinschaft spricht und handelt“²⁴ erweitert werden. Die verschiedenen sprachlichen Varietäten tauchen als weitere Problemstellung auf und es besteht Bedarf an einer genaueren Definition bzw. Abgrenzung des Geltungsbereichs der „Korrektheit“. Jedoch eine „Norm“ festzulegen, die die unterschiedlichen regionalen und sozialen Varietäten berücksichtigt und diese dann als „deskriptive Norm“²⁵ für den Fremdsprachenunterricht geltend macht,²⁶ ist aus didaktischer Sicht nicht durchführbar und auch nicht sinnvoll. Ganz im Gegenteil: „Variantenreichtum ist ein grundlegendes Merkmal der lebendigen und authentischen Sprache“ und „diese Authentizität zu vermitteln ist daher auch eines der wichtigsten Anliegen des kommunikativen Sprachunterrichts“, so ROCHE (2008: 145).

Aus dem Bereich der Sprachpragmatik heben sich die Kriterien „Verständlichkeit“²⁷ und „Situationsangemessenheit“²⁸ hervor. Aus kommunikativer Sicht ist das Kriterium der „Verständlichkeit“ dezisiv. Die Maßstäbe dieses Kriteriums liegen bei der Kommunikationsfähigkeit einer Aussage bzw. inwieweit ein Fehler die Kommunikation behindert. Dieses Kriterium wird mit zwei Definitionen erklärt:

- „... ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner nicht versteht“;²⁹ und
- „...ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler nicht versteht“.³⁰

Bei der ersten Definition besteht die Gefahr, dass trotz schwerwiegender sprachlich ausdrucksseitiger Fehler eine Kommunikation möglich ist (z. B. bei zwei Lernenden mit derselben Muttersprache oder/und durch Gestik und Mimik). Bei der zweiten Definition ist Kommunikation ebenfalls möglich, denn in der freien Kommunikation wird oft überhaupt nicht korrigiert und Muttersprachler sind oft nicht so streng bei der Korrektur, was dazu führt, dass fehlerhafte Muster nicht erkannt werden und fossilisieren.³¹

Das Kriterium der „Situationsangemessenheit“ bezieht sich auf pragmatische Normen, welche kultur-, landesspezifische und landeskundliche Komponenten beinhalten. Demnach ist ein Fehler das, „was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde“.³²

²⁴ Kleppin 1997: 20.

²⁵ Ebd.

²⁶ Mehr dazu s. auch Davies/Langer 2014.

²⁷ U.a. Kleppin 1997: 20; Presch 1980: 230.

²⁸ Kleppin 1997: 21.

²⁹ Kleppin 1997: 20.

³⁰ Ebd.

³¹ Vgl. Kleppin 1997: 21.

³² Ebd.

Mit den „unterrichtsabhängigen Kriterien“³³ sind die Kriterien gemeint, die in einer Unterrichtssituation darüber entscheiden, ob eine Äußerung fehlerhaft ist oder nicht. Die entscheidende Instanz können Lehrwerke und Lerngrammatiken sein und/oder der Lehrer bzw. die Norm des Lehrers.³⁴ Jedoch stellt sich hier die Frage, in welcher Relation diese Normtypen zu den anderen (Regelsystem einer Sprache, Gebrauchsnormen, Situationsangemessenheit) stehen, also von wem diese Normtypen (z. B. die Norm des Lehrers) kontrolliert³⁵ und überprüft werden.³⁶

Nach KLEPPIN (1997: 22) gehört das Kriterium „Flexibilität und Lernerbezogenheit“ ebenfalls zu den fehlerdifferenzierenden Kriterien. Dieses Kriterium wird als das für den Unterricht geeignetste dargestellt und folgendermaßen definiert: „Fehler sind relativ. Was bei einer Lerngruppe in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen in einer anderen Phase toleriert.“³⁷ Der Lehrer entscheidet, was für welche Lernphase in welcher Konstellation als Fehler bewertet wird und was nicht.³⁸ Demnach wird die Fehlerbewertung nach dem im Vordergrund stehenden Kriterium durchgeführt, z. B.: Wird ein bestimmtes sprachliches Phänomen geübt, dann kommt das erste Kriterium „Korrektheit“ zum Einsatz, wenn der Inhalt einer Aussage wichtig ist, steht das Kriterium der „Verständlichkeit“ im Vordergrund. Über diese kriterienübergreifende Funktion wird der Lernende in den Mittelpunkt gestellt, was den Vorgaben eines lernerzentrierten und handlungsorientierten Unterrichts entspricht.³⁹

Da die Feststellung eines Fehlers durch das sprachliche Untersystem des Lerners (Interimsprache)⁴⁰ und die des Lehrers⁴¹ beeinflusst wird, verläuft die Korrektur für denselben Fehler typ nicht immer gleich, d. h. die Bewertung eines Ausdrucks als fehlerhaft wird oft durch (inter-)subjektive Faktoren bedingt: den Idiolekt⁴² des Lehrers, der durch „keine Theorie ersetzt werden kann“,⁴³ und die Kenntnisse des Lehrers über die Interimsprache des Lerners. Wichtig für die Korrektur ist die wechselseitige Kenntnisnahme der beiden Untersysteme der Ge-

³³ Vgl. Kleppin 1997: 21.

³⁴ Ebd.

³⁵ Ebd.

³⁶ An diesem Punkt ist die Unsicherheit der Definierung eines Fehlerbegriffs für den fremdsprachlichen Unterricht erneut sichtbar. (Mehr dazu: „Dilemma der Lehrenden“, Davies/Langer 2014). Diese Problematik betrifft auch die vorliegende Untersuchung.

³⁷ Kleppin 1997: 22.

³⁸ Vgl. ebd.

³⁹ Vgl. u.a. Roche 2008: 213ff.; Weskamp 2001: 75ff./8f./166f.

⁴⁰ Vgl. Selinker 1988.

⁴¹ s. Ivo 1976: 128ff.

⁴² Vgl. Leisi 1973: 28f.

⁴³ Vgl. Leisi 1973: 26f.

sprächspartner bzw. deren Interimsprache(n). IVO (1976: 128) spricht von „Sprachnorminstanz des Lehrers“ oder „Sprachgefühl“, das eine entscheidende Rolle bei der Fehlerkorrektur spielt. In Anlehnung daran stellt HENNIG (2012: 128) in ihrer These fest: „Fehlerkorrektur basiert auf subjektiver Wahrnehmung.“⁴⁴ Diese Aspekte sind ebenfalls für die angestrebte Fehleranalyse wichtig, bei der stets versucht wird, sie zu berücksichtigen und (wenn möglich) genau zu analysieren.⁴⁵

Während Abhandlungen, wie z. B. die von KIELHÖFER (1980: 21) *Fehler* als „Defekte“ bezeichnen, die „zu bekämpfen und auszumerzen wesentliche Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist“,⁴⁶ heben andere Arbeiten die positiven Aspekte hervor:

„Fehler können Ausdruck und Folge von Mut und Kreativität beim Gebrauch einer Fremdsprache sein ... Fehler können den Lernprozess voranbringen, wenn die zielsprachliche Umgebung freundlicher Weise bei der Korrektur und beim Finden der adäquaten/optimalen sprachlichen Mittel behilflich ist ... Fehler können den Lernprozess verbessern, wenn sie zu diagnostischen Zwecken genau analysiert werden ...“.⁴⁷

Demnach wirken sich Fehler nicht nur positiv auf den Fremdsprachenlernprozess aus, sondern sie zeigen, dass die Lerner sowohl intuitiv als auch bewusst eigene Hypothesen über Sprache bilden können, d. h. die Lerner gehen kreativ vor, was sich als lernfördernd im weitesten Sinne bemerkbar macht.⁴⁸ Der Fehler, der erkannt wird, befindet sich in einem Zwischenstadium,⁴⁹ und er (der Fehler) bewegt sich als Vermittler zwischen dem Unbekannten bzw. Ungekannten und dem Richtigen.⁵⁰ Dieser Prozess, der „Rotationsvorgang“,⁵¹ weist auf die „korrigierende Funktion“⁵² von Fehlern hin. Dieser Rotationsvorgang ist für alle Instanzen (Lehrer, Lerner, Lehrbuchautor, Testfachmann usw.) von großer Bedeutung. Aus lernpsychologischer Sicht ist der Fehler ebenfalls ein notwendiger Bestandteil des Lernprozesses.

⁴⁴ Diese These wird durch die kleine Studie (s. Hennig 2012) untermauert, in der ein Simulationstext (am muttersprachlichen Deutschunterricht angelehnt) durch amtierende und angehende Deutschlehrer korrigiert wird und eine Fehlerdifferenzierung vorgenommen wird.

⁴⁵ An dieser Stelle ist erneut zu erwähnen, dass das Korrekturverhalten eines Lehrers nicht mit dem Korrekturverhalten eines Linguisten übereinstimmen muss, da sie unter Umständen unterschiedliche Ziele verfolgen.

⁴⁶ Kielhöfer 1980: 21.

⁴⁷ Schmidt 1996: 331.

⁴⁸ Vgl. Raabe 1980: 65.

⁴⁹ Raabe 1980: 65/ Nickel 1973: 9.

⁵⁰ Vgl. ebd.

⁵¹ Nickel 1973: 9.

⁵² Ebd.

Nach diesen Ausführungen kann eine zusammenfassende Definition zum Fehlerbegriff formuliert werden und eine kurze Erläuterung zur Handhabung des Begriffs in dieser Studie gegeben werden:

Definition: Ein *sprachlicher Fehler* ist also das, was in einer bestimmten Situation, in einem bestimmten Kontext, aus einer bestimmten Perspektive für einen bestimmten Zweck als Verstoß gegen bestimmte sprachliche Normen bzw. gegen bestimmte Regeln seitens des Gesprächspartners, Betrachters, Untersuchers oder Korrektors angesehen wird.

Dieser Begriff ist vorerst im engeren und weiteren Sinne zu verstehen. Dies bedeutet, dass er beide Dichotomien: „falsch \neq richtig“ und „angemessen \neq unangemessen“ einschließt. In manchen Untersuchungen (insbesondere, wenn die Kriterien „Verständlichkeit“ und „Situationsangemessenheit“ im Vordergrund stehen) kann es sich anbieten, zwischen „falsch“ und „unangemessen“ bzw. „richtig“ und „angemessen“ zu unterscheiden. Erst in dem Fall kann überlegt werden, ob die Begriffe angemessen \neq unangemessen wie im sprachkritischen Kontext⁵³ verwendet werden können. Dabei ist zu beachten, dass es sich um fremdsprachliche Texte handelt und die „Dimensionen“ des Angemessenen/Unangemessenen sich von denen in muttersprachlichen Texten meistens unterscheiden.⁵⁴ In Texten von Fremdsprachenlernern müssen oft zuerst die Fehler nach dem „Korrektheits-Kriterium“ ausgeblendet werden, um dann die unangemessenen Formulierungen aus den Perspektiven „Verständlichkeit“ und „Situationsangemessenheit“ näher zu betrachten. Das erschwert deutlich die Klassifizierung und Differenzierung.

Da in der vorliegenden Arbeit die Belege zunächst nach den Kriterien der „Korrektheit“ thematisiert werden, wird die Dichotomie falsch \neq richtig verwendet. Das bedeutet allerdings nicht, dass die Kategorie „(Un)Angemessenheit“ vollkommen ausgeblendet wird. In bestimmten Fällen ist es erforderlich, auf (Un)Angemessenheit hinzuweisen, die jedoch oft von anderen Fehlern begleitet werden. Eine stilistisch-pragmatische Analyse, wie sie im sprachkritischen Kontext verstanden wird, strebt diese Studie nicht an. Der Begriff „Fehler“ wird daher in erster Linie sowohl für die Dichotomie „falsch \neq richtig“ als auch für „angemessen \neq unangemessen“ verwendet.⁵⁵

⁵³ (u.a.) Kienpointner 2005, Arendt / Kiesendahl 2013, Kiel/Niehr/Schiewe 2013

⁵⁴ s. auch Schneider 2005a: 173

⁵⁵ In dieser Studie wird versucht, möglichst viele Kriterien zu berücksichtigen. Dass jedoch nicht jeder Aspekt bzw. jedes Kriterium für jeden Beleg bei einer Analyse dieses Umfangs immer gleichermaßen überprüft, beachtet und beschrieben werden kann, wird als selbsterklärend angenommen. Mit gewissen Einschränkungen muss

1.2 Zur Fehleranalyse

Die Fehleranalyse (FA) ist für mehrere Instanzen wichtig: Neben der Lehrkraft und Testfachperson kann eine Fehleranalyse ebenfalls für den Lehrbuchautor, die Lehrplan-Verantwortlichen und die Unterrichtsgestaltung von Bedeutung sein.⁵⁶ Für die Lehrkraft bzw. für die Unterrichtsvorbereitung ist eine (eigenständige) Fehleranalyse zudem unabdingbar. Denn wenn die Lehrkraft sich im Vorfeld mit den Fehlern sowie deren Vorkommen, Typ und Ursache beschäftigt, ist ein an den Bedürfnissen der Lerner angepasster Unterricht bzw. ein lernerorientierter Unterricht möglich.⁵⁷ Bei einer Fehleranalyse stellt sich also die Frage nach dem diagnostischen Wert des Fehlers vor allem dann, wenn Fehler als notwendiger Bestandteil des Lernprozesses betrachtet werden.⁵⁸ Der diagnostische Wert der Fehler kann anhand einer umfangreichen empirischen FA relevante Ergebnisse sichern.⁵⁹ Außerdem werden die Ergebnisse einer FA zum Erkennen von Abläufen von psycholinguistischen Prozessen genutzt, die wiederum für die Unterrichtsmaterialerstellung und -planung genutzt werden können,⁶⁰ so RINGBOM (1987: 69): „Error analysis has both a pedagogical and a psycholinguistic aim.“

Um die FA zu definieren, bedarf es einer Beschreibung und Klassifizierung ihrer Bestandteile und Funktionen. Nach BUßMANN (2002: 214) beschreibt die FA (aus fremdsprachendidaktischer Sicht) Fehlleistungen systematisch, die wiederum nach den Fertigkeiten (Sprechen, Hören und Verstehen, Schreiben sowie Lesen und Verstehen) der Fremdsprachendidaktik klassifiziert werden. Im Unterricht werden Fehlleistungen nach Notwendigkeit und Dringlichkeit selektiert, bewertet und korrigiert. Nach linguistischen Aspekten werden Fehler nach orthografischen, phonetischen, morphologischen, syntaktischen, lexikalischen, phraseologischen, stilistischen und textspezifischen Aspekten klassifiziert. Weitere Möglichkeiten von Differenzierung bzw. Aspekte zur Klassifizierung der Fehler sind: Fehlerursachen sowie der „Grad der Kommunikationsstörung“⁶¹ und „die Tendenz zur Verfestigung“.⁶²

Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit bzw. Versuche, Fehler in „Kompetenz- und Performanzfehler“ zu klassifizieren, in „kommunikations- und nicht kommunikationsbehindernde

gerechnet werden. Die eigentliche Fehlerklassifizierung erfolgt aus linguistischer Sicht, jedoch mit Berücksichtigung (wenn möglich) lernpsychologischer, unterrichtsspezifischer, sprachstufenspezifischer und didaktischer Aspekte.

⁵⁶ Vgl. Nickel 1973: 8.

⁵⁷ Vgl. Roche 2008: 184.

⁵⁸ Vgl. Schmidt 1996: 332.

⁵⁹ Nickel 1973: 8.

⁶⁰ Vgl. u.a. Corder 1973: 39; Ringbom 1987: 69ff.

⁶¹ Bußmann 2002: 214.

⁶² Ebd.

Fehler“,⁶³ eine Klassifikation mit „weiter gehender Fehlerkennzeichnung“ (Inhalt, Ausdrucksvermögen und Sprachrichtigkeit, nach Richtlinien der Kultusministerien)⁶⁴ sowie „ungewöhnliche Klassifikationsversuche“,⁶⁵ wie z. B.: „Fehler, die man mit Überzeugung gemacht hat“, „Fehler, die man in Kauf nimmt“ oder „Fehler, die man absichtlich macht“.⁶⁶

Die Rolle der kontrastiven Linguistik bzw. Analyse bei der FA ist ebenfalls hervorzuheben,⁶⁷ denn genau sie ermöglicht es, die verschiedenen Komponenten so miteinander zu verknüpfen, dass sie die notwendigen Ergebnisse erzielt: „Lernschwierigkeiten vorauszusagen“,⁶⁸ „den Stand des Spracherwerbs“⁶⁹ zu ermitteln und die Erstellung von geeigneten Lern- und Lehrmaterialien zu sichern.

Die FA kann auch zur Überprüfung verschiedener Spracherwerbstheorien herangezogen werden, wie z. B. die „Transfertheorie“⁷⁰ bzw. die „kontrastive Erwerbstheorie“ bzw. „Kontrastivhypothese“,⁷¹ bei denen in erster Linie davon ausgegangen wird, dass Ähnlichkeiten beider Sprachen sich positiv auf den Fremdspracherwerb auswirken und Unterschiede negativ, die zu Fehlern führen.⁷² Elemente der Erst- und Zweitsprache, die identisch sind, können leicht und fehlerfrei erlernt werden, unterschiedliche dagegen bereiten Lernschwierigkeiten und führen zu Fehlern.⁷³ Insbesondere sollen die „negativen“ Einflüsse der Muttersprache, die zu Fehlern führen,⁷⁴ mithilfe der FA aufgedeckt und klassifiziert werden, sodass sie im weiteren Verlauf zu „therapeutischen“ Zwecken verwendet werden können.⁷⁵ Nach diesen Theorien geht es darum, die „Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Zielsprache“⁷⁶ aufzudecken und zu beschreiben,⁷⁷ damit sie im Unterricht richtig eingesetzt werden können.

Die vorliegende Untersuchung setzt sich zwar nicht das Ziel, diese Theorien explizit und systematisch zu überprüfen. Die Ergebnisse und die detaillierte Beschreibung bestimmter Fälle können aber Aufschluss über mögliche positive und negative Einflüsse aus der Erstsprache oder anderen (Fremd-)Sprachen geben, insbesondere in Bezug auf die Unterschiede und/oder

⁶³ Kleppin 1997: 42.

⁶⁴ Ebd., 45.

⁶⁵ Ebd., 48.

⁶⁶ Vgl. Knapp-Potthoff 1987: 215f.

⁶⁷ Vgl. Nickel 1973: 10.

⁶⁸ Nickel 1973: 10.

⁶⁹ Bußmann 2002: 214.

⁷⁰ Vgl. Corder 1973: 38.

⁷¹ u. a. Lado 1971; Fries 1980

⁷² Vgl. u.a. Lado 1971; Fries 1980.

⁷³ Vgl. Henrici/Riemer 2003: 40; Kleppin 1997: 31f.

⁷⁴ In dieser Arbeit werden „Muttersprache“ und „L1“ synonymisch verwendet.

⁷⁵ Bußmann 2002: 214.

⁷⁶ Corder 1973: 38.

⁷⁷Ebd.

Ähnlichkeiten beider Sprachsysteme. Zu Beginn soll jedoch die „kontrastive Erwerbstheorie“ ein wenig skeptisch betrachtet werden, da Divergenzen zweier Sprachen nicht unbedingt zu Lernschwierigkeiten führen müssen.⁷⁸ Manchen Lernern fällt es leichter, sich völlig unterschiedliche Strukturen anzueignen als ähnliche.⁷⁹ Es wird sogar angenommen, dass ähnliche sprachliche Ausdrücke zweier Sprachen besonders stark interferierend wirken. Dagegen beeinflussen sich unterschiedliche sprachliche Ausdrücke selten gegenseitig. Vor allem weil sie vollkommen unterschiedlich sind, werden sie als solche explizit gelernt. Im Gegensatz dazu interferieren gleiche sprachliche Erscheinungen fast nie.⁸⁰ Gegen die „kontrastive Erwerbstheorie“ spricht auch die Tatsache, dass den Lernern kaum Erkenntnisse über ähnliche oder gleiche Strukturen beider Sprachen zu Beginn des Fremdspracherwerbs vorliegen.⁸¹

An dieser Stelle können auch weitere Spracherwerbstheorien genannt werden, die mithilfe einer FA überprüft werden können:

- die „Identitätshypothese“, nach der L1⁸² und L2 gleichrangig verlaufen,
- die „Interlanguage-Hypothese“, die die Interimsprache(n) des Lerners als Hauptindikator für Fehler sehen,
- die „Monitor-Hypothese“, die zwischen Erwerb und Lernen unterscheidet,
- die „Input-Hypothese“, die sich auf die Art und Weise des Spracherwerbs (Wahrnehmung, Sprachgebrauch) bezieht,
- die „Teachability-Hypothese“, die in Bezug auf die Bedürfnisse und Interimsprache des Lerners angepasste Unterrichtsmaßnahmen für relevant erachtet.⁸³

Im Bereich der Zweitspracherwerbsforschung bzw. Tertiärspracherwerbsforschung (engl. Studies of Multilingualism; Third Language Acquisition – L3A –, Cross-Linguistic Influence)⁸⁴ gibt es ebenfalls zahlreiche Hypothesen, u. a. folgende:

- das „L2 Status Model“, bei dem die Einflüsse aus L2 für die einflussreichsten gehalten werden,
- das „Cumulative Enhancement Model“, bei dem alle verwandten Eigenschaften aus L1 und L3 sowie L2 und L3 zu einem schnelleren Spracherwerb führen,

⁷⁸ Vgl. u.a. Kleppin 1997: 32.

⁷⁹ Vgl. u.a. Kleppin 1997: 32; Jaensch 2012.

⁸⁰ Bernstein 1979: 142.

⁸¹ Vgl. Roche 2008: 105f.

⁸² Die Verwendung von L1, L2, L3 usw. ist in dieser Arbeit chronologisch zu verstehen (u.a. Hufeisen 1998: 169 und „the linear model“ Hammarberg 2010: 93f.).

⁸³ Vgl. Henrici/Riemer 2003: 40; Roche 2008: 104ff. Für mehr Informationen über die Hypothesen und deren Vertreter kann u.a. bei Henrici/Riemer 2003 nachgelesen werden.

⁸⁴ Vgl. Kellerman 1984: 98ff.; Ringbom 1987: 44ff.; de Angelis 2007: 19f.

- das „Typological Primacy Model“, das sich auf Ähnlichkeiten der Strukturen der beteiligten Sprachen bezieht: Wenn L1 und L3 verwandte Strukturen haben, ist der Einfluss aus L1 primär, wenn nicht, ist L2 der einflussreichste.⁸⁵
- die „Processability-Theorie“⁸⁶, die sich mit dem Fremdsprachenerwerb (Zweit- und Drittsprachenerwerb) aus psycholinguistischer Sicht befasst. Sie sucht nach einer „plausible[n] psycholinguistische[n] Erklärung, die den hierarchischen Charakter von Sprache einbezieht“.⁸⁷

Die vorliegende Arbeit setzt sich aber nicht das Ziel, einzelne oder mehrere dieser Theorien vorzustellen, zu vergleichen oder sie explizit zu überprüfen. Die Untersuchungsergebnisse können jedoch Tendenzen aufzeigen und Annahmen bestätigen oder widerlegen. In einer weiteren Untersuchung können die Ergebnisse aber auch dazu genutzt werden, bestimmte Theorien zu überprüfen, wenn das als Ziel gesetzt wird.

Exkurs: Fehlertherapie als Resultat einer Fehleranalyse. Zwar finden fehlertherapeutische Ansätze keine Anwendung in der vorliegenden Arbeit, da sie aber Bestandteil fehlerlinguistischer Untersuchungen sind, werden sie an dieser Stelle vollständigheitshalber erwähnt.⁸⁸ Über Möglichkeiten der Fehlertherapie wurde in der Fehlerlinguistik ausgiebig diskutiert und argumentiert.⁸⁹ So verweist NICKEL (1973, 13 F.) auf praxisorientierte Möglichkeiten einer Fehlertherapie: „Aus der Kenntnis der Hauptfehlerquellen heraus werden geeignete Übungen vom Lehrbuchautor und vom Lehrer aufgestellt werden müssen.“ Bei dieser Aussage fällt das Augenmerk auf „geeignete Übungen“. Daraus ergeben sich folgende Fragen: Welche sind die geeigneten Übungen für welchen Fehlertyp? Worauf basieren diese „geeigneten Übungen“? Wer entscheidet, welche Übungen wann geeignet sind? Inwieweit beeinflusst die Fehlerursache die Wahl der geeigneten Übungen? Die Anzahl und die Variationsmöglichkeiten dieser Fragen zeigen die Komplexität dieses Begriffs. Der Grat zwischen Therapie und der Gefahr, einen neuen Fehler zu produzieren bzw. zu provozieren, ist sehr schmal. NICKEL (1973: 14) erwähnt, dass darauf geachtet werden muss, „daß nicht durch paradigmatische Wiederholungen eine Monotonie erzeugt wird, die außerdem den einzelnen Einheiten ein Übergewicht gibt, das zur Vernachlässigung anderer führt“. Ein zu stark ausgeprägtes Korrigieren bzw.

⁸⁵ Vgl. Jaensch 2012: 166ff. (Eine kurze Fassung dieser Hypothesen und ihrer Vertreter ist bei Jaensch 2012 nachzulesen.)

⁸⁶ Vgl. Pienemann 1998; Pienemann/Keßler 2011.

⁸⁷ Meerholz-Härle/Tschirner 2001: 1.

⁸⁸ Dieses Kapitel soll nicht als Überblick dieser Diskussionen verstanden werden, sondern nur einen kurzen Einblick gewähren

⁸⁹ s. u.a. König 1973; Nickel 1973.

Therapieren kann außerdem zu einer gewissen „Hyperkorrektheit“⁹⁰ bzw. „Übergeneralisierung“⁹¹ führen.

Einen exemplarischen Beitrag zur lexikalischen Fehlertherapie leistet KÖNIG (1973: 73 F.), der sich auf Interferenzen des Deutschen und Englischen konzentriert. Als wichtige Aspekte erwähnt er das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein von „generellen systematischen Unterschieden“ in Bezug auf lexikalische Fehler bei einer kontrastiven Analyse. Da jedoch generelle Unterschiede in der Regel eher Ausnahmen sind,⁹² bleibt oft nur eine Möglichkeit: über die Art der Fehlertherapie nach dem Einzelfall zu entscheiden. Demzufolge ist die Therapie weitestgehend auf den einzelnen Lerner ausgerichtet, obwohl es ebenfalls gruppenspezifische Lernprobleme gibt. Für den Unterricht ist es sinnvoll, „neben gruppenspezifischen auch individuelle Erwerbsschwierigkeiten“ zu analysieren.⁹³

Die Art und Weise der Fehlertherapie hängt demnach stark von dem Fehlertyp, der Fehlerursache, der Unterrichtsart, vom Lehrer⁹⁴ und von den Lernervariablen ab. Um eine erfolgsorientierte Fehlertherapie zu liefern, ist es notwendig, alle Bestandteile und Ursachen der Fehler zu kennen, sie im besten Fall voraussagen und ihnen durch „geeignete Übungen“ und Aufgaben vorzubeugen. Hierzu kann beispielsweise eine empirische FA, wie sie in der vorliegenden Arbeit geplant ist, einen kleinen Beitrag leisten.

Exkurs: Bestandteile einer Fehleranalyse. Eine Fehleranalyse befolgt einen genau festgelegten Weg: Der erste Schritt der Fehleranalyse ist das Feststellen der Fehler anhand einer kontrastiven Analyse. Dazu wird der Satz des Lerners damit verglichen, wie der Satz im „Normalfall“ lauten würde, um „das von ihm [vom Lerner] Beabsichtigte auszudrücken“.⁹⁵ Im zweiten Schritt wird überprüft, inwieweit die fremdsprachliche Äußerung der muttersprachlichen Äußerung entspricht, d. h., dass die „Übersetzungsäquivalente“ überprüft wird.⁹⁶ Außerdem werden weitere Einflüsse überprüft: Einflüsse aus anderen Sprachen (hier: meist Englisch L2), Einflüsse aus der Zielsprache selbst, „Übungstransfer“.⁹⁷

⁹⁰ Nickel 1973: 13.

⁹¹ Nickel 1973: 14.

⁹² Ebd.

⁹³ Vgl. Raabe 1980: 84.

⁹⁴ Vgl. Nickel 1973: 13.

⁹⁵ Vgl. Corder 1973: 40f.

⁹⁶ Vgl. Corder 1973: 40f.

⁹⁷ Vgl. Max 2004: 69f.

Demnach kann eine FA folgende Schritte durchlaufen:

- Feststellung des Fehlers (Fehleridentifizierung),
- Bestimmung und Beschreibung des Umfangs des Fehlers (Fehlerinterpretation und Fehlerbeschreibung),
- Typologisieren der Fehler (Fehlertypologie bzw. -klassifizierung) sowie
- Feststellung der Fehlerursache.

Je nach Zielsetzung der Fehleranalyse können einzelne Bestandteile intensiver bei der FA betrachtet werden, während manche wenig oder gar keine Anwendung finden. Es hängt von der Zielsetzung und dem jeweiligen Untersuchungsmaterial ab. In der vorliegenden Arbeit werden, soweit es möglich ist, alle Schritte (implizit oder explizit) durchgeführt. Nachfolgend werden die Schritte einer FA besprochen und es wird auf mögliche Probleme bei der Datenerhebung hingewiesen.

1.2.1 Fehleridentifizierung

Die Fehleridentifizierung geschieht in erster Linie durch den Vergleich Lerner-Aussage (das, „was er tatsächlich gesagt hat“),⁹⁸ mit dem, „was er hätte sagen sollen, um das von ihm Beabsichtigte auszudrücken“.⁹⁹ Diese Unregelmäßigkeiten zeigen sich i. d. R. im ersten Schritt im grammatisch-sprachlichen Bereich und im zweiten Schritt durch die kontextuelle Nachvollziehbarkeit der Aussage, die auf einer textpragmatischen Ebene getroffen wird. Das Kriterium „Korrektheit“ oder das, „was ein Muttersprachler gesagt hätte“,¹⁰⁰ scheint im ersten Moment einfach und nachvollziehbar. Dass jedoch Aspekte wie Idiolekt bzw. Interimsprache des Sprechers unterrichtsrelevante oder lernzielorientierte Aspekte manche Fehler anders identifizieren lassen, ist unverkennbar.¹⁰¹ Aus diesem Grund scheint eine Fehlerfeststellung oftmals subjektiv: ob „unsere Interpretation“¹⁰² identisch mit „der vom Lernenden beabsichtigten Bedeutung“¹⁰³ ist, kann manchmal, aber nicht immer mit Sicherheit gesagt werden. Ferner unterscheidet sich die Herangehensweise an eine FA seitens eines Linguisten entscheidend von der einer Lehrkraft,¹⁰⁴ zumal sie auch unterschiedliche Ziele verfolgen.

In der vorliegenden Arbeit wird zunächst aus linguistischer Sicht vorgegangen, um anschließend auch Komponenten, die ein Lehrer beachtet (u. a. Sprachstufe, Lernziel), in die FA einzubeziehen. Um einen Fehler aufzudecken und als solchen zu identifizieren, werden die not-

⁹⁸Corder 1973: 40.

⁹⁹Ebd.

¹⁰⁰Corder 1973: 40.

¹⁰¹Vgl. Corder 1973: 43.

¹⁰²Corder 1973: 41.

¹⁰³Ebd.

¹⁰⁴Vgl. Corder 1973: 39f.

wendigen Nachschlagewerke zurate gezogen: Grammatiken, Wörterbücher und weitere Literatur. Diese sind im Literaturverzeichnis unter *Hilfswerke, Nachschlagewerke: Wörterbücher, Lexika, Grammatiken und Lehrwerke* aufgelistet.

1.2.2 Fehlerinterpretation bzw. Fehlerrekonstruktion

Die Fehlerinterpretation ist bei der FA von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Wie bereits erwähnt, verhält sich die Interpretation der Fehler wie eine kontrastive Analyse,¹⁰⁵ wobei die fehlerhafte Äußerung und die „rekonstruierte Äußerung“¹⁰⁶ nebeneinandergestellt und verglichen werden. Beide Äußerungen verhalten sich wie ein Übersetzungsäquivalent.¹⁰⁷ „Der rekonstruierte Satz gründet sich auf unsere Interpretation dessen, was der Lernende zu sagen versucht, auf die Bedeutung, die er auszudrücken versucht.“¹⁰⁸ Das wichtige Wort in dieser Aussage ist „Interpretation“, deren Bedeutung überwiegend subjektiv konnotiert ist. Die nachfolgende Fehlerbeschreibung hängt bedeutend von dieser subjektiven Interpretation ab. In dem Fall, dass der Lernende nicht über seine Fehler befragt werden kann, was allerdings häufig der Fall ist, muss die Interpretationsfähigkeit des Interpreten gelten. Erfahrungsgemäß sind solche Auslegungen korrekt, denn sonst wäre in vielen Fällen die Kommunikation unmöglich.¹⁰⁹ Allerdings kommt es im alltäglichen Leben zwischen Sprechern derselben (Muttersprache) ebenfalls zu Fehlinterpretationen, so führt CORDER (1973: 41) aus: „Es ist erstaunlich, wie oft wir unsere eigene Interpretation dessen, was uns jemand gesagt hat, akzeptieren und dann später herausfinden müssen, daß wir die Worte mißinterpretiert haben.“

Dementsprechend hängt der Erfolg einer Interpretation unabhängig davon, ob die Kommunikation unter Muttersprachlern oder Fremdsprachenlernern oder beiden stattfindet, von mehreren Faktoren ab: von der Sprachkompetenz und dem Idiolekt des Interpreten, den Kenntnissen über der Interimsprache des Lerners und seiner Lernervariablen¹¹⁰ und von der Möglichkeit, den Lerner über Gründe und Herkunft seiner Fehler zu befragen. An den letzten Aspekt angelehnt haben sich die beiden Termini „plausible Interpretation bzw. Rekonstruktion“¹¹¹ und „autorisierte Interpretation bzw. Rekonstruktion“¹¹² als angemessen durchgesetzt.

¹⁰⁵ Corder 1973: 38.

¹⁰⁶ Corder 1973: 41.

¹⁰⁷ Ebd.

¹⁰⁸ Ebd.

¹⁰⁹ Ebd.

¹¹⁰ Vgl. Roche 2008: 31.

¹¹¹ Corder 1973: 41.

¹¹² Ebd.

- „Autorisierte Interpretation bzw. Rekonstruktion“:¹¹³ Diese Art von Interpretation, bei der der Verfasser des Textes persönlich befragt wird und Stellung zu seinen Fehlern nehmen kann, ist die beste und verlässlichste Variante. Die autorisierte Interpretation bietet sich bei einzelnen Lernern bzw. in bestimmten Situationen direkt im Anschluss an den Unterricht an. Jedoch ist dies in den meisten Fällen einer umfangreichen wissenschaftlichen Analyse des enormen Zeit- und Arbeitsaufwands aller Beteiligten wegen meist nicht möglich.
- „Plausible Interpretation/Rekonstruktion“: Diese Art von Interpretation wird dann angewandt, „wenn der Lernende nicht persönlich befragt werden kann“.¹¹⁴ Für wissenschaftliche Untersuchungen ist dies die meistverbreitete Variante, bei der der Wissenschaftler versucht, die Aussage so zu rekonstruieren, dass er auf die für ihn am plausibelsten erscheinende Äußerung gelangt: Wir müssen versuchen „eine Interpretation ... [der Lernenden-]Äußerung anhand ihrer Form und ihres linguistischen und situationsbedingten Kontextes vorzunehmen“.

Wenn der Aspekt der Kommunikation und Interpretation von Aussagen unter Muttersprachlern noch einmal vor Augen geführt wird, ist es fraglich, wie diese Interpretation unter Fremdsprachenlernern zustande kommen sollte. Von einer „absoluten Gewißheit“¹¹⁵ kann selten gesprochen werden. Denn wie sicher kann jemand sein, ob die Aussage des Lerners auch dessen Absicht trifft?¹¹⁶ CORDER (1973: 41 f.) beschreibt, wie unsicher eine plausible Interpretation ist, wenn sich niemand sicher sein kann, ob er eine Aussage in der eigenen Sprache korrekt interpretiert hat. Nur anhand der Form und des Kontextes der Äußerung des Lernenden zu einer geglückten Interpretation zu gelangen, kann teilweise als unrealistisch erscheinen. Trotzdem betont CORDER (1973: 41 f.), dass die Kenntnisse, die der Interpret zu Person und Interimsprache des Lernenden in seiner Muttersprache hat, in den meisten Fällen ausreichend für eine plausible Interpretation sind.

Überdies gibt es fehlerhafte Äußerungen, die ausdrucksseitig korrekt bzw. „oberflächlich wohlgeformt“¹¹⁷ sind, aber inhaltsseitig falsch bzw. dem Kontext nicht angemessen sind. Dies gilt nicht nur für Äußerungen von Fremdsprachenlernern, sondern auch für Äußerungen von Muttersprachlern, so weist CORDER (1973: 43) darauf hin: „Von Muttersprachlern erzeugte wohlgeformte Sätze sind meistens nicht eindeutig, wenn sie aus dem Kontext herausgenom-

¹¹³ Corder 1973: 41.

¹¹⁴ Ebd.

¹¹⁵ Ebd.

¹¹⁶ Vgl. ebd.

¹¹⁷ Vgl. Corder 1973: 43.

men sind.“ Dabei liegt die Betonung auf „Kontext“, was auf die Möglichkeit verweist, die Absicht des Lerners bzw. Bedeutung einer Äußerung anhand des Kontextes zu rekonstruieren und dadurch zu einer plausiblen Interpretation zu gelangen.

In Bezug auf die Kontextfähigkeit einer Äußerung haben sich aus linguistischer Sicht die Termini „akzeptabel“ und „nicht akzeptabel“ durchgesetzt,¹¹⁸ was bedeutet, dass eine Äußerung „von einem Muttersprachler erzeugt und von einem anderen Muttersprachler als Satz seiner Sprache erkannt wird“.¹¹⁹ CORDER (1973: 43 f.) geht ein Stück weiter und ergänzt diese Definition um den Zusatz „von einem Muttersprachler in einer geeigneten Situation erzeugt“,¹²⁰ womit eine Äußerung nicht nur mit dem Merkmal der „Akzeptabilität“ ausgezeichnet wird, sondern auch mit dem Merkmal der „Geeignetheit“.¹²¹ Unter Berücksichtigung dieser beiden Termini wird eine Interpretation bzw. eine FA neben dem Merkmal der „Korrektheit“ noch zusätzlich um die Merkmale „Verständlichkeit“ und „Situativität“ erweitert.¹²²

Ein weiterer Aspekt, der bei der Fehlerinterpretation behilflich sein kann, ist die Textsortenspezifikation, bei der es um die Art und den Umfang der vorentlastenden oder vorbereitenden Arbeit vor der schriftlichen oder mündlichen Produktion geht. Handelt es sich bei den Texten um Aufsätze, also das, was „den spontanen Ausdruck der Ideen und Absichten des Lernenden wiedergibt“,¹²³ wurden diese weniger von weiteren Texten oder fremden sprachlichen Äußerungen beeinflusst. Es kann vielmehr davon ausgegangen werden, dass der Lerner diese Fehler aus mangelndem Wissen und Können begeht.¹²⁴ Bei anderen Textsorten, wie z.B.: Übersetzungen, Diktate, Zusammenfassungen, Nacherzählungen, Briefe (Versuche des Lernenden, „die Ideen und Absichten von anderen neu zu formulieren“)¹²⁵, besteht eine andere Gefahr: Es ist schwer festzustellen, ob es sich um „Verständnis- oder Ausdrucksfehler“¹²⁶ handelt. Der Lerner kann „sowohl bei der Interpretation des Ausgangstextes als auch bei der Wiedergabe dieser Interpretation Fehler machen“.¹²⁷ Da der Lerner sich oft vom Ausgangstext nicht nur inspirieren lässt, sondern auch dazu neigt, „ganze Ausdrücke oder Sätze aus dem Ausgangstext zu übernehmen oder eine ungenau erinnerte und verfälschte Version dieser Ausdrücke

¹¹⁸ Corder 1973: 43.

¹¹⁹ Ebd.

¹²⁰ Ebd.

¹²¹ Ebd.

¹²² Ebd.

¹²³ Corder 1973: 42

¹²⁴ Ebd.

¹²⁵ Corder 1973: 42.

¹²⁶ Ebd.

¹²⁷ Ebd.

und Sätze zu geben“,¹²⁸ ist es umso schwerer, zu einer nachvollziehbaren Rekonstruktion zu gelangen.

Demgemäß werden nach CORDER (1973: 42) zwei Gruppen von Textproduktionen unterschieden: „spontaner Ausdruck der Ideen und Absichten des Lerners“, also Aufsätze, und „die Ideen und Absichten von anderen neu formuliert“, also Übersetzungen, Diktate, Zusammenfassungen, Nacherzählungen oder Briefe. Im Unterricht ist diese Zweiteilung jedoch nicht relevant, denn wie bei der Zusammenfassung oder dem Brief werden Aufsätze im Unterricht in der Regel immer vorbereitet, mit anderen Texten (je nach Thema und Form) vorentlastet und für die „freie“ Textproduktion detailliert besprochen und sowie Redemittel eingeübt. Texte, die im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts entstehen, sind also fast nie frei von äußeren Einflüssen bzw. von Einflüssen anderer Texte.¹²⁹

Die Zweiteilung der Textsorten wird also für die hier vorliegende Arbeit als nicht hochrelevant eingestuft. In der gesamten Untersuchung werden jedoch verschiedene Textsorten vertreten sein¹³⁰ und je nach Textsorte werden die zuvor genannten Aspekte berücksichtigt. Wenn Ursprungstexte bekannt sind oder die Aufgabenstellung Rückschlüsse über Hintergrundinformationen zulässt, werden diese selbstverständlich überprüft und in die Interpretation einfließen. Außerdem ist nur eine plausible Interpretation als Untersuchungsmethode möglich, da eine autorisierte Interpretation unter den gegebenen Umständen nicht möglich war.

1.2.3 Fehlerbeschreibung

Bei der Fehlerbeschreibung „geht es darum, das genauere Vorkommen und die Gründe der Fehlleistung zu untersuchen“.¹³¹ Eine Fehlerbeschreibung ist sehr komplex und wie die Fehlerinterpretation durch vielerlei Faktoren beeinflusst, wie z. B. durch den Interpreten, durch den Zweck und die Ziele der FA. Hinzu kommen die genauen Kenntnisse über die „Lernvariablen“ (Personenmerkmale, Lernertyp, Lerntradition, Alter, geschlechtsspezifische Unterschiede, Sprachanlage)¹³² und ggf. „Lernuniversalien“ („Vorhandensein der nötigen Verarbeitungsstrukturen und Verarbeitungsprozesse für sprachliche Daten im Gehirn“).¹³³ Demzufolge ist eine Fehlerbeschreibung vorwiegend lerner-, lehrer- bzw. beurteilerspezifisch und situationsabhängig, zudem ist sie an Lern- und Lehrziel gebunden. Die Fehlerbeschreibung wird

¹²⁸ Corder 1973: 42.

¹²⁹ U.a. Roche 2008: 203ff.

¹³⁰ Mehr dazu im Kapitel 1.4 Zum Korpus.

¹³¹ Nickel 1973: 11.

¹³² Roche 2008: 31ff.

¹³³ Roche 2008: 45ff.

von der festgestellten Fehlerursache¹³⁴ beeinflusst, was dazu führt, dass eine eindeutige Fehlerbeschreibung ohne Fehlerursache nicht denkbar wäre. Grundsätzlich jedoch gründet die Fehlerbeschreibung auf der Fehlerinterpretation. Die Fehlerbeschreibung richtet sich nach der Art der Interpretation, ob es sich also um eine plausible oder autorisierte Interpretation bzw. Rekonstruktion handelt. Von der Interpretationsart, die das jeweilige Vorhaben zulässt, hängt ebenfalls der Erfolg der Fehlerbeschreibung ab.¹³⁵ Ferner wird die Fehlerbeschreibung auch durch die „Testart und die sprachliche Ebene“¹³⁶ beeinflusst.

Analog zur Fehlerinterpretation, hängt auch die Fehlerbeschreibung stark oder weniger stark von den subjektiven Ansichten des Untersuchers bzw. des Interpreten ab. Die vielen Merkmale und Voraussetzungen einer Fehlerbeschreibung werden mehr oder weniger durch diese subjektive Interpretationsfähigkeit beeinflusst. Trotz gewisser Unsicherheiten, die eine subjektive Interpretation mit sich trägt, muss sie als die einzige Möglichkeit gesehen werden, Texte empirisch in großem Umfang zu analysieren.

CORDER (1973: 39 f.) unterscheidet zwischen einer „oberflächengrammatischen“ Fehlerbeschreibung, die sich nur auf formale (ausdrucksseitige) Fehler konzentriert, und einer „oberflächen- und tiefengrammatischen“ Fehlerbeschreibung, die sowohl inhaltsseitige als auch situationsunangemessene Fehler beinhaltet. In dieser Untersuchung werden – soweit es möglich ist – sowohl formal ausdrucksseitige Fehler als auch inhaltsseitige und situationsunangemessene Fehler berücksichtigt, wobei eine explizite Beschreibung jedes einzelnen Fehlers dieser FA nicht geplant ist bzw. als nicht sinnvoll angesehen wird, da sie von vornherein durch die Fehlerklassifizierung implizit beschrieben werden.

1.2.4 Fehlerursache (FU)

Ein wichtiger Bestandteil einer FA ist die Ursachenfindung bzw. Ursachenforschung. Bevor die verschiedenen Fehlerursachen beschrieben werden, sollte klargestellt werden, dass „eine eindeutige Zuordnung meist nicht möglich ist“.¹³⁷ Für die empirische datenbankgestützte Auswertung der Belege ist es notwendig, sich nur für eine (Haupt-)Fehlerursache zu entscheiden. Es ist aber so, dass meistens eine zweite oder sogar dritte Ursache gegeben ist. Dieser Aspekt wird i. d. R. immer berücksichtigt und nötigenfalls in der detaillierten Beschreibung erläutert.

¹³⁴ Vgl. Nickel 1973: 11.

¹³⁵ Vgl. Corder 1973: 41.

¹³⁶ Nickel 1973: 11.

¹³⁷ Kleppin 1997: 40.

Als Fehlerursachen werden „Interferenzen“ beschrieben, also die „Beeinflussung eines Sprachsystems“¹³⁸ durch bestimmte „Faktoren“. Solche Faktoren können folgende sein: die Muttersprache oder andere Fremdsprachen, „Einflüsse von Elementen der Fremdsprache selbst“ („Übergeneralisierung/Regularisierung“), Vereinfachung sprachlicher Strukturen (Simplifizierung), „Einflüsse von Elementen des Fremdsprachenunterrichts“ („Übungstransfer“), „Einfluss durch Lernstrategien“, Einfluss durch Kommunikationsstrategien“ sowie Faktoren im Lernerbereich: soziokulturelle bzw. persönliche Faktoren.¹³⁹

Mit „Interferenzen“¹⁴⁰ werden in erster Linie alle möglichen Einflüsse benannt, die auf den Fremdspracherwerb einwirken. Eine detaillierte Differenzierung von „Interferenzen“ wird zunächst nicht angestrebt. In der einschlägigen Literatur zur Fehlerlinguistik wird vor allem bei NICKEL (1973) zwischen zwei Gruppen von „Interferenzen“ unterschieden: „interstrukturelle“ bzw. „interlinguale“ und „intrastrukturelle“ bzw. „intralinguale“ Interferenzen.¹⁴¹

Intrastrukturelle bzw. intralinguale Interferenzen werden folgendermaßen definiert: „Intrastrukturelle Interferenzen sind meistens auf falsche Analogieschlüsse zurückzuführen und erklären sich daraus, daß die sprachlichen Daten in der Zielsprache noch nicht genügend gefestigt sind“.¹⁴² Als solche werden folgende genannt: Übergeneralisierung/Überkorrektheit, Regularisierung, Simplifizierung/Elementarisierung, Reduktions- bzw. Vereinfachungsstrategien, unterrichts- und lehrerinduzierte Fehler/Übungstransfer, Einfluss durch Lernstrategien, Einfluss durch Kommunikationsstrategien.¹⁴³

„Interstrukturelle bzw. interlinguale Interferenzen“ entstehen durch die Wechselwirkung zwischen zwei oder mehreren Sprachen. Dementsprechend gibt es folgende interstrukturelle bzw. interlinguale Interferenzen: die „Muttersprachliche Interferenz“ (MI oder L1-Transfer) und die „Fremdsprachliche Interferenz“ (FI oder L2-Transfer).

Der Begriff „Interferenz“ steht in dieser Arbeit für (alle) durch unterschiedliche Faktoren hervorgerufenen Einflüsse auf den Fremdspracherwerb und nicht wie bei BERNSTEIN (1979: 142) nur für die „Muttersprachliche Interferenz“ bzw. Interferenz als „negative, hemmende Einwirkung“, deren „Vorbeugung und Bekämpfung eines der Hauptelemente des Fremdspra-

¹³⁸ Bußmann 2002 S: 314.

¹³⁹ Kleppin 1997: 29ff.; Raabe 1990: 76ff.

¹⁴⁰ Wie bei Nickel 1973: 11.

¹⁴¹ Ebd.

¹⁴² Nickel 1973: 12.

¹⁴³ U.a. Nickel 1973: 11f.; Kleppin 1997: 29ff.; Raabe 1980: 76ff.

chenunterrichts“ sein sollte. Unter „Interferenz“ werden allgemein gesehen alle Einflüsse auf den Fremdsprachenerwerb bezeichnet, um diesen Begriff danach weiter zu differenzieren. So haben sich die Begriffe „Muttersprachliche Interferenz“ und „Fremdsprachliche Interferenz“ durchgesetzt, während die weiteren Faktoren als Einflüsse bezeichnet werden: „Einfluss von Elementen der Fremdsprache selbst“, „Einflüsse von Elementen des Fremdsprachenunterrichts“ usw.¹⁴⁴ Demzufolge werden in der vorliegenden Untersuchung ebenfalls der Einfluss der Muttersprache und der Einfluss weiterer Fremdsprachen als Interferenzen bezeichnet.

In der Fachliteratur gibt es verschiedene Ansätze der Fehlerursachen-Analyse. Manche werden als „nicht repräsentativ“ oder „noch zu undifferenziert“¹⁴⁵ bezeichnet, während andere, wenn viele Komponenten berücksichtigt werden, sehr ins Detail gehen, schnell unstrukturiert, unübersichtlich wirken und mit zu hohem Aufwand verbunden sind.¹⁴⁶ Das kann dann der Fall sein, wenn „plurikausale“¹⁴⁷, „additiv-integrative“¹⁴⁸ und „alternative“¹⁴⁹ Ursachenbeschreibungen gefordert werden.¹⁵⁰ Als Alternative wird eine kombinierte Analyse von Ursachenbeschreibung (einschließlich aller drei genannten Komponenten) und linguistischer Fehlertypologie als erstrebenswert erachtet.¹⁵¹

Mit der vorliegenden Untersuchung wird der Versuch unternommen, diese relevanten Komponenten (plurikausal, additiv-integrativ und alternative Ursachenbeschreibung zusammen mit einer linguistischen Fehlertypologie) so miteinander zu verknüpfen und diese Aspekte bei der Analyse so zu beachten, dass das bestmögliche Resultat erreicht wird: eine übersichtliche (Vermeidung von unnötigen Doppelbelegen, ausreichend differenziert, aber nicht „überdifferenziert“), bestmöglich strukturierte Analyse (schnell erkennbare Struktur und nachvollziehbar) mit einem nicht zu hohen (Zeit- und Arbeits-)Aufwand.

Exkurs: Unterteilung in Kompetenz und Performanzfehler. In älteren Studien zur Fehlerlinguistik gibt es den Versuch, Fehler in „Kompetenz- und Performanzfehler“ einzuteilen. Diese Aufteilung geht auf CORDER (1986a) zurück und besagt, dass „Kompetenzfehler“, engl. *error*, systematische¹⁵² Fehler sind, die vom Lerner selbst nicht erkannt werden bzw. betreffende

¹⁴⁴ U.a. Raabe 1980; Kleppin 1997.

¹⁴⁵ Raabe 1980: 77.

¹⁴⁶ Ebd.

¹⁴⁷ "Zusammenwirken mehrerer Ursachen" (Raabe 1980: 77.)

¹⁴⁸ "nur für den Einzelfall relevante Gründe"(Raabe 1980: 77.)

¹⁴⁹ "mehrfachen Merkmalzuordnung"(Raabe 1980: 77.)

¹⁵⁰ vgl. Raabe 1980: 77.

¹⁵¹ Ebd.

¹⁵² Corder 1986; Nickel 1973: 17f.; Kasper 1975: 255f.; Kleppin 1997: 41.

Strukturen noch nicht gelernt wurden oder sich noch nicht verfestigt haben. „Performanzfehler“¹⁵³, engl. *mistakes*, sind dagegen unsystematisch, die der Lerner erkennen und selber korrigieren kann; Ferner werden „Flüchtigkeitsfehler“¹⁵⁴, „Versprecher“, engl. *lapses* oder *slips*,¹⁵⁵ bzw. „Fehler, die durch unvollkommene Automatisierung von bekannten Strukturen entstanden sind“, unterschieden.¹⁵⁶

Die Fachliteratur hat die Probleme mit einer solchen Aufteilung schon längst erkannt und in der deutschsprachigen Fachliteratur hat sich diese Zweiteilung nicht durchgesetzt, denn „Kompetenz und Performanz sind beim Fremdsprachenunterricht immer besonders schwer voneinander zu trennen“.¹⁵⁷ Darüber hinaus, so NICKEL (1973: 17), gibt es zu viele Gründe, die „gegen klare Abgrenzungsmöglichkeiten beider Bereiche“ sprechen: Performanzfehler können „ebenfalls systematischer Art sein (falsche Analogien, Generalisierungen)“, Kompetenzfehler wiederum werden „nicht immer den wahren augenblicklichen Stand der Sprachkenntnisse widerspiegeln“. Dazu stellt sich die Frage, ob es überhaupt „unsystematische“ Fehler gibt, weil eine „Analogie (= System)“ wahrscheinlich immer erkannt werden kann.¹⁵⁸ Da diese Problematik während der empirischen Analyse ebenfalls bestätigt werden konnte, wurden die Fehler-Belege der vorliegenden Untersuchung nicht in Performanz- und Kompetenzfehler unterteilt. Wenn jedoch klare Indizien zu einem der beiden Typen am Text bzw. der Textgruppe oder den Sprachstufen-Textgruppen ersichtlich waren, wird dieser Aspekt nebenbei erwähnt. Eine grundsätzliche Unterteilung in Performanz- und Kompetenzfehler erfolgt also nicht.

Eine weitere Unterteilung, die Fehler nach dem Ort im Lern- und Unterrichtsprozess ordnet, ist die von EDGE (1989). So fasst KLEPPIN (1997: 42) alle drei Bereiche von EDGE (1989) zusammen: „Ausrutscher“ (engl. *slips*)¹⁵⁹, d. h. „Fehler, die ein Lernender selbst korrigieren kann“¹⁶⁰, „Irrtümer“ (engl. *errors*)¹⁶¹, d. h. „Fehler, die ein Lernender nicht machen sollte, da das entsprechende sprachliche Phänomen im Unterricht behandelt wurde“¹⁶², und „Versuche“ (engl. *attempts*)¹⁶³, d. h. „Fehler, in Bereichen, die der Lernende eigentlich noch nicht kennt und die er deshalb auch kaum korrekt ausdrücken kann“.¹⁶⁴

¹⁵³ Ebd.

¹⁵⁴ Nickel 1973: 17.

¹⁵⁵ Vgl. Persch 1980: 226.

¹⁵⁶ Kleppin 1997: 41.

¹⁵⁷ Nickel 1973: 17.

¹⁵⁸ Ebd.

¹⁵⁹ Edge 1989: 50ff.

¹⁶⁰ Kleppin 1997: 42.

¹⁶¹ Edge 1989: 53ff.

¹⁶² Kleppin 1997: 42.

¹⁶³ Edge 1989: 56ff.

¹⁶⁴ Kleppin 1997: 42.

In der vorliegenden Untersuchung werden diese drei Fehlertypen grundsätzlich nicht unterschieden. Jedoch wird bei der detaillierten Betrachtung einzelner Belege oder Gruppen von Belegen bei ausreichenden Indizien darauf hingewiesen, z. B. auf Kompetenzfehler (hier *errors*) bei Fehlern, die aufgrund noch nicht gefestigter Kenntnisse bzw. noch nicht erlernter Strukturen entstanden sind. Im Unterricht wird häufig versucht, den Lernern ihre Kompetenzen bewusst zu machen, und sie werden aufgefordert, ausschließlich sprachliche Strukturen zu verwenden, die sie auch gelernt haben, und auf unbekannte Strukturen möglichst zu verzichten. Dass in der Praxis diese Bewusstmachung schwierig ist, zeigen auch zahlreiche Belege dieser Untersuchung, insbesondere in der Anfängerstufe.

Nachdem die wichtigsten fehlerlinguistischen Gesichtspunkte zum Thema „Fehlerursache“ rezipiert wurden und diese bei der Untersuchung Anwendung gefunden haben, hat es sich (der Übersichtlichkeit der Analyse dienend) als praktikabel erwiesen, manche Fehlerursachen zusammenzuschließen. Das heißt aber nicht, dass, wenn es notwendig war und klare Nachweise für eine Weiterdifferenzierung gegeben waren, dies ignoriert wurde. Es hat sich aber herausgestellt, dass z. B. zwischen „Übergeneralisierung“ und „Regularisierung“ nicht immer eindeutig unterschieden werden kann¹⁶⁵ oder dass es bei Ursachen im Lernerbereich (da es ja mehrere Faktoren gibt, die auch gleichzeitig auftreten können: Kompetenzfehler, Flüchtigkeit oder psycholinguistische Aspekte) schwierig ist, eindeutige Subgruppen nach den verschiedensten Gesichtspunkten zu treffen (insbesondere angesichts einer plausiblen Rekonstruktion). Ebenfalls wurden Belege mit „Simplifizierung“ in den vorhandenen Fehlerursachen-Gruppen untergebracht, weil es in den meisten Fällen schwierig ist nachzuweisen, ob es sich tatsächlich um eine bloße (erwünschte, bewusst ausgeführte) Vereinfachung handelt.

Zu guter Letzt können die Fehlerursachen bzw. FU-Gruppen genannt werden, nach denen die Belege in der vorliegenden Untersuchung geordnet werden: „Muttersprachliche Interferenz“, „Fremdsprachliche Interferenz“, „Übergeneralisierung/Regularisierung“, „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“, „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ und „Übungstransfer“.

¹⁶⁵ Vgl. Kleppin 1997: 32–40.

1.2.4.1 Muttersprachliche Interferenz

Das Übertragen „sprachlicher Einheiten von einer Sprache in eine andere kann positiv (positiver Transfer), aber auch negativ, also fehlerhaft sein (Interferenzen)“.¹⁶⁶ Ein Fehler wird dann als „Muttersprachliche Interferenz“ bezeichnet, wenn ein „direkter“ negativer Transfer oder eine Interferenz bzw. eine „direkte Relation“ aus der Muttersprache (L1)¹⁶⁷ erkannt wird. Eine „direkte Relation“ kann wie eine „wörtliche Übersetzung“ verstanden werden. Diese „wörtliche Übersetzung“ kann in den unterschiedlichsten linguistischen Bereichen auftreten: Wörter bzw. Ausdrücke, Phraseologismen bzw. Sprichwörter, Satzstrukturen sowie Kongruenz- und Referenzbeziehungen. Darüber hinaus sind Einflüsse bei der Orthografie¹⁶⁸ zu erwarten und wenn Regeln aus der L1 auf die Zielsprache, hier das Deutsche, übertragen werden.

Bei den Belegen mit muttersprachlicher Interferenz (MI) ist die Rede von einer „direkten“ muttersprachlichen Interferenz, d. h. alle negativen Einflüsse, die auf direktem Wege in den fremdsprachlichen Text gelangt sind, z. B. Verbstellung oder Satzgliedstellung eines mazedonischen Satzes im deutschen Satz, wie beispielsweise: **„Nachher du kannst singst in deinen Zimmer.“* (DS 1012), **„Du musst hast Kraft.“* (DS 1532), mazedonische Schreibweise von Wörtern bzw. Fremdwörtern, die es in beiden Sprachen gibt, z. B. **simpatisch* (DS 745), **Pauze* (DS 5949), **Kina* (DS 2857).

Als indirekte „Muttersprachliche Interferenz“ können unterschiedliche Fälle bezeichnet werden. Das ist oft der Fall, wenn zwar Interferenzen aus der L1 erkennbar sind, diese aber nicht eindeutig nachgewiesen werden können oder auch andere Einflüsse gleichzeitig vorliegen, z. B. **sumpatisch* (DS 809): Hier können als Einflüsse die kyrillische Schreibschrift angesehen werden, aber auch lernerbedingte FU, u. a. Unaufmerksamkeit.¹⁶⁹ Wenn Komponenten und Strukturen der Fremdsprache in der Muttersprache nicht existieren, z. B. Verwendung von *wo* statt *wohin*, weil es im Mazedonischen für beide Ausdrücke nur ein Fragepronomen – eben *wo* – gibt; Kasusfehler, weil das mazedonische Sprachsystem keinen Kasus kennt, Deklinationsfehler, weil dem Lerner keine Deklination aus dem Mazedonischen bekannt ist; keine Doppelkonsonanten zur Kennzeichnung von kurzen Vokalen, kein Umlaut, z. B. **uber* (DS 1780), **fur* (DS 1787), unproduktive Kompositabildung im Mazedonischen: **Musik Festival* (DS 91), **Liebes Leben* (DS 781).

Es wird angenommen, dass aufgrund solcher fehlenden bzw. unbekanntenen Strukturen in der Muttersprache (die es aber in der Fremdsprache gibt) vermehrt Fehler entstehen und dafür

¹⁶⁶ Raabe 1980: 78; Ringbom 1987: 58f.

¹⁶⁷ In dieser Arbeit wird „Muttersprache“ als die „L1-Sprache“ der Lerner betrachtet. „Muttersprache“ und „L1“ werden synonymisch verwendet. Die L1 der Textverfasser ist Mazedonisch.

¹⁶⁸ I.d.R. bei Fremdwörtern im Deutschen, die es im Mazedonischen gibt, oder Fremdwörtern im Mazedonischen, die aus dem Deutschen stammen; Einflüsse durch die kyrillische Schrift usw.

¹⁶⁹ Eine genaue Betrachtung und Beschreibung der Fälle ist im materialbeschreibenden Teil nachzulesen.

solche fehlenden bzw. unbekanntenen Strukturen verantwortlich sind. Wenn gleiche oder ähnliche Strukturen aus der Muttersprache (L1) bekannt wären, würden sie weniger Probleme bereiten.¹⁷⁰ Sollte diese Hypothese stimmen, ist es trotzdem problematisch, diese Art von Auffälligkeiten als „Muttersprachliche Interferenz“ zu bezeichnen, weil kein direkter Bezug bzw. keine direkte Übertragung nachgewiesen werden kann.

Fälle, die nicht direkt aus der L1 stammen, können nur als „indirekte“ MI bezeichnet werden. Gleichzeitig treten solche „indirekten“ MI mit anderen Fehlerursachen auf. Nur weil es manche Strukturen und Elemente in der L1 nicht gibt, können diese fehlenden Kenntnisse bzw. Kompetenzen nicht als MI angesehen werden. Beispielsweise können nicht alle Kasusfehler als MI gelten, weil es im Mazedonischen keinen Kasus gibt. Wenn in dieser Untersuchung von „Muttersprachlichen Interferenzen“ die Rede ist, sind nur direkte „Muttersprachliche Interferenzen“ gemeint.

Es kann ebenfalls vorkommen, dass muttersprachliche Wörter bzw. Ausdrücke im fremdsprachlichen Text eingesetzt werden, wie z. B.: **bese* (kyrillisch *беуе*) statt *war* (DS 487), **reka* (kyrillisch *река*) statt *Fluss* (DS 1844), **Veligden* (kyrillisch *Велигден*) statt *Ostern* (DS 5151) oder **keine Seele haben* statt *kein Mitleid haben* (DS 3716). Wenn diesbezüglich den Theorien der Fehlerlinguistik gefolgt wird, dann handelt es sich hier um „Lernstrategien“, wobei vermutet wird, dass der Lerner (möglicherweise) bewusst Elemente der L1 im fremdsprachlichen Text verwendet, um Defizite aufzuzeigen.¹⁷¹ Da aber der Beweis für eine bewusste Übertragung aus der L1 i. d. R. fehlt und alle Interferenzen, die direkt aus der L1 kommen, in dieser empirischen Analyse gemeinsam betrachtet, ausgewertet und beschrieben werden sollen, werden alle diese Fälle zu den muttersprachlichen Interferenzfehlern gezählt statt zu den Fehlern mit „Einfluss durch Kommunikations- und Lernstrategien“. Ein weiterer Aspekt, der zu dieser Vorgehensweise führt, ist die Frage, warum der Lerner sich für den muttersprachlichen Ausdruck entschieden hat und nicht für einen anderen Weg: fremdsprachlicher Ausdruck, eine Umformulierung, Satzbruch, Ellipse usw. Diese Frage zeigt erneut Zweifel an einer solchen Hypothese und erweckt den Eindruck, dass es sich weniger um eine bewusste Übertragung aus der L1 zum Ziel einer Defizit-Aufzeige-Strategie handeln kann. Ein weiterer Vorteil für diese Art der Auswertung ist, dass am Ende alle Belege, die Komponenten der Muttersprache enthalten, gemeinsam betrachtet werden können.

Das Ziel dieser empirischen Untersuchung ist es, den L1-Einfluss beim Deutscherwerb aufzuzeigen, und zwar mit Angabe der linguistischen Kategorie, in der der Fehler vorkommt. Darüber hinaus können Tendenzen für das Vorkommen muttersprachlicher Interferenzfehler in-

¹⁷⁰ Vgl. u.a. Lado 1971; Fries 1980.

¹⁷¹ Vgl. ebd., 36.

nerhalb der Sprachstufen mit gleichzeitiger Hervorhebung der betroffenen linguistischen Kategorien aufgezeigt werden.

In der Fachliteratur sind unterschiedliche Angaben zur MI zu finden. Schon RAABE (1980: 79) weist darauf hin, dass „die Angaben über den prozentualen Anteil der Interferenz am Gesamtfehleraufkommen stark schwanken“, was u. a. „am unterschiedlichen Lernalter, an den unterschiedlichen Analyse- und Erhebungsverfahren liegen“ kann. Aus demselben Grund und weil keine empirischen Untersuchungen gefunden wurden, die vergleichbare Daten auswerten und eine vergleichbare Methode verfolgen, werden die Ergebnisse dieser Untersuchung mit keinen weiteren Ergebnissen verglichen.

In der Unterrichtspraxis wird oft von einem dominierenden L1-Einfluss beim Fremdspracherwerb ausgegangen. Tatsächlich aber konnten kaum genaue Zahlen/Prozente ausfindig gemacht werden, die dies statistisch bestätigen können. An dieser Stelle kann auf die Aussage im Vorwort verwiesen werden: „... etwa 85% aller in der mündlichen Sprachausübung vorkommenden Fehler sind auf „Muttersprachliche Interferenzen“ zurückzuführen“.¹⁷² Hier ist zu beachten, dass es sich einerseits um Auffälligkeiten im gesprochensprachlichen Bereich handelt, und andererseits gehen die Ergebnisse auf die Praxiserfahrung¹⁷³ des Untersuchers zurück. Es stellt sich die Frage, ob alle vorkommenden Fehler registriert wurden oder nur solche, die als MI erkannt werden. Denn es erscheint fast unmöglich, alle Fehler zu registrieren, die ein Lerner/Sprecher im Unterrichtsgeschehen in einer Unterrichts- bzw. Sprechsequenz macht. Zwar bezieht sich diese Aussage nur auf mündliche Texte und über die Methoden der Datenerhebung ist wenig bekannt, trotzdem sollen solche Angaben mit Vorsicht betrachtet werden.

In der Fachliteratur gibt es, wie bereits mehrfach erwähnt, viele verschiedene Analysen, die jedoch schwer miteinander verglichen werden können, da sie z. T. auf sehr unterschiedlichem Untersuchungsmaterial basieren, unterschiedliche Methoden angewandt werden und sich die Ziele der einzelnen Arbeiten deutlich voneinander unterscheiden. Es wird jedoch im Allgemeinen davon ausgegangen, dass „der Einfluss durch andere Sprachen als eine der häufigeren Ursachen für Abweichungen ... eingeschätzt werden muss“.¹⁷⁴ Diese Aussage verweist auf eine sehr wichtige Komponente, nämlich nicht nur auf den Einfluss der Muttersprache (L1), sondern auch auf den Einfluss aus anderen Sprachen (L2, Lx).

¹⁷² Bernstein 1979: 142

¹⁷³ Vgl. Bernstein 1979: 142.

¹⁷⁴ Ebd.

1.2.4.2 Fremdsprachliche Interferenz

Der Einfluss anderer (Fremd-)Sprachen beim Erwerb der Zielsprache wird „Fremdsprachliche Interferenz“¹⁷⁵ genannt. Die Voraussetzung dafür ist, dass die Lerner vor dem oder während des betreffenden Spracherwerbs (hier Deutscherwerb) eine andere Sprache erlernt haben oder erlernen. In der Fachliteratur ist in Bezug auf das Erlernen einer zweiten (oder weiteren) Fremdsprache von Drittsprachenerwerb (L3) bzw. „Tertiärsprachenerwerb“¹⁷⁶ die Rede oder es wird eine umfassende Bezeichnung verwendet: „multipler Spracherwerb“ bzw. „Mehrsprachigkeit“.¹⁷⁷ Während bis vor etwa zehn Jahren (bis vor 2005) der Aspekt des Drittsprachenerwerbs unter dem Oberbegriff des Zweitsprachenerwerbs (L2) zu finden war, hat sich seit Anfang dieses Jahrhunderts der L3-Erwerb in kürzester Zeit zu einem unabhängigen Teilgebiet der Sprachlehrforschung herausgebildet.¹⁷⁸

Die Problematik der Definition von „Mehrsprachigkeit“ ist oft Thema in der sprachwissenschaftlichen Fachliteratur und in der Spracherwerbsforschung.¹⁷⁹ Es wird von terminologischer Vielfalt bzw. „terminological (in)consistencies“¹⁸⁰ gesprochen.¹⁸¹ Die unterschiedlichen Definitionen und uneinheitlichen Methoden können dazu führen, dass Untersuchungen und deren Ergebnisse nur schwer miteinander verglichen werden können.¹⁸²

Der Begriff „Tertiärsprachen-Erwerb oder -Lernen“ bzw. in der englischsprachigen Literatur „third language acquisition (L3A)“ wird der Spracherwerbsforschung unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte (u. a. „language dominance, use, chronology of languages acquired“¹⁸³) unterschiedlich definiert.¹⁸⁴ Darüber hinaus wird oft zwischen (Drittsprachen-) *Erwerb* und *Lernen* unterschieden.¹⁸⁵ Die Feststellung, um welche Sprachenfolge es sich handelt, ist nicht immer unproblematisch. Dabei können unterschiedliche Faktoren von Bedeutung sein: „Chronologie“, Sprachfähigkeit, „flüssiges Sprechen“ (engl. fluency) bzw. Kompetenzen beim Gebrauch (Situativität) der Sprache, die erlernt bzw. erworben wird, die sprachliche Umgebung usw.¹⁸⁶ Je nach Hypothese, Gegebenheiten, die sich aus dem zu untersuchenden Material ergeben, und Zielsetzung einer Untersuchung werden unterschiedliche Faktoren

¹⁷⁵ Kleppin 1997: 30.

¹⁷⁶ Hufeisen/Lindemann 1998: 169ff./2004: 7ff.

¹⁷⁷ Zur Diskussion der Terminologie s. u.a. Hufeisen 1998; Hammarberg 2010; Hufeisen 2004: 8; Hufeisen/Neuner 1999: 18ff.; Riehl 2014: 9ff.

¹⁷⁸ U.a. Hufeisen 2004; Hammarberg 2010: 91; Jaensch 2013: 73ff.

¹⁷⁹ Vgl. u.a. Hufeisen 1998: 169ff.; Hufeisen 2004: 7ff.; Roche 2008: 117ff.; Kemp 2009: 11ff.; Hammarberg 2010: 92f.; Hammarberg 2014; Otwinowska/De Angelis 2014; Riehl 2014.

¹⁸⁰ De Angelis 2007: 8ff.

¹⁸¹ Siehe u.a. Hufeisen 1998: 169 ff.; Hufeisen/Marx 2004: 7f.; Hammarberg 2010: 93ff.; de Angelis 2007: 8ff.

¹⁸² Kemp 2009: 12.

¹⁸³ Jaensch 2013: 74.

¹⁸⁴ Vgl. Hufeisen 2004: 8; Hammarberg 2010: 91ff.; Riehl 2014: 11f.

¹⁸⁵ Hufeisen 1998: 170ff.

¹⁸⁶ Hufeisen 1998: 169ff.; Hammarberg 2010: 93ff.

berücksichtigt, betont oder vernachlässigt, um die genaue Methode der jeweiligen Untersuchung festzulegen.

Zwecks Vermeidung einer Diskussion der unterschiedlichsten und komplexeren Begrifflichkeiten wird hier von zwei Subbegriffen zum Oberbegriff „Tertiärsprachen“ (Erwerb und/oder Lernen) ausgegangen:

- Unter „*Tertiärsprachen im engeren Sinne*“ wird der Erwerb bzw. das Lernen einer Dritt- oder einer weiteren Fremdsprache verstanden, nach einer ersten Fremdsprache (L2), bei der die Kenntnisse der L2 schon gefestigt sind und der Lerner sich in der Sprache (L2) ohne große Schwierigkeiten bzw. fließend äußern kann.¹⁸⁷ Bei den Kenntnissen, die nur im schulischen Bereich erworben und angewendet werden, wird von „Akkumulation von Wissen“ gesprochen, wie ROCHE (2008: 18) ausführt. Diese Art von Spracherwerb führt i. d. R. selten zu einer „echten Mehrsprachigkeit“.¹⁸⁸

Bei den vorliegenden Belegen ist es aber fraglich, ob der Begriff Deutsch als L3 zutrifft, denn es können folgende Bedenken festgestellt werden: Es ist grundsätzlich nicht bekannt, welche qualitativen Englischkenntnisse die Lerner besitzen, es kann nur für die ersten zwei Textgruppen (A- und AB-Gruppe) mit Sicherheit gesagt werden, dass sie ein Jahr nach Beginn des Englischerwerbs mit dem Deutscherwerb begonnen haben und dass sie seit ca. zwei bis drei Jahren Deutsch lernen. Diese Tatsachen erwecken erneut Zweifel, weil bei einer Definition von Tertiärsprache im „engeren“ Sinne von guten bis sehr guten L2-Kenntnissen ausgegangen wird, was bei einem Teil der Lerner (A-Textgruppen) größtenteils nicht zutrifft. Darüber hinaus ist über die Lerner der restlichen Textgruppen nichts Genaueres bekannt – weder über den Wissensstand im Englischen noch über die Erwerbszeit. Es ist zwar sehr wahrscheinlich, dass die meisten Lerner der restlichen Gruppen Englisch als erste Fremdsprache (L2) erlernt haben, da dies aber nicht nachgewiesen werden kann und über die Englischkompetenzen zum Zeitpunkt des Verfassens der Texte nichts bekannt ist, kann nicht mit Sicherheit von „Deutsch als L3 im engeren Sinne“ ausgegangen werden.

- Wenn aber nach der Definition „*Tertiärsprache im weitesten Sinne*“ ausgegangen wird, kann dieser Begriff für die vorliegende Untersuchung als zutreffend bezeichnet werden. Dabei geht es mehr darum, dass sie chronologisch gesehen (in der Schule; also gesteuerter Spracherwerb) Deutsch als zweite Fremdsprache erlernen. Nach dieser Definition werden jedoch die Kompetenzen und Fähigkeiten in L2 nicht überprüft bzw. nicht gewertet. Nach einer „chronologischen“ Terminologie geht es mehr um die Reihenfolge als um Kompe-

¹⁸⁷ Vgl. Roche 2008: 117ff.

¹⁸⁸ Roche 2008: 118.

tenzen und Sprachfähigkeit in allen Sprachen (L1, L2, L3, Ln).¹⁸⁹ Dabei muss noch betont werden, dass Deutsch als L3 bei den zu untersuchenden Texten nicht nur chronologisch als die dritte Erwerbssprache betrachtet wird, sondern auch als Teil eines Modells des Multilingualismus¹⁹⁰ nach HAMMARBERG (2010: 97).¹⁹¹

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung besteht darin, den „direkten“¹⁹² Einfluss aus anderen Sprachen¹⁹³ zu identifizieren, d. h. die sofort erkennbaren Merkmale, ohne dass dabei Anzeichen anderer FU oder Anzeichen sichtbar sind, welche die Feststellung der FU als FI unsicher machen. Als indirekte FI sind solche Fälle zu kennzeichnen, in denen die FI nicht direkt nachweisbar ist oder gleichzeitig andere Fehler auftreten, die gegen oder für eine andere FU sprechen. In dem Fall kann auch von „FI in zweiter Linie“ die Rede sein.

Ein Beispiel für „direkte“ FI: **Singer* statt „*Sänger*“, was als direkte Übernahme des englischen Wortes bzw. der englischen Schreibweise gilt. Als indirekte FI kann folgendes Beispiel angeführt werden: **,Tose Proeski war im Januar 25 geboren, 1981 in Krusevo“* (Fehlertyp: „unangemessene Satzgliedfolge“). Die Reihenfolge der Satzglieder, insbesondere die Datumsangabe erfolgt nach englisch-amerikanischem Modell, z. B.: *October the 5th, 2004*. Da aber gleichzeitig das Partizip *geboren* dazwischen steht, lässt dies auch auf andere Ursachen schließen: dass das Wissen über die verbale Klammer und die Satzgliedfolge im Deutschen noch nicht ausreichend gefestigt ist. In dem Fall ist es problematisch zu behaupten, dass nur aufgrund der englisch-amerikanischen Datumsangabe die Satzgliedfolge gestört ist. Dieser Beleg hat also zwei Fehlerursachen: „lernerbedingte“ FU in erster Linie und „FI in zweiter Linie“ bzw. „indirekte“ FI.

Es ist insgesamt problematisch, aufgrund unbekannter oder nicht vorhandener Strukturen in der L1 oder L2 die Ursachen in diesen Sprachen zu suchen, z. B. „falsche Getrennschreibung“: **Fuhsball spiel*, **Kinder zimmer* oder **Freizeit Angebote*. In beiden Sprachen (L1 und L2) wird häufiger getrennt geschrieben als in L3 (Deutsch). Diese strukturelle Differenz kann indirekt (aus der L1 oder/und L2) diese Fehler begünstigen. Aber zu behaupten, dass es sich

¹⁸⁹ Hufeisen 1998: 169ff.

¹⁹⁰ Damit wird auch auf mögliche „background languages“ (Hammarberg 2010: 97) verwiesen. (Gemeint sind alle weiteren Sprachen und Dialekte, die den gegenwärtigen Spracherwerb beeinflussen.)

¹⁹¹ Anmerkung: Für die vorliegende Untersuchung ist es wichtig zu betonen, dass der Einfluss der ersten Fremdsprache (L2, hier Englisch) mit allen seinen Komponenten und Erscheinungsformen berücksichtigt, registriert, als fremdsprachliche Interferenz ausgewiesen und ausgewertet wird. Da aber diese Untersuchung sich nicht das Hauptziel setzt, nur den L2-Einfluss auf den L3-Einfluss zu untersuchen, wird keine bestimmte Untersuchungsmethode der Tertiärsprachen-Forschung (u.a. Hufeisen 1998: 177ff. ; Marx 2004: 68ff.) gewählt.

¹⁹² Hier gilt das Gleiche, was im Kapitel zur MI über „direkte“ oder „indirekte“ MI gesagt wurde.

¹⁹³ Hier i.d.R. Englisch (L2 der Textverfasser). Da Englisch und Deutsch einer Sprachfamilie angehören, werden beide Sprachen als sehr ähnlich bzw. in bestimmten Bereichen als gleich empfunden.

dabei um (direkte) Einflüsse aus L1 oder L2 handelt, nur weil diese Strukturen in den betreffenden Sprachen nicht geläufig sind, wird als zu weit hergeholt betrachtet.¹⁹⁴

Wenn Zweifel bei der FU bestehen, können bei der Ursachenermittlung weitere Fehlervorkommen des Typs (aus der gleichen Textgruppe) zum Vergleich herangezogen werden. Meistens lässt sich sehr schnell herausfinden, ob die Auffälligkeit auf dem direkten Weg aus der ersten Fremdsprache (L2) in die zweite (L3) erfolgt ist. Bei Belegen, die vereinzelt vorkommen, bei denen „Fremdsprachliche Interferenz“ unsicher und nicht direkt nachweisbar ist, werden oft als „indirekte“ FI in der detaillierten Beschreibung angegeben. Für die statistische Auswertung werden aber nur Belege mit „direkter“ FI berücksichtigt. Darüber hinaus werden die Ergebnisse in Bezug auf die Sprachstufe und den Fehlertyp klassifiziert und ausgewertet. Dadurch wird Aufschluss über den L2-(Englisch-)Einfluss auf den L3-(Deutsch)-Einfluss ermöglicht.

1.2.4.3 Übergeneralisierung/Regularisierung

Dieser Fehlerursache werden Belege zugeordnet, die weitestgehend durch „Einflüsse von Elementen der Fremdsprache selbst“¹⁹⁵ bzw. intralinguale Einflüsse entstanden sind. Das sind „Übergeneralisierungen“, „die Ausweitung einer Kategorie oder Regel auf Phänomene, auf die sie nicht zutrifft“, und „Regularisierungen“, „wenn ein unregelmäßiges Phänomen zu einem regelmäßigen gemacht wird“¹⁹⁶. Zur Gruppe intralingualer Fehler gehören auch „Simplifizierungen“¹⁹⁷ bzw. „Vereinfachungen“, die jedoch nicht separat ausgewiesen werden. Da es in den meisten Belegen nicht möglich ist, diese Bereiche voneinander abzugrenzen, werden sie als eine gemeinsame FU behandelt: „Übergeneralisierung bzw. Regularisierung“ (Ü/R).

Bei der Ermittlung dieser FU ist es wichtig, verschiedene Faktoren zu berücksichtigen: Das Fehlervorkommen im betreffenden Text soll genau überprüft werden sowie in der gesamten Textgruppe; darüber hinaus müssen muttersprachliche und „Fremdsprachliche Interferenz“ ausgeschlossen werden und die übergeneralisierenden Regeln müssen leicht erkennbar und nachvollziehbar sein.

Dieser Fehlertyp ist auch bei Kindern, die sich im Erwerbsprozess der L1 befinden, anzutreffen. Dabei handelt es sich um Auffälligkeiten, die im „Zuge eines Differenzierungsprozesses“

¹⁹⁴ Viele Analysen beruhen auf solchen Annahmen: Sprachliche Strukturen der beteiligten Sprachen werden verglichen, und wo Unterschiede sind (darunter auch nicht vorhandene Strukturen), werden sie als Einflüsse aus der einen (L1) oder anderen (L2) Sprache gesehen, je nach Modell bzw. Hypothese. Mehr dazu s. u.a. Jaensch 2012.

¹⁹⁵ Kleppin 1997: 32.

¹⁹⁶ Kleppin 1997: 33.

¹⁹⁷ Kleppin 1997: 32.

ses“¹⁹⁸ entstehen, der Lerner oder Erwerber also bereits viel über die Sprache weiß. Dass Regeln einer Sprache auch dann angewendet werden, wenn diese nicht zutreffen, ist eine logische Schlussfolgerung. Leider hält sich die Sprache nicht immer an logische Regeln.¹⁹⁹

Bei Belegen mit „Simplifizierung“ ist eine klare, bewusste Absicht zur Vereinfachung oft nicht nachweisbar und deswegen werden Belege mit einer „Simplifizierung“ je nach Auffälligkeit und Fehlervorkommen im Text in die FU „Übergeneralisierung/Regularisierung“ und „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ eingeordnet: Selten können solche Belege auch der FU „Einfluss durch Kommunikations- und Lernstrategien“ zugeordnet werden. Bei Fehlertypen wie „kreativer Wortbildungsfehler/Schöpfungsfehler“ oder „auffällige Wortbildung“ konkurriert diese FU mit „Einfluss durch Kommunikations- und Lernstrategien“. Es ist oft schwer zu entscheiden, ob ein neues Wort nach bestehenden Wortbildungsmustern gebildet wurde (Ü/R) oder es sich um die bewusste Anwendung von Lernstrategien handelt, wie beispielsweise: **Ozonumschlag* (DS 4135) oder **Flugzeugticket* (DS 4465). In den meisten Fällen wurde zugunsten der Ü/R entschieden, da häufig beobachtet werden konnte, dass die „Neubildung“ nach gelernten und angewendeten Wortbildungsregeln erfolgt ist.

In Bezug auf die Produktivität wurden intralinguale Einflüsse, d. h. „Übergeneralisierungen bzw. Regularisierungen“, in der Fachliteratur als „gleichrangig mit den Interferenzen“²⁰⁰ bezeichnet. Dabei ist mit „Interferenzen“ grundsätzlich die „Muttersprachliche Interferenz“ gemeint.²⁰¹ Die vorliegende Untersuchung hat diese Angabe zu überprüfen.

1.2.4.4 Einfluss von Kommunikations- und/oder Lernstrategien

Für die vorliegende Untersuchung werden beide Fehlerursachen „Einfluss von Kommunikationsstrategien“ und „Einfluss von Lernstrategien“ zu einer gemeinsamen FU zusammengelegt. Es ist in vielen Fällen schwierig, eine Grenze zwischen Kommunikations- und Lernstrategien zu ziehen, obwohl bei einigen Belegen eine klare Differenzierung möglich wäre.²⁰²

Mit „Kommunikationsstrategien“²⁰³ werden „Vermeidungs- oder Ausweichstrategien“ genannt: Wenn ein Lerner, der eine kommunikative Aufgabe zu bewältigen hat, das betreffende Wort bzw. den betreffenden Ausdruck nicht kennt, kann er verschiedene Strategien anwenden: den Gedanken umschreiben, wobei er Elemente aus der gesprochenen Sprache in die

¹⁹⁸ Raabe 1980: 79.

¹⁹⁹ Vgl. Kleppin 1997: 33; Raabe 1980: 79 f.

²⁰⁰ Raabe 1980: 79.

²⁰¹ Ebd.

²⁰² Vgl. u.a. Kleppin 197: 34-36.

²⁰³ Vgl. Kleppin 1997: 34f.; Raabe 1980: 80.

Schriftsprache setzen, um Hilfe bitten, es in der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache äußern oder ein Wort neu zusammensetzen kann.²⁰⁴

Unter „Lernstrategien“²⁰⁵ wird eine „vom Lernenden (möglicherweise) bewusst geplante Vorgehensweise beim Lernen einer Fremdsprache“²⁰⁶ verstanden. In diesem Fall wird davon ausgegangen, dass der Lerner die Lehrkraft bewusst herausfordert, nach Lösungen sucht und aufzeigt, wo seine Defizite liegen. Dieses „bewusste Ausprobieren“²⁰⁷ kann zu Fehlern führen. Ob es sich tatsächlich um bewusst angewandte Strategien handelt, kann anhand einer plausiblen Interpretation nicht festgestellt werden. Dafür ist eine autorisierte Interpretation notwendig.²⁰⁸

Fehler mit dieser FU können in folgenden Situationen auftreten: bei Neubildungen von Wörtern/festen Wendungen, Übertragungen idiomatischer Wendungen auf neue Kontexte, Suche nach neuen passenden Wörtern mithilfe eines Wörterbuchs oder falsche Wortwahl, weil das Arbeiten mit Wörterbüchern noch mangelhaft ist, wie z. B.: **ein Raub machen* (DS 3550) oder **ein Buffet* (DS 3857) statt *Mensa*. Dieser FU werden auch Belege zugeordnet, die durch gesprochensprachliche Elemente beeinflusst wurden, z. B. **, „Mir auch ich langweile mich und ich verstehe Sie ...“* (DS 1087), als Antwort auf: *mir ist langweilig – mir auch*.

Wie bereits erwähnt, kann es bei der Differenzierung der Belege nach der Ursache dazu kommen, dass FU miteinander konkurrieren bzw. gleichzeitig zwei oder mehrere FU möglich sind, z. B. bei der Neubildung von Wörtern bzw. Bildung eigener Komposita. Einerseits steht die FU „Übergeneralisierung der Regel für Komposita“ zur Verfügung und andererseits „Lernstrategie“ als „Defizit-Aufzeige-Strategie“, wie z. B.: **Beinschmerzen* (DS 1488), **Schülermitverwaltung* (DS 1653), **Geschwester* (DS 3112) oder in Sätzen wie: **, „Aber man kann alles erlernen, nur wenn man *Will hat“* (DS 5802).

Vergleichbar verhält es sich bei „Übertragungen von Elementen der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache“ bzw. beim Einsetzen von „Wörter[n] aus anderen Sprachen“, z. B.: **favorite singer* (DS 730), **good seell* (DS 397), **Dear Klaus* (DS 1063) oder **Pomineti Zahl* (DS 1833). Für den Lehrer ist es schwierig „in die Köpfe seiner Schüler hinein[zu]schauen“²⁰⁹ und ihre Absichten aufzuspüren. Deswegen wird in der vorliegenden Untersuchung so vorgegangen, dass für die erstmögliche FU immer diejenige gewählt wird, welche den Kontakt zu intralingualen (Ü/R) oder interlingualen (MI/FI) Elementen angibt, z. B.

²⁰⁴ Ebd.

²⁰⁵ Raabe 1980: 80; Kleppin 1997: 35f.

²⁰⁶ Kleppin 1997: 36.

²⁰⁷ Ebd.

²⁰⁸ Raabe 1980: 80.

²⁰⁹ Kleppin 1997: 36.

im konkreten Fall Ü/R, MI oder FI statt „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“. Das bedeutet aber nicht, dass diese zweite FU außer Acht gelassen wird. Durch diese Einschränkung werden voraussichtlich weniger Belege mit dieser Ursache gefunden, als es tatsächlich gibt, wenn eine zweite oder dritte FU markiert wird.

1.2.4.5 Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren

Diese Fehlerursache stellt eine Summe verschiedener Fehlerursachen dar, die aus den unterschiedlichsten Bereichen des Lernerumfelds und seiner Interimsprache herrühren. Für die vorliegende Untersuchung wurde diese Zusammenstellung aus zwei Gründen getroffen: weil zum einen nach einer plausiblen Rekonstruktion das Befragen der Lerner über ihre Fehlleistung nicht möglich ist und zum anderen die einzelnen Lerner, d. h. deren Interimsprache und konkrete Lernervariablen, der Verfasserin nicht bekannt sind. Zwar ist es möglich, unter bestimmten Gesichtspunkten (wie Sprachstufe und damit verbundene Lernziele, Fehlervorkommen innerhalb des Textes und in der gesamten Textgruppe oder persönliche Erfahrungen und Empfindungen aus der praktischen Arbeit mit Lernern) Tendenzen aufzuzeigen, sie teils gut zu erkennen und nachzuvollziehen, aber es sind i. d. R. nur Tendenzen.

Unter „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ werden folgende Teilursachen zusammengefasst: „Kompetenzfehler“²¹⁰, aus Mangel an Kenntnissen, weil sich einerseits das Wissen noch nicht gefestigt hat und andererseits die erwünschte oder notwendige sprachliche Struktur zu den „noch nicht erlernten sprachlichen Strukturen“ gehört, wozu „Performanzfehler“²¹¹ oder Flüchtigkeitsfehler, Versprecher bzw. Verschreibungen, Irrtümer, Fehler aus Mangel an Aufmerksamkeit bzw. Achtsamkeit, Ignoranz oder Gleichgültigkeit gegenüber bestimmten Fehlertypen (z. B. werden „Rechtschreibfehler“ oft als „kleine unwichtige Fehler“ angesehen) zählen.²¹² Fehler, die aus Faktoren des unmittelbaren Lernerumfelds entstehen, werden in der vorliegenden Untersuchung zusammengefasst und häufig als „lernerbedingt“ bzw. „lernerspezifisch“ bezeichnet.

Als Faktoren, die nach RAABE (1980: 81 f.) zu Fehlern durch Einflüsse aus dem persönlichen Umfeld des Lerners führen können, wurden folgende erwähnt: „Störungen des Äußerungsprozesses“ („lapse“, „mistakes“)²¹³ oder Einflüsse wie Müdigkeit, Nervosität, Stress, Konzentrationsmangel, „Interessenmangel und Ignoranz“,²¹⁴ „Kontrastmangel in der Fremdsprache“,²¹⁵

²¹⁰ Corder 1986a.

²¹¹ Ebd.

²¹² Vgl. u.a. Presch 1980: 224f.

²¹³ Raabe 1980: 81

²¹⁴ Ebd.

²¹⁵ Ebd.

„Einfluss durch andere Fehler“,²¹⁶ „Einfluss durch äußerungspsychologische Gegebenheiten“²¹⁷ (z. B. Konzentrationsabbau vorrangig in der Satzmitte) oder „Einfluss durch allgemein- oder sozialpsychologische Lernerfaktoren“²¹⁸ (soziale und psychologische Distanz zwischen Lernerwelt und Fremdsprachenwelt).²¹⁹

Zu diesen Fehlerursachen gehören auch Fehler, die durch „soziokulturelle Faktoren“²²⁰ entstanden sind, d. h. durch Handlungen oder Hypothesen über Handlungen und sprachliche Äußerungen in einer gegebenen Situation bzw. zum gegebenen Anlass. In den verschiedensten Kulturen gelten verschiedene Verhaltensmuster und Äußerungen (verbal oder auch nonverbal) als höflich oder angemessen, während dieselbe Ausdrucksweise in anderen Kulturen als unangemessen oder sogar beleidigend empfunden wird. Auch solche sozialen und kulturellen Differenzen führen zu Fehlern, die in der gegenwärtigen Untersuchung mit dieser FU gekennzeichnet werden.

An diesem Spektrum von Einflüssen wird ersichtlich, wie vielschichtig und komplex die Ursachen aus dem persönlichen Umfeld des Lerners sein können. Um den genauen Einfluss zu ermitteln bzw. um die für eine bestimmte Fehlleistung verantwortlichen Teilursachen zu differenzieren, sind weitaus mehr Informationen als zurzeit verfügbar erforderlich. Aber auch dann, wenn dem Untersucher deutlich mehr Lernervariablen bekannt wären und der Lerner zu seinen Fehlern befragt werden könnte, ist es fraglich, ob die genaue Teilursache festgestellt werden kann.

Aus diesen Gründen und da eine noch exaktere Differenzierung für die Zielsetzung dieser Untersuchung nicht relevant ist, werden diese Teilursachen zusammengefasst. Da wiederum mehrere Teilursachen zusammenfallen, ist eine hohe Produktivität dieser FU zu erwarten.

1.2.4.6 Übungstransfer

„Einflüsse von Elementen des Fremdsprachenunterrichts“ bzw. „unterrichts- und lehrerinduzierte Fehler“ werden mit der FU „Übungstransfer“ markiert.²²¹ Die Problematik bei der Ermittlung dieser FU ist es, herauszufinden bzw. nachzuweisen, dass es sich tatsächlich um einen direkten Transfer aus dem Unterricht/Unterrichtsmaterial handelt. Dies kann einerseits durch direktes Nachschlagen im Lehrwerk geschehen, wenn anhand der Aufgabenstellung oder des Textes Angaben zum Unterricht und/oder zu Unterrichtsmaterialien gemacht wurden, sowie durch Hinweise auf andere Hypertexte. Andererseits besteht die Möglichkeit der

²¹⁶ Raabe 1981: 82

²¹⁷ Ebd., 83

²¹⁸ Ebd.

²¹⁹ Ebd., 81ff.

²²⁰ Kleppin 1997: 38f.

²²¹ Ebd., 36.

Überprüfung der Lern- und Lehrziele der betreffenden Sprachstufe mit den sprachlichen Ausdrücken im Text. Darüber hinaus können Übungstransfer-Belege ermittelt werden, indem systematisch vorkommende Fehler einer Sprachstufen-Textgruppe mit den Lernzielen dieser Sprachstufe verglichen werden und dabei Übereinstimmungen erkannt werden. Das heißt, dass bestimmte Phänomene, die intensiv geübt wurden, „überrepräsentiert“ sind.²²² Da jedoch diese Art Überprüfung in manchen Fällen nicht möglich ist, weil insbesondere das Lehrwerk bzw. die Lehrmaterialien und der tatsächliche Unterricht nicht bekannt sind, wurden wahrscheinlich weniger Belege mit dieser FU bestimmt, als das der Fall wäre, wenn der Unterricht, die Lehr- und Lernmaterialien und die Lerner selbst bzw. die meisten Lernervariablen bekannt gewesen wären. Beispiele sind: „*Ihre *(am besten) song sind: (...)*“ (DS 627), „**(Über meine Zukunftspläne) ich möchte in England gehen oder studieren*“ (DS 1939), „*Du *würdest mit einem Bus fahren oder mit einem Auto*“ (DS 4409). Der „Übungstransfer“ äußert sich in diesen Beispielen daran, dass die sprachlichen Strukturen (Steigerung der Adjektive, Konjunktiv II) vor Kurzem gelernt wurden und diese Strukturen fehlerhaft in den Satz/Text eingebaut wurden. Ebenfalls wurde die Frage aus der Aufgabenstellung „Schreibe etwas über deine Zukunftspläne“ fast wörtlich übernommen.

1.2.5 Fehlertypologie bzw. Fehlerklassifizierung

Zur Fehlertypologie und Fehlerklassifizierung gibt es verschiedene Ansätze, die die unterschiedlichsten Zielsetzungen verfolgen: linguistische, unterrichtsspezifische bzw. didaktische, kommunikationsbehindernde sowie weitere (kreative) Fehlerklassifikations-Möglichkeiten: „Fehler, die man mit Überzeugung macht“ oder „Fehler, die man in Kauf nimmt“²²³ usw.

Je nach Zielsetzung der FA gibt es zahlreiche Möglichkeiten der Differenzierung der Auffälligkeiten: Analysen für einen bestimmten Unterricht bzw. eine bestimmte Gruppe von Lernern, Analysen für bestimmte Sprachstufen, Analysen, die sich nur auf grammatikalische Korrektheit beschränken oder solche, die nur die Kommunikationsseite bzw. das Kriterium „Verständlichkeit“ überprüfen. Außerdem stellt sich die Frage, ob es sich um eine FA aus unterrichtsspezifischer bzw. pädagogischer oder linguistischer Sicht handelt. Für die Weiterverwendung der Ergebnisse ist das Ziel der FA bei der Differenzierung der Fehler zu beachten, denn wenn beispielsweise eine ausführliche Fehlerbewertung bzw. Fehlertherapie angestrebt wird, ist die Differenzierung der einzelnen Fehlertypen und Fehlersubtypen mit Mehrfachnennung von Fehlerursachen notwendig.

²²² Ebd.

²²³ Knapp-Potthoff 1987: 215f.

In der vorliegenden Arbeit, die in erster Linie eine linguistische Perspektive verfolgt, orientiert sich die Differenzierung der Fehler einerseits an den vorkommenden Fehlern und andererseits an den Kriterien „Korrektheit“ und „Verständlichkeit“ bzw. „Situationsangemessenheit“. Nach dem Kriterium der Korrektheit werden Fehler so typologisiert, dass sie nach grammatikalischen Kriterien aufgeteilt werden: orthografische, morphologische, morphosyntaktische, syntaktische und lexikalische Fehler.²²⁴ Nach den Kriterien der „Verständlichkeit“ bzw. „Situationsangemessenheit“ werden Fehler in die Kategorien Stil-, Pragmatik- und Semantikfehler sowie Fehler auf der Textebene unterteilt. Eine solche explizite Zweiteilung wird bei der konkreten Analyse jedoch nicht vorgenommen, weil ein Fehler gleichzeitig auf mehreren Ebenen auftreten kann.

Für die vorliegende Untersuchung werden die Fehler in die folgenden Haupt(fehler)typen bzw. -gruppen unterteilt: „Rechtschreibfehler“, „Formen-/Flexionsfehler“, „morphosyntaktische Fehler“, „Syntaxfehler“, „Vertextungsauffälligkeiten“, „Wort(wahl)fehler“ und „stilistisch-(pragmatisch-)semantische Auffälligkeiten“. Eine Extragruppe sind „Schwer rekonstruierbare Äußerungen/Wörter“, die i. d. R. keine linguistischen Kriterien befolgen. Diese Hauptfehlergruppen werden in weitere Untergruppen bzw. Unterebenen eingegliedert. Wichtig zu beachten ist, dass i. d. R. eine Einordnung in nur einer Fehler(sub)kategorie angestrebt wird, um Doppelbelege zu vermeiden und um eine bessere Übersicht zu ermöglichen. Die Entscheidung, welcher Kategorie/Ebene ein Beleg zugeordnet wird, hängt von einer grammatischen Hierarchie ab, d. h. wenn ein Fehler gleichzeitig ein „Syntaxfehler“, „Vertextungsfehler“ oder eine semantisch-stilistische Auffälligkeit darstellt, wird er immer in die grammatikalisch höhere (hier im Bsp. syntaktische) Ebene eingegliedert. Es kann trotzdem vorkommen, dass ein Fehler gleichzeitig in zwei oder mehr Kategorien eingeordnet wird, wenn dies notwendig ist, z. B.: „*Sie ist *verbundet mit Evan Taubefeld und Perych Whibley*“. In dem Fall haben wir „Wortwahlfehler“ bzw. „unpassendes Verb“ (**verbunden* statt *liiert*), „Formen-/Flexionsfehler“ bzw. „fehlerhafte Partizip-Form“ und „Syntaxfehler“ bzw. „Verbstellungsfehler“.

1.2.6 Fehlerbewertung bzw. Fehlerbeurteilung

NICKEL (1973: 15) weist darauf hin, dass es keine einheitliche Fehlerbewertung gibt und dass diese wie die Fehleridentifizierung und -beurteilung von pädagogisch-didaktischen, psychologischen, linguistischen sowie personenbezogenen Bedingungen abhängt. Da die pädagogi-

²²⁴ Als Inspiration für die Fehlertypologie, insbesondere in den tieferen Ebenen, dient die Fehlerklassifikation von Koller 1991.

schen und psychologischen Aspekte nicht sofort einsehbar und nachweisbar sind, kann sich nur der linguistischen Seite der Fehlerbewertung gewidmet werden. Dabei werden die anderen Aspekte (pädagogische, psychologische, unterrichtsspezifische, schüler- und lehrerspezifische) zwar neutralisiert, aber dennoch grundlegend berücksichtigt. Eine umfangreiche Fehlerbewertung bzw. eine detaillierte Beschreibung jedes einzelnen Fehlers mit Berücksichtigung aller wichtigen Gesichtspunkte (autorisierte Interpretation, Mehrfachnennung von Fehlerursachen und das Zuordnen in mehreren Fehlerebenen eines einzelnen Belegs) wäre für alle Beteiligten mit enormem Zeit- und Arbeitsaufwand verbunden und kann in der vorliegenden Untersuchung nicht realisiert werden.

Bei der Fehlerbewertung wird oft zwischen „Kompetenz- und Performanzfehlern“ unterschieden. Diese Dichotomie soll dazu dienen, zwischen vermeidbaren und unvermeidbaren Fehlern zu unterscheiden.²²⁵ Es kann sein, dass diese Unterscheidung für die Fehlerbewertung im Rahmen des Unterrichts wichtig und notwendig ist, aber für diese Untersuchung hat sie keinen primären Stellenwert.²²⁶

Eine Fehlerbewertung scheint für die Lehrkraft unabdingbar zu sein und eine Bewertung ist für sie leichter realisierbar als für einen Außenstehenden, der kaum Erkenntnisse über die tatsächliche Lernaltersprache und Lernerwelt gewinnen kann. Solche Einsichten sind jedoch für eine Fehlerbewertung unerlässlich, denn die Interimsprache des Lerners ist nicht konstant („Interlanguage-Hypothese“,²²⁷ CORDER 1986b; SELINKER 1988). Anders als der außenstehende Untersuchende kann die Lehrkraft deutlich einfacher nachvollziehen, ob es sich um einen Kompetenzfehler oder um einen Flüchtigkeitsfehler, Versprecher usw. handelt.

Zum Begriff der Fehlerbewertung gehört auch der Schweregrad des Fehlers, ob es also ein „leichter“ oder ein „schwerwiegender“ Fehler ist.²²⁸ Diese Fehlerdifferenzierung bzw. Fehlerbeurteilung ist ebenfalls für den Unterricht geeignet und nicht für eine linguistische Untersuchung, die keine Bewertung anstrebt.²²⁹

Obwohl sich eine explizite Fehlerbewertung in dieser Arbeit nicht vorgenommen werden kann, bedeutet das nicht, dass Bestandteile einer Fehlerbewertung bei der Bestimmung von Fehlertyp und Fehlerursache implizit nicht einfließen, im Gegenteil: Der Schweregrad eines

²²⁵ Nickel 1973: 17f.

²²⁶ Diskussion „Performanz- und Kompetenzfehler“ in der deutschsprachigen Forschung s. u.a. Nickel 1973: 17f.

²²⁷ Corder 1986b.

²²⁸ Vgl. Leisi 1973: 31f.

²²⁹ Über den Schweregrad von Fehlern, die Norm, unterschiedliche Normverstöße s. u.a. Leisi 1973 S.31f.; Jäger 2003: 129f.; Nickel 1973: 20f.; Corder 1973: 43.

Fehlers sowie die Geeignetheit einer Äußerung beeinflussen mehr oder weniger die Wahl einer bestimmten Fehlerkategorie. Dabei werden nicht nur Fehlerart und Fehleranzahl innerhalb eines Textes berücksichtigt, sondern innerhalb einer Gruppe von Texten. Denn nur so können genauere Fehlerdifferenzierungen mit Berücksichtigung fehlerbewertender Merkmale erzielt werden.

1.3 Zur Methode

Als bedeutsames Problem werden in der einschlägigen Fachliteratur die unterschiedlichsten Untersuchungsmethoden dargestellt (u. a. ARONIN/HUFEISEN 2009; KEMP 2009). Da vielen (Fehler-)Analysen unterschiedlich definierte Begriffe zugrunde liegen und fast jede eine andere Vorgehensweise beinhaltet, ist es meistens nicht möglich, bestehende Analysen und deren Ergebnisse ohne Weiteres zu vergleichen. Trotz aller Bemühungen, viele Aspekte zu berücksichtigen, ergibt sich die Methode der Untersuchung zwangsläufig aus der Zielsetzung (Hauptziel und Nebenziele), dem vorhandenen Material, dem Umfang und dem damit verbundenen Zeit- und Arbeitsaufwand sowie der technischen Realisierbarkeit.

Eine Fehleranalyse kann aus verschiedenen Komponenten bestehen und je nach Schwerpunkt und Zielsetzung auf unterschiedliche Ebenen ausgedehnt werden. Jedoch verfahren fast alle Analysen ähnlich: Problemgegenstand, Klassifikation und Ursachenerforschung bzw. -ermittlung sowie zum Schluss Vorschläge zur Problemlösung: Vorbeugung und/oder Therapie.

Die vorliegende Fehleranalyse beschäftigt sich hauptsächlich mit der Fehleridentifizierung bzw. Fehlerinterpretation, Fehlertypologie und Fehlerursache. Bestandteile wie explizite Fehlerbeschreibung, Fehlerbewertung bzw. -beurteilung und -therapie, die zu einer solchen Analyse zählen könnten, werden nicht explizit ausgeführt. Zwar wird auf manche Belege mehr oder weniger detailliert eingegangen, wenn dies für erforderlich gehalten wird, jedoch ist es im Rahmen vorliegender empirischen Analyse nicht möglich, auf jeden Einzelfall detailliert einzugehen. Wichtig zu erwähnen ist jedoch, dass bei der Analyse möglichst exhaustiv vorgegangen wird und die datenbankgestützte Auswertung verschiedene Merkmale miteinander zu verknüpfen versucht:

- Fehlerkategorie bzw. Fehlertyp mit der Fehlerursache,
- Fehlerkategorie bzw. Fehlertyp nach Textgruppen bzw. Sprachstufen,
- Fehlerursache nach Textgruppen bzw. Sprachstufen sowie
- Fehlerkategorie bzw. Fehlertyp mit seiner Fehlerursache in Bezug auf die Sprachstufe.

Durch diese Verknüpfung ist ebenfalls die umgekehrte Betrachtung der Ergebnisse möglich, z. B. aus Sicht der Sprachstufe, bestimmter Textgruppen oder bestimmter Fehlersubtypen. Ebenfalls ist es möglich, die Daten innerhalb eines einzelnen Textes zu verfolgen. Um diese aus allen Perspektiven erreichbaren Ergebnisse und aus jeder Sicht überprüfbareren Daten zu erzielen und dabei die Übersicht zu behalten, muss auf einiges verzichtet werden: wie die schon erwähnte detaillierte Analyse von Einzelbelegen, gesamte (ausführliche) Textanalysen, ausführliche Beschreibungen und Erklärungen über den Weg der plausiblen Interpretation, Begründungen einzelner Belege (warum diese FU gewählt wurde), die Angabe von mehreren Fehlerursachen pro Beleg, keine expliziten Hinweise zur Fehlertherapie usw. Die Bildung von möglichst größeren Gruppen von Belegen (Fehlerkategorien-Gruppe und Subgruppe) ist notwendig, Gruppen und Subgruppen mit wenigen Belegen (z. B. unter fünf) sind dagegen zu vermeiden, weil sie statistisch nicht ausgewertet werden können. Diese Vorgehensweise führt aber wiederum dazu, dass ähnliche, aber nicht hundertprozentig phänomenologisch gleiche Belege in eine Gruppe eingeordnet werden. Dies ist bei der detaillierten Betrachtung zu berücksichtigen.

Diese Einschränkung ist notwendig, um die Auswertung einer größeren Summe von Daten (hier ca. 5300 Datensätze/Tokens) zu ermöglichen, die anschließend auf verschiedenen Ebenen und nach verschiedenen Komponenten miteinander verbunden werden. Dadurch wird das Risiko eingegangen, dass kleinere Differenzierungsunterschiede (z. B. kleinere semantische oder stilistische Unterschiede bei Belegen einer Fehlertyp-Gruppe) auf den ersten Blick als unberücksichtigt erscheinen. Bei einer derartigen Analyse ist es aber je nach Zielsetzung immer notwendig, Kompromisse und Einschränkungen einzugehen. Diese Einschränkung darf aber das Erreichen des Hauptziels nicht verhindern.

Das Hauptziel dieser FA ist, wie bereits erwähnt, das Identifizieren von Fehlern und Auffälligkeiten, deren Kategorisierung nach linguistischen Fehlerkategorien und die Ermittlung der Ursachen der Auffälligkeiten. Dabei ist es erforderlich, so weit in die Tiefe zu gehen wie angebracht, mit der Einschränkung der Vermeidung von Fehlersubgruppen mit wenigen Belegen und Bildung von Doppelbelegen. Ferner ist es notwendig, jeden Beleg in Hinsicht auf die Sprachstufe zu kennzeichnen. Aufgrund des Ziels einer exhaustiven Auswertung ist eine andere Methode (wie z. B. Beschränkung auf nur eine Fehlerkategorie oder Beschränkung auf Überprüfung nur einer FU oder vor der Datenauswertung festgesetzte FU analog zum Fehlertyp) zum Erreichen der Ziele nicht möglich.

Exkurs: Analyseschritte. Die vorliegende Untersuchung bzw. Fehleranalyse befolgt den bereits beschriebenen Weg: Der Fehler wird erkannt und als solcher identifiziert. Dazu werden

verschiedene Hilfsmittel zurate gezogen.²³⁰ Es erfolgt eine Klassifizierung nach linguistischen Kriterien und die Ursachenforschung beginnt. Zuerst erfolgt der Vergleich mit der L1. Die zielsprachige Aussage wird in die L1 (hier Mazedonisch²³¹) „zurückübersetzt“, um festzustellen, ob es sich um eine „direkte Übersetzung“ bzw. um einen negativen Transfer aus der L1 handelt oder nicht. Wenn das der Fall ist, ist die Fehlerursache eindeutig als „Muttersprachliche Interferenz“ feststellbar.

Wenn die Fehlerursache nicht durch Einflüsse des Mazedonischen zu erklären ist, wird die Ursachenforschung auf alle weiteren möglichen Ursachen ausgedehnt. Ein direkter Einfluss aus anderen Sprachen ist zuerst auszuschließen. Wenn beide Interferenzen (MI und FI) ausgeschlossen wurden, wird nach intralingualen Einflüssen, Einflüssen durch Lern- und Kommunikationsstrategien oder aus dem Unterricht gesucht. Dabei werden auch die restlichen Fehler im Satz, im Text oder in der Textgruppe sowie die Sprachstufe berücksichtigt, um die am plausibelsten erscheinende Ursache zu finden.²³² Wenn alle Ursachen ausgeschlossen werden konnten, bleibt nur die Möglichkeit, dass es sich um lernerbedingte Ursachen handelt. Bei Unsicherheiten bzw. Zweifelsfällen zur FU sind weitere Recherchen erforderlich, unabhängig davon, ob es sich um MI, FI oder weitere FU handelt. Diese Recherche umfasst das Nachschlagen in gängigen Nachschlagewerken, wie Grammatiken oder das Überprüfen von literarischen Texten (auch aus dem Internet) oder Nachforschungen und Nachfragen bei Spezialisten, Dozenten bzw. Linguisten in den betreffenden Sprachen (Mazedonisch, Englisch und Deutsch).

Bei der Klassifizierung nach Fehlerkategorien bzw. Fehlertypen kann es vorkommen, dass ein Wort/eine Auffälligkeit gleichzeitig in zwei (oder mehr) Fehlerebenen klassifiziert werden kann. In dem Fall wird der „gleiche“ Fehler in zwei (oder mehreren) Belegen erfasst. Grundsätzlich wird aber versucht, Doppelbelegung zu vermeiden. Was genau in welche Fehler(sub)kategorie fällt, wird im materialbeschreibenden Kapitel „Zur Fehlerklassifizierung“ erläutert.

Jede Kategorie bzw. Fehlerebene und Fehlersubebene wird durch die Ziffernfolge zur Nummerierung von Kapitel- und Absatzüberschriften deutlich von den anderen abgegrenzt. Jeder Datensatz (DS), der in dem materialbeschreibenden Teil aufgeführt wird, wird einheitlich

²³⁰ s. Literaturverzeichnis: Hilfswerke, Nachschlagewerke: Wörterbücher, Lexikons, Grammatiken und Lehrwerke

²³¹ Mazedonisch ist seit dem 2.08.1945 (Минова-Ѓуркова 1999: 67) eine normierte und standardisierte Sprache und in der Republik Mazedonien (früher als Teilrepublik der SFR Jugoslawien) Amtssprache. Aufgrund der seit siebzig Jahren bestehenden sprachlichen Standards sind keine Nachteile für die Untersuchung zu sehen, die aus einer eventuellen nicht vollzogenen Standardisierung zu erwarten wären, was z.B. etwa bei jüngeren normierten Sprachen der Fall wäre.

²³² Zum Überprüfen der Vermutungen bzw. plausiblen Interpretation werden sämtliche Nachschlagewerke, Wörterbücher, Lexika, Grammatiken oder Lehrwerke konsultiert, s. Literaturverzeichnis.

beschriftet, z. B. DS 6253 oder DS 126/A (A: Angabe der Textgruppe). Dieser Datensatz kann anhand der Nummer in der Tabellen-Datei im Anhang zurückverfolgt werden. Diagramme erhalten eine eigene Beschriftung, die am Ende in einem Abbildungsverzeichnis erfasst wird. Die Nummerierung der Tabellen in der Tabellen-Datei entspricht der Überschriften-Nummerierung der Kapitel und Subkapitel der Materialbeschreibung. Ein Datensatz bezieht sich immer nur auf einen Fehler, der mit * gekennzeichnet wird. Falls andere Fehler im Satz vorliegen, gibt es dafür einen anderen Datensatz mit eigener Datensatznummer. Für die Abkürzungen und Symbole ist ein eigenes Symbol- und Abkürzungsverzeichnis vorhanden, das vor der Einleitung zu finden ist, sowie eine Datei mit den gescannten handgeschriebenen Texten.

Im Folgenden sollen einige Problemstellungen/Fragestellungen erörtert werden, die bei der Ursachenfindung und Differenzierung berücksichtigt werden bzw. zu Problemen bei der Auswertung führen können.

- Der Fehler in Bezug zu anderen Sprachen: Kann der Fehler durch das Erlernen einer anderen Fremdsprache begünstigt sein? Oder ist es möglich, dass dieser Fehler auch in der L1 des Lerners vorkommt und von dort auf die L2/3 übertragen wird, z. B. aus mangelnder Kompetenz in der L1? Sind varietätsspezifische Elemente und Ausdrücke aus der L1 oder einer anderen Sprache (Lx) vorhanden?
- Der Fehler in Bezug zum Text: die Häufigkeit des Vorkommens des Fehlers im Text.
- Der Fehler in Bezug zu den anderen Untersuchungstexten derselben Textgruppe: Kommt innerhalb der jeweiligen Textgruppe diese Art von Fehler häufig oder vielleicht bei allen Texten vor? Wenn ja, in welchem Zusammenhang steht er mit den Lernzielen der jeweiligen Sprachstufe?
- Der Fehler in Bezug zu der jeweiligen Sprachstufe: Ist das ein typischer Fehler für diese Erwerbsstufe? Welche Erwartung wird an diesen Text gestellt? Gehört die betroffene sprachliche Struktur zum erreichten Lernziel, zum gegenwärtigen Lernziel oder zum zukunftsnahe Lernziel?
- Der Fehler in Bezug zu anderen Hyper- oder Ursprungstexten, Unterrichtsinhalten und Medien: Kann der Fehler bis zu einem Ursprungstext zurückverfolgt werden (z. B. bei Nacherzählungen oder Themen, die vorher im Unterricht behandelt werden, oder Briefe)? Handelt es sich um ein Phänomen, das zu der betreffenden Zeit intensiv eingeübt wurde? Wie hoch ist der Einfluss durch Medien wie Internet, Fernsehen oder fremdsprachliche Lieder? Kann der Fehler durch ein Wörterbuch herbeigeführt worden sein? Besteht eine

solche Vermutung, werden die gängigen Wörterbücher (einsprachige und zweisprachige) sowie das Internet bzw. Internettex te zum Thema konsultiert.

- Der Fehler in Bezug zu Lernstrategien und die Zielsprache selbst: Handelt es sich um Analogieschlüsse innerhalb der Fremdsprache? Kann der Fehler durch Vorsicht und Überkorrektheit bedingt sein?

Die hier aufgeführten Ansatzpunkte sind lediglich ein Ausschnitt der verschiedenen Möglichkeiten, Aspekte und Perspektiven bei der Fehlerdifferenzierung und Ursachenfindung. In den meisten Fällen müssen mehrere dieser Fragen beantwortet werden, um die Fehlerursache festzustellen. Auf diese vielseitige Problematisierung der Datenerhebung wurde in der Fachliteratur öfter hingewiesen und mit solchen Problemen muss sich jede Analyse auseinandersetzen, insbesondere dann, wenn mehrere Sprachen bzw. Interimsprachen im Kontext zu berücksichtigen sind.²³³ Daraus ergibt sich, dass häufig mehrere Ursachen infrage kommen bzw. mehrere Ursachen gleichzeitig wirksam sein können. Für die vorliegende Analyse und die statistische Auswertung ist es aber notwendig, sich auf eine Ursache zu beschränken, die am plausibelsten erscheint. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass die verschiedenen Aspekte jederzeit berücksichtigt werden, wie z. B.: Fehlervorkommen innerhalb des betreffenden Textes bzw. innerhalb der Textgruppe, die Sprachstufe mit ihren Lernzielen, bekannte und unbekannte Strukturen der betreffenden Sprachstufe, (mögliche) erreichte Kenntnisse der ersten Fremdsprache (L2, hier Englisch), soziolinguistische, lernpsychologische und didaktische Aspekte, das Alter der Verfasser der Texte, Unterrichtshäufigkeit und Möglichkeit zur Kommunikation in der Zielsprache und weitere Aspekte. Die Berücksichtigung dieser Aspekte erfolgt meist implizit, wird nicht ausdrücklich angegeben und ist als Voraussetzung für die Bestimmung (Fehlertyp und Fehlerursache) jedes einzelnen Belegs zu betrachten.

Trotz der Gefahr, dass die angestrebte Analyse u. U. wichtigen Untersuchungskriterien²³⁴ nicht vollkommen gerecht werden kann, ist es wichtig zu betonen, dass ein gewisser Grad an „Intersubjektivität“²³⁵ bzw. „Nachvollziehbarkeit“²³⁶ und „Validität“²³⁷ angestrebt und voraussichtlich erfüllt wird. Dies wird mit Nutzung aller vorhandenen Mittel versucht. Trotzdem muss erwähnt werden, dass aufgrund unüberprüfbarer Faktoren (z. B. Angst beim Lerner, der Lernprozess selbst, eigentliche Kompetenzen des einzelnen Lerners, Motivation, Sprachfertigkeit und Sprachkompetenzen in L1, L2, L3, Ln) die Ergebnisse solcher Untersuchungen eher als „Indizien, die lediglich mit einer bestimmten *Wahrscheinlichkeit* auf das eigentliche

²³³ Vgl. u.a. Marx 2004: 67f.; Heine 2004: 81f.

²³⁴ Heine 2004: 81f.

²³⁵ Ebd.

²³⁶ Ebd.

²³⁷ Ebd.

Phänomen hinweisen“,²³⁸ angesehen werden. Der Frage, ob die Ergebnisse als Indizien oder Beweise gelten können, soll an dieser Stelle aber nicht weiter nachgegangen werden. Denn die Verfasserin²³⁹ versucht mit allen vorhandenen Mitteln, die optimalen und bestmöglichen intersubjektiven Erkenntnisse zu gewinnen. Eine gewisse Skepsis bleibt durchaus bestehen.²⁴⁰

1.4 Zum Korpus

Bei dem vorliegenden Korpus handelt es sich um ein eigenständig gebildetes Korpus, dessen Texte eigenhändig gesammelt, geordnet und eingescannt sowie die zu untersuchenden Text-Bereiche elektronisch in einer Datenbank ausgearbeitet und erfasst wurden. Daher kann sich die vorliegende Untersuchung der „Korpuslinguistik“ („eine große, maschinenlesbare Sammlung von authentischen ... Texten, die als repräsentativ für den Sprachgebrauch insgesamt [bzw. für eine spezifische Gebrauchssituation] angesehen wird“)²⁴¹ und der „Datenbanklinguistik“ („eine spezifische, methodisch-technische Form der Sprachwissenschaft, bei der die Arbeit mit [Computer-]Datenbanken in methodischer, praktischer und wissenschaftstheoretischer Sicht einen hervorgehobenen Status einnimmt“)²⁴² anschließen. Als Teil von korpuslinguistischen und datenbankgestützten Arbeiten strebt sie eine sowohl qualitative als auch quantitative und exhaustive Auswertung des Korpus an. Bevor das Korpus vorgestellt wird, sollen seine Merkmale nach SCHERER (2006: 17) dargestellt werden (siehe Tabelle 1).

Merkmale nach SCHERER	Merkmale des Korpus
Speichermedium	handgeschriebene Texte, danach gescannt und markierte Elemente in einer computerlesbaren Datenbank erfasst
Hierarchie	Teilkorpus, handgeschriebene Texte, Schüler- und Studententexte
Vollständigkeit der Texte	Volltextkorpus
Abgeschlossenheit	statisches Korpus
Aufbereitung des Korpus	nicht annotiertes Korpus, das in einer speziell angefertigten Datenbank nur für den Zweck dieser Untersuchung „annotiert“ wurde
Sprachmedium	Korpus der geschriebenen Sprache
Zeitlicher Bezug	Korpus der Gegenwartssprache
Geltungsbereich des Korpus	Spezialkorpus
Anzahl der Sprachen	einsprachiges Korpus

²³⁸ Heine 2004: 82.

²³⁹ Aus Gründen der Übersichtlichkeit und der Einfachheit wird immer die maskuline Form gewählt, z.B. Lerner, Verfasser, Untersucher; dabei sind selbstverständlich stets beide Geschlechter gemeint.

²⁴⁰ An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass der Verfasserin gewisse Zweifel an der Validität der Ergebnisse bewusst sind, weil die Untersuchung nur durch eine Person durchgeführt wurde. Da diese Arbeit aber ausschließlich aus eigenen Mitteln finanziert wurde, war es nicht möglich, weitere Personen für die Überprüfung zu beauftragen. Der Idealfall wäre, wenn drei Personen mit dem gleichen sprachlichen Hintergrund zu den gleichen Ergebnissen gekommen wären. Bei einzelnen Fällen bzw. in Zweifelsfällen wurden aber immer andere kompetente Fachwissenschaftler konsultiert.

²⁴¹ U.a. Mukherjee 2009: 20f.

²⁴² Klein 2013: 336.

Tabelle 1 Merkmale des Korpus (eigene Zusammenstellung unter Berücksichtigung von SCHERER 2006: 12)

Das Korpus umfasst 180 handgeschriebene Textproduktionen von Schülern und Studenten mit mazedonischer Muttersprache bzw. Mazedonisch als L1. Es ist davon auszugehen, dass die Verfasser der Texte folgende Eigenschaften aufweisen: die mazedonische Sprache ist die erste Sprache (L1), die sie mündlich und schriftlich vor der Pubertät erworben haben (in der familiären, sozialen und schulischen Umgebung); sie lernen Deutsch als (zweite) Fremdsprache an einer staatlich-öffentlichen Schule oder Universität in homogenen Klassen oder Lerngruppen. Die Homogenität ist i. d. R. einerseits durch die gemeinsame L1 der Schüler/Studenten und andererseits durch die Altersstufe gekennzeichnet.

Beim größten Teil der Verfasser kann davon ausgegangen werden, dass sie Deutsch als zweite Fremdsprache (L3) erlernen und Englisch erste Fremdsprache (L2) ist.²⁴³ Der Abstand zwischen den beiden Sprachen beträgt in der Regel ein bis zwei Jahre. Dieses Merkmal trifft mit hoher Wahrscheinlichkeit für die Textgruppen der Anfängerstufe (A und AB) zu. Für die anderen Gruppen ist es nicht möglich, eine diesbezüglich sichere Aussage zu machen. Jedoch ist anhand der Reihenfolge von Fremdsprachenunterricht an den Schulen in Mazedonien davon auszugehen. Die Bezeichnung von Deutsch als L3 erfolgt zunächst nach „chronologischen“ Gesichtspunkten, ohne gezielt „nicht chronologische“ Merkmale zu berücksichtigen, wie z. B. „Sprachfähigkeit bzw. -kompetenzen“ oder „Sprachgebrauch“.²⁴⁴

Wie es an allen staatlichen Schulen in Mazedonien üblich ist, handelt es sich um Schüler, die Mazedonisch als Erstsprache beherrschen bzw. beherrschen sollten. Unter den Schülern sind u. U. Kinder aus anderen Nationalitäten vertreten, die zu Hause oder im privaten Umfeld evtl. auch andere Sprachen gebrauchen, wie z. B. Romani, Türkisch, Albanisch, Aromunisch, Serbisch usw. An der Universität sind auch andere Fremdsprachen möglich, die vor Beginn und während des Deutscherwerbs erlernt oder erworben wurden. Da aber für alle Verfasser der Texte dieses Korpus das Mazedonische als L1 bzw. mit muttersprachlicher Kompetenz vorausgesetzt und nötigenfalls seitens der Schul- und Universitätsleitung geprüft wird, ist es angemessen, alle Texte in die Auswertung aufzunehmen und gleichberechtigt zu behandeln.²⁴⁵ KOLLER (1991:3f.) weist auf eine ähnliche Problematik hin und wendet ein vergleichbares Verfahren an.

²⁴³ In Mazedonien beginnt man fast immer mit Englisch (oder Französisch) als erster Fremdsprache, i.d.R. in der fünften Klasse, danach folgt Deutsch ab der sechsten oder siebten Klasse, oft als Wahlfach, und ab der „neunten“ (in Mazedonien erste Klasse Gymnasium) als Pflichtfach.

²⁴⁴ Vgl. Hufeisen 1998: 169f.

²⁴⁵ Dies ist ohnehin aufgrund der räumlichen Entfernung, des zeitlichen Aufwands sowie der Erreichbarkeit und Überprüfung der Lerner-Aussagen bezüglich der qualitativen und quantitativen Kenntnisse und des Gebrauchs anderer Sprachen nicht möglich. Auch die Anonymität sollte gewährleistet werden, denn manche Lerner hätten bei der Untersuchung nicht mitgemacht, wenn sie zu viele persönliche Angaben hätten machen müssen.

Da die Verfasser der Texte weitestgehend anonym bleiben sollten, ist es nicht möglich, detaillierte Angaben zu ihrem sozialen und kulturellen Umfeld zu machen und die Kenntnis weiterer Sprachen, die sie außerhalb der Schule erworben haben, zu überprüfen. Es war ebenfalls nicht möglich, exakte Angaben über das Alter, das Geschlecht sowie individuelle Merkmale jedes Einzelnen in die Untersuchung aufzunehmen. Da aber der Deutscherwerb in homogenen (Alter und Sprachstufe) Klassen erfolgt, sollte dies kein außergewöhnliches Problem darstellen. Wenn in einem Text mehrere Elemente Auskunft über abweichende Merkmale eines Einzelnen geben (z. B. enger Kontakt mit der Fremdsprache, wie z. B. feste umgangssprachliche Äußerungen), werden diese bei der Analyse berücksichtigt und ggf. explizit erwähnt.

1.4.1 Kriterien für die Zusammenstellung des Korpus

Die Texte wurden in einem längeren Zeitraum von September 2008 bis Juni 2010 in Mazedonien (Skopje und Delčevo) gesammelt. Der Grund für diesen längeren Zeitraum hängt einerseits mit der räumlichen Entfernung und dem etwas komplizierten Zugang zu Texten dieser Art zusammen.

Die Sammlung der Texte erfolgte auf unterschiedlichen Wegen: Manche Texte wurden explizit für diese Arbeit erstellt, wobei den Schülern vor der Aufgabestellung die Zielsetzung der Textproduktion nicht mitgeteilt wurde. Ein großer Teil der Texte ist jedoch Teil einer Prüfung, einer Lernzielkontrolle, einer Probe oder eines Tests. An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass trotz unterschiedlicher Entstehungswege es wichtig war, dass die Texte aus dem Unterricht hervorgehen und die Lerner vor dem Verfassen so wenig wie möglich über deren weiteren Gebrauch wissen. Es sollten authentische und unverfälschte Texte sein, solche, die die Lehrkräfte bzw. Dozenten tatsächlich im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit zur Korrektur bekommen. Letztendlich hat sich eine Anzahl an Texten von über 1000 ergeben, die jedoch nach bestimmten Kriterien reduziert wurde. Nachfolgend werden die Kriterien für das Aus-sortieren der Texte aufgezählt:

- Texte, die für die tatsächliche Lernstufe als Nicht-Texte bezeichnet werden (Texte, die zu kurz oder dermaßen fehlerhaft sind, dass weder Absicht und Thema noch eine Pointe erkannt werden kann);
- Texte, die Teile anderer Texte enthalten: z. B. Textteile aus Internettexen, wie Wikipedia-Artikel oder Onlinezeitschriften; Textteile aus dem Referenztext des Lehrbuchs oder der Aufgabenstellung;²⁴⁶

²⁴⁶ Dies war nur dann möglich, wenn anhand des Textes oder der Aufgabenstellung Rückschlüsse über vorher im Unterricht behandelnde Texte oder verwendete Lehrbücher möglich waren und wenn ein Verdacht bestand, z.B. plötzlich fehlerfreie Sätze oder untypischer Wortschatz für die Sprachstufe.

- Texte, bei denen erkennbar ist, dass sie mindestens einmal oder mehrmals vorher korrigiert und verbessert wurden;
- Texte, die inhaltlich vollkommen falsche Informationen enthalten und dadurch dem Schreibziel bzw. dem Thema und der Schreibaufgabe nicht gerecht werden;
- Texte, die unleserlich sind.

Die Texte, die nach dem Aussortieren übrig waren, wurden in verschiedenen Gruppen zusammengefasst.²⁴⁷ Das Aussortieren der Texte und das Zusammenstellen in Gruppen führten dazu, dass in manchen Textgruppen Texte unterschiedlicher Textsorten zusammenkamen und die Anzahl der Texte pro Textgruppe variiert. Ferner ist es nicht auszuschließen, dass Textteile aus z. B. Lehrbuchtexten oder Internettexten unerkannt blieben, da es erstaunlicherweise solche Elemente auch bei Prüfungstexten gab, die nur durch Zufall erkannt wurden.

1.4.2 Kriterien für die Bildung der Textgruppen und ihre Zusammenstellung

Die Textgruppen, in welche die untersuchten Texte eingeordnet sind, entsprechen i. d. R. den Lerngruppen bzw. Lernklassen. So entstanden erst die kleineren Textgruppen (z. B. AB, BC), die anschließend zu drei großen Obergruppen zusammengefasst wurden. Die Bildung der drei großen Gruppen A, B und C sollen möglichst den drei (Ober-)Sprachstufen des Referenzrahmens für Sprachen (GERS)²⁴⁸ entsprechen. Dies ist jedoch nicht wörtlich zu nehmen, da Sprachstufenzugehörigkeit schwer zu identifizieren ist. Als Richtlinie wurden die Vorgaben für die jeweilige Klassenstufe oder das jeweilige Semester an der Universität sowie die eingesetzten Lehrwerke, Themen oder Arbeitsmaterialien genommen. Es wurde jedoch nicht versucht, nur anhand der Texte die Leistung der Lerner zu messen bzw. Aufschlüsse über die erreichten Lernziele und somit über das tatsächliche Sprachniveau zu mutmaßen. Ein Text bzw. Test ist nur eine Momentaufnahme, für dessen Gelingen oder Misserfolg vielerlei Gründe vorliegen können, die anhand einer solchen Analyse nicht aufgedeckt werden können. Deshalb sollen die Angaben zur Sprachstufe nur zur Orientierung dienen.

Die drei Obergruppen A, B und C wurden in weitere Untergruppen bzw. Textgruppen unterteilt. Jede Textgruppe wird mit einem Buchstaben gekennzeichnet: Texte der Anfängerstufe (A-Stufe) werden in den beiden Textgruppen A und AB erfasst. Texte der Mittelstufe (B-Stufe) werden in den Textgruppen mit einem B als Anfangsbuchstabe, also B, BC, BD und BE eingeordnet und Texte der Oberstufe (C) als Anfangsbuchstabe: C und CD.

²⁴⁷ Siehe „Kriterien für die Bildung der Gruppen“.

²⁴⁸ <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> [22.01.2015].

1.4.2.1 Texte der A-Stufe

Der A-Stufe, der Grundstufe, wurden 93 Texte zugeordnet, wobei die Gruppe in zwei Untergruppen aufgeteilt wird, nämlich in Textgruppe A und Textgruppe AB:

- A-Textgruppe: In dieser Untergruppe werden Texte untersucht, die von Schülern der siebten Klasse der Grundschule „Vanco Prke“ in Delčevo verfasst wurden. Die Schüler lernen Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch und befinden sich im zweiten Lernjahr, mit zwei Unterrichtseinheiten (UE) pro Woche. Das Durchschnittsalter liegt bei dreizehn Jahren. In dieser Lerner-Gruppe können Elemente aus der Umgangssprache und/oder aus dem Dialekt den Fremdsprachenerwerb indirekt beeinflussen, z. B. durch Ausdrücke oder Satzbau, welche eigentlich untypisch für die mazedonische Sprache sind. Aufgrund des Alters der Schüler und ihrer u. U. mangelnden Kompetenzen in der L1-Schriftsprache und des Texte-Verfassens können sie auf die Fremdsprache übertragen werden. Die Sprachstufe der Lerner dieser Untergruppe kann als A1 bzw. „Grundstufe“ bzw. „Anfängerstufe“ bezeichnet werden. Dementsprechend fallen Textaufbau, Textstruktur und Komplexität der Texte eher einfach aus.

Bei den 74 Texten dieser Untergruppe handelt es sich um kleinere Texte, deren Umfang jedoch für die Sprachstufe als angemessen betrachtet wird. Diese Textgruppe ist die zahlenmäßig stärkste, was sich aber durch Länge und Komplexität der Texte im Vergleich zu den anderen Textgruppen wieder ausgleicht. Die Texte wurden zwar als Hausaufgabe verfasst, jedoch mit dem Vermerk, dass sie bewertet werden. In der Regel werden in dieser Sprachstufe keine Hilfsmittel wie Wörterbücher oder Grammatikwerke verwendet. Angesichts der Tatsache, dass die Texte ohne direkte Aufsicht der Lehrkraft geschrieben wurden, ist dies jedoch nicht auszuschließen. Diesem kleinen Unterschied zu den anderen Textgruppen soll jedoch nicht zu große Aufmerksamkeit geschenkt werden, denn viele Schüler besitzen in dieser Erwerbsstufe weder Grammatikwerke und Wörterbücher noch bemühen sie sich, die Texte mit unerlaubten Hilfsmitteln zu erstellen. Wenn aber dennoch Hilfsmittel, wie z. B. das Internet oder Wikipedia-Artikel, verwendet wurden oder für die Sprachstufe untypische Strukturen im Text gefunden wurden, wurde dies meist erkannt, weshalb diese Texte aus dem Korpus genommen wurden. – Trotz unterschiedlicher Textsorten wurden diese Texte in eine Textgruppe eingegliedert, da sie von der gleichen Lerner-Gruppe verfasst wurden und der gleichen Sprachstufe entsprechen. Bei der Hälfte der Texte handelt es sich um kurze freie Aufsätze zum Thema „Mein Lieblingssänger/Meine Lieblingssängerin“. Ein kleiner Anteil von Texten dieser Textgruppe gehören

anderen Textsorten an, wie z. B.: E-Mail, Einladung und Anzeigen zu verschiedenen Themen.

- AB-Textgruppe: In dieser Textgruppe werden Texte untersucht, die von Schülern der ersten bis zur dritten Klasse des Gymnasiums²⁴⁹ „Sv. Kiril i Metodij“ in Delčevo verfasst wurden. Das Alter beträgt in der Regel 15 bis 17 Jahre. Die meisten Schüler erlernen die deutsche Sprache bereits seit drei Jahren. Es ist allerdings nicht auszuschließen, dass ein kleiner Teil der Schüler erst im ersten Jahr des Gymnasiums mit dem Erwerb der deutschen Sprache begonnen hat. In dem Fall mussten sie die Kenntnisse der restlichen Lerner sehr schnell aufholen, was oft dazu führt, dass Lücken im Basiswissen entstehen. Wie auch in der A-Textgruppe ist die deutsche Sprache die zweite Fremdsprache nach Englisch. Normalerweise lernen diese Schüler ab der ersten Klasse des Gymnasiums zusätzlich Latein als Pflichtfach, also Erwerb einer dritten Fremdsprache. Der Unterrichtssatz beträgt ebenfalls zwei UE pro Woche. Die Sprachstufe der Lerner dieser Untergruppe kann als A2 bezeichnet werden, was auch an dem Textumfang, den Textstrukturen und den Textsorten erkennbar ist.

Es sind 19 Texte mit verschiedenen Textsorten in dieser Textgruppe. Ein kleiner Teil der Texte sind als Gruppenarbeit im Unterricht erstellt worden: Texte für einen Prospekt in der Tourismusbranche. In diesem Fall ist es aus didaktischer Sicht angemessen, dass die Schüler als Hilfsmittel die Angaben aus dem Lehrbuch bzw. aus der Aufgabenstellung sowie Redemittel verwendet haben, die gezielt für diese Aufgabe zur Verfügung gestellt wurden. Eine weitere Textsorte ist „informeller Brief.“ Die Texte sind im Rahmen eines Tests entstanden. Bei diesen Texten hatten die Schüler keinerlei Hilfsmittel zur Verfügung, außer den Vorgaben in der Aufgabenstellung. Eine weitere Textsorte ist der „Kommentar“ zu dem Text, der in der Aufgabenstellung zu lesen ist. Diese Texte sind ebenfalls im Rahmen einer schriftlichen Probe entstanden und ohne Hilfsmittel verfasst worden. Der Umfang bzw. die Länge dieser Texte fällt wie in der A-Textgruppe gering aus, was einerseits durch die Aufgabenstellung und andererseits durch die Möglichkeiten und Erwartungen in dieser Sprachstufe bedingt ist.

1.4.2.2 Texte der B-Stufe

Es wurden 48 Texte der B-Stufe verzeichnet, wobei die Gruppe in vier Untergruppen aufgeteilt wurde: in Untergruppe B, BC, BD und BE.

- B-Textgruppe: Diese Gruppe enthält 25 Texte von Schülern der vierten Klasse im letzten Jahr des Gymnasiums „Sv. Kiril i Metodij“ in Delčevo. Das Durchschnittsalter der Schü-

²⁴⁹ In Mazedonien dauert die Grundschule acht Jahre, danach folgen vier Jahre Gymnasium.

ler liegt bei 17 Jahren und der größte Teil der Schüler lernt seit sechs Jahren Deutsch als zweite Fremdsprache (nach Englisch) mit zwei UE pro Woche. Die Sprachstufe ist mit Beginn der Mittelstufe (B1 des Referenzrahmens: GeRS²⁵⁰) anzugeben. Die Texte sind im Rahmen einer Probe bzw. eines Testes ohne Anwendung von Hilfsmitteln wie Wörterbüchern, Grammatikwerke oder Redemitteln in der Aufgabenstellung hervorgegangen. Die Textsorte wird als „formeller Brief“ bestimmt, mit der Aufgabenstellung, den Brief als Antwort auf eine Anzeige zu verfassen.

- BC-Textgruppe: In dieser Gruppe befinden sich 11 Texte von Schülern der ersten Klasse des Gymnasiums „Josip Broz Tito“ in Skopje. Das Durchschnittsalter der Schüler beträgt 15 Jahre. Diese Klasse ist jedoch eine Spezialklasse, die in dieser Form einmalig im ganzen Land ist. Die Schüler dieser Klasse bereiten sich auf die DSD-II²⁵¹-Prüfung vor, die am Ende der vierten Klasse abgelegt wird. Mit diesem Sprachdiplom wird die sprachliche Voraussetzung für den Besuch einer deutschen Hochschule erfüllt. Das bedeutet, dass die Abiturienten keine weiteren Sprachprüfungen vor dem Studium in Deutschland ablegen müssen, wie z. B. die DSH-Prüfung²⁵².

Der Unterschied zu den anderen Gymnasialklassen an öffentlichen Schulen in Mazedonien ist, dass die Schüler bereits vor dem Eintritt ins Gymnasium sehr gute Deutschkenntnisse aufweisen. Vor der Aufnahme in die Spezialklasse müssen die Schüler eine Deutsch-Aufnahmeprüfung ablegen, die sich auf dem B1-Niveau des GERS befindet. Die Schüler haben mindestens drei Jahre intensiv Deutsch gelernt, und zwar mit mehr als vier UE pro Woche, oder haben bereits Auslandsaufenthalte in deutschsprachigen Ländern hinter sich. Das bedeutet, dass diese Schüler vor dem Eintritt ins Gymnasium deutlich höhere Kompetenzen in der deutschen Sprache besitzen als gleichaltrige in den Regelklassen mit regulärem Deutschunterricht. Das Unterrichtspensum unterscheidet sich ebenfalls von dem der Regelklassen und liegt deutlich über den zwei UE der Regelklassen. Demnach ist die Stufe mit Ende B1, Anfang B2 des GERS anzusetzen.

Die Texte sind als Bestandteil einer Probearbeit im Unterricht ohne Hilfsmittel entstanden. Das Thema und der Prüfungsgegenstand wurden vorher im Unterricht besprochen. Das Thema ist ebenfalls im Lehrbuch²⁵³ auf mehrere Lektionen verteilt. Die Textsorte ist in der Aufgabenstellung nicht explizit benannt und kann als textgebundener Aufsatz oder als ein „Einerseits-andererseits-Kommentar“ gesehen werden. Bei dieser Textsorte kann

²⁵⁰ Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen

²⁵¹ DSD II: Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz Stufe 2.

²⁵² DSH: Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang.

²⁵³ Weigmann, Jürgen (Hrsg.): Deutsch international. Deutsch als 2. Fremdsprache für Jugendliche. Cornelsen. Berlin 2000.

es vorkommen, dass Elemente und Ausdrücke aus dem Ursprungstext teils oder gänzlich übernommen werden. Diese Tatsache wird bei der Fehlerbewertung und Fehlerklassifizierung berücksichtigt und mögliche Textstellen im Lehrbuch werden danach überprüft.

- **BD-Textgruppe:** Die Verfasser dieser Texte sind ebenfalls Schüler der Spezialklasse (DSD-Klasse) des Gymnasiums „Josip Broz Tito“ in Skopje. Sie sind in der zweiten Klasse und lernen in der Regel seit vier Jahren intensiv Deutsch. Das Sprachniveau der Schüler befindet sich in der zweiten Hälfte der B2-Stufe des GERS. Das Ziel ist, in knapp zwei Jahren die DSD-II-Prüfung zu bestehen, was der Stufe C1 des GERS entspricht. Diese Textgruppe umfasst sieben Texte, die jedoch in Umfang und Inhalt vergleichbar mit der Anzahl an Texten in den vorherigen Gruppen sind. Die Texte wurden ebenfalls im Unterricht (benoteter Aufsatz) und ohne Hilfsmittel verfasst. Die Textsorte ist in der Aufgabestellung nicht explizit definiert und dementsprechend kann sie als „Aufsatz“ bezeichnet werden. Das Thema „Konfliktsituationen im Unterricht“ wurde im Unterricht vorentlastet und für die Probearbeit vorbereitet. Diese Tatsache wird ebenso bei der Fehlerbewertung berücksichtigt.
- **BE-Textgruppe:** Das ist die kleinste Textgruppe des Korpus nach Anzahl der Texte, lediglich aus fünf Texten bestehend. Diese sind aber von der Länge und Komplexität weitaus ergiebiger als mehrere Texte von anderen Textgruppen zusammen. Da die Texte dieser Textgruppe sich von Inhalt, Komplexität und Länge so sehr von den anderen unterscheiden, mussten sie in eine Extragruppe eingeordnet werden. Die Verfasser der Texte sind ebenfalls Schüler der DSD-Klasse des Gymnasiums „Josip Broz Tito“ in Skopje in der dritten Klasse. Die Sprachstufe kann mit „zweite Hälfte der B2-Stufe“ angegeben werden. Drei der Texte sind Aufsätze zum Thema „Autoindustrie und Umweltverschmutzung“ und „Schüleraustausch“. Die Themen wurden vorher im Unterricht besprochen und die Schüler auf die Schulaufgabe vorbereitet.

1.4.2.3 Texte der C-Stufe

Die Gruppe der Texte der C-Stufe enthält 39 Texte und wird in zwei Untergruppen gegliedert: C und CD.

- **C-Textgruppe:** In dieser Gruppe befinden sich 23 Texte. Die Verfasser der Texte sind Studenten im ersten Studienjahr an der Universität „Kiril i Metodij“ in Skopje, am Lehrstuhl für „Deutsche Sprache und Literatur“ an der philologischen Fakultät „Blaze Koneski“. Die Studenten sind angehende DeutschlehrerInnen oder ÜbersetzerInnen bzw. DolmetscherInnen. Über die Erwerbszeit und Erwerbsart der deutschen Sprache der einzelnen Verfasser können keine Angaben gemacht werden, da es aufgrund der Anonymität

und der Gegebenheiten nicht möglich war, Einzelheiten zu erfragen. Es ist trotzdem davon auszugehen, dass die Altersangabe für die Studenten, die diese Texte geschrieben haben, dem Durchschnittsalter eines Studenten im ersten Studienjahr (ca. 19 Jahre) entspricht. Was die Deutschkenntnisse und die Dauer des Deutschspracherwerbs betrifft, können ebenfalls keine genauen Angaben gemacht werden. Vor der Immatrikulation für das Fach „Deutsche Sprache und Literatur“ ist in der Regel eine Aufnahmeprüfung zu absolvieren. Das bedeutet, dass alle Studenten die notwendigen Deutschvorkenntnisse erfüllen müssen, um das Fach studieren zu können. Welche Deutschkenntnisse das sind, entscheidet der Lehrstuhl. Aus diesem Grund können ebenfalls keine genaueren Angaben zum Sprachniveau nach dem GERS gemacht werden.²⁵⁴

Neben der Voraussetzung von Deutschkenntnissen werden ebenfalls Kenntnisse des Mazedonischen als L1 (Sprache und Literatur) vorausgesetzt und im Rahmen der Aufnahmeprüfung geprüft. Die Aufnahmeprüfung ist für alle Studienbewerber (mazedonisch oder ausländisch) Pflicht. Deswegen ist mit Sicherheit davon auszugehen, dass alle Verfasser dieser Texte Mazedonisch als L1 beherrschen. Angaben über Kenntnisse anderer (Fremd-) Sprachen können nicht eindeutig ermittelt werden. Trotzdem kann davon ausgegangen werden, dass alle Studenten mindestens eine weitere Fremdsprache erlernt haben und ferner über Grundlagen des Lateinischen verfügen. Dass es unter den Verfassern der Texte auch Studenten geben kann, die zweisprachig (Mazedonisch und Deutsch) aufgewachsen sind und/oder längere Zeit in Deutschland gelebt haben, ist nicht auszuschließen. Sollte jedoch dieser Anschein in einem der Texte erweckt werden, fließt diese Tatsache in die Beurteilung ein.

Die Textsorte dieser Texte ist ein „informeller Brief“ an einen guten Freund bzw. eine gute Freundin. Zur Struktur und zum Inhalt sollen die Angaben in der Aufgabenstellung als Hilfe dienen. Da die Texte als Teil einer Klausur geschrieben wurden, wurden wahrscheinlich keine Hilfsmittel verwendet. Obwohl die Texte keinen Ursprungstext als Hilfsmittel haben und der Text als „freies Schreiben“ eingestuft wird, ist es denkbar, dass die Strukturen und Inhalte vorher im Unterricht vorentlastet und eingeübt wurden.

- CD-Textgruppe: In dieser Gruppe befinden sich 16 Texte. Für die Verfasser dieser Texte kann das Gleiche wie für die der Gruppe C gesagt werden, mit der Ausnahme, dass sich diese im zweiten Studienjahr befinden und dementsprechend das Sprachniveau etwas höher eingestuft wird als das der C-Gruppe. Die Sprachstufe ist vergleichbar mit dem Anfang des C1 des GERS, jedoch wie bei der C-Gruppe mit studienrelevanten Lernzielen. Bei der Textsorte handelt es sich um einen „informellen Brief“, der im Rahmen einer

²⁵⁴ I.d.R. sind aber Kenntnisse auf dem B2-Niveau erforderlich.

Klausur ohne Hilfsmittel (wie Grammatikwerke, Wörterbücher), jedoch mit Vorbereitung und Vorentlastung im Unterricht geschrieben wurde.

1.4.3 Zur Problematik der Anzahl und Gruppierung der Texte sowie zur Textsortenvielfalt

Nachdem die Gruppen und die Texte mit der entsprechenden Textsorte vorgestellt wurden, sollen einige Einzelheiten verdeutlicht werden. In erster Linie geht es um die Anzahl der Texte insgesamt und die Verteilung in den einzelnen Gruppen.

Wenn sich die Anzahl der Texte in den Gruppen bzw. Untergruppen vergegenwärtigt wird, entsteht der Eindruck, dass die Anzahl und Verteilung der Texte unausgewogen ist. An erster Stelle ist zu erwähnen, dass Anzahl und Verteilung der Texte erst nach dem Erhalt der Texte bestimmt werden konnten und die Textsorte, das Thema, die Anzahl der Texte einzelner Gruppen, die Aufgabenstellung, die Art und der Ort der Textproduktionen nicht beeinflussbar waren. Trotz der hohen Anzahl an erhaltenen Texten konnte nach mehrmaligem Aussortieren nur diese geringe Anzahl an Texten in das Korpus aufgenommen werden. Außerdem soll erwähnt werden, dass es sich bei dieser Untersuchung um keine rein quantitative Untersuchung handelt und die Gesamtzahl der Texte nebensächlich ist. Viel wichtiger ist die Produktivität der Texte und ob die Ergebnisse aussagekräftig genug sind. Das bedeutet, dass auch dann, wenn mehr vergleichbare Texte in die Untersuchung einbezogen worden wären, keine größeren Veränderungen im Gesamtergebnis zu erwarten gewesen wären.

An dritter Stelle soll Stellung zu der auf den ersten Blick ungleichmäßigen Anzahl an Texten in den einzelnen Textgruppen genommen werden. Die Anzahl der Texte z. B. in der A-Textgruppe ist mit 74 Texten viel größer als die B-Textgruppe mit 25 oder die Textgruppe C mit 23 Texten. Jedoch ist auch festzustellen, dass trotz einer geringeren Anzahl an Texten manche Textgruppen vergleichsweise produktiver sind, was die Beleganzahl betrifft. Das hängt auch mit der Textlänge und Komplexität zusammen. Denn je höher die Sprachstufe ist, desto länger und komplexer sind die Texte. Wichtig zu betonen ist auch, dass die Textlänge und Komplexität auch von der Textsorte abhängen: Ein Aufsatz kann deutlich länger und komplexer ausfallen als eine Einladung oder ein (informeller oder formeller) Brief. Die Produktivität einer Textgruppe kann also auch von der Textsorte und der damit verbundenen Zielsetzung abhängig sein.

Sprachstufe	Untergruppen	Anzahl der Texte
A		93
	A	74
	AB	19
B		48
	B	25
	BC	11
	BD	7
	BE	5
C		39
	C	23
	CD	16

Tabelle 2 Aufteilung der Texte in Gruppen und Sprachstufen

Die schriftlichen Textproduktionen sollten so authentisch und unterrichtsnah wie möglich sein. Sie wurden nicht speziell für diese Untersuchung erstellt, sondern im Rahmen des Unterrichts bzw. einer Klausur nach Vorgaben des gültigen Lehrplans verfasst. Dies hat zur Folge, dass es sich um sehr unterschiedliche Texte, Textsorten, Textthemen, Aufgaben und Textlängen handelt, auf die kein Einfluss genommen werden konnte.

Da freie Aufsätze selten zu den gängigen Aufgaben der untersuchten Lerngruppen gehören, sind hauptsächlich schriftliche Textproduktionen wie Nacherzählungen, Zusammenfassungen, Briefe, Einladungen, Anzeigen, Kommentare als Textsorten bzw. als Untersuchungsmaterial vorzufinden. Obwohl es unterschiedliche Textsorten in einer Gruppe gibt, hat das keine negativen Auswirkungen auf die Untersuchung und deren Ergebnisse. Bestimmte Merkmale der Textsorte werden bei der Fehlerklassifizierung und Ursachenfindung berücksichtigt.

Obwohl die meisten Texte ohne Hilfsmittel verfasst wurden, beziehen sich die meisten Lernertexte implizit oder explizit auf zuvor im Unterricht behandelte Texte. Das bedeutet, dass die Textsorte, Themen und Inhalte der schriftlichen Arbeit zuvor im Unterricht vorentlastet, vorbereitet und eingeübt wurden. Aus diesem Grund ist nicht auszuschließen, dass Elemente dieser „Kotexte“, wie z. B. Sätze, Ausdrücke, Redemittel, auswendig gelernt werden und in die Textproduktion (fehlerhaft) integriert werden.

1.4.4 Probleme bei der Datenerhebung

Die Texte wurden im Unterricht im Rahmen einer Leistungsmessungssequenz oder als Hausaufgabe handschriftlich verfasst. Die Bearbeitung solcher Daten ist äußerst aufwendig. Zudem ist es unmöglich, über die Entstehung einzelner Arbeiten und den genauen Schaffensweg der Lerner Kenntnis zu erlangen. Elektronisch erstellte Texte hätten allerdings in mancher Hinsicht das Resultat getäuscht, weshalb in der Situation nicht mehr von unterrichtsnahen bzw. unterrichtsauthentischen und lernstufen- und lernerspezifischen Textproduktionen hätte ausgegangen werden können. In diesem Fall könnten Phänomene auftreten, welche in letzter Zeit

häufiger vorkommen, nämlich dass manche Schüler ihre Texte und Hausaufgaben ganz bequem von Online-(Übersetzungs-)Programmen übersetzen oder verfassen lassen. In solch einem Fall müsste von ganz anderen Fehlerursachen ausgegangen werden.

Ein weiteres Problem, das gelegentlich auftreten kann, ist, dass Ausdrücke oder Sätze gänzlich oder zum Teil von ihren Primärtexten abstammen und eine Überprüfung der Lernmaterialien erfordern. Wenn es sich um ein Lehrbuch handelt, ist es meist möglich, die Verbindung herzustellen. In der Regel ist es aber so, dass sich solche Redewendungen und Ausdrücke im Laufe der Zeit von verschiedenen Texten ansammeln und nicht mehr nachverfolgt werden können.

Bei den Texten, die als Hausaufgabe erstellt worden sind, können andere Fragen aufgeworfen werden: Es kann vorkommen, dass einige Schüler die Hausaufgabe voneinander abgeschrieben und nur unerheblich verändert haben. Trotz sorgfältiger Überprüfung könnte es passieren, dass Sätze oder Ausdrücke aus Online-Texten übernommen wurden. Bei den Texten, die in einer Leistungsmessungssequenz entstanden sind, spielen Faktoren wie Aufregung, Angst, Zeitdruck eine wichtige Rolle, was dazu führen kann, dass Texte unleserlich sind oder z. B. auf die äußere Form wie Absätze oder Anrede nicht geachtet wird.

Ein wichtiger Aspekt, der berücksichtigt werden soll, sind die unterschiedlichen Sprachkompetenzen in den einzelnen Sprachen (L1, L2, L3, Ln). Es ist schwierig, den Einfluss anderer Sprachen genau zu differenzieren, denn es ist oft wenig Genaueres über die individuellen Sprachkompetenzen jeder einzelnen Sprache sowie über die unterschiedlichen Interimsprachen jedes einzelnen Lernalters bekannt. Durch die unterschiedlichen familiären Konstellationen, Umzüge oder lernereigene Interessen ist nicht auszuschließen, dass die Lerner andere Sprachen außer Deutsch und Englisch beherrschen oder erlernen. Darüber hinaus gibt es die „guten“, „normalen“ oder „schlechten“ Fremdsprachlerner, aber auch nicht jeder beherrscht seine Muttersprache auf gleichem Niveau. Ebenfalls können Einflüsse einer Zweitsprache (also zwei L1) vermutet werden, die aber nicht belegbar sind. Jeder Lerner hat für jede seiner Sprachen eine unterschiedliche Spracherwerbsfähigkeit.²⁵⁵ Das sind viele Einflüsse, welche die Ergebnisse u. U. verzerren.²⁵⁶

Trotz dieser Hindernisse und der Tatsache, dass es nicht immer möglich ist, eine hundertprozentige intersubjektive Interpretation der Fehler zu leisten, sind viele Fehlleistungen „weitgehend voraussehbar“, ²⁵⁷ da sie oft überindividueller Natur sind und mit Berücksichtigung vie-

²⁵⁵ Vgl. Marx 2004: 67f.

²⁵⁶ Ebd.

²⁵⁷ Näf 2004: 161 (zwar nur für den Bereich Lexikon, jedoch trifft diese Aussage auch für weitere Bereiche zu).

ler Elemente, wie z. B. Sprachenkonstellation und Lernsituation, i. d. R. entschlüsselbar sind.²⁵⁸

1.5 Ein Einblick in die mazedonische Sprache

Im Folgenden geht es darum, in möglichst kurzer Beschreibung die mazedonische Sprache darzustellen und bestimmte Bereiche aufzuzeigen, die als mögliche Fehlerquellen angesehen werden können und wiederum relevant für die vorliegende Untersuchung sind. Hiermit handelt es sich selbstredend nicht um eine vollständige linguistisch-wissenschaftliche Beschreibung des Mazedonischen, sondern um einen für die vorliegende Arbeit relevanten Überblick.²⁵⁹

Die mazedonische Sprache gehört zu der südslawischen Sprachfamilie und bedient sich – wie auch das Serbische und Bulgarische – der kyrillischen Schrift und besitzt ein eigenes Alphabet, welches dem Serbischen ähnlicher ist als dem Bulgarischen.²⁶⁰ Mazedonisch wird größtenteils in der Republik Mazedonien von ca. 1,3 Millionen Menschen als Muttersprache gesprochen.²⁶¹ Ein Teil der mazedonischen Minderheiten,²⁶² die in Bulgarien, Albanien und Griechenland leben, beherrschen und gebrauchen die mazedonische Sprache nach wie vor in ihrem Alltag, jedoch z. T. gänzlich im Verborgenen, und das trotz der fortwährenden und andauernden politischen Assimilation.²⁶³

Ebenfalls wird Mazedonisch in Australien (mehr als 80.000), weiteren Teilen Europas (in der Schweiz, Deutschland über 60.000, in Italien über 40.000, in Serbien über 20.000) und Übersee (in Kanada über 20.000, in den USA über 40.000) von den Auswanderern als Migrantensprache gebraucht.²⁶⁴

Obwohl der Ursprung der Verschriftlichung des Mazedonischen bereits am Ende des neunten, Anfang des zehnten Jahrhunderts in Ohrid, Mazedonien, zu finden ist, wo Kyrills und Methodius Schüler, Kliment und Naum Ohridski, zahlreiche Werke, meistens religiöse Texte übersetzten (Altkirchenslawisch) und verschriftlichten und den Grundstein der späteren kyrillisch-mazedonischen Alphabetisierung legten,²⁶⁵ hat es sehr lange gedauert, bis die mazedonische Sprache im Jahr 1944 (02.08.1944 ASNOM im Kloster Sv. Prohor Pčinjski) als Amtssprache

²⁵⁸ Vgl. ebd.

²⁵⁹ für weitere Klärung s. Literaturverzeichnis, insb. Конески 2004, Lunt 1952 und Friedman (u.a.) 1983/2001/2015

²⁶⁰ mehr über die Positionierung des Mazedonischen innerhalb der südslawischen Sprachen und die Sprachen auf dem Balkan nachzulesen in zahlreichen Artikeln von Viktor Friedman s. Literaturverzeichnis oder: <http://home.uchicago.edu/~vfriedm/cv.html#publications> (20.01.2018)

²⁶¹ die Zahlen sind ca. Zahlen. Da die letzte Volkszählung 2002 stattgefunden hat, liegen keine genauen Zahlen vor.

²⁶² Friedman 2001

²⁶³ Stepan 2004: 15ff.

²⁶⁴ vgl. Jelen 2014 (eine kurze und informative Beschreibung des Mazedonischen); ebenfalls Friedman 2001

²⁶⁵ s. (u.a.) Конески 2004: 11; Friedman 1976: 96

Mazedoniens festgelegt und ein Jahr später amtlich kodifiziert wurde.²⁶⁶ Die Gründe dafür sind geschichtlicher Art: über fünf Jahrhunderte unter dem osmanischen Reich, zwei Balkankriege 1912/1913, die Aufteilung Mazedoniens zwischen Serbien, Bulgarien, Albanien und Griechenland am 10.08.1913 in Bukarest sowie die beiden Weltkriege.²⁶⁷

1.5.1 Wichtige Merkmale des mazedonischen Phonem- und Graphemsystems

Das Mazedonische hat für jedes der 31 Phoneme ein Graphem.²⁶⁸ So beschreibt auch LUNT (1952: 9/18) das mazedonische Graphem-Phonem-System: „Literary Macedonian has 31 phonemes. (...) Macedonian is written with an alphabet which has 31 letters, one for each phoneme. The alphabet is an adaptation of the Serbian type of Cyrillic.“ Demnach ist im Mazedonischen von einer 1:1-Phonem-Graphem-Korrespondenz auszugehen.

Eine Besonderheit des Mazedonischen ist der Wortakzent:²⁶⁹ der bei drei- und mehrsilbigen Wörtern fest auf der dritten Silbe (von hinten gezählt) liegt, Bsp.: *веродостоен* (lat. transkr. *verodostoen*, dt. *glaubwürdig*); bei zweisilbigen auf der ersten Silbe bzw. zweite von hinten gezählt, Bsp.: *та̀тко* (lat. transkr. *tatko*/dt. *Vater*), *лице* (lat. transkr. *lice*, dt. *Gesicht*). Wenn ein Wort z. B. durch Flexion oder Suffix erweitert wird, verschiebt sich ebenfalls der Akzent auf die dritte Silbe von hinten: *воденица* (lat. transkr. *vodenica/wodenitsa*, dt. *Mühle*) wird zu → *воденица̀та* (*die Mühle*).

Es gibt jedoch auch zahlreiche Ausnahmen von diesem „drittsilbigen Akzent“, z. B. Fremdwörter, die i. d. R. ihren Akzent behalten, z. B.: *Matura*: maz. *матура* (lat. transkr. *matura*); *Apparat* maz. *апарат* (lat. transkr. *aparat*), *Kommentar*: maz. *коментар* (lat. transkr. *komentar*), *Plateau*: maz. *плато* (lat. transkr. *plato*), außer sie sind sehr lange in der Sprache existent und haben den mazedonischen Akzent übernommen: *Kunde* maz. *муштерија* (lat. transkr. *mušterija/muschterija*; etym.: pers./türk.), *Feind* maz. *душман* (lat. transkr. *dušman/duschman*; etym.: pers./türk.).²⁷⁰

Ebenfalls können aus der Sicht des Akzents zwei oder mehrere Wörter (Phrasen) eine Einheit bilden: maz. „акцентска целост“, (dt. wörtl. „akzentische Einheit“). Sie wird als ein Wort betrachtet und nur eine Silbe wird in dieser Einheit betont, z. B. bei Attribut-Phrasen: *кисело млеко* (lat. transkr. *kiselo mleko*; dt. *saure Milch*), *новата кука* (lat. transkr. *novata kuka*; dt.

²⁶⁶ Конески 2004: 54

²⁶⁷ Eine wissenschaftlich fundierte Dokumentation des deutschen Auswertigen Amtes liefert der ehemalige deutsche Botschafter in Mazedonien, Hans-Lothar Steppan „Der mazedonischen Konten“, s. Steppan 2004

²⁶⁸ Конески 2004: 85

²⁶⁹ Конески 2004: 139ff

²⁷⁰ Digitales Wörterbuch: Mazedonisch-Deutsch/Дигитален речник на македонски јазик (<http://www.makedonski.info>)

das neue Haus), oder Negationspartikel-Pronomen-Verbkombination: „Тој не ми го даде“ (lat. transkr. „Toj ne mi go dade“; dt. „Er gab ihn mir nicht.“); „Тие не се смеат.“ (lat. transkr. „Tie ne se smeat“; dt. „Sie lachen nicht.“)²⁷¹

1.5.1.1 Das mazedonische Vokalsystem

Das mazedonische Vokalsystem besteht aus fünf Vokalen: *a*, *e*, *i*, *o* und *u*,²⁷² wobei die Vokalquantität als distinktives Merkmal dem Mazedonischen fremd ist.²⁷³ Als Ausnahme, die nicht ganz unumstritten ist,²⁷⁴ werden von manchen Wissenschaftlern die „Vokale in unmittelbarer Nähe“²⁷⁵ oder „Doppelvokale“ als lange Vokale betrachtet, z. B.: maz. *викаам* (lat. transkr. *vikaat/wikaat*, dt. *sagen/rufen* 3.P.Pl.), maz. *снаа* (lat. transkr. *snaa*; dt. *Schwiegertochter*), maz. *неа* (lat. transkr. *nee*; dt. *singen*), die in manchen Dialekten als ein langer Vokal artikuliert werden. In der Standardsprache wird jedoch immer von zwei Lauten, die silbenbildet sind, ausgegangen, und sie werden auch so artikuliert, z. B.: maz. *ви-ка-ам*, *са-ам* (lat. transkr. *saat*; dt. *Uhr*).

In besonderen Fällen kann der Konsonant /r/ die Vokalfunktion übernehmen und ist silbenbildend. Das ist dann der Fall, wenn sich /r/ zwischen zwei Konsonanten befindet: maz. *дрво* (lat. transkr. *drvo/drwo*; dt. *Baum*), maz. *срце* (lat. transkr. *srce/srtse*; dt. *Herz*) oder im Anlaut vor einem Konsonanten steht: maz. *рџа* (lat. transkr. *rbet*; dt. *Wirbelsäule*), *рџа* (lat. transkr. *rost*; dt. *Rost*). In dem Fall wird der auftretende Nebenlaut, der als „ein dunkler Nebenlaut“ beschrieben und mit [ər] realisiert wird,²⁷⁶ durch einen Apostroph gekennzeichnet.²⁷⁷ Diese Kennzeichnung kommt auch bei Präfixableitungen vor, wenn das Präfix mit Vokal endet: maz. *за`рже* (lat. transkr. *za`rže*; dt. *begann zu bellen*), maz. *за`рје* (lat. transkr. *za`rgje*; dt. *begann zu rosten*). Endet das Präfix mit einem Konsonanten, entfällt die Markierung mit einem Apostroph: maz. *с-+`рму* = *срму* (lat. transkr. *srti*; dt. *gekeimt*), maz. *с-+`ржу* = *сржу* (lat. transkr. *srži*; dt. *geknurrt*).²⁷⁸

In Tabelle 3 werden die Vokale im Mazedonischen in kyrillischer²⁷⁹ und lateinischer Schrift (Transliteration) sowie mit dem dazugehörigen IPA²⁸⁰-Zeichen dargestellt:

²⁷¹ Vgl. Конески 2004: 160ff.

²⁷² s.[u.a.] Lunt 1952: 9f.

²⁷³ Lunt 1952: 21

²⁷⁴ Конески 2004: 97f.

²⁷⁵ Vgl. [u.a.] Конески 2004: 88 u. 97; Lunt 1952: 21

²⁷⁶ Lunt 1952: 11

²⁷⁷ Конески 2004: 88f.

²⁷⁸ Vgl. ebd.

²⁷⁹ Minuskel und Majuskel (Bsp. И и, oder У у) sind gemeinsam Realisate eines Phonems

²⁸⁰ Internationales Phonetisches Alphabet

Graphem (kyrillisch)	Kursiv	Transliteration und Transkription	IPA
А а	<i>A a</i>	A a	A
Е е	<i>E e</i>	E e	E
И и	<i>I i</i>	I i	I
О о	<i>O o</i>	O o	O
У у	<i>U u</i>	U u	U
Semivokal (P p)	Semivokal (<i>P p</i>)	R r	R

Tabelle 3 Mazedonisches Vokalsystem²⁸¹

Spätestens an dieser Stelle wird der Unterschied zwischen den beiden Vokalsystemen ersichtlich. Anders als im Deutschen gibt es im Mazedonischen deutlich weniger Vokale und das phonologische Prinzip²⁸² findet weitestgehend Anwendung.²⁸³ Außerdem wird ein Phonem immer mit nur demselben Graphem verschriftet.²⁸⁴ Es herrscht also eine 1:1-Graphem-Phonem-Korrespondenz und umgekehrt eine 1:1-Phonem-Graphem-Korrespondenz.²⁸⁵

Dem mazedonischsprachigen Deutschler sind sowohl die Vokalquantität als distinktives Merkmal als auch die Umlautvokale des Deutschen unbekannt. Für ihn ist es zunächst problematisch (meist am Anfang des Spracherwerbs), die unterschiedliche Vokalqualität und -quantität des Deutschen zu hören und zu unterscheiden, was sich auch auf das Schriftbild auswirkt, z. B. ohne Umlaut: **uber* (DS 1780), **fur* (DS 1787), oder Übergeneralisierung der Umlautung: **Zükunf* (DS 2505), **ält* (DS 2571). Ebenfalls führen die Differenzen beider Sprachen dazu, dass auf die schriftliche Markierung mancher Phänomene, wie z. B. Kennzeichnung von Vokalkürze oder -länge nicht geachtet wird,²⁸⁶ z. B.: **libling* (DS 606), **spile* (DS 1656). Diese Unterschiede müssen und werden im Unterricht schrittweise (schon ab der Anfängerstufe) gezielt besprochen.

1.5.1.2 Das mazedonischen Konsonantensystem

Wie bereits erwähnt, existiert im Mazedonischen für jedes einzelne Phonem ein Graphem.²⁸⁷ In Tabelle 4 sind alle 26 Konsonanten mit den dazugehörigen Phonemen aufgelistet.

Graphem	Kursiv	Transliteration	IPA
Б б	<i>B b</i>	B b	b
В в	<i>V v</i>	V v	v
Г г	<i>G g</i>	G g	g
Д д	<i>D d</i>	D d	d
Ѓ ѓ	<i>Ǧ ǧ</i>	Ǧ ǧ (Gj gj)	ʝ, dz
Ж ж	<i>ǰ ǰ</i>	ǰ ǰ	ʒ

²⁸¹ Tabelle erstellt nach Видоески / Димитровски / Конески 1981

²⁸² Staffeldt 2010: 151

²⁸³ Ausnahmen kann es bei Fremdwörtern geben

²⁸⁴ Vgl. Конески 2004: 85

²⁸⁵ Staffeldt 2010: 150

²⁸⁶ Belege aus dem Korpus mit Interferenzen in diesen Bereichen ab S. 90, oder ab S. 101

²⁸⁷ Lunt 1952: 18

З з	З з	Z z	z
S s	S s	Dz dz ²	dz
J j	J j	J j	j
К к	К к	K k	k
Л л	Л л	L l	l
Љ љ	Љ љ	Lj lj ²	ɫ
М м	М м	M m	m
Н н	Н н	N n	n
Њ њ	Њ њ	Nj nj ²	ɲ
П п	П п	P p	p
Р р	Р р	R r	r
С с	С с	S s	s
Т т	Т т	T t	t
Ќ ќ	Ќ ќ	Ќ ќ	c, tɕ
Ф ф	Ф ф	F f	f
Х х	Х х	H h	x
Ц ц	Ц ц	C c	ts
Ч ч	Ч ч	Č č	tʃ
Џ џ	Џ џ	Dž dž ²	dʒ
Ш ш	Ш ш	Š š	ʃ

Tabelle 4 Mazedonisches Konsonantensystem²⁸⁸

Allein aufgrund der unterschiedlichen Konsonantensysteme sind Fehler zu erwarten. Da es keine langen Vokale gibt, gibt es auch keine Doppelkonsonanten als Signal der Vokalkürze, Interferenzbelege sind z. B.: **zusamen* (DS 812), **must* (DS 1125), **beser* (DS 1318).²⁸⁹ Ebenfalls gibt es keine Konsonantenfolgen, die nur einem Laut entsprechen, wie im Deutschen z. B. <sch> für /ʃ/. Wenn Doppelkonsonanten in einem Wort erscheinen, dann sind das zwei selbstständige Laute, die fließend ausgesprochen werden (ohne Glottisschlag dazwischen), die i. d. R. durch Wortbildungen, meist Präfixableitungen²⁹⁰ zustande kommen und zwei getrennten Silben angehören, z. B.: *оддолжи* (lat. transkr. *oddolži*; dt. *entschulden*). Aus diesem Grund sind Doppelkonsonanten zur Kennzeichnung von kurzen Vokalen den mazedonischen Schülern aus der L1 unbekannt und diese Regeln müssen explizit erarbeitet werden. Folgende besondere Eigenschaften der mazedonischen Konsonanten können exemplarisch aufgeführt werden:

- die Vokalfunktion des r-Lautes, der auch silbenbildend ist, z. B.: *прст* (lat. transkr. *Prst* = dt. *Finger*), *срце* (lat. transkr. *srce* = dt. *Herz*), *срп* (lat. transkr. *srp* = dt. *Sichel*), *трн* (lat. transkr. *trn* = dt. *Dorn*);²⁹¹
- die Assimilation:²⁹² die graphematische Markierung der Konsonantenassimilation bei Suffixableitungen als Besonderheit des Mazedonischen, z. B.: → <p> *riba* + - *če* = *ripče*

²⁸⁸ Tabelle erstellt nach Видоески / Димитровски / Конески 1981

²⁸⁹ Interferenzbelege ab S. 104

²⁹⁰ Lunt 1952: 13

²⁹¹ Конески 2004:88f.

(lat. transkr. *ripče/riptsche*; dt. *Fisch+ -lein= Fischlein*).²⁹³ Andererseits sind die Regeln zur Verschriftlichung der Auslautverhärtung mit den deutschen vergleichbar.²⁹⁴

Die meisten Fehler in diesem Bereich entstehen jedoch durch die verschiedenen Wege der Transkription von kyrillischer zu lateinischer Schrift. Dabei können die in der Schule gelernten lateinischen Alphabete (Deutsch, Englisch, Mazedonisch-lateinische Transkription, die in der zweiten Klasse gelernt wird) zu unterschiedlichen Interferenzen führen, z. B.: <c> statt <k> **October* (DS 132), **Music* (DS 331), **Arhitect* (DS 1961), **concert* (DS 182), <c> statt <z> oder <k> **Macedonien* (DS 1679), <z> statt <s>: **muzik[zene]* (DS 344), <v> statt <w> **Voche* (DS 1645), <d> statt <t> **drinken* (DS 1857), <f> statt <v> **Großfather* (DS 2485), <c> statt <z> **Medicine* (DS 2182), <z> statt <s> **Tereza* (DS 4256).

Ebenfalls sind vereinzelt Grapheme der kyrillischen Schrift im deutschen Text zu erwarten, z. B. Interferenzen zwischen dt. /g/ und maz. /d/, was in Schreibschrift dem gleichen Graphem entspricht: <g>, z. B.: **Deutschlang* (DS 5995). Weitere Interferenzen wären bei /x/ maz. <x> mit dt. <x>; Graphem <y> wird mit maz. <y> verwechselt, was /u/ entspricht.²⁹⁵

1.5.2 Orthografie

Einige grundlegende Orthografieregeln ähneln sich in beiden Sprachen (wie in den meisten Sprachen mit lateinischem oder kyrillischem Alphabet): Majuskel am Satzanfang und bei Eigennamen, nach Komma wird kleingeschrieben usw. Die typisch deutsche Großschreibung von Substantiven kennt das Mazedonische nicht.

Im Vergleich zum Deutschen gibt es deutlich weniger Komposita, d. h. es überwiegen Nominalphrasen, Attributphrasen, Präpositionalphrasen usw., was jedoch nicht bedeutet, dass das Mazedonische kaum Komposita bzw. kompositionelle Fügungen in der Wortbildung kennt. Diese Differenzen können bei der Getrennt- bzw. Zusammenschreibung zu Interferenzen führen, z. B.: maz. *cmap zpað* (lat. transkr. *star grad*) dt. **alt Stadt* (DS 4483/C) statt *Altstadt*.²⁹⁶ Was die Getrennt- bzw. Zusammenschreibung betrifft, liegen im mazedonischen Orthografie-Kanon jedoch zahlreiche komplexe Regeln vor.²⁹⁷

²⁹² Lunt 1952: 14ff./ Конески 2004:125ff.

²⁹³ Lunt 1952: 16

²⁹⁴ Конески 2004: 128

²⁹⁵ Weitere Interferenzbelege ab S. 95/ S. 103/S. 112

²⁹⁶ Weitere Interferenzbelege „falsche Zusammenschreibung“ ab S. 116

²⁹⁷ Видоески/Димитровски/ Конески 1981: (44-59)

In Bezug auf die Interpunktion sind viele Regeln in beiden Sprachen ähnlich.²⁹⁸ Ein nennenswerter Unterschied ist die Kommasetzung bei syndetisch eingeleiteten Nebensätzen, wenn der Nebensatz nicht vorangestellt ist: Bis auf wenige Ausnahmen sind Nebensätze mit Subjunktionen nicht mit einem Komma abzutrennen.²⁹⁹ Zwischen vorangestellter Nebensatz („Inversion“) und Hauptsatz muss dagegen immer ein Komma gesetzt werden.³⁰⁰

Asyndetische anreihende Hauptsätze, die typisch für das Mazedonische sind, sind immer mit einem Komma zu trennen. Die Regeln zur Kommasetzung bei Hauptsätzen mit der Konjunktion *und* sind im Großen und Ganzen in beiden Sprachen ähnlich.³⁰¹ Bei anderen syndetisch verbundenen Hauptsätzen gelten gesonderte Regeln, die sich in beiden Sprachen z. T. unterscheiden, z. B. bei zweiteiligen entgegengesetzten Konjunktionen *nicht nur... sondern auch* wird im Deutschen ein Komma gesetzt, im Mazedonischen nicht.³⁰² Bei anderen adversativen Konjunktionen dagegen wird im Mazedonischen auch ein Komma gesetzt.³⁰³

Ein Unterschied ist auch, dass ein Großteil der Relativsätze nicht mit einem Komma getrennt wird, weil „das Bezugselement mit der Relativphrase“ als ein „untrennbares Ganzes“ angesehen wird.³⁰⁴ Interferenzbelege sind in Kapitel 2.1.9 Interpunktion nachzulesen.³⁰⁵

1.5.3 Morphologie, Morphosyntax, Syntax

Die mazedonische Sprache unterscheidet sich im Bereich Morphologie, Morphosyntax und Syntax nicht nur vom Deutschen, sondern auch von anderen slawischen Sprachen.³⁰⁶ Die Sprachen des Balkansprachbunds³⁰⁷ (u. a. Albanisch, Rumänisch, Bulgarisch, Varietäten des Serbischen, Türkischen, Neugriechischen) weisen wiederum Gemeinsamkeiten auf, die durch den räumlichen Kontakt entstanden sind, wie z. B.: „ein nachgestellter Artikel, der Zusammenfall von Genitiv und Dativ, der Verlust der Kategorie des Kasus beim Substantiv, die Objektverdoppelung und der Verlust des Infinitivs beim Verb.“³⁰⁸

²⁹⁸ Nachfolgend nur ein paar Beispiele bzw. ein sehr kleiner Abriss der Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten bei der Interpunktion beider Sprachen

²⁹⁹ Видоески/Димитровски/ Конески 1981: 116f.

³⁰⁰ Ebd. S. 114f.

³⁰¹ Ebd. S. 110

³⁰² Ebd. S. 111

³⁰³ Ebd.

³⁰⁴ Видоески/Димитровски/ Конески 1981: 121f.

³⁰⁵ Ab S. 126

³⁰⁶ u.a. Friedman 1998/1985

³⁰⁷ Friedman (u.a.) 2015/1986/1983

³⁰⁸ Jelen 2014:6

1.5.3.1 Das Substantiv

Das mazedonische Substantiv kennt die Kategorien Genus und Numerus. Die Kategorie Kasus ist nur mit dem Vokativ³⁰⁹ bei Eigennamen/Anreden besetzt: *Маруја* – vok. *Марујо* (dt. *Maria*), *мама* – vok. *мамо* (dt. *Mama*), *браќ* – *браќу/браќе* (lat. transkr. *brat/bratu*, dt. *Bruder*).³¹⁰ Ebenfalls sind in manchen Dialekten Reste des Akkusative oder Dative zu finden: *Јас го видов Јована*: dt. *Ich sah (den) Jovan*. (lat. transkr. *Jas go vidov Jovana*.)

Es sind alle drei Genera anzutreffen und diese sind meist an der Wortendung erkennbar (z. B. mask.: - \emptyset , (Konsonant), fem.: -*a*, -*ost* neut. -*o*, -*e*).³¹¹ Jedoch gibt es auch zahlreiche Ausnahmen.³¹² Ebenfalls stellt eine Reihe von Substantiven Singularetantum (*тишина* lat. transkr. *tišina/tischina*; dt. *Stille*, *слепост* lat. transkr. *slepost*; dt. *Blindheit*) und Pluraletantum (*очила* lat. transkr. *očila/otschila*; dt. *Brille*, *граѓа* lat. transkr. *gradi*; dt. *Brüste*, *јасли* lat. transkr. *jasli*; dt. *Krippe*) dar.³¹³

Das grammatische und biologische Geschlecht stimmen nicht immer überein. Wie im Deutschen ist *das Mädchen* (*девојче* lat. transkr. *devojče/devojtsche*) Neutrum. Trotzdem ist es keineswegs so, dass das Genus des Substantivs im Deutschen und Mazedonischen häufig identisch ist, sondern wahrscheinlich genauso oft unterschiedlich.³¹⁴

Es wird oft angenommen, dass Lerner automatisch das Genus aus ihrer Muttersprache übernehmen. Ob das so ist, wird in dieser Studie untersucht, und nicht nur, ob deutsche Substantive das mazedonische Genus erhalten, sondern auch, ob Genusfehler auch bei Substantiven auftreten, die in beiden Sprachen das gleiche Genus tragen.³¹⁵

Zur Pluralbildung³¹⁶ im Mazedonischen stehen verschiedene Endungen zur Verfügung, wobei -*i* die häufigste Pluralendung ist. Zwar gibt es keine bestimmten Regeln zur Stammänderung, jedoch kommt es auch zu zahlreichen Ausnahmen bei der Pluralbildung: *око* – *очи* (lat. transkr. *oko- oči/otschi*; dt. *Auge- Augen*), *уво* – *ууу* (lat. transkr. *uvo-uši/uschi*; dt. *Ohr – Ohren*), *дете* – *деца* (lat. transkr. *dete- deca/detsa*; dt. *Kind – Kinder*) usw.³¹⁷

³⁰⁹ Lunt 1952: 32

³¹⁰ Was jedoch zunehmend bei Eigennamen als abwertend empfunden wird und der Gebrauch im Alltag deutlich abnimmt

³¹¹ Lunt 1952: 27ff.

³¹² s. Tabelle 9 Jelen 2014: 7

³¹³ Lunt 1952: 28

³¹⁴ Jelen 2014: 7

³¹⁵ s. Kapitel 2.2.2.3. „Genusfehler“ und Zusammenfassung, S. 188

³¹⁶ Es ist nicht davon auszugehen, dass Pluralbildungsregeln des Mazedonischen die Pluralformen des deutschen beeinflussen. Da solche Regeln seltener sprachübergreifend übertragen werden. Belege mit fehlerhaften Pluralformen sind ab S. 174 nachzulesen

³¹⁷ Lunt 1952: 28ff.

Eine Besonderheit des Mazedonischen ist die „Plural-Zählform“,³¹⁸ wenn ein maskulines Substantiv in Verbindung mit einer Zahl (größer als eins) einen Plural bildet, dann wird meist eine andere Pluralform gewählt und mit der Pluralendung *-a* flektiert, wie es in Tabelle 5 zusammengestellt ist.

Singular	Plural	Zählform (Pl.)
збор (lat. transkr. <i>zbor</i>) Wort	зборову (lat. transkr. <i>zborovi</i>) Wörter	два збора (lat. transkr. <i>dva zbor-a</i>) Zwei Wörter
Петел (lat. transkr. <i>petel</i>) Hahn	Петли (lat. transkr. <i>petli</i>) Hähne	два петла (lat. transkr. <i>dva petla</i>) Zwei Hähne

Tabelle 5 Plural und „Plural-Zählform“

1.5.3.2 Der Artikel

Im Gegensatz zum Deutschen befindet sich der Artikel im Mazedonischen in der Postposition, d. h. als Flexion des Substantivs, des Adjektivs, des Pronomens oder der Numeralia. z. B.: *деме* (lat. transkr. *dete*; dt. *Kind/ein Kind*) *демемо* (lat. transkr. *deteto*; dt. **das Kind**). Es werden also zwei Formen unterschieden: die unflektierte Form oder Grundform *деме*, was der Konstruktion im Deutschen ohne Artikel oder mit dem unbestimmten Artikel entspricht und die flektierte Form *демемо* (*-mo* = bestimmter Artikel).³¹⁹ Es besteht die Möglichkeit des Numerales, *ein* als den unbestimmten Artikel zu gebrauchen: *едно деме* (**ein Kind**). Darüber hinaus kann durch unterschiedliche Artikelendungen die Entfernung vom Sprecher zum Objekt ausgedrückt werden, was in Tabelle 6 zusammengestellt ist.

Artikel	M	F	N	Pl
Unbestimmt	стол (<i>stol</i>) ein Stuhl	маса (<i>masa</i>) ein Tisch	дете (<i>dete</i>) ein Kind	деца (<i>deca</i>) Kinder
Bestimmt/ universal	столот (<i>stolot</i>) der Stuhl	масата (<i>masata</i>) der Tisch	детето (<i>deteto</i>) das Kind	децата (<i>decata</i>) die Kinder
Entferntes Objekt	столон (<i>stolon</i>) der Stuhl (da drüben)	масана (<i>masana</i>) der Tisch (da drüben)	детено (<i>deteno</i>) das Kind (da drüben)	децана (<i>decana</i>) die Kinder (da drüben)
Nahes Objekt	столов (<i>stolov</i>) der Stuhl (hier)	масава (<i>masava</i>) der Tisch (hier)	детеве (<i>detevo</i>) das Kind (hier)	децава (<i>decava</i>) Die Kinder (hier)

Tabelle 6 Die Artikel im Mazedonischen³²⁰

1.5.3.3 Das Adjektiv und das Pronomen

Während beim Adjektiv zuerst nicht viele Besonderheiten zu nennen sind, weisen Pronomina dagegen ein umfangreiches und komplexes System auf.³²¹ Im Folgenden werden nur einige

³¹⁸ Lunt 1952: 32

³¹⁹ Interferenzbelege beim Artikel sind insbesondere in Bezug auf die Referenzbeziehungen zu finden, ab S.290

³²⁰ erstellt nach s. Jelen 2014: 8

³²¹ mehr zu den Adjektiven: Lunt 1952:34ff.; und zu den Pronomen: Lunt 1952:36 ff.

Merkmale exemplarisch dargestellt.³²² Die Kategorien Genus und Numerus sowie der bestimmte Artikel erscheinen als Flexion am Adjektiv oder Pronomen, wie es in Tabelle 7 zusammengestellt ist.

	Mask.	Fem.	Neut.	Pl.
Unbestimmt (Adjektiv)	<i>убаџ/ ubav schöner</i>	<i>убава/ ubava Schöne</i>	<i>убаво/ ubavo schönes</i>	<i>убави/ ubavi schöne</i>
Bestimmt (Adjektiv)	<i>убавуом/ ubaviot der schöne</i>	<i>убавама/ ubavata die schöne</i>	<i>убавомо/ ubavoto das schöne</i>	<i>убавуме/ ubavite die schönen</i>
unbestimmt Poss.pron.	<i>мој/ мој mein</i>	<i>моја/ моја Meine</i>	<i>моје/ моје mein</i>	<i>моу/ мој meine</i>
Bestimmt Poss.pron	<i>мојом/ мојот *der mein</i>	<i>мојама/ моја- та *die meine</i>	<i>мојомо/ мојото *das mein</i>	<i>мојуме/ мојите *Die mein</i>

Tabelle 7 Flexion des Adjektivs und Pronomens

Wie an dem Beispiel zu sehen ist, gibt es im Mazedonischen die Möglichkeit, die Pronomen ebenfalls durch den bestimmten Artikel zu determinieren, „членувана заменска форма“, im Deutschen „Artikel-Pronominalform“³²³. Grundsätzlich ist es möglich, alle Adjektive und ein Großteil der Pronomina in dieser Art und Weise zu flektieren.

In einer Nominalgruppe erhält immer das erste Element, oft das Adjektiv: *добромо дете* (lat. transkr. *dobroto dete*; dt. *das gute Kind*) oder das Pronomen: *двеце сестри* (lat. transkr. *dvete sestri*; dt. *die zwei Schwestern*), *мојуме браќа* (lat. transkr. *moite braќa*; dt. **die meine Brüder*) den bestimmten Artikel.

Im Gegensatz zum Substantiv sind beim Personalpronomen Akkusativ und Dativ erhalten geblieben, wie Tabelle 8 es zeigt.

	Nominativ	Dativ		Akkusativ	
		kurze Form/ lange Form		kurze Form/ lange Form	
ich	јас (jas)	ми (mi) / мене (mene)	mir	ме (me) / мене (mene)	mich
du	ти (ti)	ти (ti) / тебе (tebe)	dir	те (te) / тебе (tebe)	dich
er	тој (toj)	му (mu) / нему (nemu)	ihm	го (go) / него (nego)	ihn
sie	таа (taa)	и (i) / нејзе (nejze)	ihr	ја (ja) / неа (nea)	sie
es	тоа (toa)	му (mu) / нему (nemu)	ihm	го (go) / него (nego)	es
wir	ние (nie)	ни (ni) / нам (nam)	uns	не (ne) / нас (nas)	uns
ihr	вие (wie)	ви (vi) / вам (vam)	euch	ве (ve) / вас (vas)	euch
sie	тие (tie)	им (im) / ним (nim)	sich	ги (gi) / нив (niw)	sich

Tabelle 8 Personalpronomen im Mazedonischen³²⁴

³²² I.d.R. sind hier keine direkten muttersprachlichen Interferenzen zu erwarten, da jede Sprache ihre Regeln. Belege im Bereich des Adjektivs sind ab S.190 (Adjektivformenfehler), ab S. 253 (unpassendes Adjektiv) nachzulesen und beim Pronomen ab S. 294

³²³ Lunt 1952: 40

³²⁴ Jelen 2014:9

Hier fällt auf, dass es zwei Formen per Kasus gibt, eine lange Form: *мене* (lat. transkr. *mene*) und eine kurze Form: *ме* (lat. transkr. *me*) Akkusativ und *мене/ми* (lat. transkr. *meine/mi*) Dativ. Das liegt an der „doppelten Pronominalform“ oder „Objektverdoppelung“³²⁵ im Mazedonischen. Ein Beispiel, wie die Objektdoppelung im Satz aussieht, wird in der Tabelle 9 dargestellt.

Toj	ми	ја	даде	мене	книгата.
Er	(mir)	(sie/das Buch)	gab	mir	das Buch.

Tabelle 9 Beispiel: doppelte Pronominalformen im Satz

Das Objekt wird im Mazedonischen fast immer mithilfe kurzer pronominaler Formen verdoppelt. Diese kurzen Pronominalformen stehen immer vor dem Verb und verweisen auf das direkte bzw. indirekte Objekt und sie stimmen in Genus und Numerus überein. Eine Darstellung dessen ist in der Tabelle 10 zusehen.

Јас	му	ја	ПОКЛОНИВ	сликата	на Јане.
Ich	*(ihm)	*(es)	schenkte	das Bild	Jane.

Tabelle 10 Objektverdoppelung³²⁶

1.5.3.4 Die Präpositionen

Da es im Mazedonischen außer beim Pronomen keine Kasusformen gibt, übernehmen teilweise Präpositionen diese Funktion. Eine Ausnahme ist der partitive Genitiv, der ähnlich wie im Deutschen ausgedrückt wird: *парче торта* (lat. transkr. *parče/partsche torta*) → dt. *Stück Torte*. Die Präposition kann u. a. in folgenden Fällen eingesetzt werden:³²⁷

- Genitiv: *Majas Buch* → *книгата на Мaja/ Knigata на Мaja*
(Präp. maz. *на* → dt. *an/auf*)
die Kante des Tisches → *работ на/од масата/ Rabot на/od masata*
(maz. *од* → dt. *von*)
- Dativ: *Ich gebe dem Schüler* → *Му давам на ученикот / Mu davam на učenikot*
Sag deiner Schwester → *Кажи и на сестра ти / Kaži i на sestra ti*
- Akkusativ: *Ruf deinen Vater an!* → *Јави му се на татко ти! / Javi mu se на tatko ti!*

Wie im Deutschen verhält es sich mit dem Instrumental: *Ich schneide mit einem Messer: Јас сечам со еден нож* (lat. transkr. *Jas sečam so eden nož.*); Die Präposition im Mazedonischen *со* entspricht der deutschen Präposition *mit*.³²⁸ Viele Präpositionen im Mazedonischen werden

³²⁵ Конески 2004: 334ff.

³²⁶ vgl. Jelen 2014:10

³²⁷ vgl. Jelen 2014: 9

³²⁸ ebd.

wie ihre Entsprechungen im Deutschen verwendet. Interferenzen sind dann möglich, wenn für die deutsche Präposition im Mazedonischen mehrere Varianten zur Verfügung stehen und umgekehrt. In der Regel kommt es dann zu Übersetzungsfehlern, z. B.: dt. gemeint *gehen zu* → maz. *odu na* (lat. transkr. *odi na*), was wiederum *an* oder *auf* entspricht, z. B.: „Aber du kannst nicht *an rock'n'roll meisterschaften gehen“ (DS 1065/A); oder, wenn dazu noch semantisch-pragmatische Unterschiede beider Sprachen interferieren: **gehen bei* statt *zu*, da im Mazedonischen für diese Phrase die Präposition maz. *kaj* → dt. *bei* und nicht dt. *zu* → maz. *kon* (*richtungsweisend*) benutzt wird: „Aber du kannst morgen nicht *bei den Rock'n'Roll-Meisterschaften gehen ...“ (DS 1044/A).³²⁹

1.5.3.5 Das Verb und die Tempora im Mazedonischen

Das Verb zeichnet sich im Mazedonischen durch zahlreiche Besonderheiten aus. Es ist ein hochkomplexes Thema und kann hier nur ansatzweise dargestellt werden.

Das mazedonische Verb kennt neben Kategorien wie Person, Numerus, Tempus, Aktionsart, Modus, Passiv usw. ebenfalls Genus und Aspekt.³³⁰ Den Infinitiv wie im Deutschen gibt es zwar nicht, aber als Verbstamm wird die Form der dritten Person Sg. genommen. Als Verbstammendungen kommen *-a*: *сакa* (lat. transkr. *saka*; dt. *mögen*); *-e*: *неe* (lat. transkr. *pee*; dt. *singen*) oder *-i*: *грму* (lat. transkr. *grmi*; dt. *donnern*) vor.

Die Kategorie Genus unterscheiden die Verben nur im Singular und nur in der Vergangenheitsform bei Verben mit dem *-l*-Partizip. Dabei erhält das Verb im Maskulinum eine \emptyset -Endung, im Femininum *-a* und im Neutrum *-o*. Kommt dazu eine Konstruktion mit *-haben* (z. B. Plusquamperfekt mit *haben*), bekommt *haben* (maz. *има* lat. transkr. *ima*) die Endung, wie es in Tabelle 11 exemplarisch aufgeführt ist.

G	Pers.	Präsens	Perfekt „sein“ + <i>l</i> -Form	Plusq.Perf.„haben“ + <i>l</i> -Form
M	1.P.Sg	Јас плаќам. (Ich bezahle.)	Јас сум платил.	Јас сум имал платено. Ich hatte bezahlt.
	3.P.Sg	Стефан плаќа. Stefan bezahlt.	Стефан платил. Stefan hat bezahlt.	Стефан имал платено. Stefan hatte bezahlt.
F	1.P.Sg	Јас плаќам. (Ich bezahle.)	Јас сум платила.	Јас сум имала платено. Ich hatte bezahlt.
	3.P.Sg	Ана плаќа. (Anna bezahlt.)	Ана платила. (Anna hat bezahlt.)	Ана имала платено. Anna hatte bezahlt.
N	1.P.Sg	Јас плаќам. (Ich bezahle.)	Јас сум платило.	Јас сум имало платено. Ich hatte bezahlt.
	3.P.Sg	Детето плаќа. (Das Kind bezahlt.)	Детето платило. (Das Kind hat bezahlt.)	Детето имало платено. Das Kind hatte bezahlt.

Tabelle 11 Das Genus beim mazedonischen Verb und „haben“ Vergangenheit

³²⁹ Weitere Belege im Kapitel 2.5.2.3. S. 250

³³⁰ Friedman 1985; Lunt 1952: 69ff.

In Tabelle 11 Das Genus beim mazedonischen Verb und „haben“ Vergangenheit ist eine weitere Besonderheit des Mazedonischen zu sehen, nämlich die Bildung der Vergangenheitsformen Perfekt, Plusquamperfekt mit dem Hilfsverb *haben*. Eine solche Konstruktion mit der gleichen Anwendung ist für das Mazedonische kennzeichnend.³³¹ Diese Konstruktion galt früher als auf bestimmte Varietäten und Textsorten begrenzt, findet jedoch in der heutigen Gegenwartssprache eine rege Anwendung, ist sogar die gängigere Form in der Alltagssprache und verdrängt zunehmend die „*sein*“ Perfekt- und Plusquamperfektform.

Das Mazedonische hat ein sehr komplexes Tempussystem mit verschiedenen Konstruktionen.³³² In Tabelle x wird nur ein kleiner Auszug dessen dargestellt. Grundlegend ist anzumerken, dass das Mazedonische drei synthetische Tempusformen hat: Präsens, Aorist und Imperfekt und mehrere analytische Tempora bzw. Verbkonstruktionen, u. a.: Perfekt (versch. Konstruktionen), Plusquamperfekt (versch. Konstruktionen), Futur, Futur („минато-идно“; dt. „Vergangenheit-Zukunft“)³³³ und Futur („прекажано“; dt. „übermittelt“).³³⁴ Die letzten zwei Futura können mit dem Konjunktiv II im Deutschen wiedergegeben werden, was die Frage aufwirft, inwieweit es sich um reine Tempora handelt oder ob sie stattdessen als Modus angesehen werden können.³³⁵

³³¹ Friedman (u.a.) 1976/1981/1986, Kostov 1972

³³² Inwieweit das mazedonische Verb, seine Formen, Konstruktionen und Anwendungsbereiche, das Deutsche beeinflussen kann nachgelesen werden ab S. 152 (Verbformenfehler), S. 208 (Kongruenzfehler), S. 223 (Verwendungsfehler/Tempusfehler), S. 241 (unpassendes Verb).

³³³ Zukünftiges in der Vergangenheit: Die Handlung spielt sich in der Vergangenheit ab, jedoch mit Zukunftsbezug; ebenfalls in Konditionalsätzen vorkommend; die Anwendungsbereiche sind sehr weitgefächert. (Конески 2004: 491ff.) Deswegen kann es auch dem Konjunktiv II im Deutschen entsprechen.

³³⁴ „nacherzählend, voraussagend in der Vorzeit, ohne Beweis“; nicht mit Formen der indirekten Rede zu verwechseln. Entsprechungen im Deutschen können sein: Konjunktiv I/II, Futurum Praeteriti I/II, Futur I oder Futur II jedoch immer mit dem Signal der Vorzeitigkeit; Verlauf: erwartet und vollzogen möglich (je nach Verb: imperfektiv/perfektiv). Kann sich auf Zukünftiges beziehen oder auch auf Vergangenes mit Zukunftsbezug. (s. Конески 2004: 497ff./Lunt 1952: 94)

³³⁵ Es nicht unumstritten, dass letzte zwei Futura sehr oft gleichzeitig beide Modi bedienen: Indikativ (Futurisches) und Konjunktiv (s. Anmerkung Минова/Ѓуркова 2000:73.87 und Lunt 1952:82ff.). Da im Korpus keine relevanten Belege diesbezüglich gefunden wurden, wird an dieser Stelle dieses Thema nicht weiter vertieft.

Bei den Tabellenbeispielen der analytischen Verbformen handelt es sich immer um imperfektive Verben. Parallel dazu ist es möglich, diese Tempusformen auch mit Verben eines anderen Aspekts zu bilden (Tabelle 12).

Tempora	Mazedonisch	Deutsch
Präsens	Јас читам	Ich lese
Imperfekt	1. јас читав 3. тој/таа/тоа читаше	1. ich las 3. er/sie/es las
Aorist	Јас прочитав	Ich las (zu Ende).
Perfekt (sein) сум +-l Partizip	1. јас сум читал ³³⁶ 2. ти си читал 3. тој читал ³³⁷	1. ich habe gelesen 2. du hast gelesen 3. er hat gelesen
Perfekt (haben) има+-n Partizip	1. јас имам читано 3. тој има читано	1. ich habe gelesen 3. er hat gelesen
Plusquamperfekt (sein) беше +-l Partizip	1. јас бев читал 3. тој беше читал	1. ich hatte gelesen 3. er hatte gelesen
Plusquamperfekt (haben) имаше +-n Partizip	1. јас имав читано 3. тој имаше читано	1. ich hatte gelesen 3. er hatte gelesen
Plusquamperfekt (sein und haben) sein+ haben+-n Partizip	1. јас сум имала читано 2. ти си имал читано 3. тој имал читано	1. ich hatte gelesen gehabt 2. du hattest gelesen gehabt 3. er hatte gelesen gehabt
Futur	Јас ќе ³³⁸ читам	Ich werde lesen

Tabelle 12 Tempora im Mazedonischen

Das mazedonische Verb kennt auch weitere Kategorien wie:

- Imperativ (maz. *можен начин*/lat. transkr. *možen način*),³³⁹ was im Deutschen Konj. I oder Konjunktiv II entspricht.
- Passiv, dem Zustandspassiv ähnlich (*sein+ -n Partizip*) maz. *Вратата е затворена*. (lat. transkr. *Vratata e zatvorena.*), auf Deutsch: *Die Tür ist geschlossen*. Es gibt jedoch auch weitere Passivkonstruktionen.³⁴⁰

Im Mazedonischen gibt es weitere Verbalkonstruktionen, die an dieser Stelle genannt werden können:

- „Verbalsubstantiv“: *гледање* (lat. transkr. *gledanje*; dt. *das Sehen*), *јадење* (lat. transkr. *jadenje*; dt. *das Essen*), *воспитание* (lat. transkr. *vospitanie*; dt. *die Erziehung*);
- „Verbaladjektiv“: *поканетите гости* (lat. transkr. *pokanetite gosti*; dt. *die eingeladenen Gäste*), *перениот џемпер* (lat. transkr. *pereniot džemper*; dt. *der gewaschene Pullover*)

³³⁶Alle -l Partizipien werden im Maskulinum dargestellt. Für Femininum müsste -a und für Neutrum -o angehängt werden.

³³⁷In der 3. Pers. Sg/Pl. ohne сум (*sein*)

³³⁸„ќе“ ist nur eine Partikel (diachron aus dem Verb „wollen“ stammend) zur Futur- und Modusbildung und kein Hilfsverb, und steht immer vor dem finiten Verb, s. Lunt 1952: 82

³³⁹Минова/Гуркова 2000:71ff.

³⁴⁰Минова/Гуркова 2000:179ff.

- „Verbaladverb“: *Одејки на работа го сретнал Бојан татка си.* (lat. transkr. *Odejki na rabota go sretнал Boјan tatka si.*) → *Zur Arbeit gehend traf Boјan seinen Vater.*

In Bezug auf die Modalverben im Mazedonischen ist als Besonderheit die obligatorische Partikel $\partial\alpha^{341}$ zu nennen, die in etwa *zu* im Deutschen entspricht. An dieser Stelle sei erwähnt, dass das Vollverb im Mazedonischen nicht im Infinitiv steht, sondern ebenso wie das Modalverb konjugiert wird. Ebenfalls werden beide Verben, Modal- und Vollverb, nach Person, Genus und Numerus konjugiert. Im folgenden Beispielsatz kann dies veranschaulicht werden: Maz.: *Toј мора утре да иде на лекар.* (lat. transkr. *Toј mora utre da ide na lekar.*)

Dt.: **Er muss morgen zu geht zum Arzt.*

Daher sind Interferenzen in der Hinsicht möglich, dass im Deutschen ebenfalls beide Verben konjugiert werden, z. B.: *„Für essen du kannst *isst alle traditionale Essen ...“ DS 4273.³⁴²

1.5.3.6 Negation

Im Mazedonischen kann die Negation auf dreifache Art ausgedrückt werden:

- mit Präfixen:
 - **не-** (lat. transkr. *ne-*; dt. *nicht*) bei Verben: (lat. transkr. *знае*; dt. *wissen*) *знае* → *незнае* (lat. transkr. *neзнае*; dt. *nicht wissen*), (lat. transkr. *има*; dt. *haben*) *има* → *нема* (lat. transkr. *nema*, dt. *nicht haben/haben kein*), (lat. transkr. *може*; dt. *können*) *може* → *неможе* (lat. transkr. *nemoже*; dt. *nicht können*); bei Substantiven: (lat. transkr. *пријател*; dt. *Freund*) *пријател* → *непријател* (lat. transkr. *neprijatelj*; dt. *Feind*); bei Adjektiven: (lat. transkr. *доверлив*; dt. *vertraulich*) *доверлив* → *недоверлив* (lat. transkr. *nedoverliv*; dt. *nicht vertraulich*);
 - **без-** (lat. transkr. *bez*; dt. *ohne*) bei Substantiven: (lat. transkr. *рбетник*; dt. *Wirbeltier*) *рбетник* → *безрбетник* (lat. transkr. *bezрбетник*; dt. *wirbelloses Tier*), (lat. transkr. *ум*; dt. *Vernunft*) *ум* → *безумие* (lat. transkr. *bezumie*; dt. *Zustand ohne Vernunft*); bei Adjektiven: (lat. transkr. *успешен*; dt. *erfolgreich*) *успешен* → *безуспешен* (lat. transkr. *bezuspesen*, dt. *erfolglos*), (lat. transkr. *гласен*; dt. *mit Stimme, laut*) *гласен* → *безгласен* (lat. transkr. *bezglasen*; dt. *ohne Stimme, stumm*) usw.;
 - Präfixe aus anderen Sprachen: **ин-** (lat. transkr. *-in*; dt. *insolvent*) *инсолвент*, (lat. transkr. *debalans*; dt. *ohne Balance*) *де-дебалан* usw.;
- mit Pronomen: (lat. transkr. *nikoj*; dt. *niemand*) *никој*, (lat. transkr. *ništo*; dt. *nichts*) *ништо*, (lat. transkr. *nieden*; dt. *keiner*) *ниеден*; „adjektivischen Pronomen“ (lat. transkr.

³⁴¹ mit dieser Partikel gibt es eine Reihe weitere spezifische Konstruktionen s. Минова/Гуркова 2000:75; Lunt 1952: 84ff.

³⁴² weitere Belege ab S. 163ff.

ničij; dt. *niemands-*) *ничиј*, (lat. transkr. *nikakov*; dt. *keinerlei*) *никаков* und Adverbien: (lat. transkr. *nikade*; dt. *nirgendwo*) *никаде*, (lat. transkr. *nikogaš*; dt. *nie*) *никогаш* usw.;

- mit Partikeln: *не* (lat. transkr. *ne*), *ни* (lat. transkr. *ni*), *ниту* (lat. transkr. *nitu*) s. Satznegation.

Die Satznegation kann auf zweifache Art erfolgen, mit einer einfachen oder doppelten Negation:

- einfache Negation: Dabei steht die Partikel **не** immer vor dem Hauptverb: (lat. transkr. *Toj e tuka.*; dt. *Er ist hier.*) *Toj e тyкa.* → *Toj не e тyкa* (lat. transkr. *Toj не e tuka.*; dt. *Er ist nicht hier*).
- doppelte Negation: Hier gibt es wiederum zwei Fälle:
 - doppelte Negation zur Intensivierung mit Negationspronomen + Partikel **не** vor dem Verb: **Ниту не** *смеe да се каже во оваа куќа.* (lat. transkr. *Ništo не smee da se kaže vo ovaа куќа.*) → dt. *Es darf nichts *(nicht) gesagt werden in diesem Haus.* Die Bedeutung bleibt trotzdem negativ und ist nicht bejahend;
 - doppelte Negation als Bejahung, Partikel **не** vor dem Hauptverb + Präfix **не-**: *Toj не e несимпатичен.* (lat. transkr. *Toj не e nesimpatičen.*) → *Er ist nicht unsympathisch.* Oder Negierung des Hauptverbs mit dem Präfix **не-** + Partikel **не**: **Неможеш** *да не се чудии.* (lat. transkr. *Nemožeš da не se čudiš.*) → *Du kannst dich nicht *(nicht) wundern.* Die Bedeutung ist bejahend: *Du kannst dich wundern.*

Aus den Beispielen wird ersichtlich, dass es eine *Kein*-Negation wie im Deutschen nicht gibt. Das Verb wird i. d. R. mit dem Präfix **не-** negiert: (dt. *Er hat eine Freundin.* lat. transkr. *Toj ima девојка.*) *Toj има девојка.* → *Toj нема девојка.* (lat. transkr. *Toj нема девојка.*; dt. *Er hat keine Freundin.*), oder mit der Partikel **не**, die vor dem Verb steht: *Er ist kein guter Freund.* → *Toj не e добар пријател.* (lat. transkr. *Toj не e dobar prijatel.*) Ebenfalls ist die Satznegation mit *nicht* in Satzendstellung im Mazedonischen nicht möglich: *Ich verreise wegen des schlechten Wetters nicht.* → **Јас патувам поради лошото време не.* (lat. **Јас патувам поради лошото време не.*). Beispiele aus dem Korpus u. a.: „*Ich habe *nicht Großvater.*“ (DS 2681/B), „*Hier hat sie *nicht Freizeit.*“ (DS 3156/BC).³⁴³

1.5.3.7 Serialisierung

Der mazedonische Satz hat die Grundstruktur: Subjekt – Prädikat – Objekt. Jedoch ist diese Struktur nicht immer obligatorisch, sondern variabel und nicht mit Serialisierungsregeln des Deutschen, wie z. B. die Verbzweitstellung vergleichbar. Jedoch übernimmt in manchen Fäl-

³⁴³ Weitere Belege s. Kapitel 2.4.3.4. „Unangemessene Negierung“ ab S.230

len die Serialisierung die Funktion des fehlenden Kasus, in diesem Fall ist die Wortstellung bindend, z. B. dann, wenn Subjekt und Objekt dem gleichen Genus angehören:

- *Der Lehrer fragt den Schüler.* → *Учителот го прашува ученикот.*
(lat. transkr. *Učitelot go prašuva učenikot.*)
- *Den Schüler fragt der Lehrer.* → **(Ученикот го прашува учителот.)³⁴⁴*
(lat. transkr. *Učenikot go prašuva učitelot.*)

Wenn sie unterschiedlichen Genus sind, ist dies grammatikalisch zwar erlaubt, nur stilistisch nicht immer angemessen. Die kurze Pronominalform zeigt dabei das Genussignal an:

- *Der Lehrer fragt die Schülerin.* → *Учителот ја прашува ученичката. (ja: sie)*
(lat. transkr. *Učitelot ja prašuva učeničkata.*)
- *Die Schülerin fragt der Lehrer.* → *Ученичката ја прашува учителот.³⁴⁵*
(lat. transkr. *Učeničkata ja prašuva učitelot.*)

Außer bei vergleichbaren Ausnahmen ist bei der Serialisierung fast jede Variante denkbar. Das Entscheidende ist, dass das Thema-Rhema-Konzept stimmig ist und die Betonung des wichtigsten Elements bzw. der semantisch relevantesten Information weiter vorangestellt wird. Mögliche Varianten sind exemplarisch in Tabelle 13 zusammengestellt.

Mazedonisch kyrillisch/lat. transkribiert	Deutsch
<i>Јас и купиџ вчера на ќерка ми еден убав вустан./ Јас и купиџ вќера на ќерка ми еден убав фустан.</i>	<i>Ich kaufte gestern meiner Tochter ein schönes Kleid</i>
<i>И купиџ еден убав вустан на ќерка ми вќера./ I kupiv eden ubav fustan na ќerka mi vќera.</i>	<i>*(Ihr)³⁴⁶ Kaufte (ich)³⁴⁷ ein schönes Kleid meiner Tochter gestern.</i>
<i>Вќера на ќерка ми и купиџ еден убав фустан./ Vќera na ќerka mi i kupiv eden ubav fustan.</i>	<i>*Gestern meiner Tochter kaufte (ich) ein schönes Kleid.</i>
<i>Вќера на ќерка ми еден убав фустан и купиџ. Vќera na ќerka mi eden ubav fustan i kupiv.</i>	<i>*Gestern meiner Tochter ein schönes Kleid (ich ihr) kaufte.</i>
<i>На ќерка ми вќера еден убав фустан и купиџ. Na ќerka mi vќera eden ubav fustan i kupiv.</i>	<i>*Meiner Tochter gestern ein schönes Kleid (ich) kaufte.</i>

Tabelle 13 Serialisierung in Mazedonischen

Demnach gibt es keine feste Verbstellung im Satz im Mazedonischen, außer dass in manchen Fällen aus stilistischen Gründen ein Satz als unschön angesehen werden kann.

³⁴⁴ Bedeutet: Der Schüler fragt den Lehrer.

³⁴⁵ zwar verständlich, aber keine geläufige Serialisierung. Wenn, dann meist als Stillmittel zur Intensivierung

³⁴⁶ Objektdoppelung; kurze Pronominalform

³⁴⁷ das Auslassen des Personalpronomens, meist das Subjekt im Satz, ist typisch für den mazedonischen Satz, da anhand der Verbkonjugation die Person und das Geschlecht erkennbar sind und nach Ersterwähntheit im Text das Pronomen nicht nochmal explizit genannt wird.

- Verberststellung im Aussagesatz: *Дојде еден човек и ме праша нешто. / Dojde eden čovek i me praša nešto → *Kam ein Mann und fragte mich etwas.*
- Verbendstellung im Aussagesatz: *Авионом секако таму ќе слета. / Avinot sekako tamu ќе слета. → *Das Flugzeug sicherlich dort wird landen.*

Nachfolgend werden einige Interferenzbeispiele aus dem Korpus aufgelistet, die die mazedonische Serialisierung wiedergeben:

- „Sie ist *geboren Belleville, Ontario, Canada 1984 27 September.“ (DS 4),
- „Ich gerade *sehe Kindersendung.“ (DS 1401),
- „Jeden Sonntag wir *gehen in die Park.“ (DS 2180),
- „Regelmäßige ich *hilfe in Hause.“ (DS 2793),
- „Karolina Gocheva wurde am 28 April, 1980 geboren *in Bitola Macedonia.“ (DS 356/A),
- „Aber du kannst gehen *bei den Rock'n'Roll-Meisterschaften morgen.“³⁴⁸

³⁴⁸ Serialisierungsfehler als Interferenzen aus dem Mazedonischen werden im Kapitel 2.4.1. „Serialisierung“ behandelt, ab S. 212.

2 Zur Fehlerklassifikation

In den folgenden Ausführungen werden die Fehlerbelege nach bestimmten Kriterien Obergruppen zugeteilt: orthografische, morphologische, morphosyntaktische, syntaktische, lexikalische sowie textspezifische. Jede Obergruppe wird anschließend in weitere Ebenen unterteilt bis maximal zur dritten Ebene. Das Kapitel 2.7 befolgt keine linguistischen Kriterien, sondern hier werden Äußerungen, Sätze und Wörter eingeordnet, die entweder nicht lesbar sind oder deren Bedeutung und Funktion im Text nicht nachvollziehbar bzw. nicht rekonstruierbar sind. Zu Beginn der Untersuchung diente die Fehlerklassifikation von KOLLER (1991) zur Orientierung. Auch wenn es sich dabei um dialektale Fehler handelt, unterscheiden sich die Fehlertypen nur in manchen Bereichen wesentlich von denen in dieser Arbeit, denn in beiden Untersuchungen werden die Fehler nach den genannten Kriterien klassifiziert. Jedoch erfolgt die Einordnung nicht eins zu eins, da es aufgrund des vorliegenden Untersuchungsmaterials notwendig war, Belege in größeren Gruppen zusammenzufassen und neue Subgruppen zu bilden.

In diesem materialbeschreibenden Teil der Arbeit geht es in erster Linie darum, die Fehlerkategorien bzw. Fehlertypen vorzustellen und die Verteilung der Fehlerbelege in den verschiedenen Fehlerebenen sowie die Verteilung der Fehler/Auffälligkeiten in den verschiedenen Textgruppen und Sprachstufen darzustellen. Dabei werden stets Angaben zur Fehlerursache gemacht. Die Darstellung und Zusammenfassung der Ergebnisse zur Fehlerursache erfolgen in einem separaten Kapitel (3 Zur Fehlerursache).

Pro Datensatz (DS) wird nur ein Fehler beschrieben; wenn in einem Wort/Satz weitere Fehler/Auffälligkeiten vorhanden sind, werden diese in einem anderen DS erfasst. Die Trennung mehrerer Fehler, die gleichzeitig auftreten und sich teilweise gegenseitig bedingen, ist oft nicht einfach. Um die Fehler genau festzustellen und zu beschreiben, ist in manchen Fällen eine Rekonstruktion des Satzes notwendig. Das heißt, dass es zum Teil verschiedene Wege gibt, um zur Fehlerfeststellung und Fehlerklassifikation zu gelangen. Zusätzlich wird die Fehlerfeststellung und -beschreibung durch den Kontext und das Entstehungsumfeld des Textes beeinflusst. Das sind alle Faktoren, die berücksichtigt werden müssen, da sie in der expliziten Fehlerdarstellung nicht immer auf dem ersten Blick erkennbar sind. Am Ende jedes Kapitels und Subkapitels erfolgt eine kurze Zusammenfassung. Alle Prozentangaben sind ca. Angaben und auf ganze Zahlen auf- oder abgerundet.³⁴⁹

³⁴⁹ An dieser Stelle soll noch darauf hingewiesen werden, dass nach bestem Wissen und Gewissen versucht wurde, allen vorhandenen Abweichungen auf den Grund zu gehen. Dabei wurde der Reihe nach Text für Text und Satz für Satz bzw. Wort für Wort geprüft. Sollte jedoch bei diesem mühsamen Unterfangen doch der eine oder andere Fehltritt bzw. Ausrutscher unterlaufen sein, wird an dieser Stelle um Verzeihung gebeten.

2.1 Rechtschreibfehler (1646 DS)

Die hohe Anzahl an Orthografiefehler kann durch die Haltung der Schüler gegenüber Orthografieregeln geschuldet sein, weil sie sie oft als lästig und unwichtig erachten. Eine mildere Bewertung trägt zu einem solchen Empfinden zusätzlich bei. Diese und andere Gründe führen dazu, dass diese Fehlerkategorie mit 31 % die höchste Anzahl an Belegen aufweist. Bei KOLLER (1999: 9) zeichnet sich ein ähnliches Bild ab: Der Anteil ist mit 43 % allerdings um einiges höher.

Dem mazedonischen Deutschlerner begegnen einige Schwierigkeiten beim Erlernen und Befolgen der Orthografieregeln: die kyrillische Schrift, das andere bzw. deutlich einfachere Graphem-Phonem-System des Mazedonischen sowie die simple Phonem-Graphem-Wiedergabe. Anders als das Phonem-Graphem-Verhältnis im Deutschen kann im Mazedonischen von einem 1:1-Verhältnis (Phonem: Graphem) gesprochen werden.³⁵⁰ Das Mazedonische hat 31 Phoneme und 31 Grapheme.³⁵¹ Unterschiede, wie z. B. bei der Vokalqualität, hindern den mazedonischen Deutschlerner an der korrekten grafischen Wiedergabe der Phoneme.

Ein weiterer Einfluss ist die kyrillische Schrift. Obwohl die meisten Lerner bereits in der zweiten Klasse die lateinische Schrift gelernt und spätestens mit dem Beginn des Englischunterrichts auch aktiv verwendet haben, erfolgt die Umstellung auf lateinische Schrift nicht immer sofort und fehlerfrei. Diese Tatsache führt wiederum zu einem weiteren Problem, nämlich dass Orthografieregeln des Englischen auf das Deutsche übertragen werden oder Ähnlichkeiten beider Sprachen als gleich empfunden und als solche übernommen werden. Der Einfluss entsteht einerseits durch das zeitgleiche Erlernen des Englischen als erste Fremdsprache und andererseits durch die Ähnlichkeit beider Sprachen als Mitglieder einer Sprachfamilie. Diese Ähnlichkeiten führen dazu, dass ein Sprecher einer anderen Sprache (Sprachfamilie) die Wörter/Äußerungen für gleich/ähnlich hält und dadurch falsche Analogieschlüsse zieht (falsche Freunde).

Die Fehler in dieser Gruppe werden je nach Bereich in weitere Untergruppen aufgeteilt:

- unpassende Buchstaben: falsche, ausgelassene oder überflüssige Buchstaben sowie Buchstabenvertauschungen,
- fehlerhafte Getrennt- bzw. Zusammenschreibung von Wörtern,
- fehlerhafte Groß- bzw. Kleinschreibung von Wörtern sowie
- Fehler bei der Interpunktion.

³⁵⁰ Видоески/Димитровски/Конески 1981:1

³⁵¹ Lunt 1952: 9-18f.

2.1.1 Falsche Buchstaben (323 DS)

Bei der ersten Ebene dieser Fehlerkategorie geht es um Buchstabenverwechslungen bzw. die Verwendung von falschen Buchstaben. In erster Linie ist es wichtig zu erkennen, aus welchem Grund der falsche Buchstabe gewählt wurde. Ein Fehler/ein DS in dieser Gruppe bezieht sich nicht nur auf ein Phonem bzw. Graphem, sondern auch auf Buchstabenfolgen, solange sie zu der gleichen Klasse gehören: Konsonant oder Vokal. Wenn anstelle eines Vokals ein Konsonant steht, wird dies trotzdem in der Klasse „falscher Vokal“ angegeben, auch dann, wenn anstelle eines Konsonanten ein Vokal steht, wird das als „falscher Konsonant“ eingeordnet.³⁵²

Darüber hinaus ist es interessant zu sehen, wie sich in manchen Fällen das Wahrnehmen der Phoneme bzw. Allophone auf die Grapheme auswirkt, insbesondere dann, wenn manche Lerner das Phonem bzw. Allophon nicht richtig „gehört“ haben oder nicht (als solches) erkannt haben, weil es dieses Phonem bzw. Allophon beispielsweise in der Muttersprache nicht gibt, wie z. B. in **funfundvierzig* (DS 421). Das Phonem-Graphem-System des Deutschen unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht von dem des Mazedonischen, wie z. B. Doppelkonsonanten sowie Konsonantengruppen nach kurzem Vokal im Deutschen, was es im Mazedonischen nicht gibt, da weder kurze noch lange Vokale per se existieren. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, Vokale und Konsonanten getrennt zu behandeln.

2.1.1.1 Falsche Vokale (173 DS)

Falsche Vokale, die in einem Wort vorkommen, werden hier kurz dargestellt, während Vokale, die ausgelassen wurden oder überflüssig sind, in einer anderen Subkategorie erfasst werden. Wenn in einem Wort mehr als nur ein Vokal falsch ist, wird dieses Wort nur in einem Datensatz erfasst. Um manche Fehler besser nachzuvollziehen, ist es sinnvoll, sich einen kurzen Überblick über das Vokalsystem des Mazedonischen zu verschaffen.³⁵³

Orthografiefehler können durch Elemente der Muttersprache, Elemente einer anderen Fremdsprache oder auch durch weitere Ursachen wie „Übergeneralisierung bzw. Regularisierung“ oder lernerspezifische Ursachen bedingt sein. Damit die unterschiedlichen Fehler dieser Ebene insbesondere auch in Bezug auf die Sprachstufe genau betrachtet werden können, ist es nützlich, sich die Belege jeder einzelnen Textgruppe anzuschauen.

³⁵² Dieses Vorgehen wurde zur Vermeidung der Bildung kleinerer Subgruppen gewählt.

³⁵³ Kap. I/5.1.1. „Das mazedonische Vokalsystem“ s. ab S. 188

2.1.1.1.1 Gruppe A (59 DS)

Da in dieser Textgruppe die Texte von Anfängern stammen, ist die Anzahl an orthografischen Fehlern sehr hoch, da diese Lerner vor allem über das deutsche Phonem-Graphem-System explizit wenig gelernt haben und sich im Stadium des Erwerbs befinden. Außerdem ist das Erlernen des Englischen als Fremdsprache noch sehr präsent und die Schüler sind noch nicht in der Lage, nach Sprachen zu differenzieren. Aus diesem Grund wird das Wort *Sänger* oder *Sängerin* gerade fünfmal richtig geschrieben, aber die englische Variante (engl.) *singer* 26-mal. Zugleich wurde der Ländername oft vom Englischen übernommen: *Macedonia statt *Makedonien* oder *Mazedonien*. Wörter wie *and (DS 522) oder *hello (DS 892) wurden ebenfalls vom Englischen ins Deutsche übertragen. Bei der fehlerhaften Schreibung von *Kroatiea (DS 129) konnten keine interlingualen Interferenzen ermittelt werden. Als direkter Einfluss aus dem Mazedonischen bzw. als Übernahme der mazedonischen Schreibweise wurden diese Belege kategorisiert: *Makedonija (DS 386) und *simpatisch (DS 745).

Folgende Belege: *E-meil (DS 970), *schraibe (DS 1114/1539) und *dea statt *der* (DS 1632) wurden nach der Regel (für das Mazedonische gültig) „so schreiben, wie man hört“, geschrieben bzw. es werden nur Phoneme bzw. Allophone erkannt, die es in der eigenen Sprache gibt, und die es nicht gibt, werden zu den Phonemen bzw. Allophonen, die am ähnlichsten klingen. Das Wort *E-Mail* wird im Mazedonischen oft falsch *[´imail] ausgesprochen, denn dann wird die gegenteilige Regel angewendet: „so lesen, wie es steht“. Diese falsche Aussprache beeinflusst wiederum die Schreibweise und aus *E-Mail* wird *E-meil (DS 970). Durch gleiche Analogieschlüsse ist auch der Beleg *dea (DS 1632) statt *der* [de:ɐ] entstanden. Belege wie *funfundvierzig (DS 421), *Kostumefest (DS 1233) oder *große statt *Grüße* (DS 1332) können durch das Nichterkennen bzw. Nichtvernehmen der Phoneme /y/ und /ø/ entstehen. Oft werden diese Phoneme in dieser Sprachstufe folgendermaßen falsch ausgesprochen: [funf] statt [fʏnf] oder [gro:sə] statt [gry:sə]. Die falsche Aussprache beeinflusst in diesem Fall die Schriftsprache. Zwar ist bei den meisten dieser Belege ein indirekter Einfluss aus dem Mazedonischen als Grund anzusehen, jedoch handelt es sich mehr um Kompetenzfehler als Folge des „nicht Heraushörens“ bzw. der nicht richtig erlernten Schreibung.

2.1.1.1.2 Gruppe AB (28 DS)

Die Belege dieser Gruppe sind von der Beschaffenheit her den Belegen der A-Textgruppe ähnlich, nur der Einfluss des Englischen ist hier nicht mehr so präsent, was aber auch am Thema der Texte liegen kann. Die Fehler können wie folgt gruppiert werden:

- Einfacher Vokal statt Umlaut: Als indirekte Ursache für diese Fehler kann, wie bereits erwähnt, das deutlich einfachere Vokalsystem des Mazedonischen genannt werden; Deswegen sollen die Schüler erst die Unterschiede im Vokalsystem lernen, diese heraushören und dementsprechend richtig schreiben können. Im Anfängerunterricht befinden sich die Schüler aber noch im Erwerbsstadium dieser Kompetenzen. Folgende Belege sind zu nennen: *uber (DS 1780), *fur (DS 1787), *Marz (DS 1827), *streikholzen (DS 2006), *Madchen (DS 2070), *schoner (DS 2106). Bei den folgenden nicht umgelauteten Vokalen handelt es sich um Belege, bei denen bestimmte Regeln nicht beachtet werden, wie z. B. die Regel für die Steigerung der Adjektive mit Umlaut: *Großerestädte (DS 1842) oder die Pluralbildung mit umlautfähigem Stammvokal: *Sportplatze (DS 1785), *Grußen (DS 1880), *Mutter (DS 2087).
- Falscher Vokal mit und ohne Umlaut: Hier handelt es sich um Wörter, bei denen ein falscher Vokal gewählt und/oder nicht umgelautet wurde, z. B. *Große statt Grüße (DS 1921) und *bögel statt bügeln (DS 2048). Beim folgenden Beispiel handelt es sich um einen falschen Vokal, der jedoch direkt aus der Muttersprache übertragen wurde: *Ekonomie (DS 1905) und *Ekonomik (DS 1946).
- Vokal /i/ statt /y/: *gimnasium (DS 1928), *Psihologin (DS 1957), *hobbis (DS 2025) weisen direkte MI auf.
- Falsche Diphthonge [ai] statt [ei]: Wie bereits genannt, kann als Ursache für diesen Fehler der indirekte Einfluss der Regel, „so zu schreiben, wie man hört“, aus dem Mazedonischen geltend gemacht werden. Mit großer Wahrscheinlichkeit jedoch handelt es sich um mangelnde Kompetenz. Hierfür können folgende Belege genannt werden: *maine (DS 1951), *haiße (DS 2023) und *haißt (DS 2042).
- Als Typ Vokal statt Konsonant ist nur ein Beleg zu erwähnen: *Freundie (DS 2104).
- Übrige Fehler sind: Wie in der A-Textgruppe ist der Fehlertyp *Macedonia (DS 1760) auch hier zu finden und eindeutig als direkter Einfluss aus dem Englischen zu bezeichnen.

2.1.1.1.3 Gruppe B (38 DS)

In der B-Textgruppe verändern sich zwar die Art der Fehler, die Häufigkeit des Vorkommens der Fehler sowie deren Ursache ein wenig. Trotzdem bleiben manche Fehlerarten weiterhin bestehen, obwohl die Sprachstufe im Mittelstufenbereich liegt. In dieser Textgruppe kommen folgende Fehler vor:

- Falscher Vokal bei Ländernamen: In diesem Fall sind folgende Belege zu nennen: *Albania (DS 2155), *Bulgaria (DS 2160) und *Italia (DS 2282). Alle diese Fehler interferieren direkt aus dem Mazedonischen.

- Vokal ohne Umlaut: Hier sind u. a. folgende Belege zu nennen: **fur* (DS 2171), **Frühstück* (DS 2331), **Schulerin* (DS 2526), **mochte* (DS 2646), **Regelmaßige* (DS 27941) usw.
- Überflüssig umgelauteter Vokal: In dieser Gruppe von Texten gibt es Wörter, bei denen der Vokal umgelautet wurde, obwohl hier ein einfacher, nicht umgelauteter Vokal stehen sollte, z. B.: **größe* (DS 2340) **Zükunf* (DS 2505), **ält* (DS 2571, 2592), **köche* (DS 2602) usw. Als Fehlerursache für diese Belege wurde „Übergeneralisierung bzw. Regularisierung“ der Regeln für Umlautsetzung angegeben.
- Falscher Vokal mit und ohne Umlaut u. a.: **showspilen* (DS 2172), **müchte* (DS 2179), **brother* (DS 2242), **Coffe* (DS 2257), **firme* (DS 2280), **Geschwester* (DS 2349, 2864).
- Vokal *i* statt *y*: Dieser Fehlertyp wurde bereits als „Muttersprachliche Interferenz“ markiert: **Gimnasium* (DS 2191, 2408).
- Falsche Diphthonge: Der indirekte Einfluss der Regel aus dem Mazedonischen, „so zu schreiben, wie man hört“, ist hier im Beleg **schraibe* (DS 2268), <ai> statt <ei> verzeichnet.
- Hier ist ebenfalls als Fehlertyp „Vokal statt Konsonant“ nur ein Beleg zu nennen: **seer* (DS 2197).

2.1.1.1.4 Gruppe BC (2 DS)

Ab dieser Gruppe ist ein deutlicher Rückgang in der Beleganzahl festzustellen. Es sind nur zwei Belege verzeichnet, wobei der erste Beleg **dempteur* (DS 3115) als noch nicht genug gefestigtes Wissen bzw. fehlende Kompetenz interpretiert werden kann, da das Wort wahrscheinlich vor kurzem neu gelernt wurde.

Bei dem zweiten Beleg **Ländarn* (DS 3135) handelt es sich ebenfalls um den Fehler „falscher Vokal“, wobei hier mit großer Wahrscheinlichkeit von einem „Flüchtigkeitsfehler“ gesprochen werden kann. Alle typischen Fehler der vorherigen drei Gruppen sind hier nicht mehr feststellbar, was einerseits mit der höheren Sprachstufe begründet werden kann und andererseits mit erhöhter Kompetenz der Schüler in diesem Bereich.

2.1.1.1.5 Gruppe BD (6 DS)

Wie in der BC-Gruppe ist auch hier die Anzahl an Datensätzen sehr gering. Bei vier der sechs Belege handelt es sich um denselben Fehler, nämlich um den fehlenden Umlaut bei *Schüler*: **Schulern* bzw. **schuler* (DS 3416, 3417, 3464, 3535). Die weiteren zwei Belege sind: **läsen*

(DS 3435) statt *lösen* und einmal **gröses* (DS 3552). Bei **läsen* handelt es sich einfach um einen „falschen Vokal“ und bei **gröses* um einen „überflüssig umgelauteten Vokal“.

2.1.1.1.6 Gruppe BE (6 DS)

In der BE-Gruppe sind sechs Datensätze verzeichnet. Fünf davon sind gleich: **Weltverschmützung* (DS 3907, 4085, 4105, 4110, 6046). Vier der fünf Datensätze sind Fehler derselben Person. Einerseits kann es sich hierbei um lernerspezifische Fehler handeln, andererseits sind Analogieschlüsse von Wortbildungsmustern denkbar, z. B.: *Schmuck* – *schmücken* vs. *Schmutz* – **schmützen*. Dazu wäre der Einfluss aus dem Schweizerdeutschen *schmüt/zen* <schwaches Verb; hat> (*schweizerisch*)³⁵⁴ ebenfalls möglich.³⁵⁵

Bei dem Beleg **verschmützt* (DS 4050) ist das gleiche Muster erkennbar, was noch einmal die Annahme der Analogieschlüsse nahelegt. Aus diesem Grund ist bei allen Datensätzen dieser Textgruppe die Fehlerursache mit „Übergeneralisierung/Regularisierung“ angegeben.

2.1.1.1.7 Gruppe C (23 DS)

Ab dieser Gruppe erhöht sich die Anzahl der Belege überraschenderweise trotz erweiterter Sprachkenntnisse. Es kann daran liegen, dass diese Textgruppe, die aus Texten von Studenten des ersten Studienjahrs besteht, zum Anfang eines Studiums sehr heterogen ist, was Erwerbszeit und Erwerbsart der deutschen Sprache der Studenten betrifft. Zudem spielen weitere Faktoren eine Rolle: unzureichender Vorbereitung und Sensibilisierung zum Thema, abnehmende Aufmerksamkeit der Studenten in Bezug auf sogenannte „kleine“ Fehler, Orthografiefehler, zugunsten des Vermeidens von Fehlern komplexerer sprachlicher Strukturen. Folgende Subgruppen können gebildet werden:

- Falscher Vokal bei Ländernamen: In dieser Gruppe kehrt ein Fehlertyp zurück, der ab der B-Textgruppe nicht mehr vertreten war: Fehler bei den Ländernamen: **Macedonia* (DS 4484, 4489, 4540, 4541, 5088, 5135) und **Mazedonia* (DS 4680). Dass in dieser Sprachstufe dieser Fehler noch einmal anzutreffen ist, kann mit mangelnder Aufmerksamkeit des Verfassers oder aber nicht ausreichender Verfestigung des Wissens begründet werden.
- Vokal ohne Umlaut: Belege für diesen Typ sind: **entauscht* (DS 5179), **Europaisch* (DS 4343) und **Sehenswürdigkeiten* (DS 5297).

³⁵⁴ © DUDEN - Das große Wörterbuch der deutschen Sprache, 4. Aufl. Mannheim 2012 [CD-ROM]

³⁵⁵ Der Einfluss aus dem Schweizerischen ist an dieser Stelle in dem Sinne denkbar, weil viele maz. Familien bereits in der Schweiz leben und deren Kinder oder Familienangehörige teils dort aufwachsen oder für die Schule oder/und Studium nach Mazedonien zurückkommen. Das ist rein spekulativer Natur und kann anhand der plausiblen Interpretation nicht geklärt werden. Das mehrmalige Auftreten dieses Fehlers in einem Text spricht gegen eine Verschreibung.

- Falscher Vokal mit und ohne Umlaut: In drei Varianten liegt das Wort *Spezialitäten* vor: **Späzialiten* (DS 4131), **Speziliatiten* (DS 4242) und **Spezialitteten* (DS 4658). Das Wort *Theater* erscheint in der Variante **Theatar* (DS 4696, 4929) zweimal, was als direkte „Muttersprachliche Interferenz“ gelten kann, analog zu dem Wort im Mazedonischen: *Teatar* (kyrillisch: *Teamap*).
- Bei den folgenden Belegen handelt es sich um falsche Vokale: /ü/ statt /u/ und /a/ statt /e/ in **wündabar* (DS 4868) und /o/ statt /a/ in **wonn* (DS 4996). Bei dem Beleg **Große* statt *Grüße* (DS 4712) handelt es sich um ein Wort mit falschem Vokal ohne Umlaut. Der Beleg **May* (DS 5229) erscheint als direkte „Fremdsprachliche Interferenz“ aus dem Englischen.
- Überflüssig umgelauteter Vokal: In dieser Untergruppe können folgende Belege aufgelistet werden: **wündabar* (DS 4869), **sönig* (DS 4922) und **lüstig* (DS 5120), **Früzeuge* (DS 5136).

2.1.1.1.8 Gruppe CD (11 DS)

Bei den wenigen Belegen dieser Gruppe handelt es sich i. d. R. um Fehler, die aus mangelnder Aufmerksamkeit entstanden sind.

- Vokal ohne Umlaut: einzelne Fehler, die nicht gehäuft auftreten, was wiederum die Annahme von Unaufmerksamkeit bestätigt: **Prufungen* (DS 5414), **funf* (DS 5568), **Gruße* (DS 5721) und **Phanomen* (DS 5919).
- Überflüssig umgelauteter Vokal: Hier handelt es sich um Übergenerealisation: **träurig* (DS 5474), **Buchhändlung* (DS 5491) und **Gäst* (DS 5761).
- Falscher Vokal mit und ohne Umlaut: Bei dem Beleg **för* (DS 5587) wurde das Graphem <ö> mit <ü> verwechselt. Bei **Volonter* (DS 5896) <e> statt <ä> kann mit mangelnder lautlicher Erkennung der unterschiedlichen Vokale begründet werden, aber auch als MI (maz.) *волонтер*. Das Wort *Lebensstil* wurde an dem Englischen *lifestyle* angelehnt: **Lebensstyls* (DS 5898). Bei dem Wort *Anämie* wurde aus nicht ersichtlichen Gründen der Vokal *ä* mit *i* verwechselt: **Animie* (DS 5909).

2.1.1.1.9 Zusammenfassung (falsche Vokale)

Zusammenfassend können folgende Fehler(sub)typen vorgestellt werden:

- Bereich der Ländernamen: Fehler, die oft durch Einflüsse aus dem Englischen und Mazedonischen zustande gekommen sind. Dieser Fehlertyp ist besonders in den Anfängergruppen A und AB anzutreffen.

- Fehler, die durch phonetische Besonderheiten herbeigeführt wurden, z. B. durch „so zu schreiben, wie man hört“, aus dem Mazedonischen. Dieser Fehlertyp ist ebenfalls charakteristisch für die zwei Anfänger-Textgruppen A und AB.
- Fehler im Bereich des Umlauts. Obwohl diese Fehler fast konsequent von der ersten bis zur letzten Textgruppe auftreten, sind diese Fehler in den letzten zwei Textgruppen, C und CD, besonders ausfällig, vor allem, weil fast alle Belege dieser zwei Gruppen dem Bereich der falschen Umlautsetzung angehören.

Die Verteilung der Belege nach Textgruppen kann wie folgt dargestellt werden: Die produktivste Gruppe ist die A-Gruppe mit einem Anteil von 34 %, gefolgt von der B-Gruppe mit 22 % und der AB-Gruppe mit 16 %. Eine weitere produktive Textgruppe ist C mit einem Prozentsatz von 13 %. Die restlichen Textgruppen sind eher unproduktiv: CD sechs Prozent, BD und BE mit je drei Prozent und die unproduktivste BC mit nur einem Prozent Beteiligung.

In Bezug auf die Sprachstufe zeichnet sich folgendes Bild ab: die Hälfte der Belege treten in der Anfängerstufe (A-Stufe) auf, 29 % in der Mittelstufe (B-Stufe) und 19 % in der Oberstufe (C-Stufe).

Die Hälfte der Belege sind lernerspezifisch, d. h. durch „Einflüsse aus dem persönlichen und soziokulturellen Umfeld des Lerners“ bedingt. Zweitproduktivste Fehlerursache (FU) ist die „Fremdsprachliche Interferenz“ (FI) bzw. der Einfluss der ersten Fremdsprache, hier das Englische mit 29 %. Die „Muttersprachliche Interferenz“ (MI) und „Übergeneralisierung/Regularisierung“ sind an dritter Stelle gleichermaßen produktiv mit je 10,5 % Vorkommen. Wenn jedoch die indirekten Einflüsse aus der L1 zu den MI gezählt werden, dann erhöht sich der Anteil der MI auf ca. 40 % und der Einfluss lernerbedingter Ursachen verringert sich auf ca. 19 %.

2.1.1.2 Falsche Konsonanten (150 DS)

Auf der zweiten Ebene dieser Kategorie werden nur „falsche Konsonanten“ erfasst, „ausgelassene“ oder „überflüssige“ werden in einer anderen Subkategorie aufgelistet. Wenn in einem Wort mehr als nur ein Konsonant falsch ist, wird dieses Wort trotzdem nur in einem Datensatz erfasst. Um manche Fehlerursachen nachzuvollziehen, ist es notwendig, erneut auf das Konsonantensystem des Mazedonischen zu verweisen.³⁵⁶

Da die meisten Schüler bereits mit dem Erlernen der englischen Sprache begonnen haben, scheint die Schreibweise bei unsicheren Konsonantenverbindungen sich stark an dem Engli-

³⁵⁶ Kap. I/5.1.2. „Das mazedonische konsonantensystem“ s. ab S. 72

schen zu orientieren, vorzugsweise in der Anfängerstufe. Vorweggenommen werden kann, dass die Belege auf dieser Ebene stark durch das Englische beeinflusst wurden.

2.1.1.2.1 Gruppe A (40 DS)

Bei diesem Fehlertyp ist die A-Textgruppe ebenfalls eine der produktivsten. Bei der großen Anzahl an Belegen ist es sinnvoll, die Fehler nach weiteren Mustern zu klassifizieren:

- Eigennamen, Ländernamen und Bezeichnungen für Monate und Wochentage:
 - Die Fehler im Bereich der Eigennamen können nicht systematisch klassifiziert werden bzw. bestimmte Muster sind nicht erkennbar, die auf eine gezielte Fehlerursache hindeuten. Das bedeutet, dass es sich nur um lernerbezogene Fehler handeln kann. Folgende Belege sind zu nennen: <p> statt <d> **Perych* (DS 42); <l> statt <k> **Malfest* (DS 69); und <r> statt <č> oder <c> **Goreva* (DS 328).
 - Bei Ländernamen, z. B. gibt es statt *Mazedonien* oder *Makedonien* die Variante aus dem Englischen <c> statt <z> oder <k> **Macedonien* (u.a. DS 108); **Macedonia* (u.a. DS 203); **macedonische* (DS 114), die siebenmal in unterschiedlichen Konstellationen zu finden ist. Bei dem Beleg **Makedonija* (DS 385) handelt es sich jedoch um eine direkte „Muttersprachliche Interferenz“, d. h., der Name wird wie im Mazedonischen geschrieben.
 - Bei der Bezeichnung des Monats *Oktober* handelt es sich um einen Fehler, der als „Fremdsprachliche Interferenz“ zu bezeichnen ist: <c> statt <k> **October* (DS 132, 564).
 - Beim Beleg **Sanstag* (DS 1648) <n> statt <m> ist kein bestimmtes Muster und keine bestimmte Häufigkeit zu erkennen, weshalb es sich um einen lernerbezogenen Fehler handelt.
- Einfacher falscher Konsonant: Hier treten die meisten Fehler auf und bei manchen ist ein bestimmtes Muster erkennbar: <c> statt <k>: **concert* (DS 181); **Music* (DS 331, 734, 1245, 1330). Hier ist der Einfluss aus dem Englischen deutlich wie auch bei <c> statt <z>: **Koncerte* (DS 304) und <c> statt <sch>: **fantastic* (DS 173). Bei dem Beleg <z> statt <s>: **muzikzene* (DS 344) kann dagegen von muttersprachlicher Interferenz gesprochen werden, da für das Phonem /z/ das Graphem <z> im Mazedonischen zur Verfügung steht.
- Bei den Belegen <ch> statt <z> **Schmerchen* (DS 1215); <l> statt <n>: **lächste* (DS 1376), **lachher* (DS 1450); <m> statt <n> **Beimschmerzen* (DS 1590); <f> statt <t> **Welf* (DS 594); <s> statt <ß> **gröser* (DS 710) und <t> statt <n> **vollkommt* (DS 432, 530) handelt es sich um lernerbezogene Fehler, deren Ursache nicht eindeutig erkennbar ist, jedoch auch als einfache Verschreibungen angesehen werden können. Bei den folgen-

den Belegen handelt es sich zwar ebenfalls um lernerbezogene Fehler; der Entstehungsweg ist unter Umständen verfolgbar: <h> statt <ß> *Fuhsball (DS 1618), hier <h> als Kennzeichnung eines kurzen Vokals gedacht; <h> statt <n> *so gehannten (DS 321) und statt <d> *eben statt jeden (DS 1051). Bei den Belegen <w> statt <v>: *werschwiegen (DS 1517) und <v> statt <w> *Voche (DS 1645) findet ebenfalls eine Verwechslung und ein Durcheinanderbringen von Phonemen und Graphemen statt, da z. B. <v> einmal als /f/ in *Vogel* zu finden ist und einmal <v> als /w/ in *Villa*. Bei dem Beleg <s> statt <c> *ish (DS 976) kann möglicherweise ein Einfluss aus verschiedenen Varietäten des Deutschen (Dialekt/Soziolekt) den Fehler begünstigt haben.³⁵⁷ Bei <sch> statt <sk> *schifahren (DS 1581) kann von einer Sprachvariante gesprochen werden, aber da im Unterricht für die Anfängerstufe ausschließlich der Wortschatz des Standarddeutschen vermittelt wird, wird dieser Beleg hier aufgeführt.

- Konsonant statt Vokal: Bei den folgenden Wörtern erscheint fälschlicherweise anstelle eines Vokals ein Konsonant: <r> statt <e> *dir (DS 324) und <l> statt <i> *E-mall (DS 884). Die Ursache für diese Fehler ist ebenfalls nicht direkt erkennbar und als lernerbedingt gekennzeichnet.

2.1.1.2.2 Gruppe AB (20 DS)

Im Vergleich zur vorherigen Textgruppe ist diese nur halb so produktiv. Vor allem die Anzahl an Einzelbelegen nimmt ab, was auf einen Fortschritt im Bereich Bewusstmachung der orthografischen Regeln hindeutet. Trotzdem bleibt der Fehlertyp im Bereich des Ländernamens *Mazedonien* weiterhin bestehen.

- Eigennamen und Ländernamen: Die Häufigkeit, mit der der Name *Macedonien (DS 1678, 1681, 1691, 1744), *Macedonia (DS 1759, 1884, 1929) mit falschem Konsonanten geschrieben wird, deutet darauf hin, dass der Einfluss der ersten Fremdsprache immer noch präsent ist. Bei dem Eigennamen: Vorname <z> statt <c> *Goze (DS 1793) und Nachname <tsch> statt <č> *Deltschew (DS 1794) handelt es sich um einen Transliterationsfehler. Laut der Transliterationsregel für Eigennamen sollte der Name wie folgt lauten: *Goce Delčev* oder *Delcev*. Im Beleg *Deltschew (DS 1794) wurde das Phonem dem deutschen Laut- und Schriftsystem angepasst, was unter Umständen in Klammern neben dem Namen in lateinischer Schrift erlaubt wäre: z. B. *Goce Delčev (Gotse Deltschew)*.
- Falscher Konsonant: Bei den folgenden Belegen handelt es sich um Fehler, die den Ursprung im Englischen haben: <d> statt <t> *drinken (DS 1857); <c> statt <k> *Arhitect

³⁵⁷ Manche Schüler haben Kontakt zu Gastarbeitern oder Gastarbeiterkindern aus Deutschland, die oft nur eine gemischte Varietät aus Dialekt und Soziolekt sprechen.

(DS 1961) und **Music* (DS 2026). Die Ursachen für die restlichen Belege lassen sich als lernerspezifisch kennzeichnen: Verwechslung von <f> und <v> **fiel* (DS 1770); <r> statt <n> **Wester* (DS 1809); <n> statt <r> **Ein wohnen* (DS 1811); <f> statt <v> **Zeif* (DS 1820); <s> statt <ß> **heise* (DS 1994); <k> statt <ch> und <n> statt <r> **streikhholzen* (DS 2007); <g> statt <r> **gäume* (DS 2051); <t> statt <d> **Freuntlichen* (DS 2055).

2.1.1.2.3 Gruppe B (24 DS)

Die Belege dieser Textgruppe lassen sich ebenfalls wie folgt weiter differenzieren:

- Eigennamen; Ländernamen: Bei dem Beleg **Maks* (DS 2231) handelt es sich um eine „Muttersprachliche Interferenz“, da die Transliteration des Lautes [ks] in mazedonischen Namen und Wörter mit <ks> wiedergegeben werden. Der Beleg <c> statt <z> oder <k> **Macedonien* (DS 2500, 2811), der sehr häufig vorkommt, ist als „Fremdsprachliche Interferenz“ angegeben. Der Fehler im Beleg **Kina* (DS 2857) kann als direkte „Muttersprachliche Interferenz“ verstanden werden.
- Falscher Konsonant: Eine größere Gruppe an Belegen mit falschem Konsonanten und fremdsprachlicher Interferenz kann genannt werden: <c> statt <k>: **come* (DS 2498), **Informatic* (2676), **Economie* (DS 2821), **comme* (DS 2845), **Music* (DS 2849), **Doctor* (DS 2954). Weitere Belege mit fremdsprachlicher Interferenz sind folgende Belege: <f> statt <v> **Großfather* (DS 2485, 2682), **Father* (DS 2487, 2680); <c> statt <z> **Medicine* (DS 2182); <th> statt <t> **Muther* (DS 2195); <th> statt <d> **brother* (2243); <d> statt <t> **Beden* (DS 2547). Bei einer kleineren Gruppe von Belegen handelt es sich um Einzelbelege, die keinerlei Muster aufweisen: **Grüire* statt *Griüße* (DS 2164), **In* statt *Ich* (DS 2178), **Fhertflihtungen* (DS 2451), **werben* (DS 2509), **Verhaltden* statt *Verwandten* (DS 2535) und **wende* (DS 2581).

2.1.1.2.4 Gruppen BC (2 DS)

Diese Textgruppe besteht nur aus zwei Belegen: <t> statt <d> **Jugentliche* (DS 3107) und **Classe* (DS 3140). Beim ersten ist von einem lernerbedingten Fehler auszugehen und beim zweiten ist die „Fremdsprachliche Interferenz“ deutlich erkennbar.

2.1.1.2.5 Gruppe BD (12 DS)

Die BD-Textgruppe ist mit nur zwölf Belegen ebenfalls quantitativ eher unproduktiv. Bei den meisten Belegen handelt es sich um Einzelbelege, die kein bestimmtes Muster verfolgen. Falscher Konsonant: **likvidieren* statt *liquidieren* (DS 3270), **Ahh* statt *Ach* (DS 3297, 3683), **schlesten* statt *schlechtesten* (DS 3336), <sch> statt <s> **beschtraft* (DS 3348), <k> statt

<g> *strenk (DS 3373), <r> statt <g> *Agressiver (DS 3586); <t> statt <f> *talsche (DS 3542), <s> statt <ß> *gröses (DS 3553), <ch> statt <g> *langweilich (DS 3746, 3768) und <v> statt <w> *vissen (DS 3757), wobei beim Letzteren eindeutig ein Transliterationsfehler vorliegt.

2.1.1.2.6 Gruppe BE (1 DS)

Die BE-Gruppe ist mit nur einem einzigen Datensatz vertreten. Bei dem Beleg *broschen statt große (DS 3898) handelt es sich um einen Einzelfehler auf der Ebene der lernerspezifischen Fehler im Kompetenzbereich.

2.1.1.2.7 Gruppe C (38 DS)

In dieser Gruppe von Texten steigt die Anzahl der Fehler wieder an. Die Belege können in zwei weitere Untergruppen gegliedert werden:

- Eigennamen; Ländernamen: <z> statt <s> *Tereza (DS 4256) als „Muttersprachliche Interferenz“ bzw. Transliterationsfehler; <c> statt <z> oder <k> *Macedonia (DS u. a. 4717, 4825), *macedonische (DS u.a. 4339) und *Macedonien (DS u.a. 5080).
- Falscher Konsonant u. a.: <c> statt <k> *calt (DS 4334), <m> statt <t> *kalm (DS 4415, 4441), <ss> statt <ß> *grosse (DS 4571), {-keit} statt {-heit} *Klahrkeit (DS 4589). Bei den Belegen <c> statt <t> *tradicional (DS 4850, 5107) und <z> statt <t> *tradizionale (DS 4276, 4298, 5044) handelt es sich um einen Transliterationsfehler. Der Beleg *Leif (DS 4610) <f> statt <v> ist zwar ein Fehler in einem fremdsprachlichen Wort; dieses Wort ist jedoch im Kompositum *Livemusik* im Deutschen zu finden.
- Konsonant statt Vokal: <l> statt <h> *Empfellung (DS 4609).

2.1.1.2.8 Gruppe CD (13 DS)

In dieser Textgruppe ist eine erneute Abnahme der Produktivität zu verzeichnen, und die Belege lassen sich in zwei Untergruppen einteilen:

- Eigennamen; Ländernamen: Bei dem Beleg *Deutschlang (DS 5995) handelt es sich um einen Fehler, der direkt durch die kyrillische Schreibrift interferiert wurde, wonach für das lateinische Graphem <d> kyrillisch <g> steht.
- Falscher Konsonant: <ss> statt <ß> *Grüssen (DS 5884); <ß> statt <ss> *Schluß (DS 5406), *beschloßen (DS 5405), *daß (DS u. a. 5827). Analog der Regel, dass manche Wörter mit <ph> und/oder mit <f> geschrieben werden können, wird das Wort *Privatsphäre* fälschlicherweise mit <f> geschrieben: *Privatsfäre (DS 5394). Bei den folgenden Belegen sind verschiedene Konsonanten falsch: <f> statt <t> *öffer (DS 5657),

<t> statt <d> **Jugentliche* (DS 5900) und <z> statt <s> **problematiziert* (DS 5920) und **Pauze* (DS 5949) als Transliterationsfehler: Das Phonem /z/ wird in lateinischer Transliteration mit <z> geschrieben.

2.1.1.2.9 Zusammenfassung (falsche Konsonanten)

Die meisten Fehler auf dieser Ebene haben kein gemeinsames Muster und sind in der Regel Einzelbelege. Es gibt nur die Untergruppe im Bereich der Namen, insbesondere Ländernamen, als Einfluss aus dem Englischen **Macedonia*. Viele dieser Belege tauchen später auch in der Kategorie Namenszeichen-Fehler auf.

Die Verteilung der Belege nach Textgruppen ähnelt derjenigen mit „falschen Vokalen“. Die produktivste Textgruppe ist die A-Gruppe mit einem Anteil von 27 %, dicht gefolgt von der C-Gruppe mit 25 %. Weitere produktive Textgruppen sind: B mit 16 % und AB mit 13 %. Etwas unproduktiver sind die Gruppen CD mit neun Prozent und BD mit acht Prozent, während die Gruppen BC und BE mit jeweils nur einem Prozent die unproduktivsten sind. Die Ergebnisse in Bezug auf die Sprachstufe ergeben: 40 % der Belege stammen aus der A-Stufe, 34 % aus der C-Stufe und 26 % aus der B-Stufe.

In dieser Subkategorie gibt es zwei Fehlerursachen, die fast gleichmäßig verteilt sind: einmal die lernerspezifischen Ursachen (44 %) und FI (41 %). Die restlichen 15 % sind: MI mit zwölf Prozent und „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ mit nur drei Prozent.

2.1.1.3 Zusammenfassung (falsche Buchstaben)

Etwa 54 % der falschen Buchstaben sind Vokale und 46 % Konsonanten. Die produktivste Textgruppe ist die A-Gruppe mit einem Anteil von 31 %, an zweiter Stelle sind die C-Gruppe und die B-Gruppe mit je 19 % und an dritter die AB-Gruppe mit 15 %. Die unproduktivsten Gruppen sind: BE mit zwei Prozent und die BC mit nur einem Prozent. Auf die Sprachstufen übertragen bedeutet dies, dass 46 % der Belege aus der Anfängerstufe stammen, während die Mittelstufe mit 28 % und die Oberstufe mit 26 % etwas unproduktiver sind.

Über 44 % der Belege haben lernerspezifische Ursachen und 41 % FI als Ursache, was als ziemlich produktiv einzustufen ist. Mit zwölf Prozent Beteiligung ist die MI sicherlich nicht die einflussreichste FU, jedoch ist diese auch nicht zu vernachlässigen, denn bei einem bedeutenden Teil der lernerspezifischen Belege kann eine indirekte MI festgestellt werden. Dagegen ist die FU „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ mit nur drei Prozent weniger produktiv.

2.1.2 Ausgelassene Buchstaben (225 DS)

In diesem Kapitel werden alle Rechtschreibverstöße aufgelistet, bei denen ein Vokal oder Konsonant ausgelassen wurde. Wenn in einem Wort mehr als ein Konsonant oder Vokal ausgelassen wurde, wird dies als Folgefehler in einem Datensatz erfasst. In der Regel handelt es sich hier um Flüchtighkeitsfehler oder Fehler phonetischer Besonderheiten, die für die Lerner nicht hörbar bzw. erkennbar sind. Solche Fehler sind wiederum im Kompetenzbereich angesiedelt. Hier ist es ebenfalls sinnvoll, Konsonanten und Vokale getrennt voneinander zu betrachten.

2.1.2.1 Ausgelassene Vokale (43DS)

„Ausgelassene Vokale“ sind besonders in Bereichen zur Kennzeichnung von langen Vokalen zu vermerken. Da hier auch bei deutschen Schülern besonders viele Fehler entstehen, weist KOLLER (1991: 47) auf die Tatsache hin, dass „die deutsche Rechtschreibnorm beim Ausdruck der Vokalquantität nicht sehr konsequent ist“.³⁵⁸ Genau solche „inkonsequenten“ Regeln machen es dem Fremdsprachenlerner zusätzlich schwer, vor allem dem mazedonischen Lerner, da er in seiner Muttersprache zwischen langen und kurzen Vokalen nicht unterscheidet. Fehler im Bereich „Kennzeichnung von langen oder kurzen Vokalen“ zeigen sich auch später im Kapitel der „ausgelassenen Konsonanten“.

2.1.2.1.1 Gruppe A (14 DS)

Repräsentativ für diese Textgruppe ist das Auslassen des Dehnungs-*e*, vorzugsweise in den Wörtern *lieb* und *spielen*: **libling* (DS 606, 611, 633); **libsten* (DS 1211); **liber* (DS 685, 691), **spile* (DS 1656) und beim Eigennamen **Ridel* (DS 673). In den nächsten Belegen dagegen ist kein erkennbares Muster vorhanden, bei denen es sich mit großer Wahrscheinlichkeit um Verschreibungen handelt: **?schpfer?* statt *Schöpfer* (DS 20), **seell* statt *Seele* (DS 400) und **vollkommt* (DS 433). Die „Fremdsprachliche Interferenz“ ist in den Belegen **adress* (DS 1193) und **teen* statt *Teenie(album)* (DS 371) erkennbar.

2.1.2.1.2 Gruppe AB (4 DS)

Bei nur einem Beleg der vier Belege dieser Gruppe handelt es sich um Auslassen des Dehnungs-*e*: **ligt* (DS 1687). Bei diesem Beleg sowie bei den anderen beiden ist die Ursache nicht direkt erkennbar und daher von einem lernerbedingten Fehler auszugehen: **klenes* (DS 1807), **Mussen* (DS 1988) und **bes* (DS 2078).

³⁵⁸ Koller 1991: 47

2.1.2.1.3 Gruppe B (9 DS)

Das Auslassen des Dehnungs-*e* in Verben auf *-ieren* in dieser Gruppe von Texten ist besonders hervorzuheben: **interessire* (DS 2170), **interesire* (DS 2605), **trenire* (DS 2710) und **funktioniren* (DS 2896). Ebenfalls sind zwei Belege mit Auslassen des Dehnungs-*e* bei den Wörtern *Brief* und *Spiel* zu finden: **Brif* (DS 2459, 2460) und **showspilen* (3807). Beim Beleg **staubsage* (DS 2601) handelt es sich um einen lernerbedingten Fehler sowie beim Fehler des Eigennamens **Emilij* statt *Emilija* (DS 2233), in dem Fall wahrscheinlich ein Flüchtigkeitsfehler.

2.1.2.1.4 Gruppe BC (4 DS)

Bei zwei der vier Belege handelt es sich um das Fehlen des Dehnungs-*e* in dem Wort *schwierig*: **schwirig* (DS 3212, 3213). Das Auslassen von *-i* in **schreiben* (DS 3110) sowie *-e* in **Tourne* (DS 3128) sind ebenfalls Fehler, die als lernerbedingt angesehen werden.

2.1.2.1.5 Gruppe BD (1 DS) / BE (1 DS)

Da der einzige Beleg **ändern* (DS 3429) der BD-Textgruppe nur einmal im Text vorkommt, ist es mit großer Wahrscheinlichkeit ein Flüchtigkeitsfehler; ähnlich verhält es sich mit dem einzigen Beleg der BE-Gruppe: **veruruchen* statt *verursachen* (DS 3984).

2.1.2.1.6 Gruppe C (5 DS)

In zwei der fünf Belege dieser Textgruppe ist das Auslassen des Dehnungs-*e* ein besonderes Merkmal. Folgende Belege sind hier zu nennen: **Villeicht* (DS 4158) und **Beispil* (DS 5026). Bei **Späzialiten* (DS 4192) und **hir* (5191) handelt es sich wie in den vorausgegangenen Belegen um einen lernerspezifischen Fehler. Der Beleg **drauf* (DS 5169) kann unter Umständen als richtig erachtet werden, da aber im Unterricht in der Regel die Standardsprache vermittelt wird, wird er als Fehlerbeleg hier aufgeführt.

2.1.2.1.7 Gruppe CD (5 DS)

Wie in den vorangegangenen Gruppen dieser Kategorie ist hier eine geringe Anzahl an Belegen vorhanden. Das Dehnungs-*e* fehlt in den zwei Belegen **Brif* (DS 5666) und **Brifes* (DS 5999). Die ausgelassenen Vokale in **Chos* (DS 5769), **Turistenagentur* (DS 5941) und **Eurer* statt *euer* (DS 6035) weisen kein bestimmtes Muster auf und sind als lernerbedingte Fehler zu kennzeichnen.

2.1.2.1.8 Zusammenfassung (ausgelassene Vokale)

Ein auffälliger Fehler dieser Fehlerkategorie ist das Fehlen des Dehnungs-*e*. Dieser Fehlertyp ist durchgehend von der ersten bis zu der letzten Textgruppe anzutreffen, jedoch in den Gruppen BD und BE mit je einem Beleg beinahe unproduktiv. Trotzdem kommt dieser Fehlertyp in Bezug auf die Häufigkeit ziemlich selten vor. Er kann als Hinweis gewertet werden, dass die Regel der Kennzeichnung des langen Vokals in bestimmten Wörtern noch nicht gefestigt ist.

In dieser Fehlerkategorie ist die A-Textgruppe die produktivste (33 %), weniger produktiv ist die B-Gruppe mit 21 %. Die restlichen Textgruppen haben vergleichsweise weniger Belege: C- und CD-Gruppe mit je zwölf Prozent, AB- und BD-Gruppe mit je neun Prozent sowie BD- und BE-Gruppe mit je zwei Prozent. Demnach ist die Anfängerstufe mit einem Anteil von 42 % die produktivste, gefolgt von der Mittelstufe mit 35 % und zuletzt die Oberstufe mit 23 %.

Bei der Fehlerursache sind die lernerspezifischen Ursachen die häufigsten mit 88 %. Bei diesen Belegen sind Kompetenz- sowie Flüchtigkeitsfehler denkbar. Nur sieben Prozent der Fehler sind als direkte „Muttersprachliche Interferenz“ gekennzeichnet und nur fünf Prozent als „Fremdsprachliche Interferenz“. Bei den muttersprachlich interferierenden Belegen handelt es sich meist um Fremdwörter auf *-ieren*, die es als solche auch im Mazedonischen gibt. Bei den fremdsprachlich interferierenden Belegen handelt es sich um Einflüsse aus dem Englischen, wie *teen* und *adress*.

2.1.2.2 Ausgelassene Konsonanten (182 DS)

Im Bereich der fehlenden Konsonanten zeichnen sich drei Subgruppen ab. Zur ersten Gruppe gehören „fehlende Doppelkonsonanten“ bzw. „fehlender zweiter Konsonant“ bei der Kennzeichnung von kurzen Vokalen. Grundsätzlich liegt hier eine indirekte „Muttersprachliche Interferenz“ vor, da es im Mazedonischen keine kurzen Vokale gibt, sodass eine explizite Kennzeichnung entfällt. Da aber genau solche Unterschiede eine besondere Aufmerksamkeit im Unterricht einnehmen sollten, wird dieser Fehlersubtyp im Kompetenzbereich als lernerbedingt betrachtet. Für die zweite Subgruppe, das Fehlen des Dehnungs-*h*, gilt dasselbe: Da es im Mazedonischen keine langen Vokale gibt, entfällt auch deren Markierung. Die dritte Subgruppe ist ein „fehlender Konsonant“ in Endungen bei Ländernamen oder bei Eigennamen aus anderen Sprachen. Die restlichen Belege, bei denen ein „fehlender Konsonant“ verzeichnet wurde, sind meist Einzelbelege. Was die Anzahl der Fehlleistungen betrifft, werden deutlich mehr Konsonanten ausgelassen als Vokale.

2.1.2.2.1 Gruppe A (59 DS)

Diese Textgruppe ist die produktivste in dieser Kategorie, was an der sehr kurzen Erwerbszeit des Deutschen liegt und an dem zeitnahen Erlernen des Englischen als Fremdsprache. Die Belege können in weitere Untergruppen gegliedert werden:

- Namen und Eigennamen. Bei diesen Belegen handelt es sich um fremdsprachliche Eigennamen: **Wittney* statt *Whittney* (DS 230, 255), **Ramstein* (DS 670, 671) und **Germonata* (DS 834).
- Dehnungs-h. Hier wurde nur ein Beleg verzeichnet: **wont* (DS 883).
- Doppelkonsonant. Der fehlende Doppelkonsonant kann grundsätzlich darauf zurückgeführt werden, dass die Lerner die Kennzeichnung kurzer Vokale mit einem Doppelkonsonanten noch nicht kennen bzw. kurze von langen Vokalen noch nicht unterscheiden können. Es ist ebenfalls möglich, dass die Schüler zu diesem Zeitpunkt dieses Phänomen noch nicht explizit gelernt haben und noch nicht ausreichend dafür sensibilisiert wurden. Dementsprechend ist dieser Fehlertyp ziemlich produktiv. Folgende DS können hier u. a. genannt werden: **zusamen* (DS 812), **Quartet* (DS 643), **must* (DS 1125, 1131), **interessant* (DS 1222), **besser* (DS 1318, 1369), **den* statt *dann* (DS 1343), **hatest* (u. a. DS 1555) usw. Zum Teil sind auch Einflüsse aus dem Englischen sichtbar: **when* statt *wenn* (DS 1372).
- Restliche Fehler. Ein Teil der Fehler haben FI als FU: **is* (DS u. a. 147, 476), **Amerikan* statt *amerikanisch* (DS 417) **Meistershaft* (DS 1357) und *(*Meister shaft*) (DS 1440). Bei den nächsten Belegen ist von lernerspezifischen Fehlern auszugehen, die teils im Performanz- und teils im Kompetenzbereich angesiedelt sind: **muzikzene* (DS 345), **geründet* (DS 680), **nacher* (DS u.a. 996, 1058), **nich* (DS 1133), **Tschüis* (DS 1141), **Kostuefest* (DS 1227) usw. Bei den Belegen **simpatisch* (DS 746) und **sumpatisch* (DS 810) kann wiederum von muttersprachlicher Interferenz gesprochen werden.

2.1.2.2.2 Gruppe AB (16 DS)

In dieser Textgruppe sind deutlich weniger Fehler, was an den Themen der Texte liegen kann oder auch an dem längeren Zeitraum des Deutscherwerbs als in der A-Gruppe. Wie in der A-Textgruppe sind hier auch weitere kleinere Untergruppen denkbar:

- Dehnungs-h: **Früchtuck* (DS 1898),
- Doppelkonsonant: **umbenant* (DS 1792), **Gitare* (DS 1936), **guitare* (DS 2003), **Muter* (DS 1949, 1956),

- Restliche Fehler: **is* (DS 1812, 1954), **zwischen* (DS 1247), **nich* (DS 1917), **Psihologin* (DS 1958), **wic...tig* (DS 2084), **übe* (DS 2122) usw.

Die meisten Belege dieser Textgruppe beruhen auf lernerspezifischen Ursachen, außer den Belegen **guitare* (DS 2003) und **is* (DS 1812, 1954), die als „Fremdsprachliche Interferenz“ erkennbar sind, und den Belegen **Psihologin* (DS 1958) und **Arhitect* (DS 1960), die als „Muttersprachliche Interferenz“ feststellbar sind.

2.1.2.2.3 Gruppe B (28 DS)

In dieser Gruppe steigt die Anzahl an Belegen erneut an. Die Subgruppe der fehlenden Doppelkonsonanten zeigt deutliche Produktivität an, was wiederum auf noch nicht gefestigtes Wissen zur Schreibung der Doppelkonsonanten hinweist.

- Namen, Eigennamen, Ländernamen. Dass es in dieser Gruppe im Bereich der Namenszeichen wieder vermehrt zu Fehlern kommt, zeigt fehlendes oder noch nicht gefestigtes Wissen bei den Endungen von Ländernamen im Deutschen. Die Fehler in den Ländernamen **Albania* (DS 2156), **Bulgaria* (DS 2161, 2246) und **Italia* (DS 2283) können einerseits durch das Mazedonische (-*ija*) oder durch das Englische (-*ia*) begünstigt worden sein.
- Doppelkonsonant. Bei diesen Belegen wird ein einfacher Konsonant gesetzt: **Sontag* (DS 2145), **profesor* (DS 2188), **Mitagessen* (DS 2267), **Bet* (DS 2273), **Geschir* (DS 2359), **Muter* (DS 2438), **müter* (DS 2958), **come* (DS 2499), **alein* (DS 2514), **interesire* (DS 2606). In manchen Fällen wird ein anderer Konsonant verdoppelt, da der Lerner meist in dem Wort einen Doppelkonsonanten vermutet, aber nicht genau weiß, welcher Konsonant verdoppelt wird: **Proffesor* (DS 2779) und **Gittare* (DS 2889).
- Restliche Fehler. In dieser Subgruppe fehlt ein Konsonant aus unterschiedlichen Gründen. Der Einfluss des Englischen ist in den Belegen **is* (DS 2368), **showspilen* (DS 2173) und **Kik boxing* (DS 2708, 2712) deutlich. Bei den folgenden Belegen ist die Ursache nicht direkt ersichtlich bzw. im Lernerbereich zu suchen: **lieblinfächer* (DS 2235), **Fernsehe* (DS 2262), **Freundischen* (DS 2462), **Zükunf* (DS 2506), **swimmen* (DS 2939) usw. Viele dieser Fehler sind vermutlich im Kompetenzbereich angesiedelt.

2.1.2.2.4 Gruppe BC (2 DS)

Ab dieser Textgruppe sinkt die Anzahl an Belegen merklich. Das kann dadurch erklärt werden, dass die Lerner explizit auf die Problematik achten und sich die Regeln ausreichend gefestigt haben. Es sind nur zwei Belege verzeichnet, bei denen es sich um den gleichen Fehler handelt: **sympatische* (DS 2996) und **sympatisch* (DS 3135).

2.1.2.2.5 Gruppe BD (8 DS)

Bei der Hälfte der Belege in dieser Gruppe handelt es sich um ausgelassene Konsonanten, die kein bestimmtes Muster verfolgen: **Temen* (DS 3226), **Troz* (DS 3362), **nich* (DS 3748) und **de* (DS 3762). Ein einfacher Konsonant statt Doppelkonsonant wurde in folgenden Belegen verzeichnet: **aggressiv* (DS 3235), **kontrollieren* (DS 3251), **Intereser* (DS 3403) und **enttäuscht* (DS 3309). Alle Fehler sind als lernerbedingt zu betrachten.

2.1.2.2.6 Gruppe BE (11 DS)

Ab dieser Textgruppe steigt die Datensatzanzahl erneut an. In der ersten Subgruppe sind die Wörter mit fehlendem Doppelkonsonanten. Die restlichen Fehler sind unterschiedlicher Art und verfolgen kein gemeinsames Muster.

- Doppelkonsonant: **Vieleicht* (DS 2840), **komunizieren* (DS 3836), **Schaten* (DS 4100, 4016) und **Gesselschft* (DS 3974). Beim letzten Beleg wird der falsche Konsonant verdoppelt, woran erkennbar ist, dass dem Verfasser die Kenntnisse der Regel für Doppelkonsonanten bereits bekannt sind, diese aber noch nicht anwenden kann. Bei allen diesen Fehlern ist von „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ die Rede.
- Restliche Fehler: Bei allen Belegen handelt es sich um lernerspezifische Fehler, die teils im Performanz- und teils im Kompetenzbereich liegen können: **Frühschihte* statt *Früh-schicht* (DS 3863), **mehrmal* statt *mehrmals* (DS 3886), **Straßenverkeh* statt *Straßenver-kehr* (DS 3979), **Schade* statt *Schaden* (DS 3982), **veruruchen* statt *verursachen* (DS 3985) und **Ers* statt *erst* (DS 4063).

2.1.2.2.7 Gruppe C (44 DS)

Obwohl in dieser Sprachstufe gefestigte Kenntnisse im Bereich Markierung von kurzen und langen Vokalen erwartet werden, erreicht die Zahl der Belege dieser Textgruppe fast den Stand der Anfängergruppe, und das nicht nur die Quantität betreffend, sondern auch die Qualität.

- Ländername. Da die Endung des Ländernamens *Mazedonien* bzw. *Makedonien* hier wie im Mazedonischen geschrieben wird: **Mazedonia* (DS 4681), ist hier von muttersprachlicher Interferenz auszugehen.
- Dehnungs-h. **Frülig* (DS 4920). Bei diesem Beleg fehlt neben dem Dehnungs-*h* auch noch der Konsonant *n*.
- Doppelkonsonant. Die Ursache der zahlreichen Belege dieser Subkategorie liegt meist im Kompetenzbereich, begünstigt durch das Nichtvorhandensein von Doppelkonsonanten in der Muttersprache. In manchen Belegen fehlen zusätzlich weitere Konsonanten:

**traditionales* (DS 3151, 4638) **tradicional* (DS 4180, 5334), **interessante* (DS u. a. 4200, 4237), **klasische* (DS 4352), **schafst* (DS 4359), **Rabat* (DS 4368), **speziell* (DS 4544), **gegrünte* (DS 4548), **hofe* (DS 4611), **höfe* (DS 5352), **bilig* (DS 5253) usw.

- Restliche Fehler. In dieser Subgruppe befinden sich alle restlichen Belege, die keine gemeinsamen Fehlerquellen aufweisen: **Spaziergang* (DS 4177), **Spzialiten* (DS 4193), **Piza* (DS 4194), **sehenwürdigkeiten* (DS 4211, 4828), **Sohnnescheine* (DS 4526), **jetz* (DS 4669), **jemad* (DS 4722), **besonden* (DS 4763), **wei* (DS 4785), **kümmen* (DS 4821) usw.

2.1.2.2.8 Gruppe CD (14 DS)

In dieser Textgruppe verringert sich die Anzahl der Belege deutlich und hier ist ebenfalls die Subgruppe mit den fehlenden Doppelkonsonanten die produktivste.

- Doppelkonsonant. **eingespert* (DS 5388), **interessant* (DS 5492), **erinere* (DS 5638), **Proffesorin* (DS 5644, 5784), **Unterricht* (DS 5696) usw.
- Dehnungs-h. **Weinachten* (DS 5363) und **Erfahrung* (DS 5563).
- Restliche Fehler. **Güße* (DS 5410), **Entschuldigung* (DS 5513) und **Picknike* (DS 5973).

2.1.2.2.9 Zusammenfassung (ausgelassene Konsonanten)

Der produktivste Fehlersubtyp in dieser Ebene ist der fehlende Konsonant bei Doppelkonsonanten. Dieser Fehlersubtyp ist fast durchgehend von der ersten bis zur letzten Textgruppe vorhanden, mit Ausnahme der BC-Gruppe. Das Dehnungs-*h* ist in den Textgruppen A, AB, C und CD anzutreffen sowie ausgelassene Konsonanten bei Ländernamen in den Textgruppen A, B und C.

Was die Anzahl an Belegen betrifft, ist dieser Fehlertyp deutlich produktiver als der vorherige Typ „ausgelassene Vokale“. Hier kann zudem beobachtet werden, dass die Anzahl an Belegen in den Textgruppen A (33 %) und C (24 %) relativ hoch ist. Eine weitere produktive Textgruppe ist die B-Gruppe (15 %). Der Prozentsatz der restlichen Textgruppen ist gering, zwischen neun und einem Prozent. Die unproduktivste Textgruppe ist die BC-Gruppe. In Hinblick auf die Sprachstufe wurden 42 % der Belege in der Anfängerstufe verzeichnet, 32 % in der Oberstufe und 27 % in der Mittelstufe. Das kann daraus resultieren, dass in der Anfängerstufe Strukturen noch nicht ausreichend gefestigt sind oder noch gar nicht gelernt wurden. Im Mittelstufenbereich wurden die Kompetenzen durchgehend erreicht und ab der Oberstufe wurde aufgrund anderer Prioritäten den „Rechtschreibfehlern“ weniger Beachtung geschenkt. Mehr als 70 % der Fehler sind lernerbedingt. Dabei ist anzumerken, dass viele der Fehler durch Nichtvorhandensein von Doppelkonsonanten im Mazedonischen indirekt beeinflusst

wurden. Bei diesen Fehlern kann auch von indirekter muttersprachlicher Interferenz gesprochen werden. Die zweitproduktivste Fehlerursache ist die (direkte) „Muttersprachliche Interferenz“ mit 13 %. Einflüsse aus anderen Sprachen (hier in der Regel aus dem Englischen) nehmen zehn Prozent ein. Durch Einflüsse von Kommunikations- und Lernstrategien wurden nur vier Prozent der Fehler bedingt, meist handelt es sich um misslungene Lernstrategien.

2.1.2.3 Zusammenfassung (ausgelassene Buchstaben)

Über 80 % der Belege in dieser Subkategorie sind ausgelassene Konsonanten und nur 19 % ausgelassene Vokale. Zu den produktivsten Gruppen zählen: A 32 %, C 22 % und B 16 %. Weniger produktiv sind AB und CD mit je neun Prozent, BE fünf Prozent und BD vier Prozent. Die unproduktivste Textgruppe ist BC mit drei Belegen. Auf die Sprachstufe bezogen ergibt dies, dass 41 % der Belege aus der Anfängerstufe kommen, während zehn Prozent aus der Oberstufe und 29 % aus der Mittelstufe stammen. Dieses Ergebnis ist nachvollziehbar, zumindest in Bezug auf die Anfängerstufe, weil Rechtschreibregeln noch nicht vollständig erlernt wurden und erworbene Kenntnisse sich noch nicht ausreichend festigen konnten.

In Bezug auf die Fehlerursache sind 76 % der Belege lernerbedingt, vermutlich größtenteils Kompetenzfehler, aber auch indirekt durch MI. Etwa zwölf Prozent wurden durch (direkte) MI verursacht und neun Prozent durch FI. Nur drei Prozent haben „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“.

2.1.3 Überflüssige Buchstaben (135)

Überflüssige Konsonanten und Vokale werden getrennt voneinander betrachtet. Wenn in einem Wort mehr als ein Konsonant oder Vokal überflüssig ist, wird dies als Folgefehler betrachtet und in einem Datensatz erfasst. Die Belege in dieser Ebene sind größtenteils durch lernerspezifische Ursachen bedingt. Weitere Ursachen sind Übergeneralisierung der Regel für Doppelkonsonanten sowie „Übungstransfer“. Der Anteil muttersprachlicher Interferenz ist auf dieser Ebene als gering einzuschätzen.

2.1.3.1 Überflüssige Vokale (34 DS)

Wenn man die Gesamtheit der Orthografiefehler betrachtet, gehört dieser Fehlertyp eher zu den unproduktiven. Ein Großteil der Belege sind Einzelbelege, die keine weiteren Subgruppen bilden, da sie kein gemeinsames Muster aufweisen. In Bezug auf die FU haben diese Belege größtenteils lernerspezifische Ursachen.

2.1.3.1.1 Gruppe A (9 DS)

Bei fast allen Belegen dieser Textgruppe ist die Ursache nicht direkt erkennbar. In der Regel handelt es sich um Fehler, die durch persönliche und soziokulturelle Faktoren bedingt sind bzw. als Verschreibungen gelten können. Folgende Belege können hier aufgezählt werden: *singert statt *singt* (DS 388), *Tschüis (DS 1140), *Kostumefest (DS 1234), *Kostuefest (DS 1228), *leurzen statt *kurze* (DS 1383), *roat statt *Rat* (DS 1457) und *humanas statt *human* (DS 602).

Bei dem Beleg *Januari (DS 381) handelt es sich um „Muttersprachliche Interferenz“, d. h., der Monatsname wird wie im Mazedonischen geschrieben: *Janjapu* (kyrill.). Vollständigkeitshalber werden auch fehlerhafte fremdsprachliche Wörter aufgelistet wie der Beleg *beloung (DS 552). Da dieses Wort zu einem Songtitel gehört, wird er als ein Namenszeichen betrachtet.

2.1.3.1.2 Gruppe AB (3 DS)

Den drei Belegen dieser Gruppe liegen unterschiedliche Ursachen zugrunde. Bei dem Beleg *Flusse (DS 1796) handelt es sich um einen lernerspezifischen Fehler. Der Beleg *Lande (DS 1808) ist mit großer Wahrscheinlichkeit von der Phrase „jmd. ist im Lande“ beeinflusst. Der Einfluss des Englischen ist wiederum im nächsten Beleg zu erkennen: *guitare (DS 2002).

2.1.3.1.3 Gruppe B (8 DS)

In der B-Textgruppe ist die Anzahl der Belege im Vergleich zur AB-Gruppe leicht gestiegen. Die Hälfte der Belege ist mit „Übungstransfer“ als Fehlerursache gekennzeichnet. Beim Beleg *danke statt *Dank* (DS 2693) sind intralinguale Einflüsse erkennbar, z. B. durch das Verb *danken*. Bei *Regelmaßige (DS 2792) ist der Einfluss durch das Adjektiv ebenso erkennbar wie bei *Herzlichen statt *herzlich* (DS 2806). Der Beleg *Hause (DS 2825) wurde durch die Phrase „jmd. ist zu Hause“ beeinflusst.

Im Beleg *achtzeehn (DS 2696) wird die Regel der Kennzeichnung von langen Vokalen (Dehnung von Vokalen) übergeneralisiert, d. h. der lange Vokal wird zusätzlich zum Dehnungs-*h* mit doppeltem Vokal gekennzeichnet, was dem Mazedonischen ähnlich wäre, wenn man Doppelvokale als lange Vokale zählen würde. Aus dieser Ähnlichkeit kann dieser Beleg zusätzlich als indirekte „Muttersprachliche Interferenz“ gewertet werden.

Die Ursache der Belege *sehre (DS 2519) und *Universitäte (DS 2612) ist nicht eindeutig erkennbar, weshalb davon auszugehen ist, dass es sich um Einflüsse durch persönliche und soziokulturelle Faktoren handelt. Bei dem Beleg *Medicine (DS 2183) handelt es sich um die

englische Variante des Wortes *Medizin* und deshalb wird der Beleg mit fremdsprachlicher Interferenz als Ursache gekennzeichnet.

2.1.3.1.4 Gruppe BC (1 DS)

In dieser Gruppe ist nur ein Beleg verzeichnet: **Arbeite* statt *Arbeit* (DS 3121), bei dem die lernerspezifische Ursache wahrscheinlich im Performanzbereich angesiedelt ist.

2.1.3.1.5 Gruppe BD (1 DS)

Bei dem einzigen Beleg dieser Gruppe **nervöus* (DS 3458) ist ebenfalls davon auszugehen, dass es sich um „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ handelt. Hier ist jedoch der Fehler im Kompetenzbereich zu vermuten, da es sich zusätzlich um falsche Wortwahl handelt. Eine indirekte „Fremdsprachliche Interferenz“ aus dem Englischen ist ebenfalls denkbar.

2.1.3.1.6 Gruppe BE (3 DS)

In dieser Textgruppe wurden drei Belege verzeichnet. Der erste Beleg **umweltsensibler* (DS 4033) ist lernerbedingt mit zusätzlichem Einfluss durch Lernstrategien. Zudem ist er ein „kreativer Wortbildungsfehler“, d. h., der Verfasser hat ihn anhand vorhandener Wortbildungsmuster für den eigenen Text gebildet. Dabei ist der Fehler bei der Steigerung von *sensibel* zu *sensibler* entstanden. Warum dann aus *<e>* ein *<i>* geworden ist, ist nicht nachvollziehbar. Die Erklärung ist deswegen im Lernerumfeld zu suchen. Die Belege **Frühschichte* (DS 3864) und **Planete* (DS 3922) haben ein überflüssiges *<e>*, welches auf lernerspezifische Ursachen, wahrscheinlich unzureichende Kompetenz, zurückzuführen ist.

2.1.3.1.7 Gruppe C (6 DS)

Die fünf Belege können in Bezug auf die Ursache in zwei Untergruppen gegliedert werden. Einerseits die Belege, die Ü/R als Fehlerursache haben: **seher* (DS 4457), **errinieren* (DS 4899) und **frische* (DS 5244), und andererseits die Belege mit lernerspezifischer Ursache: **gegriete* (DS 4547) und **Grille* (DS 4664). Der überflüssige Vokal in **seher* statt *sehr* (DS 4457) soll vermutlich den langen Vokal kennzeichnen. Beim Beleg **errinieren* (DS 4899) wird gemäß der gängigen Flexion der Infinitiv mit *-en* gebildet. Wie beim Adjektiv *frische* (*Luft*) wird das prädikativ gebrauchte Wort ebenfalls mit *-e* geschrieben: **frische* statt *frisch* (DS 5244). Beim Beleg **gegriete* (DS 4547) kann der Fehler auf eine falsche Aussprache zurückgeführt werden und **Grille* (DS 4664) auf einen möglichen Versuch, aus dem Wort

Grill den Plural zu bilden. Für den Beleg **Speziliatiten* (DS 4243) ist keine eindeutige Ursache erkennbar bzw. die Ursache ist im persönlichen Umfeld des Lerners zu suchen.

2.1.3.1.8 Gruppe CD (3 DS)

In dieser Gruppe liegen nur drei Belege vor. Bei dem Beleg **Tage* (DS 5569) könnte zusätzlich als Kongruenzfehler bzw. Numerusfehler gewertet werden. Es ist aber weder vom Satz und Stil noch von der Muttersprache her in dieser Situation der Plural angemessen. Die Belege **vermiesse* (DS 5863) und **Arbeite* (DS 5565) sind ebenfalls lernerspezifische Fehler. Im Beleg **vermiesse* kann zudem eine fehlerhafte Aussprache vermutet werden.

2.1.3.1.9 Zusammenfassung (überflüssige Vokale)

Die produktivste Textgruppe ist die A-Textgruppe (26 %), gefolgt von der B-Textgruppe (23 %) und C-Textgruppe (18 %). Die Gruppen AB, BE und CD sind etwas unproduktiver mit einem Anteil von neun Prozent. Zu den unproduktivsten Gruppen zählen BC und BD mit jeweils nur einem Beleg. Die Fehler verfolgen meist kein gemeinsames Muster und sind in der Mehrzahl Einzelbelege.

Es gibt fünf Fehlerursachen für diese Fehlerebene. Die Ursache im Bereich des persönlichen und soziokulturellen Umfelds des Lerners ist mit 64 % die produktivste. An zweiter Stelle tritt Ü/R mit 15 % auf. Der „Übungstransfer“ ist mit zwölf Prozent vertreten, während die FI nur sechs Prozent der Fehler ausmacht und die MI nur drei Prozent.

2.1.3.2 Überflüssige Konsonanten (101)

Ein Konsonant kann überflüssig sein, wenn Regeln übergeneralisiert werden, z. B. falsche Doppelkonsonanten-Setzung, oder wenn der Verfasser aus Unachtsamkeit oder noch nicht gefestigtem Wissen einen beliebigen Konsonanten dort setzt, wo er nicht korrekt ist. Da manche Fehler gemeinsame Muster verfolgen und/oder gleiche Fehlerursachen aufweisen, können sie je nach Textgruppe in weitere Untergruppen eingeordnet werden.

2.1.3.2.1 Gruppe A (30 DS)

Die Belege dieser Textgruppe lassen sich folgendermaßen weiter differenzieren:

- Eigennamen, Titel: Bei dem Fehler **Proevski* (DS 435, 477) ist der Konsonant *v* überflüssig. Hier handelt es sich um eine Übergeneralisierung im muttersprachlichen Kontext, da der Großteil der Namen mit *-vski* bzw. *-vska* enden. Dieser Fehler ist zwar nicht direkt mit dem Deutschen verbunden, wird aber der Vollständigkeit wegen mitaufgeführt. Der Be-

leg: **Spielen ohne Grenze* statt *Spiele ohne Grenzen* (DS 486) verweist auf eine lerner-spezifische Ursache im Kompetenzbereich.

- Doppelkonsonant anstelle eines einfachen Konsonanten: Bei den folgenden Belegen findet eine Übergeneralisierung in dem Sinne statt, dass die Regel der Doppelkonsonanten auf Wörter ausgeweitet wird, auf die diese Regel nicht zutrifft: **langweillig* (DS 1064), **besstimmt* (DS 999), **musikallische* (DS 58), **Biss* (DS 1162, 1177, 1194, 1307) und **fürr* (DS 1445).
- Überflüssiger Konsonant: Folgende Belege sind Einzelbelege, deren Ursache in dem persönlichen Kontext des Lerners zu suchen ist: **ehemmaligen* statt *ehemaligen* (DS 326), **geborgen* statt *geboren* (DS 375, 556), **singert* statt *singt* (DS 389), **seell* statt *Seele* (DS 399), **bein* statt *bei* (DS 1354, 1435), **gechts* statt *geht´s* (DS u.a. 1476, 1524), **klan* statt *kann* (DS 1427), **nimminst* statt *nimmst* (DS 1543) usw. Bei dem Fehler **Gesanges* statt *Gesang* (DS 752) kann von „Übungstransfer“ gesprochen werden, während beim Beleg **when* statt *wenn* (DS 1373) die „Fremdsprachliche Interferenz“ eindeutig erkennbar ist.

2.1.3.2.2 Gruppe AB (4 DS)

Diese Textgruppe ist eher unproduktiv. Die Belege lassen sich wie folgt unterteilen:

- Doppelkonsonant anstelle eines einfachen Konsonanten: Die Übergeneralisierung der Regel für Doppelkonsonanten ist in dem Beleg: **Schwimmbädder* (DS 1782) verzeichnet.
- Überflüssiger Konsonant: Unter Umständen ist hier Übergeneralisierung als indirekte Ursache möglich, jedoch nicht eindeutig ersichtlich. Deswegen die Belege **Früchtuck* (DS 1899), **Mussen* (DS 1987) und **wichtig* (DS 2127) als lernerspezifische Fehler angegeben.

2.1.3.2.3 Gruppe B (27 DS)

In dieser Textgruppe erreicht die Anzahl der Belege fast die Beleganzahl der A-Gruppe. Diese Belege lassen sich ebenfalls in weitere Untergruppen einordnen:

- Doppelkonsonant anstelle eines einfachen Konsonanten: Die Übergeneralisierung der Regel für Doppelkonsonant ist in den Belegen **gutte* (DS 2198, 2521), **Vatter* (DS 2302, 2511), **hillfe* (DS 2351), **hillffe* (DS 2740), **lesse* (DS 2425), **spüllen* (DS 2551), **Proffesor* (DS 2778), **habbe* (DS 2829), **Dass* (DS 2832) und **Gittare* (DS 2888) verzeichnet.
- „Fremdsprachliche Interferenz“: Der Einfluss des Englischen ist in den Belegen **Coffe* (DS 2258), **Großfather* (DS 2486) und **Father* (DS 2488) unverkennbar.

- Überflüssiger Konsonant: Folgende Belege wurden als lernerspezifisch angegeben: *Landeskunden (DS 2193), *sechr (DS 2204), *wochne (DS 2210), *fruchstuck (DS 2660), *Soldant (DS 2221), *funktioniren (DS 2895) usw. Die Belege *Herzlichen (DS 2807) und *meistens (DS 2834) fungieren als „Übungstransfer“, da die Übertragung bei *Herzlichen von Herzlichen Dank! bei *am meistens von meistens eindeutig herstellbar ist.

2.1.3.2.4 Gruppe BC (2 DS)

Ab der BC-Gruppe ist ein erneuter Rückgang bei der Beleganzahl zu verzeichnen, der sich bis zur C-Gruppe vollzieht. Beide Belege haben Ü/R als FU. Im Beleg *Schüllerzeitung (DS 3059) wurde die Regel für die Doppelkonsonanten übergeneralisiert und im Beleg *Pferden (DS 3178) die Regeln der Pluralbildung.

2.1.3.2.5 Gruppe BD (4 DS)

Bei den meisten Belegen dieser Textgruppe, *Intereser (DS 3404), *unhöflich (DS 3788) und *ind (DS 3792), handelt es sich um lernerspezifische Fehler, außer beim Beleg *Erlebniss (DS 3306), wo eine Rückübertragung aus dem Plural *Erlebnisse* denkbar ist und hier als Fehlerursache „Übungstransfer“ angegeben ist.

2.1.3.2.6 Gruppe BE (3 DS)

Die vier Belege dieser Textgruppe lassen sich wie folgt gruppieren: In den Belegen *Gesselschft (DS 3973), *Mann statt *man* (DS 4003) ist die Übergeneralisierung der Regel für Doppelkonsonanten deutlich erkennbar, während im Beleg *broschen statt *große* (DS 3894) die lernerbezogene Fehlerursache eindeutig feststellbar ist.

2.1.3.2.7 Gruppe C (23 DS)

Ab dieser Gruppe ist ein erneuter Anstieg der Belege zu verzeichnen. Die Belege lassen sich wie folgt gruppieren:

- Doppelkonsonant anstelle eines einfachen Konsonanten: Als Übergeneralisierung der Regel für Doppelkonsonanten sind folgende Belege zu nennen: *schönn (DS 4207), *Schall (DS 4499, 5190), *Monnat (DS 4534), *bessten (DS 4623), *errinieren (DS 4898), *Buss (DS 5184), *kallt (DS 5188) usw.
- Überflüssiger Konsonant: Als lernerspezifische Fehler können folgende Belege aufgezählt werden: *Frühlings (DS u.a. 4281, 5081), *spatzieren (DS 4373), *Semptember (DS 4413), *Klahrkeit (DS 4588), *egale (DS 4995) und *manschmal (DS 5020). Beim Letz-

teren ist zudem Einfluss aus der dialektalen Aussprache erkennbar, jedoch anhand des Textes nicht nachweisbar. Beim Fehler **T-Schirts* (DS 4542, 4666) ist der überflüssige Konsonant als Übergeneralisierung der Regel für die graphematische Realisierung des Phonems /ʃ/ zu verstehen bzw. das englische Wort *T-Shirt* wird den deutschen Regeln angepasst.

2.1.3.2.8 Gruppe CD (8 DS)

Bei den meisten Belegen dieser Textgruppe ist die Fehlerursache „Übergeneralisierung der Regel für Doppelkonsonanten“. Folgende Belege können genannt werden: **Protessten* (DS 5386), **dass* (DS 5541), **Proffesorin* (DS 5643, 5785) und **Untterricht* (DS 5783).

Der überflüssige Konsonant in **lehrnen* (DS 5553) kann einerseits als Übergeneralisierung der Regel für die Dehnung von Vokalen verstanden werden oder als „Übungstransfer“ vom Wort *lehren*. Aufgrund des semantischen Unterschieds, der dem Lerner auf dieser Sprachstufe bekannt sein muss, ist die erste Ursache wahrscheinlicher. Bei den zwei Belegen **spatzieren* (DS 5970) und **trotzt* (DS 5395) ist zudem von einem lernerspezifischen Fehler auszugehen.

2.1.3.2.9 Zusammenfassung (überflüssige Konsonanten)

Charakteristisch für diese Fehlerebene ist der „überflüssige Doppelkonsonant“. In den meisten Belegen kommt es zur Übergeneralisierung der Regel für Doppelkonsonanten als Kennzeichnung kurzer Vokale. Die überflüssigen Konsonanten zeigen in diesem Kontext die Unsicherheit der Lerner bei der Doppelkonsonanten-Setzung sowie die fehlende Kompetenz an, wo und wann ein Doppelkonsonant angebracht ist. Diesbezüglich ist es interessant zu beobachten, dass dieser Fehlertyp fast durchgehend von der ersten bis zur letzten Textgruppe feststellbar ist.

Die produktivsten Textgruppen sind: A 28 %, B 27 % und C 23 %. In den restlichen Textgruppen treten vereinzelt Belege auf, weshalb die BD-Gruppe mit zwei Prozent die unproduktivste ist. In Bezug auf die Sprachstufe verteilen sich die Belege fast gleichmäßig auf die drei Sprachstufen: Anfängerstufe 34 %, Mittelstufe 35 % und Oberstufe 31 %. Demnach kommt dieser Fehlertyp auf allen Sprachniveaus fast gleich oft vor.

Zur Fehlerursache lässt sich für diese Fehlerebene sagen, dass aufgrund des Fehlertyps des überflüssigen Doppelkonsonanten die Fehlerursache „Übergeneralisierung/Regularisierung“ mit 49 % die meistvertretene ist. Die Fehler, die lernerspezifische Ursachen aufweisen, sind mit 44 % die zweitproduktivsten, während der „Übungstransfer“ und die „Fremdsprachliche Interferenz“ mit je vier Prozent eine geringere Anzahl an Belegen aufweisen.

2.1.3.3 Zusammenfassung (überflüssige Buchstaben)

Mit einem Anteil von 75 % waren mehr Konsonanten überflüssig als Vokale (25 %). Die drei produktivsten Textgruppen sind: A (29 %), B (26 %) und C (22 %). Die restlichen Textgruppen haben deutlich weniger Belege: CD (8 %), AB (5 %) sowie BD und BE mit je (4 %). Die BC-Textgruppe ist die unproduktivste mit nur zwei Prozent. Auf die Sprachstufe bezogen, teilen sich die Belege fast gleichmäßig auf: Die B-Stufe hat mit 36 % die meisten Belege, gefolgt von der A-Stufe mit 34 % und C-Stufe mit 30 %.

Bei den Fehlerursachen sind zwei besonders produktiv: „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ mit 49 % und Übergeneralisierung bzw. Regularisierung mit 40 %. Die restlichen Fehlerursachen sind deutlich unproduktiver: „Übungstransfer“ mit sechs Prozent, FI mit vier Prozent und MI mit nur einem Prozent.

2.1.4 Buchstabenvertauschungen (12 DS)

Die geringe Anzahl an Belegen mit falscher Buchstabenfolge beweist, dass dieser Fehlertyp wie bei KOLLER (1991: 68) auch im DaF-Bereich quantitativ irrelevant ist. Es liegen nur Belege in den Gruppen A, C und CD vor. Die Produktivität der einzelnen Textgruppen ist ebenfalls sehr gering.

In der A-Textgruppe sind nur vier Belege. Bei dem Beleg **hleit* statt *hielt* (DS 219) handelt es sich um eine zweifach falsche Buchstabenfolge. Beim Namen *Lavigne*, hier **Lavinge* (DS 306, 615) kann von einer falschen Fremdwortschreibung ausgegangen werden, die ebenfalls deutschen Schülern passieren kann:³⁵⁹ Was bei KOLLER (1991: 68) als Legasthenie-Fehler bezeichnet wird, kann als folgender Beleg aufgeführt werden: **Der Liebwächter* statt *Leibwächter* (DS 246).

In der C-Textgruppe sind folgende Belege zu nennen: **Gäscheft* statt *Geschäft* (DS 4185), **brauchts* statt *brauchst* (DS 4535, 5342, 5346) und **Leif Music* (DS 4807). Beim Beleg **Leif Music* kommt zusätzlich ein falscher Konsonant hinzu. Dieser Beleg fällt ebenfalls unter die Einordnung „falsche Fremdwortschreibung“.

Die drei Belege der CD-Textgruppe sind Einzelbelege: **wigtich* (DS 5523), **züruck* (DS 5601) und **Sekräterin* (DS 5875). Als indirekte Interferenz aus dem Mazedonischen können die Belege **züruck* und **Sekräterin* angesehen werden. Das Nichtunterscheiden zwischen einem einfachen Vokal und einem umgelauteten Vokal kann diese Fehler begünstigt haben.

Zusammenfassung: Dieser Fehlertyp ist quantitativ gesehen der zweitunproduktivste aller „Rechtschreibfehler“. Bei den meisten Fehlern handelt es sich um lernerspezifische Fehler,

³⁵⁹ Vgl. Koller 1991: 68

meist Verschreibungen. Die Fehler verfolgen kein bestimmtes Muster und bilden keine Untergruppen. Da der gleiche Fehlertyp innerhalb einer Textgruppe sowie innerhalb eines Textes so gut wie nie gehäuft auftritt, kann davon ausgegangen werden, dass es sich in der Regel um Flüchtigkeitsfehler handelt. Da es sehr wenige Belege sind, wird auf eine statistische Auswertung verzichtet. Alle Belege zeigen „Einflüsse persönlicher und soziokultureller Faktoren“ als FU. Größtenteils sind es Flüchtigkeitsfehler.

2.1.5 Falsche Zusammenschreibung (5 DS)

Die geringe Produktivität dieses Fehlertyps ist nicht verwunderlich, da grundsätzlich nur Komposita zusammengeschrieben werden. Aus dem Grund haben die meisten dieser Fehler Übergeneralisierung der Regel für Wortzusammensetzung als Ursache. Bis auf den Beleg **amliebsten* (DS 4753), wo es sich mit hoher Wahrscheinlichkeit um einen Flüchtigkeitsfehler handelt, haben alle weiteren Belege „Übergeneralisierung“ als Fehlerursache. Nur in den drei Gruppen AB, C und CD wurden Belege verzeichnet. Interessant ist, dass in der A-Gruppe keine Belege vorhanden sind. Dies kann damit zusammenhängen, dass in der Anfängerstufe Regeln der Wortbildung noch nicht explizit gelernt werden. Der einzige Beleg der AB-Gruppe **Großerestädte* (DS 1840) kann als Übergeneralisierung der Regel zur Kompositabilisierung verstanden werden.

Auf den ersten Blick ist hat die C-Gruppe die meiste Belege, auf den zweiten jedoch handelt es sich bei allen Belegen nicht um ein normwidriges Zusammenschreiben, sondern um Verschmelzung zweier Wörter, die eindeutig getrennt geschrieben werden, wie im Beleg **amliebsten* (DS 4753). Der nächste Beleg **Spazierengehen* (DS 4695) kann unter Umständen als richtig gelten, je nach Stand der Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsinhalte zum Zeitpunkt des Entstehens dieses Textes. Obwohl die Regel der Getrenntschreibung von *spazieren gehen* vor 2006 erfolgt und dieser Text danach entstanden ist, kann nicht mit Sicherheit davon ausgegangen werden, dass dies so explizit im Unterricht behandelt wurde. Denn es wird oft jahrelang mit den gleichen Büchern gearbeitet, bis ein neues Buch eingeführt wird. Die Toleranzgrenze der Lehrer diesbezüglich ist dementsprechend hoch.

Bei der Zusammenschreibung von **Traditionale-Essen* (DS 4937) mit Bindestrich zeigt sich die Unsicherheit des Verfassers über die Orthografieregeln für Getrennt- und Zusammenschreibung. Bei dem einzigen Beleg der CD-Gruppe **nocheinmal* (DS 5834) handelt es sich ebenfalls um Übergeneralisierung der Regel für Getrennt- und Zusammenschreibung.

Zusammenfassung: Quantitativ gesehen ist dieser Fehlertyp der unproduktivste dieser Kategorie. Obwohl fast alle Fehler eine Übergeneralisierung der Regel für Getrennt- und Zusammen-

menschreibung darstellen, kommen die Fehler nur vereinzelt und nur in drei Textgruppen vor. Das kann unter Umständen zu der Überlegung führen, dass es sich bei manchen Fehlern nur um Flüchtigkeitsfehler handelt. In dieser Subkategorie kommen drei Fehlerursachen vor: „Übergeneralisierung/Regularisierung“ (drei Belege), „Übungstransfer“ und der „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ mit jeweils nur einem Beleg.

2.1.6 Falsche Getrennschreibung (15 DS)

Auf dieser Ebene der Orthografiefehler werden Wörter aufgelistet, die fälschlicherweise getrennt geschrieben wurden. Die Gründe dafür können unterschiedlich sein. Einerseits werden Wörter getrennt geschrieben, weil die Regeln der Zusammen- bzw. Getrennschreibung entweder noch nicht vermittelt wurden oder die Kenntnisse noch nicht ausreichend gefestigt sind. Dabei sind auch Flüchtigkeitsfehler denkbar. Andererseits kann es zu Übergeneralisierungen der Regeln für Getrennschreibung kommen sowie zu Regularisierung sprachlicher Strukturen, wenn diese in anderen Wortverbindungen getrennt geschrieben werden. Zum Beispiel: Wortverbindungen mit dem Präfix *mit*, wie in *miteinander*, werden getrennt geschrieben, analog zu der Getrennschreibung sprachlicher Konstruktionen: *mit* als Präposition + Substantiv. Die Getrennschreibung von Komposita wird in Kapitel 2.5.1.1.2 Auffällige Nich-Komposita behandelt. Die Belege verteilen sich auf die Gruppen: A, AB, BE, C und CD, wobei die Textgruppen der Anfängerstufe A und AB die produktivsten sind.

Bei den sechs Belegen der A-Gruppe handelt es sich um Getrennschreibung innerhalb eines Wortes: **Bewe gung* (DS 323), **so gehannt* (DS 320) und **House auf gabe* (DS 1391). Hier ist von Flüchtigkeitsfehlern auszugehen. Die Belege: **Meister schaften* (DS 888) und **Meister shaft* (DS 1438) sind Derivate, Suffix-Ableitungen, die nicht zusammengeschrieben wurden. Bei diesen Belegen ist die Fehlerursache mit „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ angegeben. Getrennt geschrieben wurde auch das Verb **Fern sehen* (DS 1243). Hier ist eine Übergeneralisierung nach dem Muster von *spazieren gehen* denkbar.

Die fünf Belege der AB-Gruppe: **Ein wohnen* (DS 1810), **wic...tig* (DS 2085) und **freund schaft* (DS 2128) haben lernerspezifische FU. Der Fehler **mit einander* (DS 2074, 2101), der zweimal vorkommt, ist als Ü/R angegeben, als Einfluss der getrennten Schreibweise von *mit* als Präposition. Die FU des einzigen Belegs der BE-Gruppe: falsche Getrennschreibung des Präfixverbes *ankommen* + Infinitiv mit *zu* **an zu kommen* (DS 4092) ist Übergeneralisierung der Regel zur Getrennschreibung von zweiteiligen Verben, wie z. B. *spazieren gehen*, oder Präpositionalphrasen, z. B. *etw. zu tun haben*. Dem Beleg **Tags über* (DS 4371) der C-

Gruppe und den Belegen der CD-Gruppe: **zu erst* (DS 5412), **raus gegangen* (DS 5447) liegen lernerbedingte Ursachen zugrunde.

2.1.6.1 Zusammenfassung (falsche Getrennschreibung)

Die zwei produktivsten Textgruppen sind die A- (40 %) und AB-Gruppe (33 %), sodass die falsche Getrennschreibung als typischer Fehler des Anfängerniveaus betrachtet werden kann. Der Anteil der Belege der BE- (7 %), C- (7 %) und CD-Gruppe (13 %) ist so gering, dass keine genaueren Betrachtungen notwendig sind.

2.1.7 Falsche Großschreibung (113 DS)

Da die Großschreibung sich einerseits auf Wortarten und andererseits auf den Satzanfang konzentriert, scheint es sinnvoll zu sein, die Belege nach diesen Kriterien zu gruppieren. Bei den meisten Belegen wird die Regel der Großschreibung auf Wörter und Situationen angewendet, bei denen diese Regel nicht angewendet werden kann. Die Fehlervielfalt wird zudem vom Textthema und von der Textsorte teils stark beeinflusst.

2.1.7.1 Gruppe A (23 DS)

Für einen besseren Überblick werden die Fehler dieser Textgruppe nach Wortarten geordnet, und bei den meisten Belegen ist mit Übergeneralisierung bzw. Regularisierung als FU zu rechnen. Neben Wortarten sind falsche Großschreibungen auch im Bereich von Satzanfängen zu finden.

- Adjektive: **Klasse* (DS 307), **Amerikan* (DS 415), **Junge* (DS 714), **Krank* (DS 953) usw.
- Adverb: **Morgen* (DS 1297).
- Präpositionen: **Nach* (DS 914) und **Bis* (DS 1583).
- Verb: **Fern sehen* (DS 1242), **Tanze* (DS 1550) und **Tut* (DS 1536).
- In Briefen nach Begrüßungsformel und Komma: **Danke* (DS u.a. 947, 1199), **Nur* (DS 1566), **Jetzt* (DS 1495) usw.
- Pronomen; Personalpronomen: **Ich* (DS 1289, 1293).
- Nach falscher Interpunktion: **Bis dann* (DS 1505) und **Ich* (DS 1299).

Besonders auffällig ist die Häufigkeit des Fehlers nach Begrüßungsformel und Komma, wenn nach der Begrüßung die nachfolgende Äußerung mit Großbuchstabe beginnt wie es beim Satzanfang der Fall ist, so z. B. im Beleg: *„Liebe Klaus Danke für dein Brief.“* (DS 947).

2.1.7.2 Gruppe AB (12 DS)

Die AB-Textgruppe zeichnet sich durch eine niedrigere Produktivität aus als die A-Gruppe, die Belege weisen jedoch die gleiche FU auf, nämlich „Übeneralisierung/Regularisierung“:

- Adjektive: **Freizeitliche* (DS 1786), **Freundlichen* (DS 1879), **Freuntlichen* (DS 2054) und **Alt* (DS 1883).
- Verb: **Rudern* (DS 1757), **Fließt* (DS 1777) und **Lästern* (DS 2081).
- Personalpronomen; **Ihre* (DS 2110) und **Ihren* (DS 2134).
- Indefinitpronomen: **Einige* (DS 1781) und **Man* (DS 2067, 2121).

2.1.7.3 Gruppe B (16 DS)

Die Belege der B-Gruppe lassen sich ebenso nach Wortarten klassifizieren. Je nach Textsorte erscheinen hier erneut Fehler im Bereich der Satzanfänge nach Begrüßungsformel in Briefen. Dieser Fehlertyp zeichnet sich bei mehr als der Hälfte der Belege ab. Als Fehlerursache ist hier ebenfalls Übeneralisierung bzw. Regularisierung anzusehen:

- Adjektive: **Freundischen* (DS 2461), **Alt* (DS 2759), **Glücklich* (DS 2771).
- Adverb: **Bald* (DS 2934).
- Verb: **Staubsaugen* (DS 2835).
- In Briefen nach Begrüßungsformel und Komma: **Viele* (DS 2140, 2690), **Vielen* (DS 2366), **Ich* (DS u.a. 2168, 2284) und **Am* (DS 2523).
- Nach Komma: **Ich* (DS 2513) und **Also* (DS 2599).

2.1.7.4 Gruppe BC (3 DS)

Ab dieser Textgruppe sinkt die Anzahl der Belege enorm. Die drei Belege sind in zwei Wortartgruppen zu unterteilen. Der Beleg **Frei* (DS 3182) gehört zu der Subgruppe der Adjektive und die Belege **Vormittags* (DS 3174) und **Nachmittags* (DS 3175) gehören zur Gruppe der Adverbien.

2.1.7.5 Gruppe BD (5 DS)

Die wenigen Belege dieser Textgruppe können ebenfalls nach Wortarten gruppiert werden. Falsche Großschreibung von Adjektiven ist in den Belegen **Deutsche* (DS 3329) und **Argressiver* (DS 3567) erfasst, die von Adverbien im Beleg **Gestern* (DS 3425) und falsche Großschreibung von Verben in den Belegen **Verstehen* (DS 3588) und **Lösen* (DS 3750). Bei diesen Belegen ist ebenfalls die Übeneralisierung der Regel für Großschreibung als Fehlerursache anzugeben.

2.1.7.6 Gruppe BE (4 DS)

In dieser Textgruppe zeigen sich untypische Fehler, die es bis jetzt in keiner Textgruppe gab. Sie liegen nicht im lexikalischen Bereich, sondern im syntaktischen. Der Fehler in DS 3989 „*In der letzten Zeit ist ein Trend zu spüren: *Über die Autoindustrie und die Umweltverschmutzung: Früher war das Auto Luxus für die reiche Leute aber heutzutage das kann man nicht sagen, weil fast jeder Mensch ein Auto besitzt.*“ kann erst nach einer korrekten Satzstellung mit passender Interpunktion ersichtlich werden. Aufgrund syntaktischer und semantischer Besonderheiten kann hier erst nach einer Umformulierung der Aussage mit Großschreibung nach dem Doppelpunkt fortgeführt werden.

DS 4005: „**Mann muss nicht mehr mit dem Bus fahren, auf den Bus stundenlang warten, *Jeden Tag Karte kaufen oder im Stau bleiben.*“ ist aufgrund der falschen Interpunktion als Fehler angegeben. Wenn beide Aussagesätze mit einem Punkt abgegrenzt wären, dann wäre die Großschreibung angemessen.

Ein ähnlicher Fall liegt in DS 4015 vor „*Aber *Wo viel Licht ist, ist auch viel Schatten.*“ belegt. Die falsche Großschreibung von **Wo* wäre in einer in Anführungszeichen gesetzten direkten Rede und bei einer korrekten Einbettung in den Text als richtig zu bewerten.

In DS 4064: „*Zum *Ers eine neue Weise von Transport für kurze Strecken.*“ kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, um welche Art von Fehler es sich handelt. Es liegt aber nahe, dass der Verfasser beabsichtigt hat, das Adverb *zuerst* zu schreiben, wurde aber von Konstruktionen mit *zu* + *Substantiv*, wie in *zum ersten Mal* beeinflusst.

Da bei allen vier Belegen eine direkte und eindeutige Fehlerursache nicht feststellbar ist, ist diese in dem persönlichen Umfeld des Lerners zu suchen. Transfers aus Regeln der Sprache selbst sind zwar möglich, jedoch nicht eindeutig erkennbar und nachweisbar.

2.1.7.7 Gruppe C (40 DS)

Mit 40 Belegen ist das die mit Abstand produktivste Textgruppe bei diesem Fehlertyp. Der Fehler der Großschreibung nach Begrüßungsformel in Briefen ist aufgrund der Textsorte hier wieder präsent. Nach Wortarten klassifiziert lassen sich die Belege wie folgt darstellen:

- Adjektive: **Moderne* (DS 4294), **Tradizionales* (DS 4297, 4934), **Traditional* (DS 4431), **Macedonische* (DS u.a. 4338, 4625), **Europaisch* (DS 4342), **Lieber* (DS 4522), **Natürliche* (DS 4583) und **Schade* (DS 5279) als nicht deklinierbares Adjektiv.
- Adverb: **Tagsüber* (DS 4372, 4381), **Abends* (DS 4375, 4379), **Wie* (DS 4660) und **Bald* (DS 5357).
- Pronomen: **Paar* (DS 4385), **Ich* (DS 4517) und **Du* (DS 4552). Der letzte Beleg ist hier mit angegeben, da der Verfasser im Brief alle Personalpronomen kleinschreibt.

- Verb: **Tanzen* (DS 4286), **Singen* (DS 4089), **Spazieren* (DS 3724), **Essen* gehen (DS 4506), **Spazierengehen* (DS 4694) und **Kommst* (DS 4524).
- Im Brief, nach Begrüßungsformel: **Wir* (DS 4143), **Du* (DS 4315), **Ich* (DS 4456, 4674, 4862, 5198, 4713), **Schön* (DS 4958) und **In* (DS 5301).
- Nach Komma: **Jedes* (DS 4244).

Bei einem Großteil der Fehler liegt eine Übergeneralisierung der Regel für Großschreibung vor. Ein Teil der Fehler beruht auf lernerspezifischen Ursachen sowie „Übungstransfer“.

2.1.7.8 Gruppe CD (10 DS)

Die Produktivität dieser Textgruppe ist deutlich geringer als die der C-Gruppe. Bei der Fehlerursache ist meistens von Übergeneralisierung auszugehen.

Adjektive: **Deutsche* (DS 5496), **Chinesischen* (DS 5695), **Grammatische* (DS 5889) und **Herzlichen* (DS 6032); Pronomen: **Deine* (DS 5671), Verb: **Streiten* (DS 5371), In Briefen nach Begrüßungsformel und Komma: **Ich* (DS 5358), **Vielen* (DS 5511), **Ihr* (DS 5935) und **Wie* (DS 5959)

2.1.7.9 Zusammenfassung (falsche Großschreibung)

Auf dieser Fehlerebene sind die meisten Belege in der C-Textgruppe verzeichnet, etwa 35 %. Die anderen produktiven Textgruppen, A (20 %), AB (11 %), B (14 %) und CD (9 %), haben nur halb so viele Datensätze. Die unproduktiven Textgruppen sind hier Gruppe BC (3 %) sowie BD und BE (4 %). Dieses Ergebnis überrascht ein wenig, weil davon ausgegangen wird, dass Rechtschreibregeln in der Oberstufe größtenteils gefestigt sind, was wiederum als Bestätigung der Annahme gesehen werden, die im einleitenden Kapitel zu „Rechtschreibfehlern“ geäußert wurde, dass mit steigenden Sprachkompetenzen und Anforderungen in höheren Sprachstufen „Rechtschreibfehlern“ wenig Beachtung geschenkt wird, da die Aufmerksamkeit oft auf andere Bereiche gelenkt wird.

Neben falscher Großschreibung von Wörtern, die kleingeschrieben werden, werden oft Sätze nach der Begrüßungsformel und einem Komma in Briefen fälschlicherweise großgeschrieben. Dieser Fehlertyp taucht vor allem in Textgruppen auf, in denen die Textsorte Brief oder Mail ist, wie in der A-, B-, C- und CD-Gruppe. Die Verteilung der Belege nach Sprachstufen kann wie folgt dargestellt werden: 44 % der Belege kommen in der Oberstufe vor, 31 % in der Anfänger- und 25 % in der Mittelstufe.

Bei der Fehlerursache zu diesem Fehlertyp zeichnet sich ein vollkommen anderes Bild als bis bisher ab: Mit über 90 % ist die Übergeneralisierung bzw. Regularisierung der Regel für

Großschreibung die produktivste Fehlerursache. Bei den restlichen zehn Prozent handelt es sich um Einzelbelege, die in der Regel als Fehlerursache „Einfluss aus dem persönlichen und soziokulturellen Umfeld des Lerner“ sieben Prozent aufweisen und „Übungstransfer“ nur zwei Prozent.

2.1.8 Falsche Kleinschreibung (284 DS)

Die Belege können wie folgt weiter differenziert werden: Die größte Untergruppe ist die Kleinschreibung von Substantiven. Dass Substantive im Deutschen großgeschrieben werden, lernen die Schüler bereits zu Beginn des Deutscherwerbs. Da das ein grundlegender Unterschied zum Mazedonischen ist, müssen die Schüler dies explizit lernen und immer wieder darauf hingewiesen werden. Demzufolge sind viele Fehler dieses Fehlersubtyps lernerspezifisch, größtenteils im Kompetenzbereich. „Muttersprachliche Interferenzen“ können höchstens als „indirekt“ angegeben werden, weil eine Großschreibung von Substantiven im Mazedonischen nicht vorgesehen ist.

Andere Fälle mit falscher Kleinschreibung sind Namen und Satzanfänge. Da sich die Regeln des Mazedonischen von denen des Deutschen in diesem Zusammenhang nicht unterscheiden, sollte es wenige Fehler geben. Trotzdem kommen Fehler auch in diesem Bereich vor, zum Teil liegen sie aber im Performanzbereich. Die Kleinschreibung von Anrede- bzw. Höflichkeitspronomen kommt selten vor. Die Anzahl an Belegen mit falscher Kleinschreibung ist deutlich höher als die Anzahl der falschen Großschreibung, da vor allem hier Kompetenzfehler im Vordergrund stehen, und zwar als Übergeneralisierung der Regeln für Großschreibung.

2.1.8.1 Gruppe A (112 DS)

Die größte Untergruppe in dieser Textgruppe ist die Kleinschreibung von Substantiven, die mehr als 90 % ausmacht. Die weiteren Untergruppen sind falsche Kleinschreibung von Namen, Anrede- bzw. Höflichkeitspronomen sowie Satzanfänge:

- Substantive. Folgende Belege können u. a. aufgelistet werden: **singerin* (u. a. DS 3, DS 409), **singer* (DS u.a. 460, 469), **singen* statt *Sänger* (DS 599), **gitarre* (DS 13, 29, 31), **gruppe* (DS 137, 144, 817), **lieder* (DS 153).
- Namen: **sarajevo* (DS 315) und *Black *eyed Peas* (DS 138).
- Anrede- bzw. Höflichkeitspronomen: der Beleg **sie* (DS 257), als Höflichkeitspronomen beabsichtigt.
- Satzanfang: **ist* (DS 1367), **folge* (DS 1454), **ich* (DS 1500, 1516) und **an* (DS 1625).

2.1.8.2 Gruppe AB (36 DS)

In dieser Textgruppe liegen nur kleingeschriebene Substantive vor. Im Vergleich zu der A-Textgruppe ist die Anzahl der Belege in dieser Textgruppe deutlich gesunken. Die geringere Anzahl kann als Hinweis auf bereits erworbene Kompetenzen in dem Bereich angesehen werden. Folgende Substantive können u. a. genannt werden: **touristen* (u. a. DS 1680, DS 1713), **land* (DS 1685, DS 1765), **kleidung* (DS 1853), **compas* (DS 1854); **essen* (DS 1855, DS 1964), **drinken* (DS 1856), **gimnasium* (DS 1927), **fußball* (DS 1933, DS 1937), **bruder* (DS 1950, DS 1953), **freunde* (DS 1974), **jahre* (DS 1995), **hobbys*.

2.1.8.3 Gruppe B (61 DS)

In dieser Textgruppe erhöht sich zwar die Anzahl der Belege, die Fehler verbleiben jedoch im Bereich der falschen Kleinschreibung von Substantiven. Folgende Substantive wurden u. a. kleingeschrieben: **freundin* (DS 2166), **profesor* (DS 2187), **personen* (DS 2199), **name* (DS 2232), **lieblinfächer* (DS 2234) usw.

2.1.8.4 Gruppe BC (6 DS)

Die eher unproduktive BC-Gruppe verzeichnet ebenfalls nur Belege mit falscher Kleinschreibung von Substantiven: **dempteur* (DS 3114), **tierpfleger* (DS 3116), **premiere* (DS 3120), **ort* (DS 3131), **arbeit* (DS 3132) und **auftritt* (DS 3133).

2.1.8.5 Gruppe BD (13 DS)

Auch hier sind die meisten Belege falsche Kleinschreibungen von Substantiven und nur ein Beleg stellt Kleinschreibung von Satzanfängen dar.

- Substantive u. a.: **lernen* (DS 3398, DS 3468), **sehen* (DS 3438), **wunsch* (DS 3513), **verständnis* (DS 3528) usw. Bei den Belegen: **neues* (DS 3300) und **unrecht* (DS 3312) ist von einem „Übungstransfer“ auszugehen, da beide Wörter je nach Satzstruktur und Intention auch kleingeschrieben werden können.
- Satzanfang: **sie* (DS 3580) im Satz: **sie haben kein Rechts für das*.

2.1.8.6 Gruppe BE (2 DS)

Die zwei Belege dieser Gruppe gehören zu zwei unterschiedlichen Untergruppen: Einmal handelt es sich Kleinschreibung von Substantiven im Beleg **geld* (DS 4001), ein anderes Mal falsche Kleinschreibung eines Satzanfangs im Beleg **egal* (DS 4023).

2.1.8.7 Gruppe C (34 DS)

Die meisten Belege dieser Textgruppe sind in die Untergruppe „falsche Kleinschreibung von Substantiven“ einzuordnen. Ein Beleg ist die falsche Kleinschreibung eines Satzanfangs. Die Anzahl der Belege steigt ab dieser Textgruppe erneut an.

- Substantive: **besuch* (DS 4203), **sehenwürdigkeiten* (DS 4210), **land* (DS 4321), **grüße* (DS 4398), **beispiel* (DS 4475, DS 4631), **spaß* (DS 4510), **bescheid* (DS 4514), **reise* (DS 4557), **meter* (DS 4592), **ende* (DS 4602), **sehenswürdigkeiten* (DS 4619, DS 4628) usw. Bei den Belegen: **besonderes* (DS 4543), **wichtigste* (DS 5140) und **wunderbares* (DS 5245) handelt es sich um „Übungstransfer“, da die Wörter je nach Situation und Äußerung auch kleingeschrieben werden können. In den Sätzen liegt die Betonung stark auf den Belegwörtern und deswegen ist die Großschreibung angemessener.
- Satzanfang: **mit vielen Grüßen*, (DS 5009).

2.1.8.8 Gruppe CD (20 DS)

Die Belege dieser Textgruppe können in drei Untergruppen gegliedert werden. Trotzdem überwiegt die Anzahl der Belege mit falscher Kleinschreibung von Substantiven.

- Substantive u. a.: **verspätung* (DS 5375), **mal* (DS 5401), **wochen* (DS 5466).
- Anrede- bzw. Höflichkeitspronomen: **sie* (DS 5364).
- Satzanfang u. a.: **mir* (DS 5961, 5977), **gibt* (DS 5963), **geht* (DS 5968), **ratet* (DS 5982).

2.1.8.9 Zusammenfassung (falsche Kleinschreibung)

Die Mehrheit der Belege dieser Fehlerzebene beinhaltet die Kleinschreibung von Substantiven. Eine kleine Anzahl an Belegen sind Kleinschreibungen von Satzanfängen sowie Kleinschreibung von Anrede- bzw. Höflichkeitspronomen. Die Verteilung der Beleganzahl pro Textgruppe verläuft wie erwartet, wobei die A-Textgruppe mit fast 40 % die produktivste ist. Zwar sind die Textgruppen B mit 21 %, AB mit 13 % und C mit zwölf Prozent ebenfalls produktiv, jedoch bei Weitem nicht so produktiv wie die A-Gruppe. Die restlichen Textgruppen sind weniger produktiv: CD sieben Prozent, BD fünf Prozent, BC zwei Prozent und BE ein Prozent. Wenn diese Ergebnisse auf die Sprachstufe bezogen werden, ergibt sich Folgendes: Etwa mehr als die Hälfte der Belege kommt aus der Anfängerstufe, fast kommen 30 % aus der Mittelstufe und nur 19 % aus der Oberstufe. Dies bestätigt die Annahme, dass besonders am Anfang des Spracherwerbs Rechtschreibregeln explizit zu lernen und einzuüben sind bzw. „Rechtschreibfehler“ am Anfang häufiger auftreten. Bei den Belegen der höheren Stufen sind mehr Flüchtigkeitsfehler zu vermuten.

Da sich beide Sprachen in der Großschreibung von Substantiven unterscheiden, wurden viele Fehler erwartet. Diese Annahme hat sich bestätigt. Obwohl die Fehlerquelle in den unterschiedlichen Regeln zur Großschreibung von Substantiven liegt, kann bei diesen Fehlern nicht von einer (direkten) muttersprachlichen Interferenz gesprochen werden, höchstens von einer indirekten. Da besonders Unterschiede zweier Sprachen explizit zu lernen sind, sind die meisten Fehler Kompetenzfehler und haben als Fehlerursache „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“. Diese Fehlerursache macht 83 % der Belege aus. An zweiter Stelle ist die FI mit zehn Prozent, vor allem bei englischen Wörtern, die im Deutschen auch als Fremdwörter nach dem Regelwerk der deutschen Rechtschreibung großgeschrieben werden. Ein Teil der Fehler hat Ü/R (4 %) oder „Übungstransfer“ (3 %) als FU.

2.1.9 Interpunktion (534 DS)

Die Interpunktionsregeln beider Sprachen unterscheiden sich nur in einigen Bereichen. Der einzige nennenswerte Unterschied ist die Kommasetzung bei syndetisch eingeleiteten Nebensätzen. Im Mazedonischen sind bis auf wenige Ausnahmen Nebensätze mit Subjunktionen nicht mit einem Komma abzutrennen.³⁶⁰ Diese Kommasetzung wird in deutschen Sätzen von den mazedonischen Schülern angewendet. Der Prozentanteil dieser Fehler ist im Gesamtüberblick jedoch nicht übermäßig groß.³⁶¹

Die Interpunktionsfehler sind des Weiteren in drei Untergruppen gegliedert: überflüssige Interpunktion, fehlende Interpunktion und unpassende Interpunktion. Der Fall, dass ein Interpunktionszeichen an falscher Stelle gesetzt ist, wird je nach Beispiel einmal als überflüssig oder unpassend und einmal als fehlend gekennzeichnet. Da es hier sehr wenige Belege gab, war es nicht notwendig, eine entsprechende Extragruppe zu bilden. Im Folgenden werden die drei Subgruppen nach den jeweiligen Textgruppen explizit dargestellt.

2.1.9.1 Überflüssige Interpunktion (112 DS)

Die Belege, bei denen eine bestimmte Interpunktionssetzung vorhanden ist, diese aber aus orthografischen Prinzipien nicht notwendig ist, werden in dieser Ebene der Kategorie orthografische Fehler aufgelistet. Die überflüssige Interpunktion kann aus unterschiedlichen Gründen erfolgen:

- Es findet eine Übergeneralisierung der Regel für Interpunktionssetzung statt oder es werden analog zu im Unterricht behandelten Sätzen oder aus Unterrichtstexten falsche Analogieschlüsse gezogen und diese auf die eigene Textproduktion übertragen. Ein Beispiel für

³⁶⁰ Видоески/Димитровски/ Конески 1981: 116f.

³⁶¹ s. Kapitel 1.5.2. „Orthografie“ S. 74

die Übergeneralisierung von Kommasetzung bei „gleichrangigen Wortgruppen oder Wörtern in Aufzählungen“³⁶²: *„Wir könnten, Essen gehen, in die Disko, tanzen gehen, und viel Spaß haben.“* (DS 4505).

- Viele Fehler treten aus Unachtsamkeit oder gar aus Gleichgültigkeit der Schüler gegenüber „Rechtschreibfehlern“ auf, insbesondere Fehler der Interpunktionssetzung. Oft herrscht die Meinung, dass Orthografiefehler, vor allem im Interpunktionszeichenbereich, „leichte“ Fehler sind, die nicht so schwer wiegen wie andere. Diese Meinung oder Annahme vieler Schüler/Lerner, vor allem in Bezug auf Arbeiten in mazedonischer Sprache, werden auf Arbeiten in deutscher Sprache übertragen. Ein Beispiel für falsche Kommasetzung: *„Ich, zum Beispiel, will nicht in die Schule gehen, obwohl ich weiß dass*, es sehr wichtig ist.“* (DS 3394). Ein anderes Beispiel für falsche Punktsetzung: *„Ich gerade sehe Kindersendung. und schalte die programs“* (DS 1403).
- Ein Teil der Fehler wurde durch bestimmte Kommunikations- und Lernstrategien begünstigt. Dies betrifft hauptsächlich Kommasetzungen nach einer denkbaren Sprechpause, wenn der Text mündlich vorgetragen worden wäre. Das heißt, hier tritt der Einfluss der gesprochenen Sprache auf die Schriftsprache auf. Folgende Beispiele können hier genannt werden: *„Natürlich*, die beide Seite sind schuldig.“* (DS 3738). Ebenfalls nach Betonung des ersten Satzgliedes: *„Oft, habe ich keine Lust den Unterricht zu besuchen weil die Tests mir Angst machen.“* (DS 3303).

2.1.9.1.1 Gruppe A (30 DS)

Die Datensätze der überflüssigen Interpunktion bei der A-Textgruppe können in weitere Untergruppen geordnet werden. Dabei wird nach der Art der Interpunktion unterschieden ggf. auf spezielle Fälle und Fehlerursachen verwiesen.

- Komma: Der größte Teil der Fehler dieser Textgruppe fällt in die überflüssige Kommasetzung. Dabei gibt es unterschiedliche Gründe, wie der Fehler zustande kommt: Bei den Belegen DS 51 und DS 355 geht es um Einflüsse aus der englischen bzw. amerikanischen Schreibweise von Datumsangaben: *„28 April, 1980“* DS 355. Bei den restlichen Belegen geht es um einen „Übungstransfer“, wobei das Komma an der falschen Stelle gesetzt wird, da bekannt ist, dass irgendwo ein Komma gesetzt wird, aber nicht genau, an welcher Stelle.
- Komma vor *und*: Ein weiterer Fehler, der sich durch alle Gruppen hindurchzieht, ist das Komma vor *und*. Dafür ist einerseits die zum Teil nicht immer einheitliche und nachvoll-

³⁶² § 71 Orthografieregel. Online unter: <http://www1.ids-mannheim.de/service/reform/> [14.11.2014].

ziehbare Regel für Kommasetzung vor *und* (in beiden Sprachen) verantwortlich und andererseits die oft vorherrschende Meinung, „lieber ein Komma zu viel als eins zu wenig“. In den meisten Fällen handelt es sich um eine Übergeneralisierung der Regel für Kommasetzung vor *und*, welche zum Teil durch lernerspezifische Merkmale beeinflusst wird. Bei den Datensätzen wäre es denkbar, weitere Differenzierungen vorzunehmen, wie z. B.: ein Komma bei einer Aneinanderreihung von sprachlichen Elementen: DS 19 *,*„Sie unterhalten mit singen, spielen gitarre, komponist, modelpupe*, und ?schpfer?“*; oder bei Satzverbindungen, die sich auf unterschiedliche Sachen beziehen und bei denen das Komma als eine klare Abgrenzung dienen soll: DS 1499 **„Jetzt liege ich schon vier Tage hier im Zimmer*, und mir ist so langweilig.“*. Weitere DS, bei denen fälschlicherweise ein Komma vor *und* gesetzt wird, sind: 19, 60, 172, 317, 521, 1102, 1272 und 1324.

- Punkt: Ein weiterer Fehler ist die überflüssige Punktsetzung. In der Regel handelt es sich um einen lernerspezifischen Fehler. DS 322 *,*„Sie waren auch Teil der so gehannten*. New Primitives Bewe gung, dir in den 1980 er Jahren im ehemaligen Jugoslawien Hoheitsgebiet ereihet.“*, DS 764 *,*„Er gastierst in mein Stadt**“*. In die disco.“* und DS 1403 *,*„Ich gerade sehe Kindersendung**“*. und schalte die programs.“*.
- Ausrufezeichen: Bei den überflüssigen Ausrufezeichen handelt es sich um Einflüsse zur Kennzeichnung emotionaler Ausdrücke, wobei die Zeichensetzung in diesem Kontext und bei dieser Textsorte nicht angebracht ist: DS 229 *,*„Meine beliebt pop Star*!“*, oder als lernerspezifisch zu kennzeichnen ist: DS 1432 *,*„Ich klan forstekan das dir langweilig*! Ist aber du komst nicht bein then Meister shaft nachen.“*
- Anführungszeichen: Die unangebrachte Setzung von Anführungszeichen kann als lernerspezifisch angesehen werden oder teilweise als Übergeneralisierung der Regel zur direkten Rede: DS 1623 **„Magst du mich etwa nicht“* oder lernerspezifisch DS 1647 **„Die Abfahrt ist am Sanstag um 06:00 früh.“*.
- Bindestrich: Bei dem Beleg DS 102 **„- Singles aus dem Album "After You" mehrere Monate wurden auf den Musik-Charts in Kroatien, Macedonien, Serbien, Montenegro, Slowenien und Bosnien und Herzegowina gelegt.“* handelt es sich um einen Binde- bzw. Gedankenstrich, wobei die Funktion nicht ganz eindeutig ist. Der ganze Satz kann als eine Anreihung bzw. Satzfortführung verstanden werden. Bei dem Beleg DS 1634 *,*„Wir haben tolle *pop-Musik.“* ist erkennbar, dass der Lerner die Regel der Kompositumbildung kennt, aber unsicher ist, ob das Wort mit oder ohne Bindestrich geschrieben wird.

2.1.9.1.2 Gruppe AB (5 DS)

Ab der AB-Gruppe verringert sich die Anzahl der Interpunktionsfehler deutlich. Es sind nur vier Belege vorhanden, die in denselben Subgruppen wie in der A-Gruppe zugeordnet werden können.

- Komma: Bei beiden Belegen kommt die unangemessene Kommasetzung durch Kommunikationsstrategien zustande. Eine denkbare Sprechpause soll mit dem Komma gekennzeichnet werden bzw. die Äußerung vor dem Komma wird vorverlegt. Es ist interessant, dass, obwohl beide Belege von unterschiedlichen Personen verfasst wurden, es sich um die gleiche sprachliche Äußerung handelt: DS 2064 *„Bei einer Mädchenfreundschaft*, sie dürfen Man darf nie über die beste Freundin lästern nicht machen“* und DS 2131 *„In einer Mädchenfreundschaft*, man darf nie über die besten Freundin lästern“*.
- Komma vor *und*: In dieser Textgruppe ist nur ein Beleg mit der falschen Kommasetzung vor *und* verzeichnet: DS 1758 *„An den see ihr können spielen alles wasser sports wie windsurfen, schwimmen, Wasserball spielen, Rudern*, und tauchen.“*. Hier handelt es sich um einen Folgefehler, welcher bei der Anreihung mit der Kommasetzung einfach fortgeführt wurde.
- Punkt: Bei dem einzigen Beleg dieser Textgruppe handelt es sich um einen lernerspezifischen Fehler: DS 1768 *„macedonia ist eine toller land ihr musst kommen*. und sehen fiel popular Reisezeits.“*.
- Bindestrich: Bei dem Beleg handelt es sich um einen lernerspezifischen Fehler mit überflüssigem Bindestrich: DS 2113 *„Die prügeln sich auch mal *- und versöhnen sich schnell wieder.“*.

2.1.9.1.3 Gruppe B (10 DS)

In dieser Textgruppe sind nur Belege mit überflüssiger Kommasetzung vorhanden. Die zwei Subgruppen lassen sich wie folgt darstellen:

- Komma: Bei den Belegen DS 2216 *„Nach dem Abitur*, möchte ich studiere und bin ein Soldant in die Zukunft.“*, DS 2723 *„Nach dem Abitur*, möchte ich nach USA fahren, und Biochemie studieren.“* und DS 2767 *„Jetzt*, ich habe neue Rad und ich bin Glückliche.“* handelt es sich um durch Kommunikations- und Lernstrategien verursachte Fehler. Die Kommasetzung kann hier als Markierung einer denkbaren Sprechpause in DS 2216 und DS 2723 verstanden werden oder in DS 2767 als Markierung eines emotionalen Ausdrucks mit denkbarer Sprechpause; dadurch rückt das vorangestellte sprachliche Element

in den Vordergrund. Bei dem Beleg DS 2522 *„Liebe*, Klara“* handelt es sich um einen „Übungstransfer“.

- Komma vor *und*: In dieser Textgruppe ist die Anzahl an Fehlern mit falscher Kommasetzung vor *und* deutlich produktiver. Die Ursachen können im Einzelnen unterschiedlicher Natur sein, aber da sie nicht ausreichend nachweisbar sind, kann von Übergeneralisierung der Kommasetzungsregeln ausgegangen werden. Folgende Belege sind hier u. a. anzuführen: DS 2719 *„Ich trenire kik boxing neun Jahre*, und habe viele diplome.“*, DS 2725 *„Nach dem Abitur, möchte ich nach USA fahren*, und Biochemie studieren.“*, DS 2783 *„Ich möchte Büchen lesen*, und mit Kinder arbeiten.“*

2.1.9.1.4 Gruppe BC (7 DS)

Ab dieser Textgruppe verringert sich erneut die Anzahl der Datensätze. Hier können drei Untergruppen gebildet werden:

- Komma: Bei den Belegen DS 3020 *„Na*, ja, das Leben von Oliver ist nicht so spannend wie das Leben von Caroline.“* und 3070 *„Jetzt*, muss Oli ein Interview mit dem Zirkusdirektor machen.“* ist die FU „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“, weil bei den Belegen das Komma eine mögliche Sprechpause signalisieren soll und das Wort vor dem Komma ins Vorvorfeld verschoben wird. Bei dem letzten Beleg DS 3202 *„Sie hat viele Freunde in Lille*, Köln“*. kann unter Umständen die Kommasetzung gerechtfertigt sein, wenn statt *Köln Frankreich* stehen würde. Jedoch ist nach dem Lehrbuch davon auszugehen, dass hier *„Lille und Köln“* stehen sollte. Demnach soll das Komma die Konjunktion *und* ersetzen.
- Komma vor *und*: Wie bei der vorherigen Textgruppe handelt es sich auch hier um eine Übergeneralisierung der Regel für Kommasetzung vor *und*. Folgende Datensätze sind hier verzeichnet: 3090 *„Und Caroline, sie arbeitet mit den Pferden*, und geht in die Schule im Winter.“*, 3199 *„Sie ist so alt wie Oli*, und hat einen Bruder.“* und 3100 *„Caroline ist sehr schön*, und viele Junge denken, dass sie hübsch ist.“*
- Bindestrich: Bei dem einzigen Beleg dieser Subgruppe handelt es sich ebenso um „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“, wodurch die Unsicherheit des Verfassers bei der Zusammenschreibung des Wortes zum Ausdruck kommt: DS 3069 *„Er arbeitet in "Logo" einer *ein-wöchentlichen Schülerzeitung.“*

2.1.9.1.5 Gruppe BD (10 DS)

Die Datensätze dieser Textgruppe lassen sich wie folgt gruppieren:

- Komma: Die überflüssige Kommasetzung als Resultat von Kommunikationsstrategien bzw. durch Markierung einer Sprechpause mit einem Komma ist u. a. in den folgenden Belegen sichtbar: DS 3246: „*Die Schüler**, zum Beispiel können mehr sich kontrollieren und die Lehrer sollen mehr Verständnis für die Schüler haben.“, DS 3303: „*Oft**, habe ich keine Lust den Unterricht zu besuchen weil die Tests mir Angst machen.“ Bei dem Beleg DS 3393: „*Dafür die Schule werden ein Hölle, ein Haus die**, sie nicht reingehen wollen.“ kann von einem Komma an falscher Stelle gesprochen werden.
- Komma vor *und*: In dieser Textgruppe ist ein großer Teil der Fehler gleichermaßen im Bereich der Kommasetzung nach *und* angesiedelt. Die Fehler sowie die Fehlerursache gleichen den Belegen der vorherigen Textgruppen. Folgende Datensätze sind hier u. a. aufzuzählen: DS 3484: „*Jeder Tag gehen wir in dieser Platz**, und haben wir verschiedene Problemen.“, DS 3577; „**Die Lehrer haben uns umfelnget**, und machen mit uns was sie möchten.“

2.1.9.1.6 Gruppe BE (3 DS)

Diese Textgruppe ist die mit der geringsten Anzahl an Belegen. Die drei Belege lassen sich in folgende Untergruppen einteilen:

- Komma: Bei DS 3840: „*Schließlich werde ich sagen nur, dass**, ich kein Spaß hatte und ich die schlechteste Zeit in China verbrachte.“ handelt es sich in erster Linie um einen lernerspezifischen Fehler, bei dem nach der Subjunktion ein Komma gesetzt wird. Hier kann zusätzlich von einer Übergeneralisierung die Rede sein. Bei Beleg DS 4019: „*Jeder weiß dass die Gebrauch von Autos**, belastet sehr die Umwelt. Egal wir gebrauchen die Autos weiter.“ kann von einer Kommasetzung an falscher Stelle gesprochen werden. Hier handelt es sich ebenso um eine lernerspezifische Ursache.
- Doppelpunkt: Der Fehler in DS 3988: „*In der letzten Zeit ist ein Trend zu spüren**: Über die Autoindustrie und die Umweltverschmutzung: Früher war das Auto Luxus für die reiche Leute aber heutzutage das kann man nicht sagen, weil fast jeder Mensch ein Auto besitzt.“ ist nach einer Satzumstellung sichtbar, nämlich wenn das Syntagma „*Über die Autoindustrie und die Umweltverschmutzung*“ in die Satzklammer vor dem Verb *spüren* verschoben wird.

2.1.9.1.7 Gruppe C (23 DS)

Ab dieser Textgruppe steigt die Anzahl an Belegen erneut deutlich an. Hier werden dieselben Untergruppen wie in den vorherigen Textgruppen gebildet:

- Komma: Die überflüssige Kommasetzung als Resultat der Übergeneralisierung der Kommasetzung wie in DS 4364: „*Hier ist es am leichtesten wenn du ein Auto*, fährst, aber am billigsten ist es mit dem Zug.*“ und DS 4508: „*Wir könnten, Essen gehen, in die Disko*, tanzen gehen, und viel spaß haben.*“ ist auch in den folgenden Datensätzen festzustellen: 4505, 4569, 4612.
- Komma vor *und*: In dieser Untergruppe sind folgende Belege aufgelistet: DS 4310 „*Für trinken du musst Rotwein probiert*, und Skopsko Bier.*“, 4374: „*Du könntest Tags über spazieren oder Kaffee trinken gehen*, und Abends in einer Disko gehen.*“ Weitere Datensätze sind u. a.: 4394, 4460.
- Bindestrich: Bei dem DS 4824 „*wenn du kommst in meinem Land*-Macedonia, wir könnten mehrere Sehenswürdigkeiten besuchen.*“ handelt es sich um einen lernerspezifischen Fehler, der eventuell indirekt durch Übergeneralisierung beeinflusst worden ist.

2.1.9.1.8 Gruppe CD (24 DS)

In dieser Textgruppe hält sich die Anzahl an Belegen in einem vergleichbaren Rahmen wie in der C-Textgruppe. Die Datensätze sind hier gleichermaßen in zwei Subgruppen unterteilbar:

- Komma: Bei vielen dieser Belege handelt es sich um ein überflüssiges Komma, das eine Sprechpause markiert, wie in DS 5429: „*Endlich*, liebe ich die Deutsche Sprache ...*“ oder aber auch einen lernerspezifischen Fehler, bei dem das Komma an eine falsche Stelle gesetzt wird, wie z. B. in DS 5522: „*Ich galube dass*, es sehr wigtich für mein Beruf ist.*“. Als lernerspezifisch ist auch der Fehler in DS 5619 zu werten: „*Ich hatte so viel Arbeit diese Tage, und deshalb konnte ich nicht früh*, einen Brief euch schreiben.*“ zu bezeichnen. Weitere Belege sind u. a.: DS 5392, 5582.
- Komma vor *und*. Folgende Datensätze sind aufzuzählen: 5398: „*Ich vermisse sehr die Zeit was ich in Deutschland verbracht habe*, und ich möchte wieder kommen und nächstes mal eine Reise durch Deutschland machen.*“, 5444: „*Hier bin ich schon 6 Wochen*, und ich muss sagen, dass sehr langweilig ist*“ sowie u. a. 5438, 5378.

2.1.9.1.9 Zusammenfassung (überflüssige Interpunktion)

Bei der „überflüssigen Interpunktion“ sind die zwei produktivsten Fehlertypen im Bereich der Kommasetzung von der ersten bis zur letzten Textgruppe durchgehend präsent: die überflüssige Kommasetzung und die Kommasetzung vor *und*. Je nach Textgruppe sind weitere überflüssige Interpunktionszeichen verzeichnet: Anführungszeichen, Ausrufezeichen, Bindestrich, Punkt usw.

Die Verteilung der Belege nach Textgruppen erfolgt folgendermaßen: Die produktivste Textgruppe ist die A-Gruppe (27 %), dicht gefolgt von der CD- und C-Gruppe mit einem Anteil von jeweils 21 %. Die Textgruppen der B-Stufe sind weniger produktiv: die B- und BD-Gruppe mit je neun Prozent sowie sechs Prozent der BC-Gruppe. Die restlichen zwei Gruppen, die AB- (4 %) und BE-Gruppe (3 %), sind die unproduktivsten. Bezogen auf die Sprachstufe stammen die meisten Belege oder 42 % aus der Oberstufe, 31 % aus der Anfängerstufe und 27 % aus der Mittelstufe. Dieses Ergebnis überrascht ein wenig, da davon ausgegangen wird, dass Interpunktionsregeln in der Oberstufe als weitestgehend gefestigt gelten.

Die meisten Fehler sind im Bereich der Kommasetzung angesiedelt. Sie unterscheiden sich je nach Textgruppe teilweise erheblich voneinander. So ist zum Beispiel in der A-Textgruppe überflüssige Kommasetzung bei Datumsangaben vorhanden, was in weiteren Textgruppen nicht mehr auftaucht. Einerseits kann das am Thema liegen und andererseits am gleichzeitigen Englischerwerb.

Von den Gesamtbelegen bei diesem Fehlertyp ist die Verteilung der Belege nach der Fehlerursache wie folgt darstellbar: Fast die Hälfte der Belege oder 46 % haben Ü/R als FU. An zweiter Stelle sind Einflüsse durch Kommunikations- und Lernstrategien mit 22 % beteiligt und an dritter Stelle lernerbedingte Fehler mit 21 %. „Übungstransfer“ gilt mit einem Anteil von neun Prozent als weniger produktiv, während FI mit zwei Prozent als unproduktivste FU in dieser Subkategorie ausfällt. Interessant bei diesem Fehlertyp ist, dass es überhaupt keine „Muttersprachliche Interferenz“ gibt. Dies kann an der Tatsache liegen, dass es im Mazedonischen im Wesentlichen weniger Kommasetzung gibt und sich die Regeln für die Kommasetzung vor *und* in beiden Sprachen wenig unterscheiden.

2.1.9.2 Fehlende Interpunktion (317 DS)

Ein Großteil der Fehler in diesem Fehlertyp ist im Bereich der Kommasetzung angesiedelt. Hier ist der Einfluss der Muttersprache am deutlichsten. Im Bereich der fehlenden Kommasetzung zur Abgrenzung von Nebensätzen mit Subjunktion ist das fehlende Komma als „Muttersprachliche Interferenz“ zu bewerten, da im Mazedonischen bei fast allen Nebensätzen mit Subjunktion kein Komma zur Abgrenzung gesetzt wird.

Die restlichen Fehler betreffen verschiedene Interpunktionszeichen. Da sie aber vereinzelt auftreten, ist dies für den Gesamtüberblick nicht relevant. Bei diesem Fehlertyp ist deutlich zu erkennen, dass bestimmte Arten von fehlender Interpunktion nur in bestimmten Textgruppen gehäuft auftreten. A-Textgruppe und C-Textgruppe sind demnach die produktivsten in diesem Fehlertyp.

2.1.9.2.1 Gruppe A (82 DS)

Die A-Textgruppe ist nach der C-Textgruppe die zweitproduktivste bei diesem Fehlertyp. Die 82 Belege lassen sich je nach fehlendem Interpunktionszeichen beliebig unterteilen. Des Weiteren sind in den einzelnen Untergruppen weitere Gruppierungen denkbar:

- Komma:
 - „Muttersprachliche Interferenz“: Hier sind viele Belege mit fehlendem Komma bei Satzverbindungen ohne und mit Subjunktion bzw. Konjunktion aufzuzählen. Viele Satzverbindungen, vor allem temporale, kausale Sätze sowie Relativ- und Inhaltssätze, werden im Mazedonischen nicht mit einem Komma voneinander abgegrenzt.³⁶³ Zum Teil, sofern den mazedonischen Schülern diese Regel bewusst ist, kann hier von einer muttersprachlichen Interferenz die Rede sein. Hierfür sind folgende DS zu nennen: 171 „*„Black Eyed Peas“ ist meine bekannteste Gruppe *denn sie sind cool, sie singen sehr gut, und ihre Lieder sind fantastic.*“, 350, 965, 1025, 1350 „*Ich kann fersehen* das dir langweilig ist, aber du kannst nicht bein then Meistershaft machen.*“, 1370, 1629, 1519 und 1430. In DS 660: vor dem Relativpronomen: „*Nach der Aufnahme eine unveröffentlichte Demo-CD unter den Namen „Devilisch“* die Ihren Vertrag mit Sony BMG beendet wurde, veröffentliche die Band Ihr erstes Album in deutscher Sprache, Schrei.*“ handelt es sich gleichfalls um eine „Muttersprachliche Interferenz“.
 - „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Bei den restlichen Datensätzen handelt es sich um unterschiedliche Fälle von fehlenden Kommata. In der Regel sind das lernerspezifische Fehler im Kompetenzbereich. Bei den Datensätzen 236, 942, 1385, 1433, 1449 fehlt die Kommasetzung bei Satzverbindungen mit *aber*. Das fehlende Komma in DS 245: „*Sie hat auch einige Filme gemacht *wie: „Der Liebwächter.“ und 857 „Er arbeitete mit Persönlichkeiten* wie Gianna Nanini, Goca Tr'zan, Antonija Sola, Toni Cetinski.*“ kommt bei Aufzählungen vor, die mit *wie* oder *wie z. B.* eingeleitet werden. Bei vielen Belegen fehlt das Komma nach der Anrede-, Begrüßungs- und Abschiedsformel in Briefen bzw. E-Mails, z. B.: „*Seine Freundin* Lena!*“ (DS 904), „*Hallo Klaus * Danke für den Brief.*“ (DS 909), „*Bis bald* deine Sara*“ (DS 969), „*Viele große* Angela*“ (DS 1333), „*Bis den* Lena.*“ (DS 1344).
Bei den folgenden Belegen fehlt das Komma bei Nebensätzen ohne Subjunktion: DS 276: „*Wenn Nightwish wurde in ihrem Heimatland prominenten seit der Veröffentlichung ihrer ersten Single „The Carpenter“ (1997) und Debüt-Album Fall First * haben sie nicht erreichen, weltweiten Ruhm bis zum Release der Alben Oceanborn,*

³⁶³ Видоески/Димитровски/Конески 1981: 110f.

Wischmaster und Centry C.“. In DS 1158: *„Aber sobald du nehmt Tabletten wird enden.“*; im Nebensatz mit *sobald* und Komma zwischen zwei gleichrangigen Wörtern bzw. Wortgruppen, DS 829: *„Seine sing popular ist It`s my life* Born to be my baby und Runway.“*. In DS 740: *„Meine favorite Singer ist Marko* benennen Zuckerbäcker.“* fehlt das Komma, das den Zusatz abtrennen soll. Der Zusatz bzw. die Apposition im DS 1668: *„UnsereKlasse* 7-4 organisiert eine Wohltätigkeitsfeier für verwaiste Kinder.“* sollte in paarige Kommata gesetzt werden.

- **Anführungszeichen:** Bei folgenden Belegen geht es um fehlende Anführungszeichen, in der Regel bei Kennzeichnung von Namen von Liedern, Alben und Institutionen. Folgende Beispiel-Datensätze können genannt werden: *„Und sie sind: *Boom Boom Pau, I Gotta Feeling, The End“.* (DS 160), *„Ihre am besten Songs ist "Te amo" aber auf Deutsch sie ha?t *Ich liebe dich.“* (DS 198), *„... teen Album *Mama lass mich ...“* (DS 372).
- **Punkt:** Bei den Belegen mit fehlendem Komma handelt es sich um lernerspezifische Fehler im Performanzbereich. In den Datensätzen: *„Bill Kaulitz wude am 31 December 1986 Berlin Deutschland geboren *“* (DS 208), *„Seine karriere begann im Jahr 2000*“* (DS 216), *„Das verstehe ich*“* (DS 1395) fehlt der Punkt zur Abgrenzung von zwei voneinander unabhängigen Sätzen.
- **Punkt im Datum:** Fehlender Punkt im Datum ist in den Datensätzen **31 December 1986* (DS 205), *28* April 1981* (DS 330), *28* April, 1980* (DS 354), *5* Januari 1981* (DS 380) sowie in DS 557 und DS 563 verzeichnet. Hier kann von einem lernerspezifischen Fehler im Kompetenzbereich gesprochen werden, da es sich um einen Lerninhalt handelt, welcher in dieser Lernstufe erworben wird.
- **Doppelpunkt:** Bei dem fehlenden Doppelpunkt in einer Aneinanderreihung bzw. Aufzählung ist ebenfalls von einem lernerspezifischen Fehler auszugehen: DS 827: *“Seine sing popular ist* It`s my life Born to be my baby und Runway.“*
- **Bindestrich (Viertelgeviertstrich):** In DS 842: *Sie mag pop* und rockmusik* ist der fehlende Bindestrich als lernerspezifisch zu kennzeichnen.
- **Apostroph:** Bei den Belegen *Die Rock´n* Roll Meisterschaften* (DS 919), *„Wie *gehts?“* (u. a. DS 1111) sowie **Rockn Roll* (DS 1469) fehlt der Apostroph meistens in Wörtern wie **geht`s* und **Rockn Roll (Rock´n´Roll)*. Auch hier ist die Fehlerursache lernerbezogen und kann sowohl im Kompetenz- als auch im Performanzbereich liegen.
- **Ausrufezeichen:** Fehlende Ausrufezeichen sind in DS 1341: *„Nimm deine tablete*“* und 1459: *„folge meine roat, bitter* Bis dann Lena“* zu finden und die Fehlerursache ist hier ebenfalls *„Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“*.

- Fehlendes Interpunktionszeichen: Bei den folgenden Belegen sind verschiedene Interpunktionszeichen (Komma, Punkt, Semikolon), je nach Satzstellung und Absicht, denkbar: DS 1364: „*Bitte geht nicht* das ist für dein besten.*“, 1088: „*Mir auch* ich langweile mich und ich verstehe Sie...*“, 1001: „*Nimm bitte nacher geht es dir besstimmt * wieder ins Bett.*“ und DS 1535: „*Wirklich* Tut mir leid vor Rock`n`Roll-Meisterschaften.*“

2.1.9.2.2 Gruppe AB (20 DS)

Fehlende Interpunktion in der AB-Textgruppe kann wie folgt gruppiert werden:

- Komma:
 - „Muttersprachliche Interferenz“ (MI). Hypotaktische Satzverbindungen wie Relativsätze, Fragesätze sowie Adverbialsätze sind im Mazedonischen nicht mit einem Komma voneinander abgegrenzt. Daraus resultiert, dass die Fehlerursache für folgende Belege: „*Also haben touristic Zentrums* wohin touristen schlafen.*“ (DS 1710), „*Die lange Flusse in Ostmakedonien ist Bregalnica* welcher hat künstlichen See, Kalimanci*“ (DS 1797), „*Da geht es oft darum* wer schöner aussieht, oder die eine ist sauer, weil ihre Freundin sie plötzlich vernachlässigt.*“ (DS 2061), „*In Ihren Problemen geht es oft darum* wer schöner aussieht.*“ (DS 2136), „*Madchen haben problemen mit einander, da geht es oft darum* wer schöner aussieht ...*“ (DS 2076) „Muttersprachliche Interferenz“ ist.
 - „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“. Die restlichen Belege sind lernerspezifische Fehler, die weiter differenzierbar sind. Bei den Belegen *Liebe Carla** (DS 1846), *Mit Freundlichen Grüßen** (DS 1881), *Deine liebbling freunde* Andrijana* (DS 1976) sowie DS 1882, DS 1922, DS 1923, DS 2057 handelt es sich um ein fehlendes Komma nach einer Anrede-, Begrüßungs-, Abschiedsformel sowie einem Abschiedsgruß in Briefen. In dem Beleg DS 1756 „*An den see ihr können spielen alles wasser sports* wie windsurfen, schwimmen, Wasserball spielen, Rudern, und tauchen.*“ fehlt das Komma bei der Anreihung nach *wie*; im DS 1830 „*Im Jahr 2008, Ohrid* Mazedonien wurde von 250 000 touristen besucht.*“ fehlt das Komma zur Abgrenzung *Stadt, Land* und im DS 1919 „*Ich habe nich Geschwister, aber ich habe Mutter und Vater* viele Onkel und Tante.*“ fehlt das Komma bei einer Anreihung bzw. Aufzählung.
- Punkt: In den Datensätzen „*Aber in Sommer in die Bergen ist super* ihr können schlafen in camping platz und sehen alles herum.*“ (DS 1719), „*Macedonia ist eine toller land* ihr*

musst kommen. Und sehen fiel popular Reisezeits.“ (DS 1766), *„Ich habe ein schwester* sie heißt Angela und sie ist 16 Jahre alt.*“ (DS 2041) fehlt der Punkt.

- Doppelpunkt: In folgenden Belegen mit fehlender Interpunktion ist ein Doppelpunkt denkbar: DS 1941 *„Über meine Zukunftspläne* ich möchte in England gehen oder studieren.*“ und DS 2120 *„Die Mädchen sind sich eins* Man darf nie übe die beste Freunde lästern.*“.

2.1.9.2.3 Gruppe B (22 DS)

In dieser Textgruppe sind 22 Belege vorhanden, die sich wie zuvor untergliedern lassen:

- Komma:
 - „Muttersprachliche Interferenz“: Fehlendes Komma aufgrund von Einflüssen der Muttersprache sind in Satzverbindungen zu finden, die mit temporalen, lokalen oder kausalen Subjunktionen verbunden sind: DS 2353 *„Ich hillfe etwas zu Hause* wann ich frei Zeit habe.*“, DS 2381 *„Meine Lieblings Hobbys sind Tanzen, Singen, und Kino, aber wenn ich Zeit habe* ich spiele Fußball mit meine Burder.*“, DS 2536 *„Mein Vater arbeitet in Bitola* wo studiert meine Schwester.*“ und DS 2803 *„Schreib mir* wann du freizeit hast.*“.
 - „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Die restlichen Fehler resultieren aus lernerspezifischer Ursache. Wie im Beispiel-Datensatz *Liebe Martin** (DS 2298) handelt es sich auch in den DS 2402, 2466, 2632, 2665, 2689, 2751, 2810, 2903, 2935, 2139, 2165 und 2167 um ein fehlendes Komma nach Anrede-, Begrüßungs- und Abschiedsformel sowie Abschiedsgruß in Briefen. Bei DS 2913: *„Meine Hobbys ist Musik, aber ich interessiert über Sport und Fremdsprache* Deutsch und Englisch.*“ fehlt das Komma bei der Anreihung gleichrangiger Wörter bzw. Wortgruppen.
- Punkt: Der fehlende Punkt am Satzende in DS 2276: *„In dein Leben in 20 Jahren*“* ist ein lernerspezifischer Fehler im Performanzbereich.
- Doppelpunkt: Fehlender Doppelpunkt bei Aufzählung gleichrangiger Wörter und Wortgruppen ist in den folgenden DS verzeichnet: 2288: *„Ich lerne ins Gymnasium und meine Zukunftspläne sind* Sprachen studieren und Dolmetscherin sein.*“, 2533: *„Ich habe viele Zukunftspläne* als Lehrer am Tanzen werden, und an die Uni gehen.*“ und 2579: *„Über meine Zukunftspläne* ich möchte ein Informatiker wende.*“.

2.1.9.2.4 Gruppe BC (6 DS)

In dieser Textgruppe sind die wenigsten Belege vorhanden. Es ist deutlich zu sehen, dass die produktivsten Untergruppen dieses Fehlertyps hier kaum vertreten sind. So sind in dieser Textgruppe keine Belege vorhanden, die auf muttersprachlicher Interferenz basieren. Alle Belege dieser Textgruppe haben „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ als Ursache:

- Komma: Die fehlenden Kommas befinden sich im Bereich des persönlichen und soziokulturellen Einflusses. Bei zwei der drei Belege fehlt das Komma vor *aber*: DS 3046 „*Er und seine Schwester gehen in die Schule* aber jetzt nicht, weil sie Tournee haben.*“ und DS 3211 „*Sie denken, dass ich ein schönes Leben habe, sagt sie* aber mein Leben ist sehr, sehr schwierig.*“. Beim dritten Beleg handelt es sich um eine fehlende Abgrenzung des Nachtrags: DS 3067 „*Er arbeitet in "Logo"* einer ein-wöchentlichen Schülerzeitung.*“.
- Anführungszeichen: Fehlende Anführungszeichen bei Kennzeichnung von Namen sind in den folgenden Datensätzen verzeichnet: DS 3058 „*Er hat ein Interview mit Caroline gemacht für die Schülerzeitung *Logo.*“, DS 3095 „*Caroline ist eine Artistin im Zirkus *Broncalli.*“ und DS 3210 „*Sie denken, dass ich ein schönes Leben habe*, sagt sie aber mein *Leben ist sehr, sehr schwierig.*“.

2.1.9.2.5 Gruppe BD (22 DS)

Die Belege in dieser Textgruppe lassen sich in die gleichen Untergruppen wie bisher untergliedern.

- Komma:
 - „Muttersprachliche Interferenz“. Da, wie bereits erwähnt, im Mazedonischen grundsätzlich Nebensätze nicht mit einem Komma vom Hauptsatz abgegrenzt werden, wird in den folgenden Belegen von muttersprachlicher Interferenz ausgegangen, z. B.: „*Um diese Konflikte zu likvidieren* sollen die beide Seiten eine Rolle zu nehmen.*“ (DS 3272); „*Vielleicht* weil unsere Eltern wollen dass wir etwas neues lernen.*“ (DS 3298).
 - „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“. Bei den restlichen Belegen ist von lernerspezifischen Fehlerursachen auszugehen. In DS 3263: „*Also* wir können beschließen, dass in der Schule man viele ungerechte, verwundere, aggressive, unpassende und manchmal komische Konfliktsituationen treffen kann.*“ ist *also* als Interjektion zu verstehen und das Komma dient zur Betonung bzw. Hervorhebung.³⁶⁴ Fehlen-

³⁶⁴ §79 Orthografieregul. Online unter: <http://www1.ids-mannheim.de/service/reform/> [14.11.2014].

des Komma bei einer Anreihung ist in DS 3282: *„Der langweilige Unterricht können die Lehrer mehr interessant machen, mit verschiedene Projekte* nützliche Informationen, manchmal können sie auch die Unterricht zum Lachen bringen.“* und in DS 3674: *„Um die Ausbildung verbessert zu werden und die Konflikten zu vermeiden, sollen beiden* die Schüler und die Lehrer zusammen ein Lösung finden.“* verzeichnet sowie ein fehlendes Komma vor *aber* in DS 3350: *„Ich bin anständige Schülerin* aber meine Noten sind nicht sehr gut, und ich verliere Lust zu lernen.“*

- Doppelpunkt oder Komma: Bei dem folgenden Beleg fehlt ein Interpunktionszeichen vor einer Aneinanderreihung. In dem Datensatz ist ein Doppelpunkt sowie ein Komma möglich: 3546: *„Zum Beispiel* mit narkotisieren beginnen, oder ein Raub machen.“*

2.1.9.2.6 Gruppe BE (31 DS)

Ab dieser Gruppe steigt wieder die Anzahl der Datensätze:

- Komma:
 - „Muttersprachliche Interferenz“. Wie in den vorherigen Textgruppen werden auch hier alle Belege aufgelistet, bei denen ein fehlendes Komma festgestellt wurde und deren Fehlerursache aus Orthografierregeln des Mazedonischen resultiert. Bei den folgenden Belegen handelt es sich um fehlendes Komma bei Nebensätzen: DS 163: *„Ich denke, dass am entsprechenden die Entscheidung ist* ein Ökobenzin zu benutzen.“*; 3900: *„Ich bin nicht sicher wie viel Fächer sie insgesamt hatten, aber die Dinge* die sie gelernt haben war viel leichter als diese bei uns.“* usw.
 - „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“. Alle restlichen Belege mit fehlendem Komma haben eine lernerspezifische Fehlerursache: DS 3972: *„etwas hat sie verbessert etwas leider nicht* aber sie ist ein Teil unserer Gesselschft.“*; DS 3992: *„In der letzten Zeit ist ein Trend zu spüren: Über die Autoindustrie und die Umweltverschmutzung: Früher war das Auto Luxus für die reiche Leute* aber heutzutage das kann man nicht sagen, weil fast jeder Mensch ein Auto besitzt.“*
- Punkt: Der fehlende Punkt in DS 3824: *„Zuerst ist China das schmutzigste und meist chaotische Land, das ich besucht habe *und meine Gastfamilie wohnte in einem Dorf, wo es keine Schule und keine Jugendliche gibt, sondern nur alte Leute.“* kann in stilistischer Sicht zur Abgrenzung zweier voneinander unabhängiger Sätze gesetzt werden. In DS 4071: *„Am 22* September ist europaweiten Autofreier Tag.“* fehlt der Punkt in der Datumsangabe. Beide Belege resultieren aus lernerspezifischen Ursachen.
- Anführungszeichen: Die fehlenden Anführungszeichen zur Markierung der Themenbezeichnung ist ebenfalls aus lernerspezifischen Ursachen im Kompetenzbereich herbeige-

führt worden, DS 3905: „*Genau darum wird sich der folgende Text mit dem Thema *(Autoindustrie und Weltverschmützung) beschäftigen.*“.

2.1.9.2.7 Gruppe C (85 DS)

Diese Textgruppe ist überraschenderweise die produktivste Textgruppe bei diesem Fehlertyp. Die weiteren Untergruppen sind wie folgt zusammengestellt:

- Komma:
 - „Muttersprachliche Interferenz“: Hier werden die typischen Fehler von fehlendem Komma bei Nebensätzen erfasst, die durch Einflüsse der Orthografierregeln des Mazedonischen beeinflusst wurden. Beispiel-Datensätze: 4354 „*ich bin sehr glücklich* dass du in Mazedonien Urlaub machen willst.*“ und 4392 „*Wenn du im Juni kommst* dann werden hier in Mazedonien die Sommerferien anfangen und zu dieser Zeit finden viele Feste statt.*“.
 - „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Die restlichen Datensätze mit fehlendem Komma in dieser Textgruppe können weiter differenziert werden: Fehlendes Komma vor Sätzen mit *aber* sind in folgenden DS vertreten: 4442 „*Im November ist kalm* aber hat keine Schnee.*“, 4448 „*Wir haben keine Einkaufsempfehlung* aber im November ist die Konzert aus Madonna.*“, 4973 „*Hier das Wetter ist nicht zu kalt und nicht zu warm* aber es gibt viel Regen.*“ usw. nach Begrüßungs-, Anrede- und Abschiedsformel sind in DS 4142 *Liebe Klara*, 4313 *Hallo Petar** und 4399 *Viele grüße**. Bei den folgenden Datensätzen ist ebenfalls ein fehlendes Komma verzeichnet: fehlendes Komma vor Aufzählung und vor *wie z. B.* in DS 4630 „*Skopje ist auch eine der schönsten Städte in Mazedonien, mit viele sehenswürdigkeiten die man be-sichtigen kann* wie zum beispiel (de+) Milenium Kreuz.*“; zur Markierung von Einschub: 5121 „*Es klingelt sehr lustig* die Namen auf unseren Essen aber du wirst sehen dass alle diesen Essen schmecken sehr gut.*“ und in 5350 „*Also* ich höfe dass ich habe alle informationen gegeben.*“ fehlendes Komma zur Markierung der Hervorhebung.³⁶⁵
- Anführungszeichen: Bei diesen Belegen handelt es sich um fehlende Anführungszeichen zur Kennzeichnung von Namen, insbesondere Namen aus dem Mazedonischen: 4196 **Ohridski Trubaduri*, 4311 **Skopsko Bier*, 4434 **Ajvar und Gravce Tavce* usw. Die Fehlerursache ist als lernerspezifisch einzuordnen.
- Punkt, Semikolon, Komma: Bei den folgenden Belegen ist eines der drei Interpunktionszeichen denkbar: 4769 „*Besondern an die Stadt bei Anja* das ist mein Lieblings Restau-*

³⁶⁵ §79 Orthografierregel. Online unter: <http://www1.ids-mannheim.de/service/reform/> [14.11.2014].

rant.“ ,4975 „Am besten is im Juli* es ist wärmer als anderen Monaten“, 5197 „Ana, ich muss jetzt Schluss machen, meine Mama ruft* das Essen ist fertig.“

- Doppelpunkt: In DS 4476 „In Skopje kannst du viele Sehenswürdigkeiten besichten zum beispiel* wie die Stein Brücke, den alt Stadt, ein paar Museums, und du kannst ein paar Tage nach Ohrid fahren.“ sollte nach zum Beispiel und vor der Aufzählung ein Doppelpunkt stehen; Während wie an dieser Stelle als überflüssig gilt und nicht berücksichtigt wird.

2.1.9.2.8 Gruppe CD (46 DS)

In dieser Gruppe verringert sich die Anzahl der Belege um die Hälfte. Trotzdem gehört diese Textgruppe zu den produktivsten dieses Fehlertyps. Die Fehlerursache basiert bei allen Belegen auf lernerspezifischen Gründen, außer bei den Belegen der Untergruppe „fehlendes Komma“, die auf muttersprachlicher Interferenz basieren:

- Komma:
 - „Muttersprachliche Interferenz“: Belege mit fehlendem Komma vor Nebensätzen als Resultat von muttersprachlicher Interferenz sind unter folgenden Beispielbelegen verzeichnet: DS 5372 „Man ist nie allein, wir stehen alle zusammen jeden Tag auf, wir Streiten jeden Morgen* wer erst in der Toilette geht, und manchmal kommen wir mit verspätung an der Uni.“, 5396 „Ich vermisse sehr die Zeit* was ich in Deutschland verbracht habe, und ich möchte wieder kommen und nächtes mal eine Reise durch Deutschland machen.“
 - „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Die restlichen Belege mit fehlendem Komma können folgendermaßen gruppiert werden: Anrede, Begrüßungs- und Abschiedsformel: DS 5558: Viele grüße*, DS 5629 Liebe Familie Berger* usw. Fehlendes Komma vor aber, DS 5477 „Ich war sehr traurig* aber schon bin ich ok.“, 5571 und 6002; Apposition, paarigem Komma DS 5377 „Vorgestern zum Beispiel* Save eine meiner Mitbewohnerin nach der Uni hatte eine Verabredung mit ihr Freund.“; Komma an falscher Stelle, DS 5521 „Ich galube* dass, es sehr wiglich für mein Beruf ist.“; Komma zur Hervorhebung, DS 5665 „Also* ich bedanke mich noch einmal für euren Brief und sie sollten so weiter schreiben.“; Komma zur Kennzeichnung eines Nachtrags, DS 5994 „ihr fragt euch vielleicht warum, aber ich sage euch, das jetzt auch es hat mir bei euch so gefallen das ich auch Deutsch studieren wollte, weil mir einfach die Sprache, die Menschen* einfach alles an Deutschlang gefällt.“

- Punkt: Bei den folgenden DS ist ein Punkt zur Abgrenzung von zwei Hauptsätzen angebracht: 5962 „*Wie geht es euch, mir geht es gut* gibt es etwas neues?*“, 5976 „*Mir fallen die Tage bei euch, auch wenn ich hier sehr gut aufgehoben bin* mir geht es prima.*“ usw.
- Fragezeichen: Fehlendes Fragezeichen in DS 5971 „*Was mach ihr zur zeit, geht ihr noch immer wie jeden Sonntag spatzieren* und macht ihr auch noch Picknike zusammen.*“ ist ebenfalls als lernerspezifisch einzustufen.

2.1.9.2.9 Zusammenfassung (fehlende Interpunktion)

In dieser Subkategorie sind die meisten Interpunktionsfehler vorhanden. Die Verteilung der Fehler nach Textgruppen ist hier besonders interessant. Die C-Textgruppe (28 %) und die A-Gruppe (26 %) haben die höchste Fehlerzahl. Die restlichen Textgruppen dagegen bleiben im mittleren Bereich: CD 15 %, BE zehn Prozent, B und BD je sieben Prozent, AB sechs Prozent und die BC-Textgruppe (2 %) mit den wenigsten Belegen. In Bezug auf die Sprachstufen ergibt sich, dass 43 % der Belege aus der Oberstufe, 32 % aus der Anfänger- und 26 % aus der Mittelstufe stammen.

Es gibt sicherlich mehrere Gründe, warum in den Stufen A und C die Produktivität so außergewöhnlich hoch ist. Einerseits kann es am Sprachniveau liegen: In der A- Stufe wird die Interpunktionssetzung erst erlernt und es wird erst einmal kein großer Wert daraufgelegt (zumal in dieser Stufe noch keinerlei Nebensätze gelernt werden). Andererseits kann es in den Texten der Oberstufe an Unaufmerksamkeit liegen, da die Interpunktionssetzung seitens der Lerner zu oft als unwichtig angesehen wird. In der C-Stufe liegt das Erlernen und Festigen der Interpunktionssetzung dann schon lange zurück, sodass die meisten Lerner sich nicht mehr explizit darauf konzentrieren.

Dass die meisten Interpunktionsfehler ebenfalls im Bereich der Kommasetzung zur Abgrenzung von Nebensätzen liegen, wurde bereits erwähnt. Anders als bei der überflüssigen Interpunktion ist die Fehlerursache zweigeteilt: einerseits die Fehler, die durch Einfluss der Muttersprache hervorgerufen wurden, und andererseits Fehler, die nicht direkt durch die Muttersprache bedingt wurden, bei denen aber keine weitere Ursache deutlich erkennbar ist, d. h. „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“. Die „Muttersprachliche Interferenz“ ist hier mit 45 % ziemlich produktiv. Die restlichen Fehler mit 55 % sind lernerbedingt.

2.1.9.3 Unpassende Interpunktion (105 DS)

Bei diesem Fehlertyp sind die meisten Belege im Bereich der unpassenden Kommasetzung bzw. Punktsetzung zu finden. Eine weitere auffällige Interpunktion ist das unpassende Interpunktionszeichen in Anrede-, Begrüßungs- und Abschiedsformeln in Briefen oder E-Mails.

Nach der Begrüßungs- und Anredeformel wird stattdessen oft ein Ausrufezeichen gesetzt. Da hier keine direkte „Muttersprachliche Interferenz“ erkennbar ist, ist der Einfluss aus der gesprochenen Sprache denkbar.

Das Vorkommen weiterer Fehler erfolgt in der Regel vereinzelt und diese bilden keine größeren Untergruppen, die explizit dargestellt werden. Die Verteilung der Fehler nach Textgruppen ist hier mit den vorangegangenen Fehlertypen vergleichbar. Die A-Textgruppe weist die höchste Anzahl an Belegen auf.

2.1.9.3.1 Gruppe A (44 DS)

Die Belege mit den unpassenden Interpunktionszeichen können weiter differenziert werden. Die Lösungsvorschläge sind nur eine Möglichkeit, die je nach Satzstellung und Absicht variieren können. Folgende Untergruppen sind möglich:

- Komma statt Punkt: In DS 134, 256, 453, 1246 „*Du kannst also music hören**, *Tut mir Leid for die Rock'n'Roll Meisterschaften*“ kann anstelle des Kommas ein Punkt gesetzt werden, um eine bessere Abgrenzung zweier Hauptsätze zu erzielen. Beim folgenden Beleg ist zudem ein Semikolon denkbar: 1280 „*Antworte Klaus**, *Schreib ein e-mai*“.
- Punkt statt Komma: Die Äußerungen in diesen Belegen, in denen anstelle eines Kommas ein Punkt steht, befinden sich im Anschluss an Anredeformeln in Briefen. Folgende DS sind zu erwähnen: 283, 1110, 1113 „*Tut mir leid.**“, 1169, 1240 „*Hallo Klaus**.“ Beim nächsten Beleg handelt es sich um einen lernerspezifischen Fehler, bei dem statt Komma ein Punkt gesetzt wurde: 1642 „*Es ist von 09:00 Uhr bis 17:00 Uhr es ist viel, aber ich gebe viel geld*. 150 e für Voche.*“.
- Punkt statt Ausrufezeichen: Bei dem Imperativsatz 1081 „*Nimm frei tage und nimm das tabletten ordentlich**.“ wäre dem Kontext entsprechend statt Punkt ein Ausrufezeichen zur Kennzeichnung von besonderem Nachdruck angemessen.
- Ausrufezeichen statt Punkt: In DS 251 „*Ihre Liede sind am besten*!*“ wäre wiederum statt Ausrufezeichen ein Punkt angemessener, da es sich um die eigene Meinung handelt und nicht um eine Äußerung in direkter Rede.
- Ausrufezeichen statt Komma bei Anrede- und Abschiedsformel in Briefen: Da dieser Fehlertyp ziemlich häufig vorkommt, kann es sich nicht um lernerspezifische Fehler handeln. Es sind kommunikative Gründe sowie fehlerhafte Übertragung aus ähnlichen Kontexten denkbar. Folgende DS können genannt werden: „*Hallo Klaus*!!!*“ (DS 886), „*Hello, Klaus*!*“ (DS 894), „*Seine Freundin Lena*!*“ (DS 905), „*Liebe Klaus*!*“ (DS 908), „*Hello Klaus*!*“ (DS 1123), „*Hello Klaus*!*“ (DS 1283) usw.

- Komma statt Anführungszeichen: Dieser Fehlertyp ist in einem Datensatz zu finden: „... veröffentlichte die Band *Ihr erstes Album in deutscher Sprache**, Schrei.“ (DS 665).
- Falsche Schreibweise der Anführungszeichen: In DS 168: „**"Black Eyed Peas" ist meine bekannteste Gruppe denn sie sind cool, sie singen sehr gut, und ihre Lieder sind fantastic.*“ wurden die Anführungszeichen falsch geschrieben, was nur in dem Originaltext ersichtlich ist.

2.1.9.3.2 Gruppe AB (4 DS)

Die Belege dieser Textgruppe betreffen die unpassende Kommasetzung und sind in zwei Untergruppen teilbar:

- Komma statt Anführungszeichen: Fehlende Anführungszeichen zum Kennzeichnen von Namen ist in DS 1802 „*Die lange Flüsse in Ostmakedonien ist Bregalnica welcher hat künstlichen See*, Kalimanci.*“ belegt.
- Komma statt Punkt: Bei diesen Belegen handelt es sich in der Regel um Sätze, die anstelle eines Kommas mit einem Punkt voneinander abgegrenzt werden können: DS 2075: „*Madchen haben problemen mit einander*, da geht es oft darum wer schöner aussieht ...*“; 2107 „*Da geht es oft darum, wer schoner aussieht*, oder die eine ist sauer, weil Ihre Freundin sie plötzlich vernachlässigt.*“ und 2116 „*Da geht es oft darum, wer schöner aussieht*, oder die eine ist sauer, weil ihre Freundin sie plötzlich vernachlässigt.*“.

2.1.9.3.3 Gruppe B (13 DS)

Die Belege in dieser Textgruppe können in kleinere Untergruppen geordnet werden:

- Ausrufezeichen statt Punkt: Das unpassende Interpunktionszeichen in DS 2142 „*Viele Dank für deinen Brief*!*“ kann als Übergeneralisierung verstanden werden.
- Ausrufezeichen statt Komma bei Anrede- und Abschiedsformel in Briefen: Wie in den vorherigen Textgruppen ist auch diese Untergruppe ziemlich produktiv, DS 2335: „*Hallo Cristofer*!*“, 2365: „*Liebe Anna*!*“, 2401: „*Viele große*!*“ und 2871: „*Hallo Elena*!*“.
- Komma statt Punkt: Bei diesen Belegen kann außerdem auf ein Interpunktionszeichen verzichtet werden und können beide Sätze mit *und* verbunden werden: DS 2211 „*Ich bin 17 Jahre alt*, im December werde ich 18.*“ und 2734: „*Meine vater heißt Dragi und er ist 46 Jahre alt*, meine Mutter heißt Lence*“. Bei DS 2212 „*Ich wohne in Zvegor*, das ist ein Dorf, zwei Kilometer von Delcevo.*“.
- Statt Doppelpunkt anderes Interpunktionszeichen: Im Beleg ist anstelle eines Doppelpunktes ein Semikolon zu finden: DS 2591: „*Meine Familie habe 4 persons*; mein Vater, meine Mutter, meine Schwester und ich.*“. In DS 2634: „*Ich habe zwei hobbies*.*“ steht ein

Punkt statt Doppelpunkt und ein Komma statt Doppelpunkt in DS 2482: „*Ich habe eine große Familie*, ich habe Großmutter, Großfather, Mutter, Father und ein Bruder.*“. Bis auf den letzten Beleg, der „Muttersprachliche Interferenz“ als FU hat, sind die anderen zwei Belege lernerspezifische Fehler.

- Punkt statt Komma: Bei dem lernerspezifischen Fehler steht anstelle eines Kommas ein Punkt: DS 2892 „*Meine e-mail ist (...)*. Weil internet sehr funktioniren und good ist.*“.
- Bindestrich statt Komma: In DS 2974: „*Wir sind mit dem Auto nach Croatia*-Rieka fahren*“ kann ebenfalls mit Umstellung der Namen (erst Stadtname, Komma, dann Ländername) auch das Komma stehen bleiben.

2.1.9.3.4 Gruppe BC (4 DS)

In dieser Textgruppe sind nur vier Datensätze verzeichnet. Es handelt sich um Einzelbelege. Das unpassende Ausrufezeichen in DS 2989: „*Die Tiere sind teuer*!*“ kann auf Kommunikationsstrategien zurückgeführt werden bzw. Übergeneralisierung gewertet werden. In DS 2991; „*Sie weint, weil den Zirkus ihr Leben ist *...*“ sollen die drei Punkte eine fehlende Information bzw. ein fehlendes Referenzobjekt ankündigen. Hier jedoch wäre trotzdem ein Punkt angemessener.

Bei den letzten zwei Belegen handelt es sich um lernerspezifische Fehler. In DS 3093 „*Sie spricht zwei Sprachen*, Deutsch mit ihrem Vater, und Französisch mit ihrer Mutter.*“ wäre ein Doppelpunkt passender sowie in DS 3164 „*Also, Olis Abenteuer sind*, dass er nicht so viele Probleme hat und Carolines Abenteuer sind, dass sie durh die Welt reisen kann und nicht jeder Tag in die Schule gehen.*“.

2.1.9.3.5 Gruppe BD (4 DS)

Die für das Mazedonische typische Anreihung mehrerer asyndetisch verbundener Sätze ist in drei der Belege deutlich zu sehen: DS 3323: „*Sehr oft weine ich, weil ich in diese Gymnasium nicht lernen will*, aber meine Mutter sagt das ich in Josip Broz Tito lernen muss und die Deutsche Sprache beherschen kann.*“, 3645: „*Damit haben wir keine Lust mehr zum Lernen*, wir starten die Schule zu hassen, der Unterricht wird langweilig und wir hören nicht mehr, was die Lehrer sagen, aber wir warten nur auf das Ende der Schule.*“ und 3753: „*Sie können nich das Problem mit sprechen Lösen*, sie müssen streiten und schlagen und am Ende wissen sie nicht, worüber haben sie getreit.*“. Das Komma statt Doppelpunkt in DS 3225: „*Die Konfliktsituationen können an verschiedene Temen sein, zum Beispiel*, Agression unter den Jugendlichen, anspruchsvolle Lehrer, Verspätung im Unterricht, schlechtes und unpassendes Benehmen und viele andere.*“ ist als lernerspezifischer Fehler gekennzeichnet.

2.1.9.3.6 Gruppe BE (3 DS)

Diese Textgruppe mit nur drei Belegen ist auch eine der unproduktiveren dieses Fehlertyps. Die drei Belege sind in unterschiedlichen Bereichen angesiedelt. In DS 3915 „*Aber wo viel Licht ist, ist auch viel Schatten**- das bedeutet die Nachteile sind auch nicht zu vernachlässigen.“ wäre an der Stelle des Bindestriches ein Punkt oder Semikolon geeigneter. Die Apposition *Auto* in DS 3970 „*Man kann daraus den Schluss ziehen, dass die Autoindustrie mit ihrem Massenprodukt- das Auto*, alles verändert hat;*“ sollte einheitlich gekennzeichnet werden – entweder mit paarigem Komma oder mit zwei Gedankenstrichen. Der Punkt in DS 4022 „*Jeder weiß dass die Gebrauch von Autos, belastet sehr die Umwelt*. egal wir gebrauchen die Autos weiter.*“ ist lernerbedingt, wahrscheinlich im Performanzbereich angesiedelt und wird anstelle eines Kommas benutzt. Alle drei Belege sind mit der Fehlerursache „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ markiert.

2.1.9.3.7 Gruppe C (20 DS)

Ab dieser Textgruppe steigt die Anzahl der Belege deutlich an. Die DS können wie folgt gruppiert werden:

- Ausrufezeichen statt Komma in Anrede- oder Abschiedsformel: Alle Belege dieser Subgruppe resultieren aus Kommunikations- und Lernstrategien: DS 4523 „*Hallo meine Lieber Peter*!*“, 4614 „*Ich hoffe, dass, diese Empfehlung dir gefällt*, bis bald!*“, 4985 „*Hallo Jens*!*“ und 4985 „*Hallo Jens*!*“.
- Komma statt Punkt oder Semikolon: In dieser Subgruppe wurden viele Sätze mit einem Komma statt einem Punkt abgegrenzt. Zum Teil ist bei manchen Sätzen ebenfalls ein Semikolon denkbar. Folgende DS sind zu nennen: 4490 „*Das Wetter ist kalt*, du sollst dich dickere Sachen mitnehmen, Vergiss deinen Mütze und Schall nicht.*“, 4554 „*Nach Mazedonien kann man mit Bus kommen aber, Du könntest mit Flugzeug fliegen*, es ist sehr schneller und angenehm.*“, 4604 „*Die schöne Sachen kommen immer am ende des Urlaub*, im Ohrid könnte man eine sehr gute Einkauf machen.*“ usw. Bei DS 4490, 4511, 4970 und 5030 handelt es sich um „Muttersprachliche Interferenz“. Die restlichen Belege sind lernerspezifische Fehler.
- Komma, Bindestrich oder Punkt statt Doppelpunkt: Bei den folgenden DS wäre ein Doppelpunkt angemessener, unter Umständen muss eine angemessene Satzgliedstellung vorausgesetzt werden, z. B.: 4349 „*Über die Kleidung*, man braucht klasische Kleidung, wie in Deutschland.*), 4647 „*Es gibt viele Sehenswürdigkeiten*. Viele Kirche, Museen, Festungen usw.*“ usw. Bei diesen Belegen handelt es sich ebenfalls um lernerspezifische Fehler, zum Teil im Performanzbereich.

- Punkt statt Komma: Bei diesen in der Regel im Performanzbereich angesiedelten Belegen wurden Sätze mit einem Komma statt mit einem Punkt voneinander abgegrenzt. Folgende DS sind hier zu nennen: 4946 *„Es ist am besten dass du etwas warmisch und etwas kältisch getragt*. Weil wir haben keine Idee, wie will das Wetter ist. Du kannst mir eine Puppe gekauft.“* und 5287 *„Mit wem würde sie kommen*.“*.

2.1.9.3.8 Gruppe CD (13 DS)

Die Belege dieser Textgruppe können wie folgt geordnet werden:

- Ausrufezeichen statt Punkt: Als Übergeneralisierung der Regel für Ausrufezeichen zur Kennzeichnung eines Nachdrucks sind folgende Belege verzeichnet: DS 5362 *„Ich bin sehr froh, dass ich endlich die Zeit dafür habe, denn in letzten Wohen war ich so beschäftigt*!“*, 5745 *„Zweitens, mir geht es ja wirklich toll*!“* und 5749 *„Ab September bin ich Student*!“*.
- Komma statt Punkt: Zur Abgrenzung zweier Sätze ist ein Punkt in den folgenden DS angemessener: 5369 *„Man ist nie allein*, wir stehen alle zusammen jeden Tag auf*, wir Streiten jeden Morgen wer erst in der Toilette geht, und manchmal kommen wir mit verspätung an der Uni.“*, 5658 *„Jetzt werde ich öffer schreiben*, ich werde mich sehr freuen wenn sie mich auch schreiben.“*, 5707 *„Ich habe eine Idee*, was meint ihr dieser Sommer hier in Mazedonien zu kommen?“* Weitere Belege finden sich in DS 5816 und 6016.
- Komma oder Punkt statt Fragezeichen: In folgenden DS wäre ein Fragezeichen angemessener: 5960 *„Wie geht es euch*, mir geht es gut gibt es etwas neues?“*, 5967 *„Was mach ihr zur zeit*, geht ihr noch immer wie jeden Sonntag spatzieren und macht ihr auch noch Picknike zusammen.“* und 5974 *„Was mach ihr zur zeit, geht ihr noch immer wie jeden Sonntag spatzieren und macht ihr auch noch Picknike zusammen*.“*
- Fragezeichen statt Punkt: Übergeneralisierung beinhaltet DS 5443: *„Bitte schreiben mir, ob sie Gäste möchten*?“*.
- Punkt statt Doppelpunkt: Im Beleg 5757 *„Am Ende, möchte ich Ihnen etwas fragen*.“* ist ein Doppelpunkt passend.

Die meisten Fehler sind als lernerspezifisch zu kennzeichnen, bis auf zwei Belege mit muttersprachlicher Interferenz: DS 5658 und 5707. In DS 5443 und 5745 findet eine Übergeneralisierung statt.

2.1.9.3.9 Zusammenfassung (unpassende Interpunktion)

Die A-Textgruppe ist die mit Abstand produktivste Gruppe in dieser Subkategorie mit einem Anteil von 42 %. In der zweitproduktivsten Gruppe, der C-Textgruppe (19 %), wurden halb so viele Belege verzeichnet. Weitere produktive Textgruppen sind B und CD mit einem Anteil von je zwölf Prozent. Die restlichen Textgruppen sind eher unproduktiv: AB, BC und BD mit je vier Prozent und BE mit nur drei Prozent. In Bezug auf die Sprachstufe zeichnet sich folgendes Bild ab: 46 % der Belege entstammen der A-Stufe, 31 % der C-Stufe und 23 % der B-Stufe. Somit ist die Anfängerstufe die produktivste für diese Art Interpretationsfehler, was wiederum kein überraschendes Ergebnis ist, denn Interpunktionsregeln werden in dieser Stufe erst erlernt.

Auf dieser Interpunktionsfehlersebene kann die Fehlerursache in mehrere Ursachen aufgeteilt werden. Die zwei produktivsten Fehlerursachen sind: „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ mit 44 % sowie der Einfluss durch Kommunikations- und Lernstrategien mit 38 %. Die „Muttersprachliche Interferenz“ mit zwölf Prozent zeigt sich überwiegend in mehrteiligen parataktisch verbundenen Sätzen, die wiederum typisch für das Mazedonische sind. Im Deutschen werden viele davon in der Regel zu selbstständigen Sätzen. Die restlichen Prozente verteilen sich auf Ü/R mit fünf Prozent und FI einem Prozent.

2.1.9.4 Zusammenfassung (Interpunktionsfehler)

Etwas mehr als die Hälfte (59 %) der Belege dieser Subkategorie „Rechtschreibfehler“ stellen „fehlende Interpunktion“ dar. Nur 21 % der Belege weisen „überflüssige Interpunktion“ und 20 % „unpassende Interpunktion“ auf. Demnach fehlt in jedem zweiten Beleg der Subkategorie Interpunktionsfehler ein Interpunktionszeichen.

In Bezug auf die Verteilung der Belege nach Textgruppen und Sprachstufen lässt sich Folgendes zusammenfassen: Die drei produktivsten Textgruppen sind: A mit 29 %, C mit 25 % und CD mit 16 %. Die restlichen Textgruppen sind eher unproduktiv mit einem Anteil zwischen acht und drei Prozent. Auf die Sprachstufen bezogen, ergibt das einen Anteil von 40 % für die Oberstufe, 25 % für die Grundstufe und 25 % für die Mittelstufe. Dieses Ergebnis ist ein wenig überraschend, da davon ausgegangen wurde, dass Interpunktionsregeln in der Oberstufe weitestgehend gefestigt sind.

Fast die Hälfte der Interpunktionsfehler ist im persönlichen Umfeld des Lernalters zu verorten. Dabei sind Kompetenz- und Performanzfehler vorhanden. Mit fast 30 % ist die direkte „Muttersprachliche Interferenz“ die zweitproduktivste.

Die meisten Fehler, die durch MI bedingt sind, befinden sich im Bereich der Kommasetzung. Insbesondere die fehlende Kommasetzung ist sehr produktiv, mit über 90 % aller mutter-

sprachlich interferierenden Fehler. Die restlichen zehn Prozent befinden sich im Bereich der unpassenden Kommasetzung.

Einflüsse durch Kommunikations- und Lernstrategien sind an dritter Stelle mit zwölf Prozent. Weitere Einflüsse kommen durch Übergeneralisierung bzw. Regularisierung mit zehn Prozent und „Übungstransfer“ mit zwei Prozent zustande. Fremdsprachliche Interferenzen im Interpunktionsbereich sind mit einem Prozent nur sehr selten.

2.1.10 Zusammenfassung (Rechtschreibfehler)

Die Kategorie der „Rechtschreibfehler“, die fast ein Drittel der Gesamtfehler ausmacht, ist die produktivste Fehlerkategorie in dieser Untersuchung. Die meisten Fehler sind Interpunktionsfehler, etwas über 30 %. An zweiter Stelle sind „falsche Buchstaben“ mit 20 %. Weniger produktiv sind „falsche Kleinschreibung“ mit 17 % und „ausgelassene Buchstaben“ mit 14 %. Die restlichen Fehlertypen können als unproduktiv bezeichnet werden: „Buchstabenvertauschung“ (1 %) und „falsche Zusammenschreibung“ (> 1 %).

Im Detail würde dies bedeuten, dass Fehler im Bereich der Kommasetzung sowie falsche Buchstaben die produktivsten Fehlersubtypen dieser Kategorie sind. Weitere Fehlersubtypen, die besonders häufig vorkommen, sind das Auslassen des Dehnungs-h sowie falsche Vokaldehnung. Im Bereich der Konsonanten kommen die fehlende Markierung der kurzen Vokale und die nicht notwendige Kennzeichnung kurzer Vokale häufig vor. Die falsche Kleinschreibung von Substantiven ist durchgehend bei allen Sprachstufen präsent. Im Bereich der Getrennt- bzw. Zusammenschreibung wird öfter falsch getrennt geschrieben als zusammen.

In Bezug auf die Textgruppen ist die A-Gruppe mit Abstand die fehlerproduktivste, etwas über 31 %. An zweiter Stelle steht die C-Gruppe mit einem Anteil von 21 % und an dritter die B-Gruppe mit 16 %. Weniger produktiv sind die Gruppen CD (11 %) und AB (10 %). In den restlichen Textgruppen wurden wenige Belege verzeichnet: BD fünf Prozent, BE vier Prozent und die unproduktivste Textgruppe bei den „Rechtschreibern“ ist die BC-Gruppe mit einem Anteil von nur zwei Prozent. Wenn diese Ergebnisse auf die Sprachstufe bezogen werden, dann ergibt sich, dass 42 % der Belege aus der Grundstufe stammen, 31 % aus der Oberstufe und 27 % aus der Mittelstufe. Damit wird nachgewiesen, dass „Rechtschreibfehler“ besonders häufig am Anfang des Fremdsprachenerwerbs vorkommen, was auch der Erwartung entspricht. Die Lerner der Grundstufe hatten noch nicht ausreichend Zeit, um alle Rechtschreibregeln zu lernen und diese anzuwenden. Dass in der Oberstufe auffällig viele „Rechtschreibfehler“ zu finden sind, deutet auf das Phänomen hin, dass diese Art von Fehlern für unwichtig erachtet wird, da „Rechtschreibfehler“ in schriftlichen Textproduktionen nicht sehr streng bewertet werden.

Mehr als die Hälfte (55%) der Belege haben „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ als FU. Viele dieser Fehler liegen im Kompetenzbereich, jedoch sind auch viele Performanzfehler denkbar. Die zweitproduktivste Fehlerursache mit 15 % ist die Übergeneralisierung bestimmter Orthografierregeln und die drittproduktivste mit 13 % ist die „Muttersprachliche Interferenz“. Die „Fremdsprachliche Interferenz“ ist mit zehn Prozent ebenfalls von Bedeutung. Die letzten, eher unproduktiven Fehlerursachen sind: „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ mit fünf Prozent und „Übungstransfer“ mit nur zwei Prozent. Obwohl die „Muttersprachliche Interferenz“ deutlich im mittleren Bereich der Produktivität liegt, ist sie in bestimmten Fehlersubtypen aber unverkennbar die produktivste Fehlerursache.

2.2 Formen-/Flexionsfehler (837 DS)

In dieses Kapitel werden nur Formenfehler eingeordnet, die sich hauptsächlich bei der Flexion des Verbs, beim Numerus oder Genus des Substantivs, durch Deklinations- oder Steigerungsfehler beim Adjektiv sowie durch Endungsfehler beim Namenszeichen äußern. Der Schwerpunkt liegt also auf der Form und betrifft keine höheren Ebenen, wie z. B. die morphosyntaktische oder syntaktische. Zum Teil scheinen manche Fehler rein orthografischer Natur zu sein, z. B. Buchstabenvertauschungen. Sie sind jedoch durch besondere Merkmale (Fehler bei der Pluralendung, Fehler bei der Konjugation) oder durch die Häufigkeit des Vorkommens keine reinen Orthografiefehler und sollen ausschließlich auf einer höheren, und zwar der morphologischen Ebene betrachtet werden.

Ähnliche Konkurrenzbelege bilden auch Fehler, bei denen die Trennung zwischen morphologischen und morphosyntaktischen Fehlern nicht eindeutig erfolgen kann. Oft ist es schwierig zu erkennen, ob ein Kasusfehler oder Deklinationsfehler vorliegt. Aus diesem Grund sind in diesem Kapitel nur eindeutige Formenfehler gruppiert. Wenn andere Merkmale zusätzlich einen morphosyntaktischen Fehler vermuten lassen, dann sind solche Fehler in beiden Kapiteln verzeichnet. Eine Ausnahme bilden hier Adjektive. Bei Adjektiven ist es meist nicht eindeutig, ob ein morphosyntaktischer (z. B. Kasusfehler) oder ein rein morphologischer Fehler (Formenfehler/Deklinationsfehler) vorliegt. Aus diesem Grund sind alle Abweichungen und Auffälligkeiten beim Adjektiv in diesem Kapitel zusammengefasst. Wenn zusätzliche Merkmale, z. B. Artikel oder Pronomen, einen morphosyntaktischen Fehler eindeutig erkennen lassen, dann sind diese zusätzlich im morphosyntaktischen Kapitel 2.3 aufgelistet.

Die Fehler werden nach Wortarten bzw. -klassen geordnet: Verben, Substantive, Adjektive und Namenszeichen. Auffälligkeiten bei den Pronomina deuten immer auf Unregelmäßigkei-

ten auf höherer Ebene hin: morphosyntaktische, syntaktische oder textlinguistische. Um Doppelbelegungen zu vermeiden, werden Pronominalfehler in diesem Kapitel nicht klassifiziert. In Bezug auf den Einfluss der Muttersprache sind nur in bestimmten Bereichen Fehler zu erwarten, da Form- und Flexionsmerkmale einer Sprache explizit zu lernen sind und sich schwer auf andere Sprachen übertragen lassen. Ein Übertragungsrisiko besteht beim Genus, da häufig davon ausgegangen wird, dass Genera-Bestimmungen aus der Muttersprache auf die Fremdsprachen übertragen werden. Diese Annahme ist ebenfalls zu überprüfen.

2.2.1 Verbformenfehler (257 DS)

Als „Verbformenfehler“ werden nur ausdrucksseitige (formale) Fehler bezeichnet, während inhaltsseitige (funktionale) Fehler in Kapitel 2.4 analysiert werden. Zunächst werden die Verben in synthetische und analytische Verbformen unterteilt, um die Fehler anschließend je nach Ort des Auftretens innerhalb des Verbs – Endung oder Stamm – zu gliedern. In der Regel handelt es sich um falsche oder unnötige Konjugation beim infiniten Verb. Ein kleiner Teil der Verbformenfehler schließt auch fehlende infinite oder finite Verben ein, wenn sie durch die falsche Form des vorhandenen Verbs verursacht wurden. Fehlende infinite oder finite Verben, die sich zusätzlich auf einer höheren morphosyntaktischen, syntaktischen oder textlinguistischen Ebene äußern, werden in den entsprechenden Kapiteln behandelt (Kapitel 2.3 bis 2.5).

Da Verbformenfehler größtenteils Konjugationsfehler sind, wird die Fehlerursache stark im Lerner-/Kompetenzbereich erwartet. Es sind aber auch innersprachliche Einflüsse möglich, da z. B. Konjugationsregeln regelmäßiger Verben oft auf unregelmäßige Verben übertragen werden. Einflüsse aus anderen Sprachen sind dann zu erwarten, wenn bestimmte Strukturen sich ähneln oder die Lerner diese wörtlich in die deutsche Sprache übertragen. In vielen Fehlergruppen lassen sich die Fehler nach der Fehlerursache klassifizieren.

Die Verbformenfehler lassen sich in weitere Ebenen unterteilen: Konjugationsfehler (synthetische oder analytische Verbformen) sowie Formenfehler bei Infinitiv-, Partizip-, Imperativ- und Reflexivkonstruktionen.

2.2.1.1 Fehlerhafte synthetische Verbformen (135 DS)

Zu den fehlerhaften synthetischen Verbformen zählen alle Verbkonstruktionen mit einem Verb. Dabei werden Fehler in der Flexion (Endungsfehler) und Fehler im Stamm (Stammformenfehler) separat betrachtet.

2.2.1.1.1 Endungsfehler (91 DS)

Fehler, die sich in der Flexion des Verbs manifestieren, werden im Anschluss nach der jeweiligen Textgruppe dargestellt. Für eine bessere Übersicht werden diese zusätzlich nach der Fehlerursache klassifiziert.

2.2.1.1.1.1 Gruppe A (30 DS)

Die Belege dieser Textgruppe können folgendermaßen weiterklassifiziert werden:

- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Der größte Teil der Belege beruht auf lernerspezifischen Ursachen. In der Regel sind es Kompetenzfehler: „*Er *singen Pop Rock Musik.*“ (DS 448), „*Tose immer *gewinne, er ist am besten in Welt, er ist weltlich singer.*“ (DS 452), „*Du *muss eben Ferien machen.*“ (DS1068), „*Sie *spiele Rock*“ (DS 726) usw.
- „Übergeneralisierung/Regularisierung“: Als Übergeneralisierung der Konjugationsregeln sind solche Belege zu sehen, bei denen Konjugationsendungen bei unregelmäßigen Verben regelmäßig gesetzt werden, wie in: „*Er *möchtet am libsten Fußball spielen.*“ (DS 1210) oder wenn die Endung doppelt gesetzt wird: „*Fühlstst du dich einsam trotz aller Versuch deine Gefühle.*“ (DS 1511). Ein weiterer Fall für eine Übergeneralisierung liegt dann vor, wenn das konjugierte Verb aufgrund der Tempus- oder Modus-Form nicht mehr korrekt ist, wie in: „*Das Quartet haben vier Nummer Eins-Hits erzielt und habe drei Nummer Eins Hits in *veröffentlichten ihre Heimat.*“ (DS 654) oder in Imperativsätzen, bei denen die Indikativ-Konjugationsendung gewählt wird: „*Bitte *gehst nicht, du kann nicht tanzen.*“ (DS 1049) und „**Schreiben eine E-Mail*“ (DS 1473).
- „Fremdsprachliche Interferenz“: Der Einfluss des Englischen *was* statt des Deutschen *war* ist im Beleg „*Jovan Kraus *was der erste deutsche Rock`n Roll-Star.*“ (DS 310) verzeichnet.

2.2.1.1.1.2 Gruppe AB (7 DS)

Die sieben Belege dieser Textgruppe lassen sich ebenfalls nach der Fehlerursache weiter differenzieren:

- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: In der Regel als Kompetenzfehler sind folgende falsche Konjugationsendungen aufzuzählen: „*An den see ihr *können spielen alles wasser sports wie windsurfen, schwimmen, Wasserball spielen, Rudern, und tauchen.*“ (DS 1747), „*Ich *haben das aus mein Vater gelernt.*“ (DS 2008) usw.
- „Übergeneralisierung/Regularisierung“: Hier kann nur ein Beleg genannt werden: „*Man *musst die Meinung ehrlich ins Gestic sagen.*“ (DS 2082).

- „Fremdsprachliche Interferenz“: Der Einfluss aus dem Englischen (*is* statt *ist*) kann am Beleg „*Die Hauptstadt von Makedonien *is Skopje.*“ (DS 1813) veranschaulicht werden.

2.2.1.1.1.3 Gruppe B (18 DS)

Die meisten Belege dieser Textgruppe sind lernerspezifische Fehler. Zwei Belege davon haben „Fremdsprachliche Interferenz“. Die Belege können folgendermaßen gruppiert werden:

- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Der größte Teil der Belege in dieser Textgruppe gehört lernerspezifischen Ursachen an. In vielen der Belege wurde für die grammatische Person eine unangemessene Konjugationsendung gewählt, z.B. in den Belegen: „*Meine Familie *habe 4 persons;*“ (DS 2587), „*Meine Mutter *arbeite in fabriken vor Textile, und mein Vater nicht arbeit.*“ (DS 2921) oder „*Meine Schwester, Dragana, ist 22 Jahre ält und sie *studieren.*“ (DS 2593) usw. Im Beleg „*Ich habe zwei bruder und sie *heißt Kirco und Vlatko.*“ (DS 2699) liegt zu dem Kongruenzfehler gleichzeitig auch ein Konjugationsfehler vor.
- „Fremdsprachliche Interferenz“: In den folgenden Belegen „*Ich denke mein Brief *was nicht zu kurtz.*“ (DS 2799) und „*Ich möchte in Rieka gehen, weil meine Tante *is aus Rieka.*“ (DS 2970) ist der Einfluss des Englischen deutlich erkennbar.

2.2.1.1.1.4 Gruppe BC (2 DS)

In dieser Textgruppe sind zwei Belege. Beim Beleg „*Oli *möchtet mit den Leuten, die dort arbeiten, Interviews machen.*“ (DS 3149) ist die FU Übergeneralisierung der Regel der Konjugation bei unregelmäßigen Verben. Die Endung für die dritte Person Sg. bei regelmäßigen Verben wurde bei dem unregelmäßigen Verb „mögen“ in Konj. II angewendet. Der zweite Beleg lautet „*Caroline gefällt ihm viel und er *finder ihre Stimme sympathisch.*“ (DS 3039) und ist lernerbedingt.

2.2.1.1.1.5 Gruppe BD (3 DS)

In dieser Textgruppe befinden sich nur drei Belege mit „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ als FU. Die drei Belege dieser Textgruppe gehören zu den Fehlern mit lernerspezifischer Ursache: „*Meine Freunde *verspätet sich im Unterricht, deswegen sind sie beschtraft.*“ (DS 3344), „*Sie haben kein Lust für lernen und sie *hasse die Schule sehr.*“ (DS 3469) und „*Und mit das sie *zerstört ihre Zukunft.*“ (DS 3473). Bei diesen Belegen ist es interessant, dass alle drei Konjugationsfehler in der dritten Person Pl. erscheinen, was eher selten vorkommt.

2.2.1.1.1.6 Gruppe BE (2 DS)

Die zwei Belege dieser Textgruppe gehören zu der Untergruppe lernerspezifischer Fehler. Beim Beleg *„Ein sehr wichtiger Nachteil ist, dass das Auto die Umwelt *verschmutzt und damit zerstört es langsam und leise unsere schöne Planete.“* (DS 3919) ist zusätzlich ein „Übungstransfer“ erkennbar, bei dem analog zu den anderen Verben auf *-igen*, wie z. B. *peinigen*, das Verb falsch gebildet wird. Beim Beleg *„Es *gib so viele Ausrede, warum die Leute finden dass ohne Auto zu leben keiner gute Entscheidung ist.“* (DS 4041) handelt es sich wahrscheinlich um einen Fehler im Performanzbereich.

2.2.1.1.1.7 Gruppe C (22 DS)

Die Belege dieser Textgruppe lassen sich je nach Fehlerursache in drei Untergruppen unterteilen:

- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Sowohl Kompetenz- als auch Flüchtigkeitsfehler sind hier anzutreffen. Zum Teil können sie als Buchstabenvertauschungen angesehen werden, wie in *„Du *brauchts nur wenige Kleidung, und zwar nur paar T-Schirts, Hemden und kurze Hosen.“* (DS 4536) oder als ausgelassene Buchstaben: *„Du *solltes auch ein Paar Pullover mitnehmen.“* (DS 4384). Viele der Fehler sind jedoch, wenn das Sprachniveau berücksichtigt wird, Kompetenzfehler: *„Du *könntes nur Sommerkleidung mitnehmen, aber sicher ist sicher.“* (DS 4382), *„Ich hope, dass, diese Empfehlung dir *gefällst, bis bald!“* (DS 4613) usw.
- Fremdsprachliche Interferenz: Als Einfluss aus dem Englischen kommt das Verb *to be* (hier *is*) vor. Da dieser Fehlertyp mehrfach auftritt, ist es unwahrscheinlich, dass es sich hier um einen ausgelassenen Konsonanten handelt. Folgende Datensätze können genannt werden: *„Am besten *is im Juli es ist wärmer als anderen Monaten.“* (DS 4974), *„Die Wetter *is immer schön.“* (DS 4994), *„Du brauchst keine wärmer Kleidung tragen, es *is warm, fast 30°C.“* (DS 5002) und *„Skopje *is sehr schön Stadt.“* (DS 5200).
- „Übergeneralisierung/Regularisierung“: Im folgenden Beleg ist Übergeneralisierung die FU. Die meisten Verben im Infinitiv fordern die Endung *-en*. Infolge einer Übergeneralisierung wurde diese auch dem Verb *erinnern* angehängt: *„Aus jeden Fall musst du etwas kaufen oder wie wirst du auf Mazedonien daran *errinieren?“* (DS 4525).

2.2.1.1.1.8 Gruppe CD (7 DS)

Diese Textgruppe enthält nur sieben Belege, die größtenteils lernerspezifische Ursachen aufweisen:

- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Der Großteil der Belege dieser Textgruppe ist lernerspezifisch. Wenn das Sprachniveau berücksichtigt wird, sind viele Fehler im Kompetenzbereich zu vermuten: „*Was *mach ihr zur zeit, geht ihr noch immer wie jeden Sonntag spatzieren und macht ihr auch noch Picknike zusammen.*“ (DS 5965), „*Naja, trotz den ganzen Spaß, *fehlet manchmal Privatsfäre.*“ (DS 5393) oder „*In meine Freizeit ich lese Deutsche Zeitungen und die Bücher wie *hat mir zur Geburtstag geschinkt.*“ (DS 5501) usw.
- „Übeneralisierung/Regularisierung“: Bei dem Beleg „*Ich *weiss nicht, ob sie wissen, aber ich studiere die Deutsche Sprache.*“ (DS 5422) findet eine Übeneralisierung der Konjugationsregel statt, wonach **weiss* statt *weiß* geschrieben wird.

2.2.1.1.1.9 Zusammenfassung (Endungsfehler)

Die Textgruppen mit den meisten Fehlern sind die A- (33 %), C- (24 %) und B-Gruppe (21 %). Die Produktivität der restlichen Textgruppen ist eher gering: AB- und CD-Gruppe mit jeweils acht Prozent, BD drei Prozent, BE zwei Prozent und BC nur ein Prozent Vorkommen. Die meisten Fehler mit 41 % der Belege stammen aus Texten der A-Stufe, während 32 % aus der C- und nur 27 % aus der B-Stufe stammen. Die Schüler der Anfängerstufe befinden sich noch im Erwerbprozess der Verbkonjugation und deswegen ist hier mit vermehrtem Fehleraufkommen zu rechnen. Im fortgeschrittenen Erwerbsstadium (B- oder sogar C-Stufe) gelten viele Konjugationsregeln als erworben und ab der C-Stufe wurden die meisten Besonderheiten und Ausnahmen erlernt. Dass in diesen Sprachstufen trotzdem viele Konjugationsfehler auftauchen, liegt zum Teil an fehlender Kompetenz oder Unachtsamkeit. Während die Fehler der Anfänger- und Mittelstufe noch typische Konjugationsfehler sind, verändern sich die Fehler ab der Oberstufe und viele dieser Fehler können als Flüchtighkeitsfehler bewertet werden. Der Großteil der Fehler ist lernerspezifisch (81 %). Die Fehler in der Anfängerstufe sind als typische Kompetenzfehler zu deuten, in der fortgeschrittenen Stufe als Flüchtighkeitsfehler. Nur bei einem kleinen Anteil an Fehlern konnten andere Ursachen nachgewiesen werden: Ü/R zehn Prozent und Einfluss aus dem Englischen mit nur neun Prozent.

2.2.1.1.2 Stammformenfehler (44 DS)

Auf der Ebene der Verbformenfehler werden Fehler im Stamm des Verbs dargestellt. In der Regel sind hiervon Verben mit unregelmäßiger Konjugation betroffen. Neben der Übeneralisierung der Konjugationsregeln sind lernerspezifische Ursachen sowie der Einfluss durch Lernstrategien möglich.

2.2.1.1.2.1 Gruppe A (13 DS)

Die Belege dieser Textgruppe weisen unterschiedliche Ursachen auf. Manche Belege können einer Subgruppe zugeordnet werden, während andere Einzelbelege darstellen. Bei manchen erweist sich die Bestimmung der Fehlerursache als kompliziert.

Belege mit falscher Verbstammform im Präteritum können unterschiedliche FU haben: Einerseits sind die meisten Belege als lernerspezifisch zu werten, da keine intralingualen Ursachen erkennbar sind. Andererseits kann eine korrekte Verbstammform im Präteritum in dieser Erwerbsstufe noch nicht erwartet werden, da das Präteritum zu einem späteren Zeitpunkt gelernt wird, d. h. der Lerner weiß, dass er hier eine andere Verbform braucht, kennt diese aber nicht und experimentiert deshalb selbstständig. In dem Fall ist ein „Einfluss durch Kommunikations- und Lernstrategien“ anzunehmen. Zwar wird im strukturierteren Unterricht vom Lerner erwartet, nur gelernte sprachliche Strukturen zu verwenden und auf Experimente möglichst zu verzichten, die wenigsten Lerner aber befolgen diese Regel im Unterricht. Deswegen sind diese Fehler mit der Ursache „Einfluss durch Kommunikations- und Lernstrategien“ markiert, z. B.: „*Tose immer *gewohne, er ist am besten in Macedonia und in Welf.*“ (DS 582).

Im Beleg „*Der Song "Who are you" in Jahr 2003 *gewonnen Tose der Belgrader Musik Festival "Beovizija".*“ (DS 87) könnte es sein, dass die Präteritumform zusätzlich durch die des Perfekts beeinflusst wurde, da Perfektformen vor dem Präteritum erlernt werden. In dem Fall ist zusätzlich ein „Übungstransfer“ zu vermerken.

Belege mit „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ als Fehlerursache sind unterschiedliche Fehlertypen. Im Beleg „*Im Jahr 2006 *hleit er sein erstes Konzert.*“ (DS 220) handelt es sich wahrscheinlich um einen Flüchtigkeitsfehler (Buchstabenvertauschung). Falsche Verbstammform im Präsens ist im Beleg „*Er *singert pop-folk.*“ (DS 390) verzeichnet. Eine Verwechslung von Präsens und Präteritum könnte im Beleg „*Du musst eben Tabletten *nahmen.*“ (DS 1011) stattgefunden haben, ebenfalls in „*Du *hatest Beinschmerzen?*“ (DS 1486). Im Beleg „*Du musst *hatest die Kraft.*“ (DS 1482) wurde nur die falsche Verbstammform bewertet, die unnötige Konjugation wird in Kapitel 2.2.1.2.2 behandelt.

Die Anwendung regelmäßiger Konjugation bei unregelmäßigen Verben und damit Übergeneralisierung als Fehlerursache ist nur in einem Beleg zu finden: „*Ich *wolle er singer wegen Popularität, singt um Liebes Leben er ist belustigend und intim.*“ (DS 772).

2.2.1.1.2.2 Gruppe AB (3 DS)

Die drei Belege dieser Textgruppe haben Übergeneralisierung bzw. Regularisierung als Fehlerursache. Bei unregelmäßigen Verben werden Formen einer grammatischen Person auf eine andere übertragen. Solche intralingualen Einflüsse sind in folgenden Datensätzen belegt:

*"Macedonia ist eine toller land ihr *musst kommen. Und sehen fiel popular Reisezeits."* (DS 1767), *"Zu Hause ich mache essen, wasche und *hilfen über Haustiere."* (DS 1968) und *„Ich heiße Aleksandar und wenn ich in einsame Insel bin, ich *nimme kleidung, compas, essen und trinken.“* (DS 1850) belegt.

2.2.1.1.2.3 Gruppe B (14 DS)

Die Mehrzahl der Belege dieser Textgruppe hat Übergeneralisierung bzw. Regularisierung als Fehlerursache. Dabei werden Stammformen unregelmäßiger Verben einer grammatischen Person auf eine andere übertragen, z. B. **hilfe* statt *helfe* (DS 2638). Für die erste Person Sg. wird die Stammform von der zweiten bzw. dritten Person Sg. übernommen. Der Beleg *„In *müchte in Zukunft studiert Medicine und wohnen in Berlin.“* (DS 3086) gehört nicht zu der Untergruppe „Übergeneralisierung bzw. Regularisierung“ und hat lernerbedingte Ursachen. Mit großer Wahrscheinlichkeit liegen hier phonologische Ursachen zugrunde.

2.2.1.1.2.4 Gruppe BC (1 DS)

Der einzige Beleg der BC-Textgruppe hat „Übergeneralisierung/Regularisierung“ als Fehlerursache, bei dem die Stammform des Infinitivs des Verbs *müssen* auch für die dritte Person Sg. verwendet wird. Der Beleg lautet: *„Sie auch, weil der Zirkus jemand entlassen *müss, weil er Probleme hat.“* (DS 3162).

2.2.1.1.2.5 Gruppe BD (5 DS)

Fast alle Belege dieser Textgruppe haben Ü/R als FU, wie z. B. in *„Unseren Eltern haben uns gesagt, dass wir guten *mussen sein, aber dort alles ändert sich.“* (DS 3491). Weitere Belege: 3587, 3754 und 3796. Mit Ausnahme eines Belegs beschränken sich alle Fehler auf das Verb *müssen*.

Im Beleg *„Sie möchten die Schüler alles wissen und immer für den Unterricht vorbereitet *sein.“* (DS 3734) wird das Verb *sein* in der Infinitivform verwendet. Deswegen kann hier einerseits der Einfluss des Infinitivs als Ursache angesehen werden und andererseits können lernerbedingte Ursachen im Kompetenzbereich vermutet werden, da der Schüler nicht weiß, welche Konjugationsform hier angemessen ist. Bei einmaligem Auftreten und Hinzunahme der Anforderungen des Sprachniveaus ist ein lernerbedingter Fehler im Kompetenzbereich anzunehmen.

2.2.1.1.2.6 Gruppe BE (1 DS)

Der einzige Fehler der BE-Gruppe kommt im Zusammenhang mit dem Verb *müssen* vor: „Deswegen **mussen die Leute eine neue Weise versuchen um die Umwelt zu schützen.*“ (DS 4054). Die Fehlerursache ist Übergeneralisierung bzw. Regularisierung.

2.2.1.1.2.7 Gruppe C (6 DS)

Die sechs Belege dieser Textgruppe haben lernerbedingte Ursachen. Bei vielen Belegen kann als zusätzliche Fehlerquelle das Nichtunterscheiden von kurzen oder langen Vokalen vermutet werden, z. B. „Bitte **nihmst du T-Shirts wenn am Sommer kommst, aber wenn du jetzt kommst *nihmst Pullover und Jeans, und auch Schal und Jacke.*“ (DS 5255). Hier wird <i> als lang angesehen und gekennzeichnet.

Der Fehler **höffe* (DS 4709, 5351) statt *hoffe* kann zusätzlich als „Übungstransfer“ angesehen werden, wenn nachgewiesen werden kann, dass die Lerner sich zu dem Zeitpunkt intensiv mit dem Konjunktiv II beschäftigt haben. Da dies aber nicht nachzuweisen ist und das Sprachniveau berücksichtigt wird, liegen den meisten Fehlern in dieser Textgruppe Kompetenzmängel zugrunde.

2.2.1.1.2.8 Gruppe CD (1 DS)

Der einzige Fehler in dieser Textgruppe taucht beim Verb *mögen* auf und ist ebenfalls als lernerspezifisch klassifiziert: „Ich **mochte Ihnen zu schreiben, aber meine Großmutter gestorben hat.*“ (DS 5471).

2.2.1.1.2.9 Zusammenfassung (Stammformenfehler)

Stammformenfehler bei synthetischen Verbformen beschränken sich auf eine bestimmte Gruppe von Verben. In der Regel sind es Hilfs- oder Modalverben sowie Verben mit unregelmäßiger Konjugation. Am häufigsten sind Verben wie *müssen*, Konj. II von *mögen*, *nehmen*, *helfen* und *werden* betroffen. Dabei werden Konjugationsformen einer grammatischen Person auf eine andere übertragen. Zum Beispiel wird das Verb *müssen* sehr häufig im Pl. als **mussen* geschrieben, möglicherweise analog der Stammform im Sg. *muss*. Ein anderes Verb, bei dem häufig Stammformenfehler auftreten, ist *mögen*. In verschiedenen Textgruppen wird **mochten* geschrieben. Hier sind zwei Ursachen denkbar: Einerseits kann hier entsprechend anderer Modalverben ein Vokalwechsel seitens der Lerner vermutet worden sein, was einer Ü/R entspräche. Andererseits ist diese Vermutung nicht ausreichend belegbar und deswegen in der Fehleranalyse als lernerspezifisch kategorisiert.

Interessant ist ebenfalls die Verteilung der Fehler bzw. Fehlertypen nach Textgruppen. Während in allen Textgruppen Fehler bei unregelmäßig konjugierten Verben auftreten, (i. d. R. Ü/R) ist die Fehlerquelle in der A-Textgruppe im Bereich der Lernerstrategien zu verorten, da das Präteritum noch nicht erlernt wurde oder sich noch nicht gefestigt hat.

Die Gesamtzahl der Belege dieser Verbformenfehler ist eher gering. Die produktivsten Textgruppen sind A (30 %) und B (32 %). Weniger produktiv sind die folgenden Gruppen: C (14 %), BD (11 %) und AB (7 %), während die Gruppen BC, BE und CD jeweils mit einem Beleg die unproduktivsten Textgruppen sind. Demnach kommen 48 % der Belege aus der Mittelstufe, während 36 % der Anfängerstufe angehören und nur 16 % der Oberstufe.

Die Fehlerursachen verteilen sich folgendermaßen: Die Übergeneralisierung bzw. Regularisierung ist mit über 50 % die produktivste Fehlerursache. Die zweitproduktivste Fehlerursache mit 32 % ist der „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“. Die Fehlerursache „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ macht zudem 16 % der Fehler aus.

2.2.1.2 Fehlerhafte analytische Verbformen (71 DS)

Es kommt relativ selten vor, dass analytische Verbformen falsch zusammengesetzt werden oder dass Bestandteile fehlen. Als Formenfehler gelten auch fehlende finite oder infinite Verben, auch wenn sie im vorherigen Satz zu finden sind und aufgrund ihrer Abwesenheit das vorhandene Verb falsch konjugiert wurde, was bedeutet, dass die vorhandene Verbform falsch ist, weil einige ihrer Bestandteile fehlen. Größtenteils sind die Fehler lernerbedingt, da es sich einerseits um mangelnde Kompetenz handelt (vor allem in höheren Sprachstufen) und andererseits um Flüchtigkeit, Unachtsamkeit, Vereinfachung der Aussage oder Desinteresse.

Während die Belege der fehlerhaften finiten Verben durchgängig lernerbedingte Ursachen aufweisen, sind bei den Belegen der fehlerhaften infiniten Verben auch „Muttersprachliche Interferenzen“ denkbar. Das ist bei den Sätzen mit Modalverben der Fall, bei denen das infinite Verb nach Person und Numerus entsprechend konjugiert wird, was wiederum einem korrekten Satz mit Modalverb im Mazedonischen entspricht. Auf den einzelnen Ebenen werden die Fehler weiter differenziert, je nachdem, ob ein Verb fehlt oder fehlerhaft ist.

2.2.1.2.1 Fehlendes/fehlerhaftes finites Verb (17 DS)

Die Belege in dieser Subkategorie können folgendermaßen unterteilt werden:

- Fehlendes finites Verb: Fehlende finite Verben liegen in den Textgruppen A, AB, BD, C und CD vor.
- Fehlerhafte Konjugation des finiten Verbs: Es sind drei Belege im gesamten Korpus vorhanden. In der AB-Gruppe ist ein Beleg, in der BD-Textgruppe sind zwei Belege vorhan-

den. Fehlende finite Verbformen können auf verschiedenen Ebenen fehlerhaft sein: auf syntaktischer, textlinguistischer und wie hier auf morphologischer Ebene. Die Belege in dieser Kategorie sind in dem Sinne Formenfehler, da sie die Form der analytischen Verbkonstruktion stören und Folgefehler begünstigen.

2.2.1.2.1.1 Gruppe A (6 DS)

In der A-Textgruppe gibt es sechs Belege. Fehlende finite Verben betreffen: *haben* in DS 333 und *sein* in DS 1028, 1091 und 1101. Bei den meisten handelt es sich um ein fehlendes finites Verb beim Perfekt. Im Beleg „*Er (bese) sehr human und habt good seele, aber er * tod von einigen Jehre, aber immer wird bleiben in Herz.*“ (DS 495) fehlt ein finites Verb, das fehlerhaft durch das Substantiv **tod* repräsentiert wird. In DS 923 „*Tut mir leid, denn und du nicht gehe**“ fehlt u.a. das Modalverb *können*.

2.2.1.2.1.2 Gruppe AB (3 DS)

In zwei der drei Belege der AB-Textgruppe fehlt das finite Verb. In DS 1819 „*Die Zahl der inländischen Gäste * in der Zeif von Januar bis März 2009 gegenüber dem gleichen Zeitraum des Jahres 2008 um 23,5% erhöht.*“ fehlt das finite Verb *haben* und das Reflexivpronomen *sich*. Bei dem zweiten Beleg (DS 1824) handelt es sich um den gleichen Fehler: „*Die Zahl der ausländischen Touristen * März 2009 gegenüber Marz 2008 ebenfalls um 44,7% erhöht.*“ Ein fehlerhaftes finites Verb, bei dem die fehlerhafte Konjugationsform in der zweiten Person Pl. zu finden ist, ist im Beleg „*Aber in Sommer in die Bergen ist super ihr *können schlafen in camping platz und sehen alles herum.*“ (DS 1720) verzeichnet.

2.2.1.2.1.3 Gruppe BC (1 DS)

Bei dem Beleg dieser Textgruppe ist ein fehlendes finites Verb verzeichnet. Das fehlende finite Verb ist *müssen*: „*Also, Olis Abenteuer sind, dass er nicht so viele Probleme hat und Carolines Abenteuer sind, dass sie durch die Welt reisen kann und nicht jeder Tag in die Schule gehen**.“ (DS 3167).

2.2.1.2.1.4 Gruppe BD (3 DS)

In der Textgruppe BD gibt es einen Beleg mit fehlendem finitem Verb in der passivischen Konstruktion „*etw. wird geschaffen*“, wobei hier das Hilfsverb *werden* fehlt und das Vollverb nicht in der angemessenen Partizipform steht: „*Auch Konfliktsituationen * schaffen, wann die Jugendlichen sind nicht pünktlich.*“ (DS 3774). In erster Linie geht es hier um Verbformfeh-

ler, weitere semantisch und pragmatisch unangemessene Ausdrücke werden an anderer Stelle besprochen.

In dieser Textgruppe sind zwei Belege mit falscher Konjugation zu finden: „*Manchmal können sie wirklich nicht früher aufstehen, weil sie die vorherige Abend auf eine Party gewesen *sein.*“ (DS 3698) und „*Sie möchten die Schüler alles wissen und immer für den Unterricht vorbereitet *sein.*“ (DS 3735). In beiden Fällen liegt eine falsche Konjugation des Verbs *sein* vor.

2.2.1.2.1.5 Gruppe C (3 DS)

Bei allen drei Belegen der C-Textgruppe fehlt das Modalverb *können*. Die Fehler sind zum Teil als Folgefehler zu betrachten, weil das fehlende Verb im vorherigen Satz steht und deswegen im Nachfolgesatz nicht erscheint. Das fehlende finite Verb in den Datensätzen „*In mein Haus * Party machen.*“ (DS 4178) und „*Im Sommer gibt es viele Sonne und wenn du keine Angst hast, * die ganze Zeit in der Sonne liegen.*“ (DS 4653) ist als Kompetenzfehler zu werten, während das fehlende Modalverb in „*Im Sommer * gehen wir in Ohrid, am Ohrid See.*“ (DS 4301) nur aufgrund des Kontextes als fehlend zu bezeichnen ist und zusätzlich als Simplifizierungsfehler bewertet werden kann.

2.2.1.2.1.6 Gruppe CD (1 DS)

Das fehlende Hilfsverb *haben* in der CD-Textgruppe ist aufgrund des Sprachniveaus als Kompetenzfehler zu betrachten. Die (stilistisch) unangemessene Tempuswahl hat diesen Fehler zusätzlich begünstigt. Da dieser Fehler jedoch ein Einzelfehler ist, bleibt die Fehlerursache im Bereich des persönlichen Umfeldes des Lerners. Der Datensatz lautet: „*(Also) ich möchte danken seine Familie, weil ich sehr schöne Momente in seiner Familie gehabt *.*“ (DS 5539).

2.2.1.2.1.7 Zusammenfassung (fehlendes/fehlerhaftes finites Verb)

In der Subkategorie liegen wenige Belege vor, bei denen finite Verben fehlen. Die Unproduktivität dieser Fehlerkategorie zeigt sich einerseits bei der geringeren Anzahl an Belegen in den einzelnen Textgruppen sowie bei dem Nichtvorhandensein von Belegen in den Textgruppen B und BE. Die produktivste Gruppe ist die A-Textgruppe mit einem Anteil von 35 % (bei sechs Belegen), gefolgt von den Textgruppen AB, BD und C mit ca. 18 % Beteiligung (bei jeweils drei Belegen). Die unproduktivsten Textgruppen sind BC und CD mit je sechs Prozent (bei jeweils einem Beleg).

Die Fehlerursache ist bei allen Fehlern als „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ angegeben. Manche Fehler können zwar als Folgefehler betrachtet werden oder

durch eine Vereinfachung bzw. Simplifizierung zustande gekommen sein, jedoch überwiegt die Annahme, dass es sich um rein lernerbedingte Fehler im Kompetenzbereich handelt.

2.2.1.2.2 Fehlendes/fehlerhaftes infinites Verb (54 DS)

Wenn ein infinites Verb fehlt oder fehlerhaft ist, wird es dieser Subkategorie zugeordnet. Die meisten Belege stellen fehlerhafte infinite Verbformen dar, i. d. R. Modalverbkonstruktionen. In diesen Belegen ist das infinite Verb konjugiert: entweder der Person und dem Numerus im Satz entsprechend oder eine andere Konjugation, deren Entstehungsweg nicht immer eindeutig rekonstruierbar ist. Bei den Belegen, bei denen das infinite Verb nach der entsprechenden grammatischen Person konjugiert wurde, ist von muttersprachlicher Interferenz auszugehen, da dies genau den Strukturen des mazedonischen Satzes mit Modalverben entspricht (s. Kapitel 1.5.3.5)

Die andere Gruppe Fehler, bei denen das infinite Verb einer Konjugation unterzogen wurde, die aber weder zu der Person noch zu dem Numerus im Satz passt, kann nicht als direkte „Muttersprachliche Interferenz“ bezeichnet werden. Es kann nicht mit Sicherheit bewiesen werden, dass der Lerner beabsichtigte, das infinite Verb gemäß den mazedonischen Regeln zu konjugieren. Diese indirekte „Muttersprachliche Interferenz“ wird zu den lernerspezifischen Fehlern gezählt.

2.2.1.2.2.1 Gruppe A (16 DS)

Die meisten Fehler in dieser Textgruppe sind infinite Verben, die unnötigerweise konjugiert wurden. In der Regel kommt dieser Fehler in Sätzen mit Modalverben vor, z. B. „*Du musst *nimmt Tabletten und Salbe zu deine Bein.*“ (DS 1263). In den Datensätzen „*Du musst eben liege**.“ (DS 991) und „*Du musst eben Tag ins Bett liegen**.“ (DS 1047) handelt es sich um ein fehlendes infinites Verb als Teil des Verbs *liegen bleiben*.

Die Belege, bei denen sowohl das infinite Verb als auch das finite Verb nach Person und Numerus konjugiert wird, sind durch muttersprachliche Strukturen beeinflusst. In Sätzen mit Modalverben im Mazedonischen werden Modalverb und Vollverb der Person und dem Numerus entsprechend konjugiert, wie z. B. in „*Du musst *hast Kraft.*“ (DS 1533). Alle Belege, die dieses Muster verfolgen, haben dementsprechend „Muttersprachliche Interferenz“: DS1007, 1013, 1022, 1023, 1135 und 1533.

2.2.1.2.2.2 Gruppe AB (7 DS)

Alle Belege dieser Gruppe sind fehlerhafte infinite Verben in Sätzen mit Modalverben. Folgende DS können aufgelistet werden: 1872, 1891, 1903, 1907, 1914 und 1916. Bei vier der

Belege handelt es sich um fehlerhafte infinite Verben in Sätzen mit Modalverben wie *mögen*, z. B. „*Im Zukunft ich möchte *studiere* *Ökonomie* und *ich möchte *arbeit* *im große* *Firme*.“ (DS 1903, 1907). Im Beleg „*Meine Hobby ist fußball spielen und *spiele* *Gitare*.“ (DS 1935) ist das fehlerhafte infinite Verb ein Teil der Phrase *Gitarre spielen*. Alle Fehler bis auf DS 1907 (lerner-spezifisch) haben direkte „Muttersprachliche Interferenzen“ als Fehlerursache. In DS 1872 ist die Intention des Schülers nicht klar erkennbar. Hier wird das Verb *altern* vermutet, welches aber in dieser Satzkonstellation pragmatisch nicht angemessen ist.

2.2.1.2.2.3 Gruppe B (14 DS)

Die Mehrzahl der Belege sind Sätze mit dem Modalverb *mögen* in Konj. II, bei denen das infinite Verb zusätzlich konjugiert wurde, z. B. „*Also ich möchte Informatic *studiere*.“ (DS 2677). Weitere DS sind u. a. 2181, 2390, 2582, 2786, 2878. Im Beleg: „*Im Haushalt ich hilfe im Frühstück *mache, Also ich staubsage und köche*.“ (DS 2598) ist das fehlerhafte infinite Verb Teil einer Phrase. Bis auf DS 2181 (lerner-spezifisch) haben alle Belege „Muttersprachliche Interferenz“ als Fehlerursache.

2.2.1.2.2.4 Gruppe BD (3 DS)

Bei zwei Belegen der BD-Gruppe fehlt ein infinites Verb. Die Fehlerursache ist weitestgehend lernerbedingt. Mit bestimmter Satzstellung und Umformulierung der Sätze können manche Fehler zusätzlich als Simplifizierung angesehen werden. So wird z. B. in „*Die Unterrichten sind langweiliger und langweiliger, und die Lehrer sind viel strenger**.“ (DS 3498) von der Phrase „die Lehrer sind viel strenger geworden“ ausgegangen und dieser Fehler als lernerbedingt markiert. Bei der Umformulierung „die Lehrer sind viel strenger als früher“ ist von einer Simplifizierung auszugehen und als Fehler wird ein fehlendes Wort verzeichnet. Der andere Beleg ist: „*Und wenn die Schlägerei *ist zum Ende, sie gehen immer bei der Leiter*.“ (DS 3440). Im Beleg „*Ich denke, dass wir nicht so aggressiv *sind sollen, aber das ist nur meine Meinung*.“ (DS 3782) wird das infinite Verb *sein* als Teil der Phrase *sein sollen* fehlerhaft konjugiert.

2.2.1.2.2.5 Gruppe BE (1 DS)

In dem einzigen Datensatz dieser Textgruppe fehlt das infinite Verb *geblieben*: „*...oder am Wochenende sind wir ausgegangen, oder bei einer Freundin**.“ (DS 3890). Die Fehlerursache ist mit „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ angegeben.

2.2.1.2.2.6 Gruppe C (10 DS)

In dieser Textgruppe gibt es unterschiedliche Fehlertypen. In den Datensätzen „*Es ist am besten dass du etwas warmisch und etwas kältisch *getragt.*“ (DS 4944) und „*... weil wir haben keine Idee, wie will das Wetter ist. Du kannst mir eine Puppe *gekauften.*“ (DS 4953) wurde das infinite Verb fälschlicherweise mit der Partizip-II-Vorsilbe *ge-* gebildet.

Die restlichen Belege, in denen das infinite Verb konjugiert wurde, sind Sätze mit Modalverben wie *können*, *müssen* oder *möchten*, z. B.: „*Du solltest warme Kleidung nehmen, weil hier kann man nicht *weiß, wie das ...*“ (DS 4983). Die Fehlerursache bei DS 4273, 4983 und 5016 ist „Muttersprachliche Interferenz“. Die restlichen Belege haben lernerspezifische Ursachen.

2.2.1.2.2.7 Gruppe CD (3 DS)

Zwei der Belege dieser Textgruppe sind konjugierte infinite Verben in Sätzen mit Modalverben: „*Leider, die Hausarbeit musste ich allein *mache.*“ (DS 5584) und „*Wir erarbeiten Projekte, um Jugendliche zu zeigen, dass die Alkoholabhängigkeit die normalen, physiologischen Funktionen fast aller Organe *verändert kann, dass es ein Indiz für geringe Lebenszufriedenheit und geringen Schulerfolg ist.*“ (DS 5902).

In dem Datensatz „*Es war eine nette Überraschung, eine solche Meldung zu *bekomme.*“ (DS 5729) handelt es sich um ein fehlerhaftes infinites Wort in einer Konstruktion mit Infinitiv mit *zu*. Dieser Fehlertyp erscheint nur einmal im gesamten Korpus. Die Fehlerursache ist in DS 5584 und 5729 „Muttersprachliche Interferenz“ und in DS 5902 lernerspezifisch.

2.2.1.2.2.8 Zusammenfassendes (fehlendes/fehlerhaftes infinites Verb)

Bei den meisten Belegen der Ebene „Verbformenfehler“ handelt es sich um ein infinites Verb, das fälschlicherweise konjugiert wurde. Diese Fehler kommen in Sätzen mit Modalverben vor, vorwiegend mit *müssen*, *können* und *mögen* in Konj. II. Nur in drei Belegen fehlt das infinite Verb.

Folgende Textgruppen sind die produktivsten: die A-Gruppe (30 %) gefolgt von der B-Gruppe (26 %) und der C-Gruppe (18 %). Danach folgen die AB-Textgruppe (13 %), die BD-Textgruppe (5 %) und die CD-Gruppe (6 %). In der BE-Gruppe ist nur ein Beleg (2 %) vorhanden, während in der BC-Gruppe kein Beleg verzeichnet wurde.

In der Subkategorie „Verbformenfehler“ gibt es eine nicht unbedeutende Anzahl an Fehlern mit muttersprachlicher Interferenz. Das ist meistens in Sätzen mit Modalverben der Fall. Der Prozentsatz muttersprachlich interferierender Fehler liegt bei 56 %, während 44 % der Fehler durch lernerspezifische Ursachen bedingt sind.

2.2.1.3 Fehlerhafte Infinitivkonstruktionen (12 DS)

Formenfehler bei Infinitivkonstruktionen äußern sich i. d. R. bei Infinitivkonstruktionen mit *zu*. Dabei kann es zu Fehlern beim infiniten Verb kommen und/oder zu fehlenden Teilen der Infinitivkonstruktion mit *zu*. Alle Belege verzeichnen ein fehlendes *zu*. Insgesamt sind es zwölf Belege, die in vier Textgruppen vorkommen. Da solche Infinitivkonstruktionen erst ab Anfang der Mittelstufe erlernt werden, sind in den ersten zwei Textgruppen keine Belege vorhanden. Insgesamt konzentrieren sich die Fehler auf die letzten zwei Textgruppen: die C-Textgruppe mit sieben Belegen und die CD-Textgruppe mit drei Belegen. Dazu kommt jeweils ein Beleg in der B- und BD-Textgruppe.

Die Fehlerursache dieser Ebene ist mit „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ gekennzeichnet. Da die meisten Belege in den letzten zwei Textgruppen vorkommen, bei denen die entsprechenden Kompetenzen zu erwarten sind, können diese Fehler als Kompetenzfehler gewertet werden.

Aufgrund der geringeren Produktivität dieses Fehlertyps werden die Belege aller Textgruppen in einem Kapitel zusammengefasst dargestellt. Folgende Belege können hier zusammengetragen werden:

- In der B-Gruppe: „*Nach der Gumnasium ich pläne nach Bulgarien* fahren.*“ (DS 2673).
- In der BD-Gruppe: „*Manchmal gibt es Situationen, wenn die Lehrer Konflikten mit den Schülern haben und dafür sind die Lehrer schuldig, weil sie ihre Probleme in der Familie im Unterricht *lösen versuchen.*“ (DS 3660).
- In der C-Gruppe beispielsweise: „*Am besten für dich ist mit Flugzeug *fliegen.*“ (DS 4216).
- In der CD-Gruppe z. B.: „*Also, sie hat sich in der Früh, trotz unsere Schreien und Protessten eine Stunde lang ins Badezimmer eingespert um sich * schminken und fein zu machen.*“ (DS 5390).

2.2.1.4 Fehlerhafte Partizip-Konstruktionen (23 DS)

Auf dieser Ebene sind fehlerhafte Formen des Partizips I und II verzeichnet. Einerseits werden die Partizipien fehlerhaft regelmäßig gebildet, obwohl es sich um unregelmäßige Verben handelt. Andererseits gibt es die falsch gebildeten Partizipien, die kein gemeinsames Muster erkennen lassen. In beiden Fällen kann es sich um Kompetenzfehler handeln, wobei beim Ersteren die Übergeneralisierung der Regel eindeutig ist. Die Fehlerursache kann variieren, je nachdem, ob der Fehler in der Anfängerstufe vorkommt oder im fortgeschrittenen Sprachniveau.

Da Partizipien erst gegen Ende der Anfängerstufe eingeführt werden, ist bei den Verfassern dieser Texte davon auszugehen, dass sie die Partizip-Form weder kennen noch bewusst einsetzen können. Die Fehlerursache liegt dementsprechend nicht darin, dass die Lerner die Partizip-Form nicht beherrschen, sondern darin, dass sie sprachliche Strukturen verwenden, die sie noch nicht gelernt haben. Es stellt eine Art Kompetenz dar, Texte nur mit erlerntem sprachlichem Material zu verfassen und komplexe sprachliche Strukturen umgehen zu können. Deswegen liegt die Ursache hier ebenfalls im Lerner-Umfeld, aber nicht im Bereich der Kompetenz, sondern im Bereich des noch nicht Erlernten.

Gegen Ende der Anfängerstufe und in der Mittelstufe sind eher Übergeneralisierungen denkbar, während in der Oberstufe diese Fehler als reine Kompetenzfehler angesehen werden, solange es sich nicht um ein vollkommen neues Verb (für diese Erwerbsstufe) handelt. Solche Fälle sind in diesem Korpus jedoch nicht vorhanden. Da wenige Belege pro Textgruppe erfasst wurden, werden diese zusammengefasst.

2.2.1.4.1.1 Gruppe A (2 DS)

Beide Belege dieser Textgruppe kommen in Sätzen vor, deren sprachliche Strukturen dem Lerner der Anfängerstufe noch nicht bekannt sind, wie an der umständlichen Ausdrucksweise zu sehen ist. Im Beleg *„Sie ist *vebundet mit Evan Taubenfeld und Perych Whibley.“* (DS 39) ist dieser Versuch deutlich erkennbar. Der Verfasser wusste einerseits nicht, welches Verb hier passt, und andererseits, welche Verbform angemessen ist, da er wahrscheinlich nur das Präsens kennt. Er versucht, aus bekannten Wörtern und Strukturen den gedachten Satz aus der Muttersprache zu übersetzen. Der Weg, wie dieser Satz zustande gekommen ist, wird in Kapitel 2.5.2.1 ausführlich behandelt. Die falsche Partizip-Form **vebundet* ist als Versuch der noch nicht erlernten Partizip-Form zu verstehen.

Der Fehler im Beleg *„Music *anfangen zu üben seit Kindheit un der mazedonischen muzikzene wird von ihrem 11. Jahr bekannt als die erste stufe der bekanntesten Musik-festival in Macedonia Makfest.“* (DS 332) ist auf dieselbe Ursache zurückzuführen. Hier ist der Versuch, den gedachten Satz aus dem Mazedonischen zu übersetzen, noch eindeutiger, da in dem Satz eine Mehrzahl an Fehlern mit der gleichen Fehlerursache vorliegt.

2.2.1.4.1.2 Gruppe AB (1 DS)

Bei dem einzigen Beleg der AB-Gruppe handelt es sich um einen lernerspezifischen Fehler, vermutlich in Performanzbereich: *„Die Sportplatze werden fur sportliche, sowie auch fur Freizeitliche Zwecke *genutz.“* (DS 1790).

2.2.1.4.1.3 Gruppe B (2 DS)

Die fehlerhafte Partizipform in den zwei Belegen der B-Textgruppe ist durch lernerbedingte Ursachen entstanden. Wenn das Sprachniveau berücksichtigt wird, ist hier von einem Kompetenzfehler die Rede. Folgende DS können hier genannt werden: „*Er hat *studiere in Bugaria.*“ (DS 2245) und „*Wir sind mit dem Auto nach Croatia-Rieka *fahren.*“ (DS 2976).

2.2.1.4.1.4 Gruppe BD (4 DS)

In der BD-Gruppe gibt es vier Belege mit fehlerhafter Partizip-Form. In den Belegen 3433 (**gestreiten*) und 3759 (**getreit*) ist die Fehlerursache Ü/R, da Regeln der Partizip-II-Bildung bei Verben angewandt werden, die anderen Regeln unterliegen. Das ausgelassene -s- bei DS 3759 (**getreit*) beruht auf lernerspezifischen Ursachen, beeinflusst jedoch nicht die Entscheidung für die Fehlerursache der falschen Partizipform.

Die Fehlerursache des Belegs 3519 „*Mein Wunsch ist dass der Programm aus die Elerlierung *stopped wird, weil die Schüler kein Lust für Studieren haben.*“ ist eine „Fremdsprachliche Interferenz“ aus dem Englischen. Wenn die Sprachstufe berücksichtigt wird, handelt es sich bei Beleg 3776 (**schaffen*) um eine lernerspezifische Ursache in Kompetenzbereich.

2.2.1.4.1.5 Gruppe BE (4 DS)

Die vier Belege der BE-Gruppe haben unterschiedliche Fehlerursachen. Während die Belege DS 3962 (**gewöhnen*) und DS 4108 (**herausfordert*) lernerspezifisch sind, handelt es sich bei den Belegen DS 3828 (**gefangt*) und DS 3851 (**gewohnen*) um Übergeneralisierung bzw. Regularisierung.

2.2.1.4.1.6 Gruppe C (4 DS)

Drei der vier Belege der C-Textgruppe haben Übergeneralisierung bzw. Regularisierung als Fehlerursache: DS 4984 (**getragt*), DS 5032 (**besichtigen*) und DS 5097 (**gekauften*). In Beleg DS 5281 (**gestorb*) ist von einer lernerspezifischen Ursache auszugehen. Beleg DS 5032 (**besichtigen*) ist der einzige Beleg einer fehlerhaften Partizip-I-Bildung im gesamten Korpus.

2.2.1.4.1.7 Gruppe CD (6 DS)

Die CD-Textgruppe ist am produktivsten bei diesem Fehlertyp. Die sechs Belege lassen sich je nach Fehlerursache in zwei Gruppen einordnen. Als Übergeneralisierung bzw. Regularisierung der Regeln der Partizip-Bildung sind folgende Belege eingeordnet: DS 5578 (**verbrecht*) und DS 5681 (**beenden*). Bei den Belegen DS 5503 (**geschinkt*), DS 5641

(**eingescriben*), DS 5781 (**bewerben*) und DS 5865 (**verbringen*) handelt es sich um eine lernerspezifische Fehlerursache, zum Teil im Performanzbereich, wie z. B. in DS 5503 und DS 5641.

2.2.1.4.1.8 Zusammenfassung (fehlerhafte Partizip-Konstruktionen)

Fast alle falschen Partizipbildungen sind falsche Partizip-II-Formen. Nur ein Beleg, DS 5032, hat eine falsche Partizip-I-Bildung. Die Anzahl an Belegen pro Textgruppe entspricht der Erwartung, dass Partizipbildungen erst ab der Mittelstufe gehäuft vorkommen, da diese Strukturen vorher noch nicht gänzlich erlernt und eingeübt wurden. Deswegen sind in den Gruppen: A, AB und B wenige Belege, während in den Gruppen; BD, BE, C und CD doppelt so viele Belege vorhanden sind. Die BC-Gruppe ist nicht vertreten. Wenn die Gesamtzahl der Belege betrachtet wird, entfallen trotzdem nur wenige Belege auf die Partizip-Bildung, was wiederum beweist, dass es sich hier nur um Einzelfälle handelt.

In Bezug auf die FU zeichnet sich ein spezielles Bild ab. In der A-Textgruppe sind es vor allem Einflüsse von Kommunikations- und Lernstrategien, da der Verfasser versucht, sprachliche Strukturen zu bilden, die ihm noch nicht bekannt sind. Grundsätzlich ist es so, dass Fehler in den Gruppen: A, AB und B entweder durch Lernstrategien entstanden sind oder lernerspezifische Fehler im Kompetenzbereich darstellen, da Perfekt-Formen noch nicht gelernt oder noch nicht ausreichend behandelt und eingeübt wurden. Die Übergeneralisierung tritt erst ab der BD-Gruppe hervor, was bedeutet, dass zwar alle Regeln der Perfekt-Bildung gelernt wurden, aber noch nicht gefestigt sind. Die restlichen lernerbedingten Fehler sind zum Teil Kompetenzfehler und zum Teil Performanzfehler. Die Fehlerursachen verteilen sich folgendermaßen: Die Fehlerursache „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ ist die produktivste mit 48 %, Ü/R mit 39 % die zweitproduktivste Fehlerursache, während der „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ mit neun Prozent und FI mit vier Prozent nur gering relevant sind.

2.2.1.5 Fehlerhafte Imperativform (11 DS)

Bei den Fehlern dieser Kategorie handelt es sich um fehlerhafte Konjugation imperativer Verbformen. Da der Imperativ erst ab Ende der A-Sprachstufe eingeführt wird und erst ab der B-Stufe als erreichtes Lernziel gilt, sind vermehrt Fehler in den ersten Textgruppen zu erwarten. Es sind insgesamt nur wenige Belege verzeichnet.

- Gruppe A: Die Imperativform wird i. d. R. gegen Ende der A1-Stufe bzw. Anfang der A2-Stufe eingeführt. Wenn berücksichtigt wird, dass die Verfasser dieser Texte sich in der Mitte der A1-Stufe befinden, ist davon auszugehen, dass ihnen die Regeln der Imperativ-

bildung sowie die Imperativformen noch nicht bekannt sind. In dem Fall sind alle Belege dieser Textgruppe durch den „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ entstanden. Zum Teil wurden zutreffende Konjugationsformen im Präsens verwendet, da diese bekannt sind, wie z. B. „*Bitte *gehst nicht, du kann nicht tanzen.*“ (DS 1071). Dass hier eine andere Form stehen soll, ist vielen bekannt, sodass sie versuchen, eine andere Form zu bilden, wie z. B. „*Bitte *kommt mit deine Freund.*“ (DS 959).

- Gruppe B: Hier ist nur ein Beleg vorhanden und aus diesem Grund ist dieser Fehler als lernerbedingt zu bewerten: „*Bitte *schreibt mir schoon.*“ (DS 2837).
- Gruppe C: Bei den zwei Belegen dieser Textgruppe handelt es sich um fehlerhafte Imperativformen des Verbs *nehmen*. In DS 5262 kommt der Fehler zweimal vor, wird aber als Folgefehler in demselben Satz nur einmal gezählt. Die falsche Imperativform von *nehmen* einmal in DS 4780 (**nehme*) und zweimal in DS 5262 (**nimmst*) wird aufgrund des Sprachniveaus als lernerbedingt im Kompetenzbereich eingeschätzt.

2.2.1.5.1 Zusammenfassung (fehlerhafte Imperativform)

Es sind nur sehr wenige Belege in dieser Subkategorie verzeichnet. Das kann auch am Textthema und der Aufgabenstellung liegen, da wenige Imperativformen erwartet werden. Die meisten Fehler finden sich in der A-Gruppe. Die Verfasser bemühen sich, sprachliche Strukturen zu bilden, die sie noch nicht gelernt haben. Die Fehler der A-Gruppe entstehen demnach durch Einflüsse von Kommunikations- und Lernstrategien.

Die weiteren drei Belege der B- und C-Gruppe sind wiederum lernerspezifische Fehler und aufgrund der Sprachstufe als Kompetenzfehler zu bezeichnen. Da die Produktivität in diesen Textgruppen sehr gering ist, sind auch Gründe im Performanzbereich möglich. Demnach verteilen sich die Fehlerursachen folgendermaßen: „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ macht 70 % der Belege aus und „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ nur 30 %. In den Textgruppen: AB, BC, BD, BE und CD liegen keine Belege vor.

2.2.1.6 Fehlerhafte Reflexivkonstruktionen (5 DS)

Auf dieser Ebene wurden fehlerhafte Reflexivkonstruktionen erfasst, bei denen ein Teil der Konstruktion fehlt oder das Reflexivpronomen nicht in der entsprechenden Form gesetzt wurde. Da Reflexivkonstruktionen zu den komplexeren sprachlichen Strukturen zählen und erst ab der Mittelstufe zu den erreichten Lernzielen gehören, gibt es Belege nur in der BD- und BE-Textgruppe.

In der BD-Gruppe liegen drei Belege vor. Bei zwei der Belege fehlt das Reflexivpronomen: „*Sie können nich das Problem mit sprechen Lösen, sie müssen * streiten und schlagen und*

am Ende wissen sie nicht, worüber haben sie getreit.“ (DS 3755) und *„Es ist sehr schlecht, dass die Jugendlichen * mit den Lehrern streiten.“* (DS 3784). In DS3318 *„Fast immer die Lehrer verstehen uns überhaupt nicht, und wir haben keine Möglichkeit *sich auszudrücken.“* wurde das Reflexivpronomen nicht in die passende Kasusform gesetzt.

In den zwei Belegen der BE-Gruppe fehlt das Reflexivpronomen der Reflexivkonstruktion: *„Ich bin * nicht sicher wie viel Fächer sie insgesamt hatten, aber die Dinge die sie gelernt haben war viel leichter als diese bei uns.“* (DS 3873) und *„Die Menschen die * entscheiden das Auto zu verkaufen nur weil sie umweltsensibler sind kann man sagen dass sie sehr selten sind.“* (DS 4030).

Die Fehlerursache bei fast allen Belegen ist lernerbedingt. Wenn das Sprachniveau berücksichtigt wird, ist mit hoher Wahrscheinlichkeit von Kompetenzfehlern auszugehen. Ein Beleg hat MI als FU: (DS 3873) **,„Ich bin nicht sicher“*, was als direkte Übersetzung des mazedonischen Ausdrucks zu verstehen ist: *„Јас не сум сигурен/сигурна.“*

2.2.1.7 Zusammenfassung (Verbformenfehler)

Die Verbformenfehler machen etwa 30 % aller Formenfehler aus. Die meisten Belege wurden bei den synthetischen Verbformen verzeichnet, welche über 50 % der Verbformenfehler einnehmen. Den zweitproduktivsten Fehlertyp stellen die fehlerhaften analytischen Verbformen dar (28 %). Demnach handelt es sich bei den meisten Verbformen um falsche Konjugation. Die restlichen Subgruppen dieser Fehlerkategorie sind weniger produktiv: fehlerhafte Partizip-Konstruktionen (9 %), fehlerhafte Infinitivkonstruktionen (5 %), fehlerhafte Imperativform (4 %) und fehlerhafte Reflexivkonstruktionen (nur 2 %).

Die produktivste Textgruppen sind: A-Gruppe mit 29 %, C-Gruppe mit 21 % und B-Gruppe mit 20 %. Die restlichen Textgruppen sind weniger produktiv: BD neun Prozent, AB und CD jeweils acht Prozent, BE vier Prozent und die unproduktivste Textgruppe BC mit nur einem Prozent Beteiligung. Demzufolge verteilen sich die Belege fast gleichmäßig nach den Sprachstufen. Die Anfängerstufe ist die produktivste mit 37 %, die Mittelstufe mit 34 % und die Oberstufe mit 29 % sind weniger produktiv.

Wenn die Fehlerursachen aller Verbformenfehler betrachtet werden, dann sind über 60 % der Fehler durch persönliche und soziokulturelle Einflüsse des Lerners bedingt. An zweiter Stelle sind intralinguale Einflüsse (Ü/R) mit 16 % und erst an dritter Stelle sind MI mit zwölf Prozent. Die FU: *„Einflüsse durch Kommunikations- und Lernstrategien“* (7 %) und FI (3 %) sind weniger produktiv.

Muttersprachlich interferierende Fehler wurden vor allem bei den analytischen Verbformen, und zwar ausschließlich bei den fehlerhaften infiniten Verbformen verzeichnet. In der Regel

sind es konjugierte infinite Verben in Sätzen mit Modalverben. Als Übersetzungsfehler ist nur ein Beleg mit fehlerhafter Reflexivkonstruktion vermerkt, der ebenfalls als „Muttersprachliche Interferenz“ gilt.

2.2.2 Substantivformen-Fehler (388 DS)

Substantive unterliegen neben dem festen Genus zahlreichen Modifizierungen nach Numerus, Kasus und Determination. Demnach können Substantive ihre Form verändern: durch Umlauten des Stammvokals, durch Flexions- oder Formationsmorpheme oder durch verschiedene Artikelformen.³⁶⁶ Fehler, die bei diesen rein ausdrucksseitigen Veränderungen auftreten, werden erst in Numerus-, Kasus- und Artikelfehler unterteilt, um anschließend nach dem Ort des Auftretens zu klassifizieren: im Stamm, in der Endung oder im Artikel (bzw. Begleitwort).

2.2.2.1 Numerus-Fehler (84 DS)

Numerusfehler können an zwei Orten auftreten: im Stamm (Kapitel 2.2.2.1.1) und in der Endung (Kapitel 2.2.2.1.2).

2.2.2.1.1 Stammfehler (14 DS)

In der Kategorie Substantivformenfehler liegen wenige Belege vor. Die Produktivität der einzelnen Textgruppen ist ebenfalls gering. Daher werden die Belege aller Textgruppen in einem Kapitel zusammengefasst. In der Regel fehlt der Umlaut bei Pluralbildungen mit umlautfähigem Vokal.

Stammformenfehler bei Pluralbildungen sind in folgenden Gruppen verzeichnet:

- In der A-Gruppe ist ein Beleg vorhanden, der wiederum eine Ausnahme darstellt, weil die Umlautung des Stammvokals fehlgeleitet ist: in DS 669 **Jehre*. Dieser Fehler ist als lernerbedingt zu bewerten, obwohl er als Übergeneralisierung verstanden werden kann, wenn bei <e> die Absicht eines Umlauts erkennbar wird. Da das nur ein Einzelfall ist, lässt sich diese Annahme nicht nachweisen.
- In der AB-Gruppe: *Die *Sportplatze* (DS 641) und **platzen* (DS 1696). In beiden Fällen handelt es sich um Fehler beim gleichen Wort. Die unpassende Wortwahl im DS 1696 wird im gleichnamigen Kapitel behandelt.
- In der B-Gruppe: *die *Einkaufen* statt *Einkäufe* (DS 2329), *zwei *bruder* statt *Brüder* (DS 2698), *meine *zukunftsplane* (DS 2880).
- In der BD-Gruppe: *die *Schuler* (DS 3374), **Facher* statt *Fächer* (DS 3407).
- In der BE-Gruppe: *zwei *Tochter* (DS 3849).

³⁶⁶ Vgl. Koller 1991: 95f.

- In der C-Gruppe: **Strande* (DS 4229), **Stadte* (DS 4626), **Platze* (DS 5052), **Vorschlagen* (DS 5089) und *viele *Markte* (DS 5145).

Bei diesem Fehlertyp ist keine direkte „Muttersprachliche Interferenz“ zu erwarten, da Regeln für die Pluralbildung explizit zu lernen sind. Alle Fehler sind demzufolge lernerbedingt und im Kompetenzbereich angesiedelt.

2.2.2.1.2 Endungsfehler (Numerusfehler) (70 DS)

Fehlerhafte Pluralendungen kommen deutlich häufiger vor. Da die Regeln der Pluralbildung für die Lerner oft als sehr unlogisch und mit vielen Ausnahmen erscheinen, sind viele Lerner schnell verunsichert. Dabei kommt es oft zu Verwechslungen bzw. Hyperkorrektheit; d. h., Pluralendungen einer bestimmten Gruppe von Substantiven werden auf andere übertragen, sodass es zur Übergeneralisierung der Regeln kommt. Die Fehler dieser Ebene lassen sich nach der Ursache gruppieren.

2.2.2.1.2.1 Gruppe A (8 DS)

In dieser Textgruppe können die Belege nach drei Fehlerursachen gruppiert werden:

- „Übergeneralisierung/Regularisierung“: Hier können zwei Fehler aufgelistet werden. Zwei Belege mit dem Fehler **songen* (DS 546 und DS 573), bei denen die Regel der Pluralbildung mit *-en* auf fremdsprachliche Wörter übertragen wird. In DS 1405 **programs* kommt es zur Übergeneralisierung der Regel von Endung *-s* bei fremdsprachlichen Wörtern.
- „Fremdsprachliche Interferenz“: Die englische Pluralform des Wortes *Rocker* wurde in DS 821 **Rockers* für den deutschen Text verwendet.
- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Fehler, die lernerbedingte Ursachen aufweisen: **song* (DS 629), **tablete* (DS 1340), **Meisterschaft* (DS 1358) und **Versuch* (DS 1513).

2.2.2.1.2.2 Gruppe AB (7 DS)

Die Belege der AB-Gruppe lassen sich nach zwei Fehlerursachen unterteilen:

- „Übergeneralisierung/Regularisierung“: als Übergeneralisierung der Pluralendung *-s* bei Fremdwörtern: **Zentrums* (DS 1709) und **sports* (DS 1755) und als Übergeneralisierung der Pluralendung *-en* in **Flüssen* (DS 1978) und **problemen* (DS 2073).
- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Als lernerbedingte Fehler gelten: **Firme* (DS 1912), **Tante* (DS 1920) und **Hobby* (DS 1931).

2.2.2.1.2.3 Gruppe B (13 DS)

Die Belege der B-Gruppe können wie folgt unterteilt werden:

- „Fremdsprachliche Interferenz“: Die englische Pluralbildung ist im folgenden Datensatz verzeichnet: **persons* (DS 2590).
- „Übergeneralisierung/Regularisierung“: Als Übergeneralisierung der Pluralendung *-en* sind folgende Belege zu nennen: **Freunden* (DS 2144), **Länden* (DS 2320), **Einkaufen* (DS 2328), **Zukunftpänen* (DS 2431), **Geschwisteren* (DS 2512) und **Büchen* (DS 2782).
- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Als lernerbedingt gelten folgende Fehler: **Hausaufgabe* (DS 2271, 2932), **Hobby* 2473, **hobby* (DS 2887), **Glückwünschen* (2844) und **Textile* (DS 2926).

2.2.2.1.2.4 Gruppe BC (5 DS)

Die vier Belege dieser Gruppe können folgendermaßen geordnet werden:

- „Übergeneralisierung/Regularisierung“: als Übergeneralisierung der Pluralendung *-s*: **Lebens* (DS 3214); Ü/R der *-en* Endung: **Pferden* (DS 3177).
- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: **Junge* (DS 3101), **Ländarn* (3136) und **Jugentliche* (DS 3108).

2.2.2.1.2.5 Gruppe BD (11 DS)

Die Belege dieser Textgruppe können in Bezug auf die Fehlerursache genauer beschrieben werden:

- „Übergeneralisierung/Regularisierung“: als Übergeneralisierung der Pluralendung *-en*: **Problemen* (DS 3486, 3563), **Unterrichten* (DS 3495), **Streiten* (DS 3557) und **Konflikten* (DS 3623, 3770).
- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: **Sache* (DS 3257), **Note* (DS 3315), **Schlägerei* (DS 3379), **Schlägerein* (DS 3422) und **Seite* (DS 3740).

2.2.2.1.2.6 Gruppe BE (2 DS)

In dieser Textgruppe gibt es nur zwei Belege, die durch lernerspezifische Ursachen bedingt sind: **Ausrede* (DS 4042) und **Krankheite* (DS 4128).

2.2.2.1.2.7 Gruppe C (18 DS)

In dieser Textgruppe sind die meisten Pluralendungsfehler vorhanden. Die Unterteilung nach der Ursache lässt sich folgendermaßen darstellen:

- „Fremdsprachliche Interferenz“: Direkte Interferenz aus dem Englischen ist wie folgt belegt: **Museums* (DS 4486, 4963, 5168) und **Theaters* (DS 5040).
- „Übergeneralisierung/Regularisierung“: als Übergeneralisierung der Pluralendung *-en*: **Grüßen* (DS 4455), **Tagen* (DS 4472), **Vorschlagen* (DS 5090) und **Eintritten* (DS 5153). Als Übergeneralisierung der Regel für Pluralbildungen mit \emptyset -Morphem: **Schauspielerin* (DS 4930), **Museum* (DS 5039).
- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: **Buse* (DS 4157), **specialität* (DS 4348), **Jacke* (DS 4439), **Kirche* (DS 4649), **Straße* (DS 4918), **See* (DS 4925), **Straße* (DS 4964), **Restaurant* (DS 5067).

2.2.2.1.2.8 Gruppe CD (6 DS)

In dieser Textgruppe wurden zwei Fehlerursachen gefunden. Demnach können die Belege wie folgt dargestellt werden:

- „Übergeneralisierung/Regularisierung“: Als Übergeneralisierung der Pluralendung *-en* sind folgende Belege zu nennen: **Schreien* (DS 5384), **Protessten* (DS 5385), **Freunden* (DS 5528) und **Monaten* (DS 5738).
- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: **Freundinnen* (DS 5368) dabei findet eine Verschmelzung statt.

2.2.2.1.2.9 Zusammenfassung (Numerusfehler)

Bei den Fehlern dieser Ebene treten drei Fehlertypen auf: die Übergeneralisierung der Endung *-en*, die der Pluralendung *-s* und die Übernahme von Pluralformen aus dem Englischen. Es ist zum Teil nachvollziehbar, warum genau diese Fehlertypen besonders oft vorkommen.

Da die Pluralendung *-en* eine der häufigsten Varianten der Pluralbildung ist, wird sie oft hyperkorrekt verwendet. Die falsche Verwendung der Pluralendung *-s* ist nachvollziehbar, da die Lerner die Regel der Pluralbildung mit *-s* konsequent vollzogen haben. Fast in allen Belegen, in denen dieser Fehler auftritt, handelt es sich um Fremdwörter, die den Plural mit anderen Endungen bilden. Der Transfer aus dem Englischen lässt sich mit dem parallel laufenden Englischerwerb erklären und auch damit, dass es gleiche oder ähnliche Substantive im Deutschen und Englischen gibt.

Wenn die Textgruppen betrachtet werden, ist die C-Gruppe (27 %) die produktivste. In dieser Sprachstufe gelten Pluralformen als weitestgehend gefestigt. Hier kann Flüchtigkeit als Ursache vermutet werden. Oft wird auf ‚solche Kleinigkeiten‘ nicht mehr besonders geachtet, vor allem wenn ein bestimmtes Niveau sprachlicher Kompetenz erreicht ist. Ebenfalls können Fossilisierungen für das Auftreten von Pluralformenfehlern in höheren Sprachstufen verant-

wortlich gemacht werden. Umso überraschender ist die geringere Anzahl an Fehlern in den ersten beiden Textgruppen (A 12 % und AB 11 %), vor allem weil die Pluralbildung ein zentrales Thema in der A-Stufe darstellt. Die Textgruppen B (19 %) und BD (15 %) sind die produktivsten in der B-Stufe. Die unproduktivste Textgruppe ist die BE-Gruppe mit einem Anteil von nur drei Prozent. Daraus ergibt sich folgende Zusammenstellung, wenn die Fehlerhäufigkeit in Bezug auf die Sprachstufe gewertet wird: Die produktivste Sprachstufe ist die Mittelstufe (40 %), danach die Oberstufe (36 %) und am Ende die Anfängerstufe (24 %).

Die Verteilung der Fehlerursachen auf dieser Fehlerebene lässt sich folgendermaßen darstellen: mit einem Anteil von je 46 % sind beide FU: Ü/R und lernerbedingte Ursachen gleichermaßen beteiligt, während FI nur acht Prozent ausmacht.

2.2.2.2 Kasusfehler (38 DS)

„Substantive haben im Deutschen fast keine Kasusendungen mehr.“³⁶⁷ In der Regel sind Maskulina und Neutra im Genitiv, Dativ und Dativ Pl. davon betroffen. Ebenfalls erhalten Substantive, die nach der N-Deklination dekliniert werden, eine Kasusendung in Genitiv, Dativ und Akkusativ. Kasusfehler können durch Übergeneralisierung der Regeln entstehen, durch falsche Kasuswahl und durch lernerbedingte Ursachen, i. d. R. Kompetenzfehler. Im Folgenden werden alle Fehler verzeichnet, die eine falsche Kasusendung beim Substantiv aufweisen. Die falsche Kasuswahl wird als Rektionsfehler in Kapitel 2.3.1 behandelt.

2.2.2.2.1 Gruppe A (3 DS)

Der Beleg „**Avril musikhome ist RCA.*“ (DS 36) gehört zur Subgruppe Kasusfehler im Genitiv Sg. und bei den Belegen „*Seine Ausgabe des „Rainbow“ ...*“ ist eine Zusammenstellung von 14 ausgewählten traditionelle macedonische **Lieder.*“ (DS 931) und „*Er (bese) sehr human und habt good seele, aber er tod von einigen *Jehre, aber immer wird bleiben in Herz.*“ (DS 499) handelt es sich um Dativ Plural. Alle drei Fehlerbelege sind lernerbedingt. Zum erstgenannten Fehlertyp ist zu sagen, dass der Genitiv auf diesem Sprachniveau noch nicht gelernt wurde. Der Fehler lässt sich vermeiden, wenn die Vorgabe beachtet wird, eigene Äußerungen nur mit gelernten sprachlichen Strukturen auszudrücken. Da diese Fähigkeit in den Kompetenzbereich des jeweiligen Lerners fällt, ist dieser Fehlertyp als lernerbedingt zu bewerten.

³⁶⁷ Koller 1991: 99

2.2.2.2.2 Gruppe AB (5 DS)

Die Belege dieser Textgruppe können weiter differenziert werden. Eine Gruppe bilden die Belege mit Kasusfehler im Dativ Plural: *in die *Berge* (DS 1702) und *mit ihren *Mutter* (DS 2088). In dem Fall ist von einer lernerspezifischen Ursache auszugehen.

Bei den Belegen „... *und sehen fiel popular *Reisezeits*“ (DS 1774) und „... *über ihren *Problemen sprechen*“ (DS 2093) ist eine überflüssige Kasusendung bei den Substantiven verzeichnet, was als Übergeneralisierung der Regel für Kasusendungen bei Substantiven verstanden wird. Die Übergeneralisierung äußert sich hier dadurch, dass dem Verfasser Kasusendungen im Dativ Plural bekannt sind und er versucht, diese auch dort zu bilden, wo sie nicht angemessen sind. Bei DS 1774 ist dazu die Wortwahl unsicher, wahrscheinlich ist statt *Reisezeit* *Reiseziel* gemeint. Fehlende Kasusendung im Genitiv Sg. ist im Beleg *am Fuße des *Golak*. (DS 1778) verzeichnet.

2.2.2.2.3 Gruppe B (3 DS)

Zwei der drei Belege der B-Gruppe fehlt die Kasusendung im Dativ Plural: *mit meine *Freunde* (DS 2427) und *mit *Kinder arbeiten* (DS 2784). Hier ist von lernerspezifischen Ursachen im Kompetenzbereich auszugehen. Im Beleg „*Ich möchte: Schauspielerin werden, große Haus haben, drei *Kindern, viel Geld haben und neue Auto kaufen.*“ (DS 2342) findet eine Übergeneralisierung der Regeln für Kasusendungen bei Substantiven statt.

2.2.2.2.4 Gruppe BC (1 DS)

In dieser Textgruppe ist nur ein Beleg vorhanden, der ebenfalls zu der Untergruppe lernerbedingte Fehler gehört, bei dem die Kasusendung im Dativ Plural beim Substantiv *Tier* falsch dekliniert ist bzw. die Kasusendung fehlt: *mit den *Tiere* (DS 3076).

2.2.2.2.5 Gruppe BD (12 DS)

In dieser Gruppe liegen zwölf Belege vor. Sie können ebenfalls in zwei Untergruppen gegliedert werden. Zu der Untergruppe: *Falsche Kasusform beim Substantiv* sind u. a. folgende Belege zu nennen: *zwischen den *Lehrer* (DS 3220), *zwischen den Lehrer und *Schüler* (DS 3221), *mit anderen *Schüler* (DS 3259), *mit verschiedene *Projekte* (DS 3280), *gibt es viele *Konflikten* (DS 3768), *zwischen die *Lehrer* (DS 3772). Alle Fehler sind lernerbedingt und im Kompetenzbereich angesiedelt.

Zu der Untergruppe „Übergeneralisierung“ gehören die Belege *Die Probleme machen die *Schulern* (DS 3465) und *sie haben kein *Rechts* (DS 3578), bei denen dem Substantiv fehlerhaft eine Kasusendung hinzugefügt wurde.

2.2.2.2.6 Gruppe BE (3 DS)

Die drei Belege der BE-Gruppe gehören zu den lernerbedingten Fehlern: Die Belege *mit fremden *Leute* (DS 3832) und *nach einige *Tage* (DS 3898) weisen eine fehlende Kasusendung im Dativ Plural vor. Im Beleg *die Bequemlichkeit des *Auto* (DS 3996) fehlt die Genitivendung im Sg. beim Substantiv *Auto*.

2.2.2.2.7 Gruppe C (5 DS)

Die fünf Belege der C-Gruppe gehören ebenfalls zu den lernerbedingten Fehlern. Bei vier Belegen handelt es sich um eine fehlende Kasusendung beim Dativ Plural: *in der wunder-schöne *Strande* (DS 4230), *in die *Souvenirgeschäfte* (DS 4239), *Mit die *Feste* (DS 4501), *Im *Geschäfte* (DS 5004). Die fehlende Genitivendung beim Substantiv *Urlaub* im Beleg *ende des *Urlaub* (DS 4603) ist ebenfalls lernerbedingt, und zwar im Kompetenzbereich.

2.2.2.2.8 Gruppe CD (6 DS)

Die sechs Belege lassen sich wie folgt untergliedern:

Bei den Belegen *mit meine *Freunde* (DS 5663), *in zwei *Jahre* (DS 5808), *in drei *Monate* (DS 5868) und *um *Jugentliche zu zeigen* (DS 5901) fehlt die Endung im Dativ Plural. Beim Beleg *an den Folgen des *Alkohol* (DS 5906) fehlt die Genitivendung beim Substantiv in der Genitivphrase. Diese zwei Fehlertypen sind lernerbedingte Kompetenzfehler. Als Übergeneralisierung kann der Beleg „*Was machten ihre *Kindern?*“ (DS 5872) angesehen werden, der wahrscheinlich durch die Dativendung beeinflusst wurde.

2.2.2.2.9 Zusammenfassung (Kasusfehler)

Da Kasusendungen beim Substantiv nur bei bestimmten Substantiven und in bestimmten Kasusformen vorkommen, ist deren Erscheinen oder Nichterscheinen von vornerein eingeschränkt. Die zwei Kasusformen, bei denen am häufigsten ein Kasusendungsfehler vorkommt, sind Dativ Plural und Genitiv Sg. Eine weitere Gruppe ist die „Übergeneralisierung/Regularisierung“ der Regeln für Kasusendungen beim Substantiv, d. h., Substantive bekommen wie ähnliche Substantive eine Kasusendung oder die Kasusendung des gleichen Substantivs wird für einen anderen Kasus verwendet.

Die meisten Belege weisen eine fehlerhafte oder fehlende Kasusendung im Dativ Plural. Dieser Fehlertyp macht über 70 % aller Kasus(endungs)fehler beim Substantiv aus. Der zweite Fehlertyp sind Übergeneralisierungen, bei denen falsche Substantive eine Kasusendung erhalten oder ein falscher Kasus gewählt wurde. Dieser Fehlertyp nimmt etwa 19 % der Fehler ein. Die restlichen neun Prozent sind Fehler im Genitiv Sg.

Die Verteilung der Fehler nach Textgruppen zeichnet ein eher ungewohntes Bild ab: Hier ist die BD-Gruppe die produktivste (32 %), während alle restlichen Textgruppen nur halb so viele Belege haben. Dass in der A-Gruppe (nur 8 %) wenige Belege vorhanden sind, kann mit dem Sprachniveau erklärt werden, da einerseits evtl. die Substantivdeklinationsregeln noch nicht explizit gelernt wurde und andererseits durch Themenwahl und Aufgabenstellung das Verwenden von bestimmten sprachlichen Mitteln von vornherein eingeschränkt wird. Weitere produktive Textgruppen sind: CD mit 16 % sowie C und AB mit jeweils 13 %. Zu den unproduktiveren gehören: B und BE mit jeweils acht Prozent Beteiligung und BC mit nur drei Prozent. Damit treten die meisten Fehler in der Mittelstufe (51%) auf, gefolgt von der Oberstufe (29 %) und der Anfängerstufe mit nur 21 %.

Die fehlerhaften oder fehlenden Kasusendungen im Dativ Pl. und Genitiv Sg. sind lernerbedingte Fehler, die zum Teil als Kompetenzfehler bezeichnet werden können. Demnach haben mehr als 80 % der Kasus(endungs)fehler beim Substantiv diese Fehlerursache. Die restlichen 16 % sind „Übergeneralisierungen bzw. Regularisierungen“.

2.2.2.3 Genusfehler/Deklinationsfehler (Artikelfehler/Pronomen 255 DS)

Auf dieser Ebene der Substantivformenfehler werden alle Auffälligkeiten beim Substantiv zusammengefasst, die sich in Artikel oder Begleitwort (Possessiv-, Demonstrativpronomen, Adjektiv: bei der Deklination ohne Artikel) äußern. Hier werden die Fehler nur aus morphologischer Sicht betrachtet. Zusätzliche morphosyntaktische werden in Kapitel 3 und textlinguistische Auffälligkeiten in Kapitel 5.3 behandelt. Dadurch reduziert sich die Anzahl der Formenfehler nur auf Genusfehler im Bereich des Artikels. Kasusfehler werden im gleichnamigen Kapitel als Rektionsfehler behandelt.

Da zum Teil mehrere Fehler gleichzeitig auftreten können, ist die Feststellung nicht immer eindeutig, vor allem dann, wenn nicht erkennbar ist, ob es sich um einen „Formfehler“ oder morphosyntaktischen Fehler handelt, z. B. „... deswegen geben die Lehrer zu den Jugendlichen jeder Tag *ein Test.“ (DS 3638). Bei dem Fehler *ein Test ist es nicht nachvollziehbar, ob ein Kasus- oder Genusfehler vorliegt. In dem Fall wird dieser Fehler zweimal verzeichnet, einmal als Genusfehler in diesem Kapitel und einmal als Kasusfehler im Rektionsfehler-Kapitel 2.3.1.

Fehlerursachentechnisch können Genusfehler zwei Fehlerursachen haben: lernerbedingt und „Muttersprachliche Interferenz“. Einerseits ist die Genera-Zugehörigkeit eines Substantivs explizit auswendig zu lernen. Zwar gibt es für bestimmte Substantive Regeln, die helfen können, Substantive den bestimmten Genera zuzuordnen, jedoch existieren auch sehr viele Ausnahmen, die den Lerner verwirren. Erfahrungsgemäß werden Genus-Bestimmungen oft nach

Gefühl oder unwillkürlich seitens der Lerner gewählt. Jeder Deutschlerner ist mit diesem Problem von Anfang an konfrontiert und einige geben schon in der Anfangszeit auf, sich bewusst mit dieser Problematik auseinandersetzen. In dem Fall treten viele Fehler aus Unachtsamkeit oder Desinteresse auf, da Viele denken, dass sie es sowieso falsch machen.

Die Fehler, die als muttersprachlich interferierend bezeichnet werden, sind deutsche Substantive, die die Genusform des mazedonischen Substantivs erhalten. Ob und inwieweit dieser Einfluss bewusst geschieht und ob dies überhaupt einen Einfluss darstellt, ist umstritten. Denn es kann schwer nachgewiesen werden, inwieweit die Genusform des muttersprachlichen Wortes die Genusform des fremdsprachlichen Wortes beeinflusst. Dies kann ebenfalls ein Zufall sein.

Um die Wahrscheinlichkeit diesbezüglich zu überprüfen, bietet es sich an, die nicht muttersprachlich interferierenden Fehler genau zu betrachten, wobei sich die Frage stellt, wie viele dieser Fehler ein richtiges Genus gehabt hätten, wenn der Lerner das gleiche Genus des mazedonischen Substantivs beim deutschen Substantiv verwendet hätte. In dem Fall haben das deutsche und mazedonische Substantiv das gleiche Genus. Um diese Frage zu klären, werden solche lernerbedingten Fehler in eine eigenständige Subgruppe eingeordnet.

Um einen besseren Überblick über die gesamte Problematik zu geben, werden Genusfehler in den Textgruppen nach der Fehlerursache klassifiziert.

2.2.2.3.1 Gruppe A (43 DS)

Die Belege dieser Gruppe können in Bezug auf die Fehlerursache weiter differenziert werden:

- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Lernerbedingte Fehler, die falsche Genusformen aufweisen, können vielseitig sein. In der Anfängerstufe kann eine entsprechende Kompetenz in dem Bereich noch nicht erwartet werden. Der Gesamtwortschatz der Lerner dieser Sprachstufe ist noch sehr gering und die meisten Substantive werden mit dem Artikel auswendig gelernt, ohne auf bestimmte Lernstrategien zurückzugreifen.

Interessanterweise werden solche Lexeme mit falscher Genusform versehen, die eindeutig einem Geschlecht zugeordnet werden können, wie z. B. bei Personenbezeichnungen: *Bruder*, *Schwester*, *Mutter*, *Freundin*. Das zeigt noch einmal, dass die Verfasser sich mit dieser Problematik noch nicht bewusst auseinandersetzen. Ein häufiger Fehler ist die falsche Genusform von *Sänger* oder *Sängerin*: **Mein lieblich Singerin* (DS 511, 610, 605, 516) oder **Meine favorite Singer* (DS 729, 737, 784, 802, 790). Die Verwechslung der maskulinen und femininen Genusformen beim eindeutigen natürlichen Geschlecht ist bei den nächsten Belegen ebenfalls zu betonen: **Seine Bruder* (DS 214), **deine Freund* (DS 961),

**Mein Mutter* (DS 1219), **Sein Schwester* (DS 1224). Bei dem Substantiv *Cousin* ist die Ursache eher die Nichtunterscheidung *Cousin* von *Cousine*, die für den mazedonischen Lerner auf dieser Erwerbsstufe schwierig auseinanderzuhalten sind: **meine Cousin* (DS 1617, 1624).

Dass die Fehler **Mein lieblich Singerin* und **Meine favorite Singer* besonders häufig vorkommen, kann auf eine gemeinsame Fehlerquelle hindeuten, die aber allein anhand der Texte nicht feststellbar ist. Bei diesen Fehlern kann ebenfalls fehlende Kompetenz bei der Adjektivdeklinations mit Possessivartikel entscheidend sein.

Unter den lernerbedingten Fehlern befinden sich auch Substantive mit falscher Genusform, die im Deutschen und im Mazedonischen dasselbe Genus haben. Wenn die Verfasser also die Genusform der Substantive aus dem Mazedonischen verwendet hätten, dann hätten sie das richtige Genus getroffen. Das kann als Beweis dafür dienen, dass Genusformen nicht eins zu eins aus der Muttersprache übernommen werden, sondern die Genusform in der Regel unwillkürlich oder nach Gefühl gewählt wird bzw. die Lerner sich kaum Gedanken darüber machen. Folgende Belege können hier genannt werden: **Mein lieber Gruppe* (DS 684, 690), **dein arbeit* (DS 704, 1205), **Ihre gröser Hit* (DS 709), **sein popularität* (DS 808), **meine Geburtstag* (DS 1286), **deine schreiben* (DS 1508), **eine Maskenball* (DS 1654) und **Die Maskenball* (DS 1660). Lernerbedingte Fehler, die nicht zu den beiden genannten Subgruppen gehören, sind folgende: **deinen Zimmer* (DS 1016) und **das erfolgreichste Band* (DS 259, 312).

- „Muttersprachliche Interferenz“: Als durch die Muttersprache interferierte Genusfehler können folgende Belege aufgelistet werden: **der Festival* (DS 90), **im Welt* (DS 180), **Meine pop Star* (DS 225, 237, 289), **Meine beliebt Lied* (DS 252, 295), **Meine lieblich song* (DS 422, 632), **meine beliebt Gesang* (DS 480), **keine Wechsel* (DS 677), **mein Stadt* (DS 762), zu **deinem wone* (DS 937), **deine Bein* (DS 1267) und **Viele glücklich* (DS 1275). Diese Substantive mit fehlerhafter Genusform haben dasselbe Genus wie im Mazedonischen.

Wenn der Prozentsatz der muttersprachlich interferierenden Fehler (35 %) mit dem der lernerbedingten Fehler (65 %) verglichen wird, zeichnet sich ein Bild ab, das besagt, dass weniger als 40 % der Genusfehler durch „Muttersprachliche Interferenz“ entstanden sind. Das könnte einen Hinweis in die Richtung bedeuten, dass die Lerner nicht bewusst auf das Genus achten, sondern dieses in der Regel unwillkürlich wählen.

2.2.2.3.2 Gruppe AB (18 DS)

Die Belege der AB-Gruppe können ebenfalls nach der Fehlerursache in zwei Untergruppen eingeordnet werden:

- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Es sind zehn Belege für lerner-spezifische Fehler in dieser Textgruppe. Ein Teil der Fehler gehört zum selben Fehlertyp wie in der A-Gruppe, bei dem eindeutige geschlechtsspezifische Substantive eine falsche Genusform bekommen, wie **meine Bruder* (DS 1864, 1952), **meine Vater* (DS 1959), **ein schwester* (DS 2039, 2021). Lernerbedingte Fehler bei Substantiven, die in beiden Sprachen dasselbe Genus haben, sind folgende: **im mittel* statt *die Mitte* (DS 1838) und **Im Zukunft* (DS 1900). Weitere Fehler dieser Untergruppe sind: **Meine Leben* (DS 1868), **das Berg* (DS 1980) und **die meine Haushalt* (DS 2046).
- „Muttersprachliche Interferenz“: Als Belege, die durch Genusformen der Muttersprache verursacht wurden, können folgende genannt werden: **eine land* (DS 1683, 1763, 1806), **Die lange Flusse* („der längste Fluss“) in DS 1795, **Im den Insel* (DS 1859), **ein gute Universität* (DS 2016), **die Abitur* (DS 2030) und **meine Zimmer* (DS 2053). Besonders der Fehler **eine land* kann als direkte „Muttersprachliche Interferenz“ betrachtet werden, da dieser Fehler sehr oft vorkommt. Muttersprachlich interferierte Fehler machen nur 44 % der Fehler in dieser Textgruppe aus, während mehr als die Hälfte der Fehler lernerbedingte sind (56 %).

2.2.2.3.3 Gruppe B (49 DS)

Die Belege dieser Textgruppe lassen sich wie folgt weiter differenzieren:

- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Genusfehler bei Substantiven, die nach dem natürlichen Geschlecht ein festes Genus haben: **meine Vater* (DS 2185, 2318, 2439, 2732), **Deine Dragan* (DS 2334), **Liebe Florian* (DS 2631), **ein schwester* (DS 2648), **Meine Bruder* (DS 2621, 2617) **ein Großmutter* (DS 2866) usw. Substantive, die in beiden Sprachen dasselbe Genus haben, hier aber fehlerhaft sind, sind u. a.: **die Park* (DS 2147), **Meine Hobby* (DS 2608), **den Familie* (DS 2662, 2858), **im Zukunft* (DS 2941), **meine Mobilephone* (DS 2315), **Meine Name* (DS 2367, 2496), **deine Brif* (u.a. DS 2403). Dass *Brief* sehr oft mit der falschen Genusform auftaucht, weist auf eine gemeinsame Fehlerquelle hin, die anhand der Texte jedoch nicht rekonstruierbar ist.
- „Muttersprachliche Interferenz“: Folgende Belege können genannt werden: **die Gimnasium* (DS 2190, 2405, 2669), **es* statt *die Zeit* (DS 2424), **die Wohnzimmer* (DS

2445, 2836), **meine Wunsch* (DS 2510), **meine Haus* (DS 2542, 2824) und **eine Job* (DS 2728, 2737).

2.2.2.3.4 Gruppe BC (7 DS)

Die Belege dieser Textgruppe können ebenfalls weiter differenziert werden:

- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Es sind nur drei Belege für lernerbedingte Fehler in dieser Textgruppe vorhanden. Zwei davon beinhalten denselben Fehler: **Das Vorteil* (DS 3137, 3173). Das Substantiv im Beleg *schreibt er *ein Bericht* *maz. moj uzvumaj* (DS 3123) hat in beiden Sprachen dasselbe Genus.
- „Muttersprachliche Interferenz“: **Ihren Zeitung* (DS 3146), *in *den Schwimmbad* (DS 3160) und **ein Freundschaft* (DS 3188, 3219).

2.2.2.3.5 Gruppe BD (23 DS)

Zwei Fehlerursachen wurden auch in dieser Textgruppe gefunden und demnach werden die Belege geordnet:

- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: **ein Hölle* (DS 3389), *bei *der Leiter* (DS 3449), **der Verspätung* (DS 3452), **eine schöne Platz* (DS 3502), **der Programm* (DS 3515). Bei DS 2449 kann zusätzlich von Übergeneralisierung ausgegangen werden, wenn *der Leiter* (mask.) mit der *Leiter* (fem.) verwechselt wurde. Da aber der Verfasser des Textes von einer männlichen Person ausgeht, ist die Genusbestimmung eindeutig und der Fehler als lernerbedingt zu werten. Substantive, die in beiden Sprachen dasselbe Genus haben, sind folgende: **die Unterricht* (DS 3285, 3765), **Das Aggression* (DS 3551), **im Zunkunft* (DS 3590), und **ein Test* (DS 3638).
- „Muttersprachliche Interferenz“: Hier können folgende Belege aufgelistet werden: **im Pubertät* (DS 3234), **kein Geduld* (DS 3258), **diese Gymnasium* (DS 3320), *ein Haus *die* (DS 3390), **kein Lust* (DS 3396, 3466, 3521), **am talsche Richtung* (DS 3540), **der Problem* (DS 3561), **ein Lösung* (DS 3675), **die vorherige Abend* (DS 3692) und **unsere Benehmen* (DS 3789, 3798).

2.2.2.3.6 Gruppe BE (20 DS)

Die Belege dieser Textgruppe werden auch nach den beiden Fehlerursachen gruppiert:

- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Drei Belege für lernerbedingte Fehler haben in beiden Sprachen dieselbe Genusform, d. h., dass sie richtig gewesen wären, wenn die Substantive dieselbe Genusform wie im Mazedonischen erhalten hätten:

**eine Buffet* (DS 3858), **zum Arbeit* (DS 4013), **dieses Nachteil* (DS 4120). Weitere lernerbedingte Fehler sind: **ein Monat* (DS 3812) und **eine Schwimmbad* (DS 3859).

- „Muttersprachliche Interferenz“: In dieser Gruppe gibt es einige muttersprachlich interferierende Fehler, u. a.: **das Biobrennstoff* (DS 3929), **eine Austausch* (DS 3810, 3844), **eine Garten* (DS 3855), **die Brandenburger Tor* (DS 3882), **die Berliner Dom* (DS 3883), **sie* (gemeint: *das Lieblingsgebäude*; DS 3885), **unser Gesundheit* (DS 4141), **die Gebrauch* (DS 4018) und **Das Gebrauch* (DS 4049). Beim Beleg *Gebrauch* sind im Mazedonischen zwei Substantive möglich: *моа користење* (*das*) oder *маа употреба* (*die*). Deswegen werden beide Generaformen, **das Gebrauch* und **die Gebrauch*, als „Muttersprachliche Interferenz“ angesehen.

2.2.2.3.7 Gruppe C (81 DS)

In dieser Textgruppe wurden die meisten Belege gefunden. Diese lassen sich ebenfalls nach der FU in zwei Subgruppen unterteilen:

- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Lernerbedingte Fehler bei Substantiven, die in beiden Sprachen dieselbe Genusform haben, u. a.: **den Taxi* (DS 4159), **Jedes Tag* (DS 4245), **die Essen* (DS 4704, 4759, 5252), **das Bus* (DS 5216), **die Weg* (DS 5313), **die Park* (DS 5332), **keine Schnee* (DS 4444) **einen Ausstellung* (DS 4145).

Lernerbedingte Fehler, bei denen eine Genera-Bestimmung durch das Geschlecht bzw. den Eigennamen der Personen festgelegt ist: **meine Peter* (DS 4521), **Lieber Nena* (DS 4956), **Lieber Sonja* (DS 5300) und **unsere Sänger* (gemeint Sg.; DS 5276). Weitere lernerbedingte Fehler sind u.a.: **eine Shopping* (DS 4420), **die Konzert* (DS 4449). In dieser Textgruppe kommt ein Fehler häufig vor, der durch innersprachliche Einflüsse entstanden ist: **die See* (DS 4149, 4577, 4579, 4967, 4908) statt *der See*. Aufgrund der Verwechslung und weil die innersprachlichen Einflüsse deutlich überwiegen, wird dieser Fehler als lernerbedingt (Kompetenzfehler) angesehen; Er ist ein Kompetenzfehler, weil die Verwechslung beider Lexeme (auf dieser Sprachstufe) nicht mehr vorkommen sollte und der lexikalische Unterschied bekannt sein sollte.

- „Muttersprachliche Interferenz“: Folgende Belege können hier exemplarisch aufgelistet werden: **eine sehr gute Einkauf* (DS 4607), **der Milenium Kreuz* (DS 4632), **ins Disco* (DS 4231, 5325), **deinen Antwort* (DS 4515) usw. Beide Belege, **den Fest* (DS 5149) und **die Fest* (DS 5270), sind muttersprachlich interferiert, da bei **den Fest* (DS 5149) das Osterfest gemeint ist, also maz. maskulin *мој празник* und bei **die Fest* (DS 5270) ist *das Konzert* gemeint: maz. feminin *маа свеченост*.

Bei der falschen Genusform des Substantivs *Stadt* (hier **der Stadt*) ist neben der muttersprachlichen Interferenz auch die fehlende Unterscheidung der Substantive *die Stadt* und *der Staat* eine mögliche Ursache. Aufgrund des Sprachniveaus, bei dem diese Unterscheidung kein Problem darstellen sollte, scheint die „Muttersprachliche Interferenz“ im Vordergrund zu stehen, vor allem aufgrund der Häufigkeit des Fehlers: **der Stadt*, der etwa zehn Mal auftritt: u. a. DS 4323, 4481.

An diesen Fehler schließt auch der Fehler der falschen Genusform bzw. des überflüssigen Artikels vor Städtenamen an: **im Ohrid* (DS 4874, 5036), **im Skopje* (DS 5035). Hier ist jedoch schwer abzuleiten, ob der Artikel *der* (von **der Stadt*) oder *das* (von z. B. *das Ohrid/Skopje*) stammt. Wenn hier der Zusammenhang zwischen **der Stadt* und + **im Ohrid* hergestellt wird, liegt demnach auch „Muttersprachliche Interferenz“ vor. Ein muttersprachlich interferierender Fehler, der sehr oft vorkommt, ist **die Land* (maz. f.): **meine Land* (ganze elf Mal, u.a. DS 4146, 4150).

2.2.2.3.8 Gruppe CD (14 DS)

In dieser Textgruppe sind im Vergleich zu der C-Gruppe sehr wenige Belege verzeichnet. Diese lassen sich ebenfalls nach der FU gruppieren:

- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Alle lernerbedingten Fehler gehören zu der Untergruppe „Substantive, die in beiden Sprachen die gleiche Genusform haben“. Folgende Belege können genannt werden: **eine sehr hübsche Mädchen* (DS 5479), **zur Geburtstag* (DS 5502), **ein deutsche Kurs* (DS 5546), **meinen Heimat* (DS 5596), **ins Kurs* (DS 5636, 5648), **das Alkohol* (DS 5897).
- „Muttersprachliche Interferenz“: Fehler, die durch muttersprachlichen Transfer zustande gekommen sind: **kein Zeit* (DS 5415), **der Deutsch* (DS 5431), **ihre Arm* (DS 5577), **kein Zeit* (DS 5586) und **diesen Antwort* (DS 5731, 5737, 5764).

2.2.2.3.9 Zusammenfassung (Genusfehler)

Die Genus-Bestimmung gehört zu den schwierigsten Aufgaben, mit denen ein Deutschlerner konfrontiert wird. Zwar gibt es Regeln, die bei bestimmten Substantiven, vor allem Derivaten, fast durchgehend angewendet werden können, es gibt aber auch viele Ausnahmen sowie Simplexwörter, deren Genus-Zugehörigkeit nicht durch Regeln bestimmt wird.

Es wird oft angenommen, dass Genusfehler (unter anderen Fehlern) stark durch die Muttersprache beeinflusst und bedingt werden. Im konkreten Fall bedeutet das, dass die Genusform des muttersprachlichen Substantivs beim fremdsprachlichen Substantiv verwendet wird, die wiederum falsch ist. Mit der empirischen Analyse dieses Korpus soll es möglich sein, diese

Annahme zu überprüfen, sodass es nicht nur sinnvoll ist, den Anteil der muttersprachlich interferierenden Fehler zu bestimmen und auszuwerten, sondern auch die restlichen Fehler genau zu untersuchen.

Wenn beide Fehlerursachen verglichen werden, ist der Anteil der muttersprachlichen Interferenz mit 44 % kleiner als der Anteil an lernerbedingten Fehlern (56 %). Allein auf dieser Grundlage kann eine sehr hohe Beteiligung der muttersprachlichen Interferenz bei dem Genusfehler ausgeschlossen werden.

Um auf diese Problematik näher einzugehen, erscheint es als angebracht, sich die lernerbedingten Fehler genau anzusehen. Es wurden drei Untergruppen von lernerbedingten Fehlern festgestellt:

- Die Fehler, die bei Personenbezeichnungen auftauchen: **Seine Bruder*, **Sein Schwester*, **Mein Mutter*, **das Bruder* usw. In der Regel kommen diese Personenbezeichnungen mit Possessivpronomen vor und es ist oft nicht nachvollziehbar, ob ein Genusfehler oder Deklinationsfehler vorliegt. Die Beteiligung dieses Fehlertyps beträgt 28 % der lernerbedingten Fehler.
- Die Fehler, die bei Substantiven auftauchen, die in beiden Sprachen die gleiche Genusform haben, bei denen von einem positiven Transfer gesprochen werden könnte, wenn die Lerner die mazedonische Genusform für das deutsche Substantiv verwendet hätten. Dieser nicht erfolgte positive Transfer beträgt 44 % und bildet somit die größte Subgruppe der lernerbedingten Fehler.
- In der dritten Subgruppe sind alle restlichen lernerbedingten Fehler zusammengefasst, die kein gemeinsames Muster verfolgen. Deren Anteil beträgt 28 %.

Wenn das Ergebnis der drei Subgruppen betrachtet wird, ist erkennbar, dass die zweite Subgruppe mit über 40 % von entscheidender Bedeutung ist. Das heißt, dass eine große Gruppe lernerbedingter Fehler richtig gewesen wäre, wenn das Transferprinzip befolgt worden wäre (positiver Transfer). Das ist aber nicht der Fall. Demnach stehen den muttersprachlich interferierenden Fehlern mit 44 % (negativer Transfer) die Fehler des nicht erfolgten positiven Transfers mit 24 % gegenüber. Dadurch minimiert sich die Wahrscheinlichkeit, dass die „Muttersprachliche Interferenz“ ein sehr großer Einfluss bei der Genusbestimmung ausübt.

Dieser Vergleich bestätigt die am Anfang dieses Kapitel geäußerte Vermutung, dass Genusfehler eher aus Unachtsamkeit, Ignoranz oder fehlender Kompetenz geschehen als durch den muttersprachlichen Transfer. Die meisten Lerner wissen, dass dieser Bereich ein hohes Fehlerpotenzial in sich birgt, und gehen dennoch oft unbekümmert damit um. Dass hier immerhin 44 % der Fehler durch die Muttersprache bedingt sind, bedeutet zwar, dass es sie gibt und ein wichtiger Einfluss darstellt, aber nicht, dass sie die entscheidende Fehlerquelle schlechthin ist.

Die Verteilung der Fehler nach Textgruppen zeichnet ebenfalls ein überraschendes Bild. Die mit Abstand produktivste Textgruppe ist die C-Gruppe mit einem Anteil von über 30 %. Dass Genusfehler in dieser Sprachstufe noch häufig auftreten, kann vielerlei Gründe haben: Die Aufmerksamkeit wird auf komplexere sprachliche Strukturen gerichtet und auf solche „kleinen“ Fehler wird nicht geachtet. Eine große Anzahl an Fossilisierungen ist ebenfalls denkbar. Weitere produktive Textgruppen sind: B 19 %, A 17 % und BD neun Prozent. Etwas unproduktiv sind AB und BE mit jeweils sieben Prozent, CD mit sechs Prozent und BC mit nur drei Prozent.

Die meisten Belege wurden demnach in der B-Stufe erfasst (39 %), gefolgt von der C-Stufe mit 37 % und 24 % in der A-Stufe. Die hohe Anzahl an Belegen in allen Stufen beweist, wie vielschichtig die Problematik der Genuszugehörigkeit im Deutschen (einschließlich Deklinationsfehler) ist und dass an diesem Problem zielgerichtet und systematisch in allen Sprachstufen gearbeitet werden sollte.

2.2.2.4 Endungsfehler (11 DS)

In diesem Unterkapitel werden alle restlichen Endungsfehler beim Substantiv zusammengefasst, die weder Numerus- noch Kasusfehler sind. Ein Teil der Fehler bildet zusätzlich eine eigene Subgruppe. In dieser Subgruppe werden solche Fehler aufgeführt, bei denen das Motions-Morphem³⁶⁸ fehlt oder fehlerhaft ist. Es handelt sich um ein fehlendes oder fehlerhaftes Morphem zur Kennzeichnung der femininen Genusform. Folgende Belege gehören zu dieser Untergruppe:

- A-Textgruppe: fehlendes Motions-Morphem *-in* in den Datensätzen „*Sie ist aus England, aber sie wohnt in America und sie ist American *Singer*“ (DS 625) und „*Biss dann deine *Freund, Anastasija*“ (DS 1308). Beim ersten Beleg ist eine „Fremdsprachliche Interferenz“ wahrscheinlicher, während im zweiten Beleg von einem lernerspezifischen Fehler ausgegangen wird.
- AB-Textgruppe: Der lernerbedingte Fehler in „*Deine lieblich *freunde Andrijana*“ (DS 1975) stellt ein falsches Motions-Morphem *-e* dar.
- B-Textgruppe: Fehlendes Motions-Morphem *-in*: „*Über meine Zukunftspläne ich möchte arbeiten und *pilot werden.*“ (DS 2396), „*Meine zukunftspläne ist gehen an die UNI und eine *Proffesor sein.*“ (DS 2777) und „*ihre *freund from Internet.*“ (DS 2901). Bei Beleg DS 2396 handelt es sich um Regularisierung, da oft bei Berufsbezeichnungen die maskuline Form gängig ist. Die anderen zwei Belege sind dagegen lernerspezifisch.

³⁶⁸ Vgl. Wellmann 1975: 107

Die restlichen Belege sind Endungsfehler bei Substantiven, die entweder aus dem Englischen übernommen wurden wie in *Kik* *boxing (DS 2706, 2715), oder lernerspezifische Fehler darstellen: *diplome (DS 2952), *Klahrkeit (DS 4590) und *die Grille statt der Grill (DS 4663). Der Fehler *diplome, der wahrscheinlich durch Lernstrategien zustande gekommen ist, könnte als indirekte „Muttersprachliche Interferenz“ gewertet werden, da der Verfasser analog zu dem mazedonischen Wort *diploma* beim deutschen Wort auch eine ähnliche Endung erwartet hat.

Da in dieser Subgruppe sehr wenige und unterschiedliche Fehler erfasst wurden, wird auf eine Prozentsatzangabe verzichtet. Die anzutreffenden Fehlerursachen lassen sich wie folgt darstellen: Lernerbedingt sind sechs Belege, „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ ein Beleg, FI drei Belege und Ü/R ein Beleg.

2.2.2.5 Zusammenfassung (Substantivformen-Fehler)

Die größte Gruppe Substantivformenfehler bilden die Genusfehler bzw. 66% der Formenfehler beim Substantiv resultieren aus falscher Genuswahl. An zweiter Stelle sind Numerusfehler mit einem Anteil von 22 %. Die restlichen Subgruppen sind eher klein: Kasusfehler mit neun Prozent und Endungsfehler mit nur drei Prozent.

Die produktivste Textgruppe mit fast 30 % ist die C-Gruppe. An zweiter Stelle ist die B-Gruppe mit 19 % und an dritter die A-Gruppe mit 15 %. In den restlichen Textgruppen wurden etwa weniger Belege verzeichnet: BD (12 %), AB (9 %), CD (7 %), BE (7 %) und BC (3 %). Demnach wurden die meisten Belege in der Mittelstufe erfasst, 41 %, etwas weniger in der Oberstufe (36 %) und am wenigsten in der Anfängerstufe (24 %).

In dieser Subkategorie Formenfehler kommen verschiedene Fehlerursachen vor. Etwa 60 % der Belege weisen lernerbedingte Ursachen auf, größtenteils Kompetenzfehler. Zweitproduktivste FU ist die „Muttersprachliche Interferenz“ mit 29 % Vorkommen. „Übergeneralisierung bzw. Regularisierung“ mit neun Prozent zählt zusammen mit der „Fremdsprachlichen Interferenz“ zwei Prozent und „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ (weniger als ein Prozent) zu den weniger produktiven Fehlerursachen in dieser Subkategorie.

Daraus kann geschlossen werden, dass die meisten Formenfehler, die beim Substantiv vorkommen, auf falsche Genuswahl zurückzuführen sind und lernerbedingte Ursachen haben bzw. viele als Kompetenzfehler gewertet werden können. Trotzdem ist der Einfluss der Muttersprache im Bereich der Genuswahl mit 22 % nicht zu vernachlässigen.

2.2.3 Adjektiv(formen)fehler (158 DS)

Als Adjektivformenfehler zählen in erster Linie nur die Fehler, die die Form betreffen, also nur morphologische Auffälligkeiten (Deklinationsfehler) aufweisen. Verstöße gegen morphosyntaktische Regeln (Rektion und Kongruenz) werden ausführlich in Kapitel 2.3 behandelt. Da es eine große Anzahl an Fehlern gibt, bei denen nicht immer eindeutig ist, ob nicht gleichzeitig Deklinationsfehler (morphologisch) und Rektionsfehler (morphosyntaktisch) vorliegt, werden alle Fehler, die das Adjektiv betreffen, in dieser Kategorie behandelt. Damit Doppelbelegungen vermieden werden, werden Adjektivformenfehler nur dann zusätzlich als Rektionsfehler gezählt, wenn an anderen Bestandteilen (Artikel/Substantiv) eindeutig erkennbar ist, dass hier ein Kasusfehler bzw. ein Rektionsfehler vorliegt. Die Adjektivformenfehler werden in zwei Untergruppen unterteilt: Deklinationsfehler und Steigerungsfehler.

2.2.3.1 Deklinationsfehler (128 DS)

Oft ist es schwierig zu entscheiden, ob ein Deklinationsfehler oder ein Kasusfehler vorliegt. Deswegen werden alle Unregelmäßigkeiten beim Adjektiv in diesem Kapitel zusammengefasst.

Deklinationsfehler sind größtenteils lernerbedingte Fehler im Kompetenzbereich. Da es im Mazedonischen keinen Kasus per se³⁶⁹ und keine Deklination gibt, sind Deklination und Kasus im Deutschen explizit zu lernen. Aus diesem Grund besteht auch nicht die Möglichkeit, dass solche Fehler durch die Muttersprache beeinflusst werden.

2.2.3.1.1 Gruppe A (38 DS)

Alle Adjektivformenfehler sind in dieser Textgruppe lernerbedingt. Die Adjektivdeklination wird in der Anfängerstufe nur zum Teil gelernt. In der Regel sind hier viele Fehler zu erwarten, da noch nicht ausreichend Zeit zum Festigen der erlernten Inhalte vorhanden war. Auffällig viele Fehler gibt es in Kombination mit Possessivartikeln. Hier gilt dasselbe, weil die Adjektivdeklination mit Possessivartikel in der A1-Stufe noch nicht Unterrichtsgegenstand ist. Besonders häufig kommen u. a. folgende Fehler vor: *Mein *beliebt singer* (DS 512), *Meine *beliebt pop Star!* (DS 227), *Mein *liber Gruppe* (DS 687).

Bei manchen Belegen ist zusätzlich ein Transfer aus dem Englischen erkennbar, wie z. B. „*Sie ist *Amerikan singerin.*“ (DS 418) oder „*Sie ist a *bekannt pop star.*“ (DS 360), wobei der Satz auch eine wörtliche Übersetzung aus dem Englischen sein könnte (*She is a famous*

³⁶⁹ Hiervon sind Reste mancher Kasusformen ausgenommen, wie z.B. Reste vom Vokativ oder Dativ und Akkusativ beim Pronomen.

pop star). Da jedoch diese Vermutung nicht ausreichend zu belegen ist, wird dieser Fehler als lernerbedingt bewertet.

2.2.3.1.2 Gruppe AB (11 DS)

In dieser Textgruppe sind deutlich weniger lernerbedingten Belege als in der A-Gruppe. Folgende Beispielsätze können genannt werden: „*Macedonia ist eine *toller land ihr musst kommen.*“ (DS 1764) und „*Ich habe viele hobbies, aber ich habe nicht viel *frei Zeit.*“ (DS 1998).

2.2.3.1.3 Gruppe B (11 DS)

Folgende Beispielsätze können in dieser Textgruppe genannt werden: „**Liebe Maks*“ (gemeint: *Max* Kurzname von Maximilian; DS 2229) und „*Ich möchte: Schauspielerin werden, *größe Haus haben, drei Kindern, viel Geld haben und neue Auto kaufen.*“ (DS 2341). Die meisten Fehler sind hier ebenfalls lernerbedingt und im Kompetenzbereich.

2.2.3.1.4 Gruppe BC (5 DS)

In dieser Gruppe ist eine geringere Anzahl an Belegen vorhanden. Die fünf Belege sind Einzelbelege und die Ursache ist im Umfeld des Lerners zu suchen: „*Caroline ist nicht wie die *andere Mädchen.*“ (DS 2981), „*Sie hat keine *gute Freunde und keine Freizeit.!*“ (DS 3092), „*Er ist über *beiden Ohren verliebt.*“ (DS 3082) „*Von der *andere Seite ist Oli mehr Frei und nutzt die Zeit für Hausaufgaben in der Schule, weil die Schule für ihn am wichtigsten ist.*“ (DS 3179), „*Oli und die *andere Schüler müssen die Schülerzeitung Logo machen.*“ (DS 3191).

2.2.3.1.5 Gruppe BD (18 DS)

In dieser Gruppe erhöht sich die Anzahl der Belege erneut. Trotzdem bleiben die meisten Belege Einzelbelege, die lernerbedingte Fehler darstellen. Beispielsätze: „*Ich denke, dass die *beide Seiten auch schuldig sind.*“ (DS 3243), „*Jeder Tag gibt es Streiten zwischen *junge Menschen und Jungen.*“ (DS 3558) und „*Um die Ausbildung verbessert zu werden und die Konflikten zu vermeiden, sollen *beiden die Schüler und die Lehrer zusammen ein Lösung finden.*“ (DS 3673).

2.2.3.1.6 Gruppe BE (7 DS)

Die wenigen Belege in dieser Textgruppe sind lernerbedingt. Folgende Belege können angeführt werden: „*Ich bin nicht sicher wie *viel Fächer sie insgesamt hatten, aber die Dinge die*

sie gelernt haben war viel leichter als diese bei uns.“ (DS 3875), „*Zum erst hatte ich ein broschen Probleme die deutsche Sprache zu verstehen, aber nach *einige Tage habe ich mich daran gewöhnt.*“ (DS 3897) usw.

2.2.3.1.7 Gruppe C (31 DS)

In dieser Gruppe kommt es zu einem erneuten Anstieg der Datensätze, der fast den Stand der A-Textgruppe erreicht. Dass in dieser Sprachstufe, bei der Kasus und Deklination schon längst als gefestigtes Wissen gelten, so viele Deklinationsfehler auftauchen, ist zum Teil verständlich. In der Regel sind die Lerner mit anderen sprachlichen Mitteln sowie semantischen und pragmatischen Besonderheiten beschäftigt und achten nicht mehr so sehr auf formale Details. Dazu kommen noch Fossilisierungen sowie die Art der Fehlerbewertung für höhere Sprachstufen. Trotzdem ist die Anzahl an Belegen außergewöhnlich hoch, wenn die anderen Textgruppen ab der B-Sprachstufe berücksichtigt werden.

Viele Fehler werden durch andere Fehler im Satz begünstigt, weshalb die Bestimmung der Fehlerursache nicht immer einfach ist. Da aber die meisten Belege Einzelbelege sind und keine eindeutigen Beweise für andere Ursachen vorliegen, sind diese Fehler ebenfalls als lernerbedingt und im Kompetenzbereich zu bewerten.

Folgende Beispielsätze können aufgeführt werden: „*Die Sohnescheine sind über *ganze Monnat.*“ (DS 4532), „*Dort kann man auch Ohrid-Sommer Festival besuchen, weil das eine besondere Bedeutung mit viele Prominenten Sänger aus dem *ganze Welt hat.*“ (DS 4600) und „*Ohrid ist sehr *schön Stadt und da wir können auch viele Sehenswürdigkeiten besichtigen.*“ (DS 5294).

2.2.3.1.8 Gruppe CD (7 DS)

In dieser Textgruppe sind deutlich weniger Belege verzeichnet. Die Fehler sind lernerspezifisch und größtenteils im Kompetenzbereich zu suchen: „*Hier in mein Heimatland besuche ich ein deutsche Kurs und will ich *nächste Sommer in Deutschland kommen.*“ (DS 5550), „*Mit *viele Grüßen.*“ (DS 5506) usw.

2.2.3.1.9 Zusammenfassung (Deklinationsfehler)

Deklinationsfehler beim Adjektiv kommen besonders häufig in den Textgruppen A (30 %) und C (24 %) vor. Die Produktivität der anderen Textgruppen ist deutlich geringer. Eine weitere produktive Textgruppe ist BD mit 14 %. Weniger produktiv sind die Gruppen AB und B mit je neun Prozent, BE und CD mit je fünf Prozent und BC mit nur vier Prozent. Somit ver-

teilen sich die Belege fast gleichmäßig auf die Sprachstufen: Die meisten Belege oder 38 % davon wurden in der A-Stufe verzeichnet, 32 % in der B-Stufe und 30 % in der C-Stufe.

Dass in der A-Stufe besonders viele Fehler verzeichnet wurden, ist nicht überraschend. Da die Adjektivdeklinaton erst gegen Ende der Anfängerstufe eingeführt, aber nicht ausreichend eingeübt wird, waren von vornherein viele Fehler von vornherein zu erwarten. In den nächsten Sprachstufen ist ein kleiner Rückgang der Belege verzeichnet worden, was auf größtenteils erreichte Lernziele hindeutet. Da in der Oberstufe ebenfalls viele Fehler auftreten, kann vermutet werden, dass die Lerner sich auf komplexere Strukturen des Sprachniveaus konzentrieren und auf Strukturen, die schon vor langer Zeit erlernt wurden, nicht achten. Da Regeln der Deklination im Deutschen explizit gelernt werden müssen und kein Transfer aus anderen Sprachen zu erwarten ist, haben alle Belege dieses Fehlertyps „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ als Fehlerursache.

2.2.3.2 Steigerungsfehler (30 DS)

In dieser Kategorie der Adjektivformenfehler werden nur die Steigerungs(formen)fehler behandelt. Wenn jedoch eine Steigerung im Satz oder Text unangebracht ist, wird sie auf dieser Fehlerebene nicht beschrieben. In manchen Belegen äußert sich der Steigerungsfehler dadurch, dass diese Form entweder nicht gebraucht wird, also keine Steigerung notwendig ist, oder eine andere Steigerungsform notwendig ist, z. B. Positiv statt Komparativ: **früh* statt *früher*. Darüber hinaus handelt es sich bei manchen Steigerungsformenfehlern gleichzeitig um die falsche Verwendung einer Steigerung. Solche Fehler gehören eher zu den Verwendungsfehlern als zu den Formenfehlern. Da aber diese Fehler sehr selten vorkommen und keine Gruppe bilden können, werden sie hier aufgelistet. Dadurch wird eine bessere Übersicht geschaffen, weil alle Auffälligkeiten bei der Steigerung in einem Kapitel behandelt werden.

Da es in manchen Gruppen kaum Fehler gibt und die Gesamtzahl gering ist, werden die Belege aller Textgruppen hier zusammengefasst. Die Belege werden nach der Fehlerursache differenziert:

- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Die meisten Fehler sind lernerbedingt, da sie keine gemeinsamen Muster aufweisen, z. B.: *am *entsprechenden* (DS 392), *Meine *lieblingst songen* (DS 569), *am *schlesten* (DS 3337), *das schmutzigste und meist *chaotische Land* (DS 3820), **am tiefesten See* (DS 4582). Im Beleg der A-Textgruppe „*Sie haben viel *bekanntesten lieder auch.*“ (DS 152) befindet sich eine doppelte Steigerungsform, während im Beleg der C-Gruppe „*Du brauchst keine *wärmer*

Kleidung tragen, es is warm, fast 30°C.“ (DS 4999) die falsche Komparativform zusätzlich noch überflüssig ist.

- „Muttersprachliche Interferenz“: Steigerungsfehler werden oft durch Einflüsse aus dem Mazedonischen herbeigeführt. Bei allen Belegen mit MI wird die Steigerung mit *mehr* + Adj. vollzogen, was im Deutschen nicht möglich ist. Im Mazedonischen besteht die Möglichkeit, neben der gängigen Steigerungsform mit Präfix *no-* für Komparativ und *haj-* für Superlativ die Form aus *noβεke* (dt. *mehr*) + Adjektiv zu bilden. Daher weisen folgende Belege MI auf: *ist *mehr wichtig* (DS 943), *ist *mehr engagiert* (DS 3187), **mehr sich kontrollieren* 3248, **(mehr interessant) machen* (DS 3277), **mehr kreativ sein muss* (DS 3411) und *bin *mehr beschäftigt* (DS 5661).
- „Übungstransfer“: Steigerungsformen werden im Unterricht oft zusammen gelernt, meist in der Art *gut – besser – am besten*. Dass aber im Superlativ oft nur ein Artikel und keine Präposition notwendig ist, wird übersehen. Strukturen, die als feste Bestandteile gelernt werden, werden also als solche direkt im Satz verwendet. Folgende Beispielsätze können hier genannt werden: *Taylor hat *am schönste Körper.*“ (DS 540), *er ist *am besten in Macedonia* (DS 586), *Er war *(am größten) Star* (DS 860), *weil Skopje ist am *größten und am schönsten Stadt in Macedonien* (DS 4327), **am tiefesten See* (DS 4581), **am meistens* (DS 3064) und **früh* (DS 5617).
- Übergeneralisierung bzw. Regularisierung: Folgende Belege wurden durch ähnliche innersprachliche Strukturen beeinflusst: In den Belegen **meistens ich spiele gitarre* (DS 1999) und *Am *meistens hat mir München gefallen* (DS 5797) kommt es zu einer Verwechslung von **meistens* mit *meisten*. Verwechslungen zwischen *viel* und *sehr* sind in den Belegen: *wenn *viel krank* (DS 1027), *Ich freue mich *viel* (DS 4675) und *es ist *sehr schneller* (DS 4555) verzeichnet. Die Übergeneralisierung der Regel zur Steigerung (*-er/-sten*) ist in den Belegen *Meine *liebblingsten Hobbys* (DS 1945) und *Meine *liebblingsten Hobbys* (DS 2701) verzeichnet.

Es sind in allen Textgruppen nur wenige Belege vorhanden: Gruppe A (23 %), C (20 %), BD (17 %) und CD (13 %). In den restlichen Textgruppen wurden weniger Belege erfasst: B, BC und BE je sieben Prozent und AB sechs Prozent. Die Verteilung der Belege pro Sprachstufe verläuft demnach fast gleichmäßig: B-Stufe 37 %, C-Stufe 33 % und A-Stufe 30 %. Daraus ergibt sich die Schlussfolgerung, dass Steigerungsfehler in allen Sprachstufen fast gleichermaßen vorkommen. Steigerungsfehler können folgende Fehlerursachen haben: „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ (33 %), Übergeneralisierung bzw. Regularisierung (27 %), „Muttersprachliche Interferenz“ (20 %) und „Übungstransfer“ (20 %).

2.2.3.3 Zusammenfassung (Adjektivformen-Fehler)

Die Adjektiv(formen)fehler setzen sich aus 81 % Deklinationsfehlern und 19 % Steigerungsfehlern zusammen. Die meisten Belege wurden in den Textgruppen A (29 %), C (23 %) und BD (15 %) gefunden. Die restlichen Textgruppen weisen eine Beteiligung zwischen acht und vier Prozent auf. Die Verteilung der Belege auf die Sprachstufen verläuft ungefähr gleichmäßig: A-Stufe 37 %, B-Stufe 33 % und C-Stufe 30 %. Daraus ergibt sich, dass Adjektiv(formen)fehler in allen drei Sprachstufen in vergleichbarem Ausmaß vorkommen.

Da Regeln der Adjektivdeklinaton und Steigerung explizit zu lernen sind, wurden Einflüsse aus anderen Sprachen weniger erwartet. Dieses Bild zeichnen auch die Ergebnisse bezüglich der Fehlerursache: 87 % der Belege haben lernerspezifische Ursachen, wahrscheinlich größtenteils im Kompetenzbereich. Bei etwa fünf Prozent wurde Ü/R als FU verzeichnet und mit einem Anteil von je vier Prozent „Übungstransfer“ und MI. „Muttersprachliche Interferenzen“ kommen vor allem im Bereich der Steigerung vor, wobei Steigerungsformen aus dem Mazedonischen übertragen werden, wie z. B. **mehr wichtig* statt *wichtiger*.

2.2.4 Namenszeichen-Fehler (34 DS)

In dieser Kategorie der Formenfehler werden falsche Namenszeichen klassifiziert, bei denen i. d. R. mehr als ein Buchstabe falsch ist, die Endung falsch ist oder ein falscher/fehlerhafter Name gewählt wurde. Die meisten Namenszeichenfehler sind keine „Rechtschreibfehler“, sondern haben eine bestimmte Ursache, z. B. Einfluss durch die Muttersprache oder andere Sprachen. Zum Teil ist es möglich, dass in einem Namenszeichen Rechtschreib- und Formenfehler gleichzeitig auftauchen. In dem Fall gibt es zwei Belege für einen Namen. Song- und Albentitel werden ebenfalls als Namenszeichenfehler gezählt.

2.2.4.1 Gruppe A (11 DS)

Die Belege dieser Textgruppe lassen sich nach der Fehlerursache folgendermaßen weiter differenzieren:

- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Ein Teil der Fehler ist lernerbedingt, vor allem im Bereich der fremdsprachlichen Eigennamen von Personen. Hier sind Flüchtigkeitsfehler ebenfalls möglich: **Perych Whibley* (DS 41), **Kroatia* (DS 130) und **Jovan Kraus* statt *Peter* (DS 309). Beim Letzteren handelt es sich um einen völlig falschen Namen. Da nur in dieser Kategorie Namenszeichen behandelt werden, wird dieser Fehler hier aufgeführt, trotz falscher Wort- bzw. Namenswahl.
- „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“: Als Einflüsse durch Lernstrategien werden Übersetzungsfehler gezählt. Die Belege weisen falsche oder unangemessene

Übersetzungen von Songtiteln oder Alben-Namen auf: **"Who are you"* statt *"To Whom Do You Belong?"* oder *"Zu wem gehörst du"* (DS 83), **"Wenn du mir in die Augen"* (DS 98), **"Games without Frontiers"* (DS 99), **Fall First* (DS 274) und **"I'm miss you"* (DS 638). In DS 83 und 99 wird der mazedonische Titel ins Englische statt Deutsche übersetzt, da sich der Lerner dort sicherer fühlt, er macht aber auch dabei Fehler.

- „Fremdsprachliche Interferenz“: In DS 266, 358 und 592 ist der gleiche Fehler verzeichnet: die englische Variante des Ländernamens **Macedonia*. Der Fehler findet sich einerseits bei <c> und in der Endung *-ia* statt *-ien*.

2.2.4.1.1.1 Gruppe AB (6 DS)

Alle Belege der AB-Gruppe sind eine „Fremdsprachliche Interferenz“. Dabei wird der Ländername Mazedonien in der englischen Variante mit <c> geschrieben: **Macedonien* (DS 1679, 1682, 1692, 1761, 1885, 1930).

2.2.4.1.1.2 Gruppe B (8 DS)

Die Belege dieser Textgruppe können wie folgt weiter klassifiziert werden:

- „Muttersprachliche Interferenz“: Alle Belege sind Ländernamen, die entweder wie im Mazedonischen geschrieben werden oder mit kleinen Veränderungen. Der Einfluss in der Endung ist aber eindeutig erkennbar: **Bugaria* (DS 2248), **Makedonija* (DS 2336) und **Makedonia* (DS 2370).
- „Fremdsprachliche Interferenz“: Folgende Ländernamen wurden wie im Englischen geschrieben: **Albania* (DS 2154), **Bulgaria* (DS 2159, 2918), **Croatia* (DS 2964, 2973).

2.2.4.1.1.3 Gruppe BE (1 DS)

Der unvollständige Name der chemische Verbindung CO₂ ist als lernerbedingter Fehler zu werten: **CO* (DS 4140). In dieser Textgruppe sind keine weiteren Belege vorhanden.

2.2.4.1.1.4 Gruppe C (8 DS)

Die Belege der C-Gruppe lassen sich ebenfalls gut in Bezug auf die FU weiter differenzieren:

- „Muttersprachliche Interferenz“: In dieser Gruppe wurde nur ein Beleg als direkte „Muttersprachliche Interferenz“: **Makedonija* (DS 4405) verzeichnet.
- „Fremdsprachliche Interferenz“: Die falsche Endung bei dem Ländernamen Mazedonien ist in diesen Belegen als Einfluss aus dem Englischen zu bewerten: **Mazedonia* (DS 4679), **Macedonia* (DS 4826, 4830, 4718, 5303, 4853, 5012).

2.2.4.1.1.5 Zusammenfassung (Namenszeichenfehler)

Namenszeichenfehler tauchen grundsätzlich in drei Bereichen auf: bei Ländernamen, vor allem beim Namen *Mazedonien*, bei Eigennamen von Personen sowie Übersetzungen von Songtiteln. Die Verteilung der Fehler nach Textgruppen ist zum Teil durch das Textthema bedingt. Dass mehr Namenszeichenfehler in Texten mit dem Thema Musik, Musikbands oder Sänger auftauchen, ist selbsterklärend. Dadurch lässt sich auch erklären, warum in der ersten Textgruppe die meisten Belege vorhanden sind. Außer in der A-Textgruppe (32 %), wo es sich in erster Linie um Eigennamen handelt, sind die restlichen Namenszeichenfehler bei Ländernamen zu finden. In den Gruppen AB (18 %), B (23 %) und C (24 %) wurden nur falsche Ländernamen verzeichnet. Bei dem einzigen Beleg in der BE-Gruppe (3 %), einer Ausnahme, handelt es sich um ein chemisches Element, während in den Textgruppen BC und BD keine Belege gefunden wurden. Wenn diese Ergebnisse in Bezug auf die Sprachstufe betrachtet werden, wurde die Hälfte der Belege in der A-Stufe verzeichnet, während sich in der B-Stufe 26 % und in der C-Stufe nur 24 % der Belege befinden.

Die „Fremdsprachliche Interferenz“ bzw. der Einfluss aus dem Englischen, insbesondere bei Ländernamen, ist die produktivste Fehlerursache mit 62 %. Weitere Fehlerursachen sind: „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ (14 %), „Muttersprachliche Interferenz“ und lernerbedingte Fehler mit je ca. zwölf Prozent.

2.2.5 Zusammenfassung (Formen-/Flexionsfehler)

Die deutlich geringere Anzahl an Formenfehlern im Vergleich zu anderen Fehlertypen (z. B. Orthografiefehler) lässt sich zum Teil damit erklären, dass sie in dieser Untersuchung auf andere Kategorien verlagert wurden, z. B. Rektionsfehler, „Syntaxfehler“, Lexik-Fehler, Wortbildungsfehler oder textlinguistische Fehler. Dadurch lässt sich ebenfalls erläutern, warum in dieser Kategorie verhältnismäßig wenig Fehler beim Verb vorkommen. Es ist eben oft nicht einfach zu trennen, ob nur ein Formenfehler oder auch ein Fehler auf einer höheren, z. B. syntaktischen, Ebene vorliegt.

Zu den produktivsten Fehlertypen zählen die Substantivformenfehler, die 46 % aller Formenfehler einnehmen. Insbesondere sind Artikelfehler bzw. Genusfehler der häufigste Fehlertyp bei den Substantivformenfehlern.³⁷⁰

An zweiter Stelle sind Verbformenfehler mit 31 %. Besonders auffällig sind die synthetischen Verbformen bei unregelmäßigen Verben und Präteritum-Formen. An dritter Stelle sind Adjektivformenfehler (19 %), die in der Regel auf fehlerhafte Deklination hinweisen. Die Namens-

³⁷⁰ Dies ist interessanterweise ebenfalls der häufigste Fehlersubtyp der „(Pro)nominalformenfehlern“ bzw. „Substantivformenfehler“ bei Koller 1991:110f.

zeichenfehler, insbesondere bei Endungen von Ländernamen, sind zwar mit etwa vier Prozent deutlich geringer, wenn aber berücksichtigt wird, dass in einem Text weniger Namenszeichen vorkommen als Verben oder Substantive, ist die quantitative Auswertung dieser Fehler nicht ohne Bedeutung.

Die produktivsten Textgruppen in dieser Fehlerkategorie sind: die C-Gruppe mit 25 %, die A-Gruppe mit 22 % und die B-Gruppe mit 17 %. Etwas weniger produktiv sind die Gruppen BD (11 %), AB (9 %) und CD (7 %), während BE (5 %) und BC (3 %) als die unproduktivsten Textgruppen gelten. Auf die Sprachstufen bezogen ergibt sich folgende Aufteilung: 36 % der Belege kommen aus der B-Stufe, 32 % aus der C-Stufe und 31 % aus der A-Stufe. Daher lässt sich zusammenfassen, dass in allen drei Stufen Formen-/Flexionsfehler fast gleichermaßen vorkommen.

Aus Sicht der Fehlerursache sind über 60 % der Fehler durch persönliche oder soziokulturelle Einflüsse des Lerners bedingt. Obwohl hier ein hoher Prozentsatz an Kompetenzfehlern vermutet wird, sind auch einige Flüchtighkeitsfehler denkbar. Die zweitproduktivste Ursache ist die „Muttersprachliche Interferenz“ mit nur 18 %. Hierzu zählen in erster Linie Genusfehler und Fehler bei den infiniten Verben analytischer Verbformen.

Die restlichen 19 % verteilen sich folgendermaßen: „Übergeneralisierung/Regularisierung“ mit (10 %), „Fremdsprachliche Interferenz“ (5 %), „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ (3 %) und „Übungstransfer“ (1 %).

2.3 Morphosyntaktische Fehler (368 DS)

Unter morphosyntaktischen Fehlern werden solche Fehlverwendungen erfasst, die an sich morphologisch korrekt sind bzw. die richtige Form haben, aber als „syntaktisch fehlverwendet“³⁷¹ erscheinen. In manchen Belegen sind gleichzeitig auch Formenfehler enthalten. Diese wurden bereits im Formenfehler-Kapitel erläutert. Die morphosyntaktischen Fehler können in zwei Gruppen unterteilt werden, einerseits, wenn sie gegen die Forderung der Rektion verstoßen, also Rektionsfehler, und andererseits, wenn sie gegen die Kongruenz verstoßen, d. h. Kongruenzfehler. Unter „Rektion“ wird „die morphologische Festlegung einer Form durch ein übergeordnetes Wort“ und unter „Kongruenz“ „die morphologische Übereinstimmung einer Form mit einem anderen Wort“ verstanden.³⁷²

³⁷¹ Koller 1991:128

³⁷² Vgl. Koller 1991:128

2.3.1 Rektionsfehler/Kasusfehler (275 DS)

Kasus(wahl)fehler sind die häufigsten Fehler in dieser Kategorie. Für mazedonische Deutschlerner ist die logische Zuordnung besonders schwer, da sie keinen Kasus in diesem Sinne kennen. Mit Ausnahmen mancher übrig gebliebener Kasusformen, die nur noch vereinzelt vorkommen, z. B. Vokativformen und Dativformen beim Personalpronomen, existiert im Mazedonischen kein Kasussystem.³⁷³ Das hat zur Folge, dass z. B. Lerner der A-Gruppe in der Regel bis zum Deutscherwerb noch nie von einem Kasus gehört haben. Aus diesem Grund sind nicht nur die Strukturen des Kasus für die mazedonischen Deutschlerner schwer zu verstehen und zu lernen, sondern auch der inhaltliche Zusammenhang ist ihnen unbekannt. An den vielen verschiedenen Fehlern ist zu erkennen, wie komplex diese Problematik ist. Oft liegt nicht nur ein Fehler vor, sondern gleichzeitig mehrere: Genusfehler + Kasusfehler + Präpositionswahlfehler usw. Ab der B-Gruppe sind Kasuskenntnisse aus dem Lateinunterricht vorauszusetzen, die aber oft durch das bereits Erlernte im Deutschen verschmelzen oder sich gegenseitig beeinflussen.

Da es im Mazedonischen kein Kasussystem gibt, ist es problematisch, solche Fehler (also aufgrund fehlender und unbekannter Strukturen der L1) als MI zu markieren. Die Fehlerursache liegt in der Regel im persönlichen Umfeld des Lerners, meist im Kompetenzbereich. Bei einem kleinen Teil der Fehler sind Einflüsse aus dem Unterricht bzw. aus den Lernmaterialien oder Aufgabenstellungen erkennbar, die als „Übungstransfer“ markiert werden.

In der Anfängerstufe werden nach den Lernzielen des GERS nur Akkusativ und Dativ gelernt. Adjektivdeklinaton oder Deklinationen mit Possessivartikel sind Gegenstand späterer Sprachniveaus (oft erst ab der B-Gruppe). Für die Lerner ist es schwierig, den gewünschten Ausdruck zu formulieren. Dass genau hier viele Fehler auftauchen, ist selbsterklärend. Viele Fehler sind dadurch lernerbedingt, dass diese sprachlichen Strukturen den Lernern nur zum Teil oder gar nicht bekannt sind und sie von solchen Ausdrücken gänzlich absehen sollten. Diese Vorgehensweise ist für die jungen Lerner oft unbefriedigend und sie versuchen häufig, mithilfe von Wörterbüchern oder Grammatiken den gewünschten Satz zu bilden. Dass in den höheren Stufen ebenfalls viele Belege verzeichnet wurden, lässt sich damit erklären, dass das System der Rektion im Deutschen den mazedonischen Lernern auch nach Jahren immer noch sehr viele Probleme bereitet.

Die meisten Fehler verfolgen kein gemeinsames Muster, weshalb sie meistens als Einzelbelege auftreten und keine spezifischen Subgruppen bilden. Es ist oft nicht erkennbar, inwieweit nur die falsche Kasuswahl für den Fehler verantwortlich ist. Häufig sind umfangreiche Um-

³⁷³ Бојковска 2003: 47 (Slide)

formulierungen und Korrekturen notwendig, um zum erwünschten Ergebnis zu gelangen. Aus diesem Grund und weil keine muttersprachlichen Interferenzen zu erwarten sind, erscheint es sinnvoll, keine weitere Differenzierung der Fehler (wie etwa bei KOLLER 1991,130 f.) vorzunehmen.

Kasusfehler beim Adjektiv sind schwer von Deklinationsfehlern zu unterscheiden. Um Doppelbelege zu vermeiden, werden in diesem Kapitel Kasusfehler beim Adjektiv nicht noch einmal aufgeführt. Das heißt, dass die Deklinationsfehler im „Formenfehler-Kapitel“ gleichzeitig auch Kasusfehler (beim Adjektiv) sind. In der Regel wurden hier nur Kasusfehler zusammengefasst, die nur am Artikel oder Pronomen festgemacht werden.

2.3.1.1 Gruppe A (31 DS)

In der zweiten Hälfte der Anfängerstufe wird der Kasus langsam und stufenweise strukturiert eingeführt, d. h., Adjektivdeklinationen sowie Deklinationen mit Possessivpronomen werden nicht gelernt und auch in der Textproduktion nicht vorausgesetzt. Dennoch sind solche Strukturen oft nicht vermeidbar und demnach auch in dieser Textgruppe vorzufinden. Neben Fehlern, bei denen der falsche Kasus gewählt wurde, z. B. *Er starb jung bei *einen Autounfall* (DS 127); *In *meine Schule ist sehr langweilig.* (DS 1221) gibt es auch Kasusfehler als Folgefehler, z. B. nach (falscher) Präposition oder auch fehlender Präposition: ** die "Goldene Nachtigall"* (DS 68); hier fehlt die Präposition *bei*, da *"Goldene Nachtigall"* ein Musikfestival ist. Viele Kasusfehler sind nicht nur Kasusfehler, sondern können gleichzeitig auch Genusfehler und Deklinationsfehler sein wie in *wegen *sein popularität* (DS 806).

Folgende Belege können u. a. genannt werden: *bei *seinen letzten Konzert* (DS 119), *Ihre Hits hören *viel Junge Leute.* (DS 713), *Er gastiert in *mein Stadt.* (DS 763), *war gut mit *alle.* (DS 855), **Einem Jahr ist viel Zeit* (DS 933), *In *meine Schule ist sehr langweilig.* (DS 1221), *Wie geht es *dein Bein?* (DS 1216). Bei DS 770 handelt es sich um die Verwendung des falschen Kasus beim Personalpronomen, *ihn* statt *er*, was erst nach Korrektur und Umformulierung des ganzen Satzes erkennbar ist: *„Ich wolle *er singer wegen Popularität (...).“ Ich mag ihn wegen seiner Popularität.*

2.3.1.2 Gruppe AB (10 DS)

In dieser Textgruppe liegen wenige Belege vor. In der Regel wird der falsche Kasus beim Dativ gebildet: *in *die Berge* (DS 1698), *in *die Bergen* (DS 1717), *mit *meine Bruder* (DS 1863), *mit *meine Eltern* (DS 1865), *aus *mein Vater* (DS 2011), *mit *ihren Vater* (DS 2091) und *Mit *ihren oder *seinen Vater* (DS 2094). Falscher Akkusativ: *An *den see* (DS 1745)

und *über *ihren Problemen* (DS 2092). Zum Teil kann der falsche Kasus durch die falsche Präposition bedingt sein: *Im *den Insel* (DS 1860).

2.3.1.3 Gruppe B (56)

In dieser Textgruppe erhöht sich die Anzahl der Belege auffällig. Ab der B-Sprachstufe gelten Kasusformen als größtenteils erlernt und alle drei Deklinationen werden vorausgesetzt. Jedoch sind Kasuswahl und Deklinationsprobleme ein allgegenwärtiges Thema, das vielen Lernern nach wie vor große Schwierigkeiten bereitet. Ein besonders auffälliger Fehler ist die falsche Kasuswahl beim Verb *haben*, obwohl dies bereits in der Anfängerstufe erlernt und oft mit großer Sorgfalt im Unterricht behandelt wird und als erworben gelten sollte: *Ich habe *dein Brief* (DS 2169), *Ich habe *ein Bruder* (DS 2201, 2240). Ein weiterer häufig auftretender Fehler ist beim Dativ nach der Präposition *mit*: *mit *meine Freunden* (DS 2259), *mit *meiner Eltern* (DS 2291), *mit *meine Mutter* (DS 2300), *mit *meine Schwester* (DS 2440) sowie nach der Präposition *in + Dat*: *In *die Schule* (DS 2253), *in *unsere Haus* (DS 2292), *in *meine Stad* (DS 2407), *in *die firme* (DS 2277). Weitere Beispielsätze: *für *deine Brief* (DS 2907), *in *meinen Feizeit* (DS 2815), *über *deine Brief* (DS 2757).³⁷⁴

2.3.1.4 Gruppe BC (16 DS)

In dieser Textgruppe sinkt die Anzahl der Belege um das dreifache. Bei diesen Belegen ist der Kasusfehler im Vergleich zu den Belegen der vorherigen Textgruppen eindeutig als solcher zu erkennen, da weitere Fehler wie Deklinations- oder Genusfehler ausgeschlossen werden können. Beispiele: „*Sie weint, weil *den Zirkus ihr Leben ist ...*“ (DS 2990), „*Cariline Broncalli ist die Tochter von Peter Broncalli, *den Direktor von dem Zirkus Broncalli.*“ (DS 3009), „*Caroline ... hat eine Nummer mit den Pferden in *das Zirkusprogramm.*“ (DS 3029).

2.3.1.5 Gruppe BD (32 DS)

In dieser Textgruppe ist ein erneuter Anstieg der Anzahl der Belege zu verzeichnen. Es sind unterschiedliche Fehlertypen vertreten: fehlerhafte Kasuswahl bei der Pröp. *zwischen*, z. B.: *zwischen *die Lehrer* (DS 3230), *zwischen *ein Lehrer* (DS 3231), *zwischen (...) *ein Schüler* (DS 3232). Nach Pröp. *in + Dat*: *in *meine Schule* (DS 3421), *In *die ganze Schule* (DS 3523) sowie Fehler beim Akkusativ: **diese Gymnasium* (DS 3321), *für *das Facher* (DS 3405).

³⁷⁴ Es ist nach wie vor nicht immer eindeutig, ob allein ein Kasusfehler vorliegt. Oft sind es Deklinationsfehler und Genusfehler gleichzeitig, welche nicht voneinander unterschieden werden können. Genusfehler und Deklinationsfehler werden immer zusätzlich im dazugehörigen Kapitel erfasst.

In dieser Textgruppe kommt der Fehler **jeder Tag* statt *jeden Tag* auffällig häufig vor. Deswegen ist hier von einem „Übungstransfer“ (aus dem Unterricht oder aus Unterrichtsmaterialien) auszugehen: **Jeder Tag* (DS 3480, 3555, 3637, 3737).

Weitere Beispielsätze: „*Andere Probleme in der Schule ist *der Verspätung im Unterricht.*“ (DS 3453), **eine schöne Platz* (DS 3503), **am gute Laune* (DS 3601), *auf *eine Party* (DS 3696), *für *ihres Alter* (DS 3701).

2.3.1.6 Gruppe BE (13 DS)

In dieser Textgruppe sind auffällig weniger Belege vorhanden, was auf eine besondere Sorgfalt bei Kasusformen hindeutet. Alle Belege sind auf lernerspezifische Ursachen zurückzuführen und je nach Kasus sind verschiedene Fehlersubtypen zu finden:

- Fehler bei der Akkusativergänzung: **eine Austausch* (DS 3811), **ein Monat* (DS 3813), *kein Spaß* (DS 3841), **Der Reichstag* (DS 3884), **unser Luft* (DS 4139);
- Fehler bei der Nominativergänzung: **diesen Monat* (DS 3818), **keiner gute Entscheidung* (DS 4047);
- Fehler bei der Genitivergänzung: *für die Gesundheit *die Leute* (DS 4051), *der Preis *(des diesen) Luxus* (DS 4116);
- Fehler bei Präp. *in* + Dativ: *in *die große Städte* (DS 4123), *in *eine ernstliche Gefahr* (DS 6048) und Präp. *in* + Akkusativ: *in *der Schule gehen* (DS 4014);
- Fehler bei der Dativergänzung: **viele Leute* (DS 6041).

2.3.1.7 Gruppe C (73 DS)

Alle Belege dieser Textgruppe sind lernerbedingt und größtenteils im Kompetenzbereich angesiedelt. Ab der Oberstufe gelten alle Regeln des Kasus als erlernt und alle Lernziele als erreicht. Trotzdem tauchen in der C-Gruppe sehr viele Fehler auf und somit ist sie die produktivste Textgruppe bei diesem Fehlertyp. Es gibt mehrere Vermutungen für ein derartiges Ergebnis: Ein Teil der Fehler können in der Tat echte Kompetenzfehler darstellen, da der Lerner das Lernziel nicht erreicht hat, und ein anderer Teil sind wahrscheinlich Fossilisierungen, die der Lerner selbst nicht erkennen würde, wenn er danach gefragt wird. Ebenfalls sind auch Performanzfehler denkbar, die i. d. R. aus Unaufmerksamkeit oder Desinteresse (da sie als „kleinere“ Fehler betrachtet werden, die die Kommunikation nicht stören) entstehen. Demnach ist die Ursache im persönlichen Umfeld des Lerners zu suchen.

Hier sind wie in den vorherigen Textgruppen ebenfalls die typischen Kasusfehler anzutreffen, im Folgenden eine kleine Auswahl:

- Nominativergänzungsfehler: **unsere bekanntesten Sänger* (DS 5275), *Jetzt baruch *dir* (DS 5268);
- Akkusativergänzungsfehler: **ein großer Supermarkt* (DS 5236), **einer Ausflug* (DS 5237), **vielen Sehenswürdigkeiten* (DS 5203), **ein Urlaub* (DS 5102), **deine Brief* (DS 4864);
- Dativergänzungsfehler: *dass *alle diesen Essen schmecken* (DS 5127), *Für Essen mach *dich keine sorgen* (DS 4756);
- Fehler, Präp. *in* + Dativ: *In *meine Land* (DS 4147, 4151, 4153, 4164, 4171, 4183, 4206, 4262, 4284, 4312), *in *der Sommer* (DS 4167), *In *meine Heimat* (DS 4189), *in *die Souvenirgeschäfte* (DS 4238), *In *diese Briefe* (DS 4317), *In *mein Haus* (DS 4488) und Präp. *in* + Akkusativ: *in *meinem Land-Macedonia* (DS 4823);
- Fehler, Präp. *mit* + Dat.: *mit *den Taxi* (DS 4160), *mit *dein Auto* (DS 4624), *mit *viele sehenswürdigkeiten* (DS 4627), *mit *das Bus* (DS 5217).

2.3.1.8 Gruppe CD (44 DS)

Die Belege dieser Textgruppe lassen sich ebenfalls nach unterschiedlichen Fehlersubtypen gliedern und bei Berücksichtigung der Sprachstufe sind alle Belege lernerspezifische Fehler, vornehmlich im Kompetenzbereich, was exemplarisch folgendermaßen belegt werden kann:

- Nominativergänzungsfehler: **Deiner Stefan* (DS 5509);
- Akkusativergänzungsfehler: *hatte *kein Zeit* (DS 5416), **meiner Schwester* (DS 5460), *Ich freue mich *Ihnen zu sehen.* (DS 5505), *weil es interessiert *mir* (DS 5520), *Am Ende, möchte ich *Ihnen etwas fragen.* (DS 5755);
- Dativergänzungsfehler: *Wie ich *Sie gasagt habe,* (DS 5366), *Zur Zeit ich *meiner Vater helfe* (DS 5489);
- Fehler bei der Präp. *in* + Dativ: **ins Badezimmer* (DS 5387), **ins Kino,* (DS 5451) und Präp. *in* + Akkusativ: *in *einem Deutschkurs* (DS 5979);
- Fehler bei der Präp. *mit* + Dat.: *mit *ihr Freund* (DS 5381), *mit *meine Eltern* (DS 5468);
- Fehler bei der Präp. *trotz* + Gen.: *trotz *unsere Schreien* (DS 5383), *trotzt *den ganzen Spaß* (DS 5391)

2.3.1.9 Zusammenfassung (Rektionsfehler/Kasusfehler)

Die Kasusfehler unterscheiden sich je nach Textgruppe bzw. Sprachstufe kaum voneinander. Oft treten mehrere Fehler gleichzeitig auf. Die produktivste Textgruppe ist die C-Gruppe (26 %), gefolgt von der B-Gruppe (21 %) und der CD-Gruppe (16 %). Der Anteil an Belegen in den Gruppen der Anfängerstufe ist etwas kleiner, jedoch nicht zu vernachlässigen: A-Grup-

pe elf Prozent Beteiligung und AB-Gruppe vier Prozent. Dies zeigt auf, dass Kasusfehler vom Anfang bis zum Ende der Erwerbszeit ununterbrochen vorkommen. Je komplexer die sprachlichen Strukturen werden, desto komplexer werden die Fehler. Während in den ersten Textgruppen (A- bis Mitte der B-Stufe) die Fehler zusätzlich von möglichen Genus- und Deklinationsfehlern begleitet und durch falsche Präposition begünstigt werden, konzentrieren sich die Fehler ab der Mittelstufe mehr oder weniger auf die Kasusreaktion.

Im Hinblick auf die Sprachstufe kann gesagt werden, dass mit gleichem Anteil von 42,5 % die B- und C-Stufe die produktiveren sind, während nur 15 % der Belege in der A-Stufe verzeichnet wurden. Wie bereits erwähnt, liegt dies auch an den Aufgabenstellungen der Texte der Anfängerstufe, die von vornherein so konzipiert sind, dass noch nicht erworbene sprachliche Mittel so wenig wie möglich verwendet werden (müssen).

Bis zu 97 % der Belege können als lernerbedingt bzw. in den meisten Fällen als Kompetenzfehler gewertet werden. Nur ein kleiner Teil der Fehler wurde durch Elemente des Unterrichts beeinflusst. Der „Übungstransfer“ macht jedoch nur drei Prozent der Belege aus.

2.3.2 Kongruenzfehler (93 DS)

Kongruenzfehler können beim Numerus und Genus auftreten. Im Folgenden werden nur Numerusfehler erfasst. Fehler mit nicht übereinstimmendem Genus sind fast immer mit dem falschen Genus verbunden, sodass diese Fehler zwecks Vermeidung von Doppelbelegen bei den Substantivformenfehlern in Kapitel 2.2.3. genannt werden.

Insbesondere den Numerus betreffende Kongruenzbeziehungen unterliegen in vielen Sprachen ähnlichen Regeln, z. B. steht das finite Verb im Plural, wenn in einem Satz zwei Subjekte vorkommen. Einflüsse aus der Muttersprache sind nur bei festen Wendungen oder Phrasen denkbar, beispielsweise wird im Deutschen meist die Singularform *Geschirr* verwendet, da die Bedeutung „Gesamtheit der Gefäße und Geräte, die man zum Kochen und Essen benutzt“³⁷⁵ auf die Mehrzahl der Gefäße verweist. Im Mazedonischen wird die Pluralform *чадови* statt Sg. *чад* verwendet, da mit Sg. nur ein Gefäß gemeint ist, und wenn man *Geschirr spülen* sagen möchte, muss die Pluralform gewählt werden. Das führt dazu, dass die Lerner im Deutschen auch zur Pluralform tendieren.

Wenn sich Kongruenzfehler beim Substantiv, Adjektiv oder Pronomen äußern, sind in diesem Kapitel keine Formenfehler gemeint. Sollten außerdem Formenfehler vorhanden sein, sind diese zusätzlich in den zugehörigen Kapiteln aufgelistet. Um manche Numerusfehler als sol-

³⁷⁵ © Duden – Deutsches Universalwörterbuch. Hrsg. von der Dudenredaktion. 6. Aufl. Mannheim 2006 [CD-ROM].

che zu erkennen, ist es sinnvoll, die Inhalte des Gesamttexts hinzuzuziehen. Je nach Fehlertyp – Sg. statt Pl. oder umgekehrt – wurden die Numerusfehler in zwei Subgruppen unterteilt: „Numerusfehler Sg. statt Pl.“ und „Numerusfehler Pl. statt Sg.“.

2.3.2.1 Numerusfehler Sg. statt Pl. (56 DS)

Bei den meisten Belegen ist keine Regelmäßigkeit der Fehler und Fehlerfolge feststellbar oder ein gemeinsames Muster erkennbar. Es lässt sich kein Rückschluss auf „Übergeneralisierungen oder Regularisierungen“ sowie Einflüsse aus der Muttersprache oder einer anderen Sprache ziehen. Demnach ist die Ursache beim Lerner zu suchen: Unaufmerksamkeit, Flüchtigkeit oder fehlende Kompetenz.

2.3.2.1.1 Gruppe A (18 DS)

Dies ist die produktivste Textgruppe, in der die Fehler in unterschiedlichen Konstellationen zu finden sind, z. B. Kongruenz zwischen singularischem Verb und pluralischem Subjekt: „*Ihre Hits *ist "Let Go" [..].*“ (DS 43), „*Seine sing popular *ist [...].*“ (DS 826), „*Das Quartet *haben vier Nummer Eins-Hits erzielt (...)*“ (DS 644).

Zum Teil kommen manche Fehler nur beim Substantiv vor. Hier werden ausschließlich die Fehler aufgezählt, die zusätzlich zu Formenfehlern auch Kongruenzfehler oder reine Kongruenzfehler sind: „*Sie singt rock *balade und sie ist vollkommt.*“ (DS 431) und „*Fühlstst du dich einsam trotz aller *Versuch deine Gefühle.*“ (DS 1512).

Kongruenzfehler beim Adjektiv/Artikel bzw. Pronomen können zusätzlich als Deklinationsfehler betrachtet werden: „*Dann habe ich *kein Schmerzen mehr und kann mittanzen.*“ (DS 1502), „*Ihre Hits hören *viel Junge Leute.*“ (DS 715) usw.

2.3.2.1.2 Gruppe AB (2 DS)

Beide Belege dieser Textgruppe: „*An den see ihr können spielen *alles wasser sports wie windsurfen, schwimmen, Wasserball spielen, Rudern, und tauchen.*“ (DS 1751) und „*Meine Hobby *ist fußball spielen und spiele Gitare.*“ (DS 1932) wurden durch lernerspezifische Ursachen herbeigeführt.

2.3.2.1.3 Gruppe B (18 DS)

Alle Belege dieser Textgruppe haben größtenteils lernerbedingte Ursachen und sind meist Kompetenzfehler. Folgende Beispielsätze können genannt werden: „*Ich interessire mich fur Biologie und showspilen *ist meine Hobbys.*“ (DS 2176), „*Ich habe sehr *viel Pläne über die*

Zukunft.“ (DS 2338), „Ich habe zwei bruder und sie *heißt Kirco und Vlatko.“ (DS 2700) usw.

2.3.2.1.4 Gruppe BC (1 DS)

Der einzige Beleg in dieser Textgruppe, „Oli findet Caroline schön und nett, obwohl sie ein sehr unterschiedliches Leben *haben.“ (DS 3085), ist als lernerbedingter Fehler eingestuft. Als indirekte Fehlerursache ist auch ein „Übungstransfer“ möglich, wenn die Texte aus dem Lehrbuch herangezogen werden. Dort ist gemeint, dass Carolines Leben sich deutlich von Olis unterscheidet.

2.3.2.1.5 Gruppe BD (7 DS)

Die sieben Belege mit falschem Singular der BD-Gruppe sind ebenfalls lernerbedingt, z. B.: „Meine Freunde *verspätet sich im Unterricht, deswegen sind sie beschtraft.“ (DS 3345), „Ich will die Lehrerin nicht hören, und ich habe kein Intereser für *das Facher.“ (DS 3406). In den Belegen: „Die *Schlägerei zwischen Schulern ist ein Problem der Schuler.“ (DS 3414) und „Das *Aggression unter den Jugendlichen ist ein gröses Problem.“ (DS 3554) sind allgemein Schlägereien und Aggressionen gemeint und keine konkreten Vorkommnisse.

2.3.2.1.6 Gruppe BE (2 DS)

In dieser Textgruppe finden sich nur zwei Belege: „Ich bin nicht sicher wie viel Fächer sie insgesamt hatten, aber die Dinge die sie gelernt haben *war viel leichter als diese bei uns.“ (DS 3877) und „Denn der Straßenverkehr belastet die Umwelt, vor allem durch Abgase und *Geräusch.“ (DS 4081). Beide Belege sind lernerbedingt.

2.3.2.1.7 Gruppe C (6 DS)

In der C-Gruppe liegen nur sechs Belege vor, die ebenfalls lernerbedingt sind, z. B. „Es *klingelt sehr lüstig die Namen auf unseren Essen aber du wirst sehen dass alle diesen Essen schmecken sehr gut.“ (DS 5119) oder „Dort gibt es auch *viel Sehenswürdigkeiten, Museum, Theaters, Kinos und anderes.“ (DS 5038).

2.3.2.1.8 Gruppe CD (2 DS)

Beide Belege der CD-Gruppe sind ebenfalls lernerbedingt und im Kompetenzbereich angesiedelt: „Vorgestern zum Beispiel Save eine meiner *Mitbewohnerin nach der Uni hatte eine Verabredung mit ihr Freund.“ (DS 5379) und „In meiner Heimat *ist die Zahlen ungewöhnlich hoch.“ (DS 5899).

2.3.2.1.9 Zusammenfassung (Numerusfehler Sg. statt Pl.)

Die meisten Belege dieser Subkategorie befinden sich in den Textgruppen A und B mit einem Anteil von jeweils 32 %. Weitere produktive Textgruppen sind BD mit zwölf Prozent und C mit elf Prozent. Weniger produktiv sind die Gruppen CD und BE mit je vier Prozent Beteiligung, AB mit drei Prozent und BC mit nur zwei Prozent. Damit lassen sich Rückschlüsse auf die Fehlerproduktivität innerhalb der Sprachstufen ziehen: Die meisten Belege wurden in der B-Stufe gefunden, etwa 50 %, etwas weniger in der A-Stufe mit 36 % und die wenigsten Belege in der C-Stufe mit 14 %. Alle diese Belege haben lernerbedingte Fehlerursachen.

2.3.2.2 Numerusfehler Pl. statt Sg. (37 DS)

Der Großteil dieser Belege sind lernerbedingte Fehler. Ein kleiner Teil der Fehler wurde durch die Muttersprache beeinflusst, insbesondere Fehler beim Substantiv.

2.3.2.2.1 Gruppe A (6 DS)

In dieser Textgruppe sind nur sechs Belege verzeichnet. Falscher Plural kann sich beim Verb äußern: „*Sie *unterhalten mit singen, spielen gitarre (...):*“ (DS 9), beim Substantiv: „*Ihre am besten *Songs ist "Te amo" aber auf Deutsch sie ha?t Ich liebe dich.*“ (DS 194) oder Pronomen: „*Im Jahr 1992 veröffentlicht er *seine erst Tonträger, teen Abum Mama lass mich*“ (DS 368). Manche Fehler sind erst nach Berücksichtigung des Textinhalts erkennbar: „**Sie sind bekannte Sänger in Deutschland.*“ (DS 222) usw.

2.3.2.2.2 Gruppe AB (6 DS)

Alle sechs Belege sind lernerbedingt, Beispielsätze sind: „*Im Macedonien *haben interessant platzen.*“ (DS 1693), „*Meine Leben in 20 Jahre will eltere und für die *Haushalte ich bügeln und ich räume das Kinder zimmer auf.*“ (DS 1874).

2.3.2.2.3 Gruppe B (7 DS)

Beispielsätze dieser Textgruppe sind: „*Meine Muther ist seer gutte *personen und sie heißt Valentina.*“ (DS 2200), „*Er ist ein *Jahre jünger als ich.*“ (DS 2226). Bei den Belegen: „*Ich mache gern mein Bad, ich spüle *die Geschir, bügeln, kochen und essen mache.*“ (DS 2357) und „*Manchmal wasche ich *die Geschirr ab.*“ (DS 2446) handelt es sich um einen direkten Einfluss aus dem Mazedonischen, da dort die Pluralform in dieser Konstellation verwendet wird.³⁷⁶

³⁷⁶ Hier wäre auch ein Genusfehler denkbar. Jedoch ist die Wahrscheinlichkeit deutlich größer, dass es sich um einen Übersetzungsfehler handelt.

2.3.2.2.4 Gruppe BC (1 DS)

Der einzige Beleg in dieser Textgruppe hat „Muttersprachliche Interferenz“ als Fehlerursache, da im Mazedonischen in dieser Konstellation immer die Pluralform von *Geld* verwendet wird: „*Sie möchte im Zirkus bleiben, aber sie kann nicht, weil sie und Thomas *keine Geld haben.*“ (DS 3208).

2.3.2.2.5 Gruppe BD (4 DS)

Zwei Belege dieser Textgruppe sind lernerbedingt: „*Dafür die Schule *werden ein Hölle, ein Haus die, sie nicht reingehen wollen.*“ (DS 3387) und „**Andere Probleme in der Schule ist der Verspätung im Unterricht.*“ (DS 3451). Die anderen beiden wurden durch die Muttersprache verursacht: „*Die *Unterrichten sind langweiliger und langweiliger, und die Lehrer sind viel strenger.*“ (DS 3496) und „*Jeder Tag gibt es *Streiten zwischen junge Menschen und Jungen.*“ (DS 3556). In beiden Fällen wäre im Mazedonischen der Plural angemessen.

2.3.2.2.6 Gruppe BE (3 DS)

In dieser Gruppe befinden sich nur drei Belege. Zwei davon sind lernerbedingt: „*Ich finde, dass es auf der Tatsache beruht, dass viele Leute nicht bewusst über die Großheit der Weltverschmützung *sind.*“ (DS 6042) und „*Davon kann man entnehmen, dass man wenige Autos an Benzin und mehrere Autos an Biobrennstoff oder *Fahrräder fahren soll.*“ (DS 3941). Der Beleg „*Wer sein Auto regelmäßig für kurze Strecken benutzt, belastet nicht nur die Umwelt sondern auch spart *keine Geld.*“ (DS 4070) wurde durch das Mazedonische beeinflusst, da dort für *Geld* die gängige Pluralform *Gelder* gebraucht wird.

2.3.2.2.7 Gruppe C (8 DS)

Die Belege dieser Textgruppe können ebenfalls in zwei Subgruppen geordnet werden, zum einen die lernerbedingten Fehler, z. B.: „*Die *Sohnnescheine sind über ganze Monnat.*“ (DS 4527), „*Aber nehme nicht so viel wei hier habe wir auch super *Kleidungen zu kaufen.*“ (DS 4791) sowie DS 5239 und 4318, zum anderen die Fehler mit muttersprachlicher Interferenz: „*Du kannst *viele Mazedonisches Essen probieren.*“ (DS 4888), „**Die Essen sind beim uns sehr gut und sehr lecker.*“ (DS 5041).

2.3.2.2.8 Gruppe CD (2 DS)

Die zwei Belege der CD-Gruppe sind lernerbedingt und zum Teil erst durch Hinzuziehen des Gesamttextes erkennbar: „*Ich arbeite fünf Stunden pro *Tage.*“ (DS 5570) und „*Ach, die *waren die schlechteste Woche in meinem Leben.*“ (DS 5775).

2.3.2.2.9 Zusammenfassung (Numerusfehler Pl. statt Sg.)

Die meisten Belege in dieser Subkategorie wurden in der C-Gruppe (22 %) erfasst. Weitere produktive Textgruppen sind: B-Gruppe mit 19 %, A- und AB-Gruppe mit jeweils 16 % und BD-Gruppe mit elf Prozent. Weniger produktiv sind: BE (8 %), CD (5 %) und BC (3 %). Demnach wurden die meisten Belege in der Mittelstufe, also der B-Stufe verzeichnet (41 %), 32 % in der A-Stufe und nur 27 % in der C-Stufe.

Etwa 73 % der Fehler gelten als lernerbedingt. Ein Anteil von 27 % stellen „Muttersprachliche Interferenzen“ dar, d. h. direkte Übersetzungen aus dem Mazedonischen. Das ist meistens der Fall bei Substantiven, die im Mazedonischen in der Situation im Plural verwendet werden.

2.3.2.3 Zusammenfassung (Kongruenzfehler)

Etwa 60 % der Kongruenzfehler stellen Numerusfehler dar, bei denen anstelle des Singulars der Plural verwendet wird. Die restlichen 40 % sind Numerusfehler mit Pl. statt Sg. Die produktivste Textgruppe ist die B-Gruppe mit einem Anteil von 27 %, der die A-Gruppe (26 %) dicht folgt. Weitere produktive Gruppen sind: C mit 15 %, BD mit zwölf Prozent und AB mit neun Prozent. Weniger produktiv sind die Textgruppen BE (5 %), CD (4 %) und BC (2 %). Demnach treten 46 % der Belege in der B-Stufe auf, während in der A-Stufe 35 % und in der C-Stufe nur 19 % der Belege erscheinen. Der Anteil muttersprachlich interferierender Fehler kommt aus der Ebene „Numerusfehler Pl. statt Sg.“ und ist mit elf Prozent deutlich geringer als der Anteil der Fehler mit „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ als FU (89 %). Die meisten dieser Fehler beruhen auf mangelnder Kompetenz, jedoch sind teilweise auch Flüchtigkeitsfehler möglich.

2.3.3 Zusammenfassung (Morphosyntaktische Fehler)

Die morphosyntaktischen Fehler teilen sich in zwei Gruppen auf: Rektions- und Kongruenzfehler. Der Anteil der Rektionsfehler beläuft sich auf 75 %, während der der Kongruenzfehler bei 25 % liegt, sodass die meisten „Morphosyntaktische Fehler“ Kasusfehler sind (jedoch nur die Artikel oder Pronomen betreffend). Wie bereits erwähnt wurden Kasusfehler, die beim Adjektiv vorkommen, zusammen mit den Deklinationsfehlern erfasst.

Die produktivste Textgruppe ist die C-Gruppe mit 24 %, dicht gefolgt von der B-Gruppe mit 22 %. Weitere produktive Gruppen sind die A-Gruppe mit 15 %, die CD-Gruppe mit 13 % und die BD-Gruppe mit zwölf Prozent. Weniger produktiv sind die Gruppen AB und BE mit einem Anteil von je fünf Prozent und BC mit nur vier Prozent. Daraus ergibt sich, dass über 40 % der Belege aus der B-Stufe stammen, 37 % aus der C-Stufe und nur 20 % aus der A-Stufe. Dadurch lässt sich die Annahme bestätigen, dass „Morphosyntaktische Fehler“, insbe-

sondere Kasusfehler, durchgehend von der A- bis zur C-Stufe mehr oder weniger präsent sind. Dass die B-Stufe besonders produktiv ist, lässt sich damit begründen, dass morphosyntaktische Strukturen in dieser Stufe intensiv erlernt und eingeübt werden, aber der Erwerb, vor allem die Kompetenzen, noch nicht als vollständig erworben gelten.

In Bezug auf die FU zeichnet sich das erwartete Bild ab: Bei 95 % der Fehler ist die Ursache im persönlichem Umfeld des Lernalters, und zwar meistens im Kompetenzbereich zu suchen. In der Anfängerstufe verhält sich dies so, weil viele dieser Strukturen noch nicht gelernt oder noch nicht ausreichend eingeübt wurden; in der Mittelstufe sind viel mehr Fehler als Kompetenzfehler zu werten und in der Oberstufe sind neben Kompetenzfehlern auch Flüchtigkeit und Simplifizierung anzutreffen. Nur drei Prozent der Belege weisen „Muttersprachliche Interferenzen“ im Bereich der Kongruenzfehler auf (fehlerhaft Pl. statt Sg.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die meisten morphosyntaktischen Fehler Kasusfehler sind, die vorwiegend in der Mittelstufe vorkommen und lernerbedingte Fehlerursachen aufweisen.

2.4 Syntaxfehler (537 DS)

Die „Syntaxfehler“ werden in drei Gruppen unterteilt: Serialisierungs-, Struktur- und Verwendungsfehler. Bei der Serialisierung geht es hauptsächlich um Verbstellungsfehler und Ausklammerungen. Belege der Ausklammerung, die weniger auf einer syntaktischen Ebene, sondern mehr auf einer (text)stilistischen Ebene auffällig sind, werden in Kapitel 2.6 erfasst. Bei den Strukturfehlern, geht es um fehlende Satzkonstituenten, fehlende verbale Kerne oder nur deren Teile sowie Satzstrukturen, die unvollständig sind. Als Verwendungsfehler tauchen solche Belege auf, die zwar korrekt sind, aber falsch oder unangemessen angewendet wurden, z. B. falsche Tempus- oder Moduswahl. Wenn in einem Beleg die Form nicht korrekt ist, wird dies an dieser Stelle ausgeblendet. Die Formenfehler wurden bereits in Kapitel 2.2 behandelt. Diese Einteilung ist insofern problematisch, als viele Syntax-Fehler auf mehreren Ebenen gleichzeitig wirksam sind: Form, Text oder Lexik. Dementsprechend wurden viele Fehler in andere Fehlerkategorien eingegliedert, z. B. Auffälligkeiten bei der semantischen oder logischen Valenz. Insofern sich diese Auffälligkeiten z. B. an einem Wort festmachen lassen, werden sie in Kapitel 2.5 erfasst.

Die Entscheidung für diese Einteilung der Fehlertypen erfolgte nicht aufgrund unterschiedlicher Auffassungen des sprachwissenschaftlichen-grammatischen Diskurses, sondern aus formell-praktischen Gründen für ein einfacheres Erfassen, Gruppieren und Wiederfinden der Fehler nach dem datenbankgestützten Verfahren. Dadurch werden Doppelbelege vermieden

und ähnliche Fehlertypen nicht zu weit auseinandergerissen. Das ist z. B. bei vielen Fehlern in Kapitel 2.6 der Fall, weil Textsyntax und Satzsyntax³⁷⁷ eng miteinander verbunden sind.

2.4.1 Serialisierungsfehler (278 DS)

Als Serialisierungsfehler in diesem Kapitel „Syntaxfehler“ sind einerseits Belege mit falscher Verbstellung klassifiziert und andererseits mit Fehlern bei der Satzklammer, z. B. Ausklammerungen. Serialisierungsfehler, die nicht direkt den verbalen Kern betreffen, sondern die Serialisierung einzelner Satzglieder oder Satzgliedteile wird in Kapitel 2.6 erfasst.

Neben der Regel für die feste Verbstellung im deutschsprachigen Satz ist die Serialisierung anderer Satzglieder in gewisser Weise „frei“. Deswegen ist manchmal die Grenze zwischen „ungrammatisch“ und „stilistisch unschön“ schwer zu setzen.³⁷⁸

2.4.1.1 Verbstellungsfehler (262 DS)

Während die Verbstellung im Deutschen syntaktisch durch Regeln festgelegt ist,³⁷⁹ ist dies im Mazedonischen nicht der Fall. Zwar gibt es Überschneidungen, aber da im Mazedonischen keine festen Regeln hierfür existieren, kann das Verb im Aussagesatz auch an anderer Stelle stehen. Die Verbendstellung in Nebensätzen sowie die Verbendstellung infiniter Verben bei analytischen Verbformen sind für das Mazedonische vollkommen untypisch. Genau in den Bereichen, wo sich die Regeln beider Sprachen sehr voneinander unterscheiden, sind viele Fehler zu erwarten. Insbesondere „Muttersprachliche Interferenzen“ können in diesem Bereich gehäuft auftreten. Die Annahme, dass die „Muttersprachliche Interferenz“ bei diesem Fehlertyp besonders stark auftreten kann, wird im Folgenden untersucht. Daher bietet es sich an, alle Belege nach der Fehlerursache zu gruppieren.

Die Belege werden in zwei Gruppen eingeteilt: eine Gruppe mit den Belegen, die direkte „Muttersprachliche Interferenzen“ aufweisen, und eine Gruppe, die keine direkten Einflüsse aus der Muttersprache aufzeigen. Es wird vermutet, dass die nicht muttersprachlich interferierenden Fehler im persönlichen Umfeld des Lernalters zu suchen sind und i. d. R. Kompetenzfehler darstellen.

2.4.1.1.1 Gruppe A (43 DS)

Die Belege dieser Textgruppe werden in Bezug auf die FU in drei Subgruppen geordnet:

- „Muttersprachliche Interferenz“: Die meisten Belege beinhalten Sätze, die die exakte Verbstellung eines mazedonischen Satzes aufweisen. Dies betrifft sowohl analytische als auch

³⁷⁷ Wolf 2011: 323

³⁷⁸ Koller 1991: 113

³⁷⁹ Duden Redaktion: Grammatik 2005: 875ff.

synthetische Verbformen. Beispielsätze sind: „*Sie ist *geboren Belleville, Ontario, Canada 1984 27 September.*“ (DS 4), „*Tose immer *gewinne, er ist am besten in Welt, er ist weltlich singer.*“ (DS 451), „*Jetzt ich *bin vor mein Freund.*“ (DS 1201), „*Ich gerade *sehe Kindersendung.*“ (DS 1401), „*Music *anfangen zu üben seit Kindheit un der mazedonischen muzikzene wird von ihrem 11. Jahr bekannt als die erste stufe der bekanntesten Musik-festival in Macedonia Makfest.*“ (DS 335).

- „Übeneralisierung/Regularisierung“: Wenn die Regeln für die Verbzweit- oder Verbendstellung übeneralisiert, d. h. dort angewendet werden, wo sie nicht zutreffen, gilt die FU: „Übeneralisierung/Regularisierung“. Beispiele: „*Die Menschheit ist nicht in Worten ausgedrückt, aber scheint zu funktionieren*“ und *Tose *sagte bei seinen letzten Konzert.*“ (DS 118) oder „*Ich bin jeden Tag zu hause und *sehe ich fern.*“ (DS 1417).
- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Als lernerbedingte Fehler wurden solche markiert, die weder nachweislich einen Transfer aus der Muttersprache erkennen lassen noch Annahmen für weitere Ursachen erlauben. Folgende Datensätze können genannt werden: „*Tose Proeski war im Januar 25 *geboren, 1981 in Krusevo.*“ (DS 50), „*Singles aus dem Album "After You" mehrere Monate *wurden auf den Musik-Charts in Kroatien, Macedonien, Serbien, Montenegro, Slowenien und Bosnien und Herzegowina gelegt.*“ (DS 104) usw. Neben Kompetenzfehlern sind hier auch Flüchtigkeit und Unachtsamkeit denkbar.

2.4.1.1.2 Gruppe AB (28 DS)

„Muttersprachliche Interferenz“: Alle Belege dieser Textgruppe sind muttersprachlich interferierende Fehler. Beispielsätze sind: „*Im Winter in die Berge *können schifahren, snowboarden und so.*“ (DS 1699), „*Auf einsame Insel ich *will nemme meine Freunde.*“ (DS 1887), „*Im Zukunft ich *möchte studiere Ekonomie und ich möchte arbeit im große Firme.*“ (DS 1901), „*Ich möchte heirate und *habe drei Kinder.*“ (DS 1915). Alle Sätze entsprechen der Serialisierung eines mazedonischen Satzes.

2.4.1.1.3 Gruppe B (42)

In dieser Textgruppe können die Belege in zwei Subgruppen anch der FU geordnet werden:

- „Muttersprachliche Interferenz“, Beispielbelege sind: „*Jeden Sonntag wir *gehen in die Park.*“ (DS 2180), „*Im Haushalt ich *muss mein Bett machen und die Einkaufen machen.*“ (DS 2327), „*Ich immer* hilfe im meine Haus.*“ (DS 2539), „*Regelmaßige ich *hilfe in Hause.*“ (DS 2793).

- „Übergeneralisierung/Regularisierung“: Verbzweitstellung nach Konjunktion in Position null: „*In Bulgarien will ich Informatik studieren und *will ich meine single Karriere machen.*“ (DS 2325), „*Nach den Abitur möchte ich in Skopje studieren und *möchte ich in Deutschland fahren.*“ (DS 2434) oder „*Zu Hause macht meine Mutter Essen, aber *räume ich die Wohnzimmer und mein Zimmer auf.*“ (DS 2444) usw.

2.4.1.1.4 Gruppe BC (1 DS)

In dieser Textgruppe wurde nur ein Beleg verzeichnet, der Ü/R als Fehlerursache aufweist: „*Seine Akrobatiknummer ist sehr gefährlich und *muss er sehr vorsichtig sein.*“ (DS 3043).

2.4.1.1.5 Gruppe BD (28 DS)

Die Belege dieser Textgruppe können in drei weitere Subgruppen geordnet werden:

- „Muttersprachliche Interferenz“, Beispielsätze: „*Manchmal die Jugendlichen *benehmen sich unpassend, weil sie im Pubertät sind.*“ (DS 3233), „*Aber für mich das *ist sehr interessant.*“ (DS 3419) und „*Auch es *ist unhöflich.*“ (DS 3787), „*Auch Konfliktsituationen schaffen, wann die Jugendlichen *sind nicht pünktlich.*“ (DS 3779).
- „Übergeneralisierung/Regularisierung“, Beispieldatensätze: „*... die Lehrer sehr böse Noten *geben und so.*“ (DS 3380), „*Jeder Tag gehen wir in dieser Platz, und *haben wir verschiedene Problemen.*“ (DS 3485), „*Die Schule sollte eine schöne Platz, mit vielen guten Momenten sein, aber heute für alles es nur ein Angsthaus *ist.*“ (DS 3510).
- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Folgende Beispielbelege können genannt werden: „*Eine Schlägerei es *gab Gestern.*“ (DS 3424), „*Unseren Eltern haben uns gesagt, dass wir guten müssen *sein, aber dort alles ändert sich.*“ (DS 3490).

2.4.1.1.6 Gruppe BE (13 DS)

Sämtliche Belege in dieser Textgruppe sind muttersprachlich interferierende Fehler. Beispielsätze: „*Vielleicht sie *steht an erster Stelle, aber es gibt auch andere Faktoren, die sind aber auch nicht zu vernachlässigen.*“ (DS 926), „*Schließlich werde ich *sagen nur, dass, ich kein Spaß hatte und ich die schlechteste Zeit in China verbrachte.*“ (DS 3838), „*Ich finde dieses Thema sehr aktuell und sehr wichtig, weil die Autoindustrie *verbunden mit viele Ökoprobleme ist.*“ (DS 4086).

2.4.1.1.7 Gruppe C (80 DS)

Das ist die produktivste Gruppe bei diesem Fehlertyp. Etwa 80 % der Fehler haben „Muttersprachliche Interferenzen“.

- „Muttersprachliche Interferenz“, Beispielsätze: „*In meine Land das Wetter *ist es am schönsten in der Sommer.*“ (DS 4165), „*Ich hoffe, dass meine Land *gefällt dir sehr, und hast du einen wunderschönen Urlaub.*“ (DS 4248), „*Hier du *kannst mein Stadt Skopje besuchen, weil Skopje ist am größten und am schönsten Stadt in Macedonien.*“ (DS 4322), „*Hier die Kleidung *ist billiger.*“ (DS 4892).
- „Übeneralisierung/Regularisierung“: Beispielbelege: „*In meine Heimatland ist sehr schön und *kannst du sehr sehenswürdigkeiten besuchen.*“ (DS 4208), „*In meiner Stadt hat viele Kirchen und *könnten wir auch die Kirchen besuchen*“ (DS 4234) oder „*Heute ist sonnig aber *gibt es wind.*“ (DS 5226).
- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Aufgrund der Sprachstufe sind viele dieser Fehler als Kompetenzfehler einzustufen: „**Gibt es viele Sehenswürdigkeiten im Ohrid, deshalb müssen wir ihn besuchen.*“ (DS 4873), „*Wie ich schon sagte, wir könnten nach Ohrid fahren oder was besser ist, *könnten wir in die Berge ein Urlaub machen.*“ (DS 5099) oder „*Wenn du in Macedonien bist, da es *wäre sehr schön die traditionale Macedonische essen schmecken.*“ (DS 5104) usw.

2.4.1.1.8 Gruppe CD (27 DS)

In drei Fehlerursachen-Subgruppen können die Belege dieser Textgruppe weiter klassifiziert werden:

- „Muttersprachliche Interferenz“: Beispielsätze: „*Vorgestern zum Beispiel Save eine meiner Mitbewohnerin nach der Uni *hatte eine Verabredung mit ihr Freund.*“ (DS 5380), „*In meine Freizeit ich *lese Deutsche Zeitungen ...*“ (DS 5495), „*Meine Mutter sagt, dass *ist es immer etwas mit Deutschland verbunden.*“ (DS 5751), „*..., dass alle *haben schon gemerkt, wie gut mein Deutsch geworden ist.*“ (DS 5820)
- „Übeneralisierung/Regularisierung“: Der größte Teil der Belege besteht aus Übeneralisierungen der Regel für Verbzweitstellung oder Verbendstellung bei Nebensätzen: Beispielsätze: „*So, jetzt muss ich Schluß machen, weil ich Hunger habe, und *gehe ich etwas leckeres kochen.*“ (DS 5408), „*Ich mochte Ihnen zu schreiben, aber meine Großmutter gestorben *hat.*“ (DS 5475) oder „*Also Deutsche Sprache macht mir Spaß und sehr interessant *ist, obwohl sehr schwer ist.*“ (DS 5530).
- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Lernerbedingte Fehler auf dieser Sprachstufe befinden sich i. d. R im Kompetenzbereich: „*Wie *habt ihr gesagt, ich bin schon sechs Wochen in meinen Heimat, und mir geht es gut.*“ (DS 5593). Beim Beleg „*Ich fragte nicht, wie *geht es Ihnen?*“ (DS 5433) ist zusätzlich ein Einfluss von Kommunikationsstrategien erkennbar.

2.4.1.1.9 Zusammenfassung (Verbstellungsfehler)

Der größte Teil der Belege wurde in Texten der Oberstufe (beide C-Gruppen) verzeichnet, was einem Anteil von 41 % entspricht. An zweiter Stelle sind die Texte der Mittelstufe (alle B-Gruppen) mit 32 % und an letzter Stelle die der Anfängerstufe mit 27 %. Das Ergebnis ist ein wenig überraschend, da Verbstellungsfehler, insbesondere Verbzweitstellung im Aussagesatz, als typische Anfänger-Fehler vermutet wurden.

Demnach ist die C-Textgruppe mit 31 % die produktivste, gefolgt von A und B mit jeweils 16 % Beteiligung. Dass in den Texten der Oberstufe die meisten Belege vermerkt wurden, kann auf mehrere Ursachen zurückgeführt werden. Zum einen ist der Einfluss der Muttersprache nach wie vor präsent, weil bei bestimmten Lernern der Spracherwerb in einer sehr kurzen Zeit stattgefunden hat.³⁸⁰ Zum anderen wird die Aufmerksamkeit auf neu erworbene sprachliche Mittel gelenkt und auf solche „Kleinigkeiten“ der Anfängerstufe nicht mehr geachtet. Zudem benutzen die Verfasser komplexere Sätze und Ausdrücke als die Verfasser der Anfängerstufe. Darüber hinaus kommen mit Sicherheit auch Belege mit echten Kompetenzfehlern vor. Die unproduktivste Textgruppe in dieser Subkategorie ist die BC-Gruppe mit nur einem DS.

Über 80 % der Fehler in dieser Subkategorie weisen „Muttersprachliche Interferenzen“ auf. An zweiter Stelle sind „Übeneralisierungen bzw. Regularisierungen“ mit elf Prozent und lernerbedingte Fehler mit nur acht Prozent. Daher lässt sich zusammenfassen, dass im Bereich der Verbstellung im Satz der Einfluss aus dem Mazedonischen ziemlich hoch ist.

2.4.1.2 Satzklammerfehler (16 DS)

Im Folgenden werden Belege erfasst, bei denen bestimmte Satzglieder ausgeklammert wurden, die jedoch nicht als Stilmittel gedacht sind, was bedeutet, dass hier nur ungrammatische Ausklammerungen berücksichtigt werden. Ausklammerungen, die aus textlinguistischer Sicht auffällig sind, werden in dem dazugehörigen Kapitel behandelt. Bei manchen Belegen wurden gesprochensprachliche Elemente als Einfluss erfasst und bei anderen Einflüsse aus der Muttersprache. Mit muttersprachlicher Interferenz sind nur solche Belege gekennzeichnet, die einer Eins-zu-eins-Übersetzung entsprechen. Das ist aber selten der Fall. Da in dieser Subkategorie sehr wenige Belege vorliegen, werden die Belege aller Textgruppen in diesem Kapitel zusammengefasst.

³⁸⁰ Siehe Kapitel Korpusbeschreibung. Die Studenten kommen aus unterschiedlichen Schulen, manche haben Deutsch nur ein paar Monate an einer privaten Sprachschule gelernt und in kürzester Zeit mehrere Intensivkurse absolviert, bevor sie mit dem Studium begonnen haben.

Mit muttersprachlicher Interferenz können folgende Belege genannt werden: „*Du kannst die Rock'n'Roll Meisterschaften sehen *in TV.*“ (DS 1152/A), „*Karolina Gocheva wurde am 28 April, 1980 geboren *in Bitola Macedonia.*“ (DS 356/A), „*Aber du kannst gehen *bei den Rock'n'Roll-Meisterschaften morgen.*“ (DS 1315/A), „*Aber du kannst morgen beim Rock'n'Roll gehe*, mit mir.*“ (DS 1594/A).

Die meisten Fehler wurden durch gesprochen sprachliche Einflüsse begünstigt, sodass die Fehlerursache durch Kommunikationsstrategien beeinflusst wird: „*Zu Hause räume ich mein Zimmer, staubsauge und hänge die Wäsche auf *gern.*“ (DS 2296/ B), „*Im Haushalt ich köche und fräume mein Zimmer auf *sehre gern.*“ (DS 2518/B), „*Ich möchte gern einkaufen *für die Haushalt.*“ (DS 2627/B) usw.

Beim Beleg „*Alle Gäste sind herzlich, *am Freitag um 17 Uhr, Willkommen.*“ (DS 1669/A) konnten nur noch lernerbedingte Ursachen bestimmt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass „Muttersprachliche Interferenzen“ besonders in der Anfängerstufe aktiv sind, während in den höheren Stufen der Einfluss der gesprochenen Sprache hervortritt. Die produktivste Textgruppe ist die A-Gruppe, während in den restlichen Textgruppen nur vereinzelt Belege auftreten. In den Textgruppen AB, BD und C wurden keine Belege gefunden. Prozentual gesehen haben 50 % der Belege Kommunikationsstrategien als Ursache, während 44 % durch die Muttersprache beeinflusst wurden, und die restlichen sechs Prozent sind lernerbedingte Fehler bei nur einem Beleg.

2.4.1.3 Zusammenfassung (Serialisierungsfehler)

Über 90 % der Belege in der Subkategorie „Syntaxfehler“ sind Verbstellungsfehler (94 %). Die restlichen sechs Prozent sind Satzklammerfehler. Etwa 39 % der Belege wurden in den C-Textgruppen (C und CD) vermerkt, 33 % in allen B-Gruppen (B, BC, BD und BE) und 28 % in den Textgruppen A und AB. Demnach sind Fehler dieser Subkategorie in der Oberstufe besonders produktiv. Die produktivste Textgruppe von allen ist die C-Gruppe mit 29 % Vorkommen, an zweiter Stelle ist die A-Gruppe mit 18 % und an dritter die B-Gruppe mit 16 %. Die unproduktivste Textgruppe ist die BC-Gruppe mit nur zwei Prozent Vorkommen.

Der größte Teil der Belege wurde durch „Muttersprachliche Interferenzen“ bedingt, etwa 79 %. An zweiter Stelle mit zehn Prozent sind Ü/R, an dritter Stelle lernerbedingte Fehler mit acht Prozent und an letzter Stelle mit nur drei Prozent Belegen mit lernerbedingten Einflüssen. Demnach kommen Serialisierungsfehler besonders häufig in der Oberstufe vor, die muttersprachliche Fehlerursachen aufweisen.

2.4.2 Strukturfehler (150 DS)

In den folgenden Ausführungen werden verschiedene Auffälligkeiten im Satzbau aufgezeigt, wobei es sich zum Teil um Ellipsen handelt, bei denen Satzglieder oder Teile der Satzglieder fehlen oder der verbale Kern ganz oder nur partiell fehlt. Zum Teil sind es Satzbrüche, die sich i. d. R. durch unvollständige Sätze bzw. Abbruch und Neuanfang eines Satzes manifestieren. Die Beschreibung und Zuordnung der Belege erfolgt in erster Linie auf der quantitativen Ebene,³⁸¹ d. h. Unterschreitung der Anzahl der Satzglieder oder Satzgliedteile, fehlende Teile der Satzglieder bzw. des verbalen Kerns oder gänzliches Fehlen eines verbalen Kerns (Prädikatsellipsen). Auf die semantisch qualitative Ebene der Satzglieder wird in Kapitel 2.5 eingegangen. Pronominal-Ellipsen dagegen, die sich immer auf einer textlinguistischen Ebene bemerkbar machen, werden in Kapitel 2.6 besprochen.

An dieser Stelle ist erneut zu erwähnen, dass nur die Fälle aufgelistet werden, bei denen die syntaktische Valenz gestört ist, der verbale Kern gänzlich oder zum Teil fehlt und Satzbrüche auftreten. Fehlleistungen im Bereich der semantisch-logischen Valenz, wie z. B. fehlendes Substantiv oder fehlendes Adjektiv, die eine zusätzliche Information liefern würden, werden in Kapitel 2.5.4 besprochen.

Die Belege können weiter unterteilt werden in: Prädikats-Ellipsen, Präpositional-Ellipsen, sonstige Ellipsen und Satzbrüche. Da in manchen Sätzen mehrere Fehler gleichzeitig vorkommen, ist es mitunter schwer, den betreffenden Fehler von den anderen abzugrenzen. Dazu ist oft eine Satzumstellung mit Berücksichtigung des gesamten Textinhalts notwendig.

Als Prädikat-Ellipsen³⁸² werden Belege mit fehlenden Verben oder fehlenden Bestandteilen des verbalen Kerns beschrieben. Fehlende Präpositionen, die vom Verb gefordert werden, sind „Präpositional-Ellipsen“, während fehlende Satzglieder oder Satzgliedteile in der Subkategorie: „sonstige Ellipsen“ aufgelistet werden. Satzbrüche oder Anakoluthe sind i. d. R. Sätze, bei denen ein Abbruch eines einmal begonnenen Satz stattgefunden hat.³⁸³ In speziellen Fällen kommt es in dieser Untersuchung vor, dass ein Satzbruch gleichzeitig auch einen Textbruch darstellen kann.

Als Fehlerursache für Strukturfehler kommen Einflüsse aus der gesprochenen Sprache oder aus dem persönlichen Umfeld des Lernalters (Kompetenz- oder Performanzfehler) infrage. Einflüsse aus der deutschen Sprache selbst oder unterrichtsspezifische Einflüsse sowie „Muttersprachliche Interferenzen“ sind unwahrscheinlicher. Fehlende Präpositionen können auch als Fehlervermeidungsstrategie angesehen werden, vor allem dann, wenn sich der Lerner bei der

³⁸¹ Veränderte und angepasste Fehlerebene nach Koller 1991: 117 f.

³⁸² Vgl. Koller 1991: 120.

³⁸³ Glück 2010: 38

Wahl der Präposition und der passenden Kasusform nicht sicher ist. Die wenigsten dieser Fehler sind Flüchtigkeitsfehler. Für eine genauere Differenzierung der FU bei diesen Belegen kann nur eine autorisierte Rekonstruktion behilflich sein.

Da die Ursache für jeden Fehler unter Berücksichtigung des Gesamttextes und darin vorkommender Fehler getroffen wird, ist eine pauschale Festlegung der Fehlerursache nach Fehlersubtyp nicht möglich, was bedeutet, dass zwei Fehler, die gleich zu sein scheinen, unterschiedliche Fehlerursachen haben können. Dabei ist es entscheidend, den gesamten Text mit den Lernzielen der dazugehörigen Sprachstufe zu berücksichtigen. Da „muttersprachliche Interferenzen“ nicht zu erwarten sind, wird auf die Fehlerursache nur in den zusammenfassenden Ausführungen in Kapitel 2.4.2 hingewiesen.

2.4.2.1 Gruppe A (68 DS)

Die Belege dieser Gruppe lassen sich nachfolgend weiter differenzieren:

- Prädikats-Ellipsen: Hier werden Belege aufgelistet, bei denen ein Verb oder einer seiner Bestandteile fehlt. Beispielsätze: „*Er * sehr humans und habt good seell.*“ (DS 393), „*Aber und ich * krank.*“ (DS 982), „*Ich bin nicht einverstanden, weil Sie immer noch krank*, und Ihnen sagen, das die Idee.*“ (DS 1100).
- Präpositional-Ellipsen: Fehlende Präpositionen in dieser Gruppe können im temporalen oder lokalen Kontext auftreten: „*Sie ist geboren *Belleville, Ontario, Canada 1984 27 September.*“ (DS 6/A), „*Tose Proeski war im Januar *25 geboren, 1981 in Krusevo.*“ (DS 52/A) oder auch in anderem Kontext stehen: „*Er arbeitet zusammen * Slatkaristika.*“ (DS 813/A), „*Bitte geh nicht * den Meisterschften.*“ (DS 901/A), „*Tut mir leid * sein Bein.*“ (DS 1530/A) usw.
- Sonstige Ellipsen: Belege, bei denen obligatorische Satzglieder fehlen: „*Meine liebtingst songen am Tose ist: ... und viel*.*“ (DS 578), „**Sind sehr gut in dein arbeit.*“ (DS 700), „*Nimm bitte* nacher geht es dir besstimmt wieder ins Bett.*“ (DS 998), „*ich weiß * wer-schwiegen hat dass sie etwas stört.*“ (DS 1518).
- Satzbrüche: Beispielbelege: „*Hört ihre Songs * was * sie.*“ (DS 200), „**Verkauf von fast 5 Millionen Cds und DVD`s gibt.*“ (DS 656), „*Ich bin nicht einverstanden, weil Sie immer noch krank, *und Ihnen sagen, das die Idee.*“ (DS 1104), „*Es gibt Zeiten wen sie mit den*.*“ (DS 1521), „*Nacher geht es dir bestimmt *die nächtes Jahr.*“ (DS 1609).

2.4.2.2 Gruppe AB (11 DS)

In dieser Textgruppe sind deutlich weniger Belege vorhanden als in der A-Gruppe. Alle Fehler wurden durch lernerspezifische Ursachen herbeigeführt. Bei manchen Belegen ist in zweiter Linie auch Simplifizierung denkbar.

- Prädikats-Ellipsen: „*Also haben touristic Zentrums wohin touristen schlafen**.“ (DS 1715), „*Die Zahl der inländischen Gäste * in der Zeif von Januar bis März 2009 gegenüber dem gleichen Zeitraum des Jahres 2008 um 23,5% erhöht.*“ (DS 1823). Das fehlende *es* im Beleg: „*In Ostmakedonien gibt * Städte: Delcevo, ...*“ (DS 1989) wird als Prädikats-Ellipse eingestuft, da *es* als Teil des verbalen Kerns „es gibt“ betrachtet wird.³⁸⁴
- Präpositional-Ellipsen: „*Die Zahl der ausländischen Touristen *März 2009 gegenüber Marz 2008 ebenfalls um 44,7% erhöht.*“ (DS 1826), „*Ich bin Andrijana und ich bin 18 Jahre alt und ich bin * gimnasium.*“ (DS 1926).
- Satzbrüche: „**Fließt River Bregalnica.*“ (DS 1982), „*Vor allem ist die Stadt Stip**“ (DS 1991), „*Meine Zukunftspläne sind: mache die Abitur, habe familien und **“ (DS 2038) usw.

2.4.2.3 Gruppe B (20 DS)

Die Belege dieser Gruppe lassen sich ebenfalls weiter differenzieren. Bei manchen Belegen ist zusätzlich Simplifizierung als Ursache denkbar, jedoch nicht konkret nachweisbar. Alle Belege sind bis auf zwei lernerspezifisch, die durch gesprochensprachliche Merkmale beeinflusst wurden, vor allem dann, wenn der Lerner mit solchen Konstruktionen in gesprochenen Texten Erfolg hatte, Bsp.: „*Haushalt* arbeiten?*“ (DS 2830) oder „*Am Anfang*, ich freue mich über deine Brief.*“ (DS 2754).

- Prädikats-Ellipsen: „*Im Haushalt *ich keine sechr gut und ich macht nicht ausdem waschmaschine*“ (DS 2203). Weitere DS 2206, 2239, 2251, 2380, 2422 und 2722.
- Präpositional-Ellipsen: „*Ich wird warte *deine nexte Brif.*“ (DS 2454), „*Meine Mutter räumt * mir und wir machen die Beden, stellen die Frühstück und spülen Geschirr.*“ (DS 2545) usw.
- Sonstige Ellipsen: Beispielsätze: „*Mit Freundischen**“ (DS 2464), „*Meine Mutter räumt mir * und wir machen die Beden, stellen die Frühstück und spülen Geschirr.*“ (DS 2546), „*Haushalt* arbeiten?*“ (DS 2830) usw.
- Satzbrüche: „**Wenn ich zu Hause gehe.*“ (DS 2260), „*Ich hillffe meine Mutter * ich hat mache essen, wasche die Klamotten*“ (DS 2742), „*Ich hillffe meine Mutter ich hat mache*“

³⁸⁴ Vgl. Wolf 2003: 407

*essen, wasche die Klamotten**“ (DS 2750). Der letztere Beleg stellt zudem einen Textbruch dar bzw. einen elliptischen Text-Schluss.

2.4.2.4 Gruppe BC (3 DS)

In dieser Textgruppe sind nur drei Belege verzeichnet. Beim Beleg *„Wenn sie * hat, geht sie in den Schwimmbad oder in der Stadt.“* (DS 3158) ist eine eindeutige Interferenz aus dem Mazedonischen zu erkennen, da dort die Referenzbeziehung erhalten bleibt, ohne erneute Erwähnung des Bezugswortes. Die Ursache im Beleg *„Also, Olis Abenteuer sind, dass er nicht so viele Probleme hat und Carolines Abenteuer sind, dass sie durch die Welt reisen kann und nicht jeder Tag in die Schule gehen*.“* (DS 3168) liegt in erster Linie im Bereich des persönlichen Umfelds des Lernalters, jedoch ist hier in zweiter Linie auch Simplifizierung möglich. Die Präpositional-Ellipse im Beleg: *„Aber Carolin ist nicht * immer in Wiesbaden.“* (DS 3054) bezieht sich auf die fehlende Präposition *für*, die aus dem Textzusammenhang erschließbar ist.

2.4.2.5 Gruppe BD (6 DS)

Die Strukturfehler dieser Textgruppe sind als lernerbedingte Fehler markiert. Bei manchen ist jedoch Simplifizierung als zusätzlicher Faktor möglich, wie bspw. in: *„Das ist böse*“* (DS 3474) oder *„Deshalb schwänzen sie * und dann werden die Lehrer böse auf sie.“* (DS 3361). Fehlendes Prädikat ist im Beleg *„*Nicht nur die Jugendlichen sondern auch die Lehrer.“* (DS 3790) markiert, wobei dieser Satz wahrscheinlich als Nachtrag des vorherigen gedacht ist und dadurch zusätzlich als Simplifizierungsfehler zu betrachten ist.

Als sonstige Ellipse kann der Beleg *„Sie möchten *die Schüler alles wissen und immer für den Unterricht vorbereitet sein.“* (DS 3731) genannt werden und die Belege *„Die Probleme machen die Schülern *nicht gehen in die Schule.“* (DS 3461) und DS 3474 sind als Satzbrüche zu werten. Präpositional-Ellipsen wurden in dieser Gruppe nicht verzeichnet.

2.4.2.6 Gruppe BE (6 DS)

Die elliptischen Äußerungen in dieser Textgruppe sind ebenfalls zum Teil Simplifizierungsfehler. Die Prädikats-Ellipse in *„Zum Ers * eine neue Weise von Transport für kurze Strecken.“* (DS 4065) stellt gleichzeitig auch einen Satzbruch dar, weil danach nicht mehr auf das „andere“ eingegangen wird, denn wenn es *zum einen* gibt, dann gibt es auch *zum anderen*. Als Beispiel für Präpositional-Ellipse in dieser Gruppe kann u. a. der Beleg: *„Man muss * eine Erwägung ziehen, dass ...“* statt *in Erwägung ziehen* (DS 4114) genannt werden. Beispielbeleg für sonstige Ellipsen: *„Um die Autos und den Autoverkehr zu reduzieren, glaube ich, dass*

*man mehr auch an dem * Öffentlichesverkehr arbeiten soll.*“ (DS 3945) statt *der Ausbau des öffentlichen Verkehrsnetzes* und *„Andererseits ist das aufgeführte Problem mit der globalen Erwärmung sehr groß und hat viele schlechte Auswirkungen* wie z.B. verschiedene Krankheiten und auch Hautkrebs.*“ (DS 4126) statt *Auswirkungen auf die Gesundheit (der Menschen).*

2.4.2.7 Gruppen C (22 DS)

Ab dieser Textgruppe macht sich ein leichter Anstieg der Anzahl der Belege bemerkbar. Die Belege sind aufgrund der Sprachstufe als lernerbedingt im Kompetenzbereich angesiedelt, wobei bei manchen Belegen die Tendenz zur Simplifizierung vorliegt, was durch gesprochensprachliche Merkmale bedingt ist.

- Prädikats-Ellipsen: *„*Villeicht mit den Taxi, aber er ist teuer.*“ (DS 4161), *„Natürlich wen du am Sommer kommst dann * nimmst du sommer kleidung.*“ (DS 4776). Weitere DS 4288, 4745, 4845, 5025 und 5087.
- Präpositional-Ellipsen: *„Das Essen ist günstiger als * Deutschland.*“ (DS 4886/C), *„Im Frühlings ist den Fest Veligden und es ist die Sezone für Eintritten überall * Macedonien.*“ (DS 5155) usw.
- Sonstige Ellipsen: *„In meine Land fährt man am besten mit dem Bus, weil in meine Land * haben neuen Buse.*“ (DS 4154), *„Na, das ist alles * für mein Land wan du kommst ich bin hier um die zu kümmern.*“ (DS 4812), *„Ich finde * im Sommer sehr gut.*“ (DS 5022). Weitere DS 4264, 4576, 4818 und 5209.
- Satzbrüche: Beispielbelege: *„Das ist sehr interessante *“* (DS 4201), *„Aber vielleicht * Radfahr.*“ (DS 4266) und *„Im Sommer gibt es viele Sonne und wenn du keine Angst hast, die ganze Zeit in der Sonne liegen.*“* (DS 4654). Der Beleg DS 4201 stellt gleichzeitig auch einen Textbruch dar.

2.4.2.8 Gruppe CD (14 DS)

In dieser Textgruppe wurden hauptsächlich Prädikats-Ellipsen verzeichnet. In erster Linie sind es lernerspezifische Fehler, die zusätzlich durch Simplifizierung beeinflusst wurden:

- Prädikats-Ellipsen: Fehlende Verben sind in folgenden Belegen verzeichnet: In *„Diese drei wochen bin ich nach Hause mit meine Eltern *.*“ (DS 5469) fehlt *geblieben*; in *„Am meistens hat mir München gefallen, weil dort viele junge Leute * und tolle Diskos hat.*“ (DS 5799) fehlt *leben*; in *„Es sind schon sechs Wochen *, als ich wieder in meiner Heimat bin ...“* (DS 5809) fehlt *vergangen*. Weitere DS 5683, 5893 und 6000.

- Präpositional-Ellipsen: „Danke für euren Brief das ihr * mich dachtet.“ (DS 5633/CD), „ich bin schon * sechs Wochen zurück und habe viele Probleme gelöst.“ (DS5766).
- Sonstige Ellipsen: Es sind nur zwei Belege in dieser Subgruppe: „Ich freue mich sehr, weil ich (von) * diesen kleinen Brief bekommen habe.“ (DS 5678) und „Ich *höre und schreibe und ich muss sagen, es ist mir sehr interessant.“ (DS 5697).

2.4.2.9 Zusammenfassung (Strukturfehler)

Die Produktivität dieser Fehlerkategorie ist im Vergleich zu anderen Fehlerkategorien nicht besonders hoch. Jedoch sind innerhalb mancher Textgruppen, wie z. B. der A-Textgruppe, ziemlich viele Belege verzeichnet, was zu der Annahme führt, dass dieser Fehlertyp sich eher auf eine Sprachstufe eingrenzen lässt, was heißt, dass die Anfängerstufe besonders produktiv ist, denn 45 % aller Belege wurden in der A-Textgruppe verzeichnet. Dies lässt sich mit der Sprachstufe erklären, weil den Lernern dieser Stufe wenig sprachliches Material zur Verfügung steht und das erworbene Wissen noch nicht gefestigt werden konnte. Weitere produktive Textgruppen sind die B- (13 %) und C-Textgruppe (15 %). Trotzdem ist die Anzahl an Belegen deutlich geringer und die Art der Strukturfehler unterscheidet sich deutlich. Während in der Anfängerstufe die meisten Fehler Kompetenzfehler sind, sind die Belege der höheren Stufen vielmehr Flüchtigkeits- oder Simplifizierungsfehler. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Hälfte aller Belege dieser Subkategorie der Anfängerstufe angehört, während die Mittel- und Oberstufe mit jeweils ca. 23 % Beteiligung eher unproduktiv sind.

Die Hauptfehlerursache ist „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ mit 92 %. Ein kleiner Anteil wird durch gesprochensprachliche Elemente beeinflusst und hat „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ als Ursache (7 %). Nur ein einziger Beleg konnte als direkte „Muttersprachliche Interferenz“ (1 %) identifiziert werden.

2.4.3 Verwendungsfehler (109 DS)

In diesem Kapitel werden alle Fehlverwendungen behandelt: unangemessene Tempus- oder Moduswahl, fehlerhafte unangemessene Anwendung von Passiv, unangemessene oder fehlerhafte Negierung oder unangemessene, zum Teil auch fehlerhafte Infinitivkonstruktionen. Es kommt bei einigen Belegen vor, dass neben der fehlerhaften Verwendung auch fehlerhafte oder unvollständige Formen gleichzeitig gegeben sind. Hier ist es wichtig zu betonen, dass bei der Fehlerdifferenzierung diese zusätzliche Fehlleistung ausgeblendet wird, da diese meist an anderer Stelle besprochen wird, z. B. in Kapitel 2.2. Zum Teil verschmilzt die fehlerhafte Form mit der fehlerhaften Verwendung. Des Weiteren können „Muttersprachliche Interferenzen“ den Ausdruck stark beeinflussen.

Aus diesen Gründen sind in manchen Belegen beide vorhanden: Form- und Verwendungsfehler– oder der Verwendungsfehler wurde durch den „Formfehler“ begünstigt. Aus diesem Grund und für eine bessere Übersicht werden Fehlertypen wie fehlerhafte analytische Verbformen, fehlerhafte Negierung und unangemessene bzw. fehlerhafte Infinitivkonstruktionen in diesem Subkapitel behandelt, obwohl manche Belege z. T. in Kapitel 2.2 gehören. Dadurch können ähnliche Fehler in einem Kapitel behandelt und Doppelbelege vermieden werden.

2.4.3.1 Unangemessene Tempuswahl (46 DS)

Da im Hinblick auf die Muttersprache wenige Interferenzen mit unangemessener Tempuswahl zu erwarten sind und Belege keine bestimmten gemeinsamen Muster aufweisen, z. B. immer Präteritum statt Perfekt, scheint es nicht notwendig zu sein, die Fehler nach Tempora weiter zu differenzieren. In Bezug auf die Fehlerursache kann gesagt werden, dass obwohl Kommunikations- und Lernstrategien denkbar sind, vor allem dann, wenn bestimmte Tempusformen noch nicht erlernt oder noch nicht ausreichend behandelt wurden, ist die Fehlerursache meist im persönlichen Umfeld des Lerners zu suchen. Für die Feststellung und Überprüfung der unangemessenen Tempuswahl ist es in vielen Fällen angebracht, den gesamten Textinhalt zu berücksichtigen.

2.4.3.1.1 Gruppe A (22 DS)

In der Anfängerstufe werden ausschließlich Präsens, die Hilfsverben *sein* und *haben* im Präteritum und erste Formen des Perfekts gelernt. Dadurch ist die Tempuswahl von vornherein beschränkt. Da den Lernern nur begrenzte Möglichkeiten zum Ausdruck verbleiben, wird oft mit der Bildung notwendiger Tempusformen experimentiert oder werden verschiedene Hilfsmittel benutzt: Wörterbücher und Grammatiken, wodurch die notwendige Tempusform „ermittelt“ wird. Diese Fehler wurden einerseits durch Lernstrategien beeinflusst und andererseits sind sie als Kompetenzfehler zu werten, da von den Lernern erwartet wird, dass sie Texte nur mit erlernten sprachlichen Mitteln verfassen.

Besonders häufig wird Präsens statt Präteritum gewählt. Ob hier nur eine falsche Tempuswahl getroffen wurde oder das Präsens gewählt wurde, weil die meisten Präteritumformen noch nicht gelernt sind, ist unklar. Die Häufigkeit dieser Fehler ist hier besonders auffällig, Beispielsätze: „*Als kleiner Junge *spielt die "Goldene Nachtigall" ...*“ (DS 80) **spielt* statt *spielte*; „*Er *wohnt in Krusevo*“ (DS 382) **wohnt* statt *wohnte*, „*Und er *sterben am 16 October 2007.*“ (DS 561) statt *starb*; „*Die Maskenball *ist herrlich.*“ (DS 1661).

2.4.3.1.2 Gruppe B (3 DS)

Die unangemessene Tempuswahl kann exemplarisch an folgenden Belegen dargestellt werden: Präs. statt Futur I „*Nach dem Abitur [...] *bin ein Soldant in die Zukunft.*“ (DS 2220) und Präs. statt Perf. „*Ich *bekomme deine Brief und in mein Brief ich passe dein fragen über mich.*“ (DS 2562). Da es keine ersichtlichen Ursachen und bestimmten Muster gibt, wurden diese Fehler als lernerbedingt gekennzeichnet.

2.4.3.1.3 Gruppe BC (4 DS)

Die Belege dieser Textgruppe sind lernerbedingt und verfolgen kein gemeinsames Muster: Präs. statt Prät. „*Er war traurig, weil Caroline zu ihm *sagt, dass sie in Wiesbaden nicht für immer bleiben kann.*“ (DS 2999), Präs. statt Perf. „*Jetzt, ist Oli traurig, weil alles, von er *träumt, nur ein Abenteuer ist.*“ (DS 3004), Präs. statt Prät. „*Jetzt, ist Oli traurig, weil alles, von er träumt, nur ein Abenteuer *ist.*“ (DS 3006).

2.4.3.1.4 Gruppe BD (4 DS)

Die meisten Belege dieser Gruppe sind lernerbedingt. Bei den Belegen „*Niemand *hat uns verstanden, dass wir nur an unsere Bildung denken, aber sie macht es immer schlechter.*“ (DS 3529) und „*Wir *haben geweint und wir immer nervöser werden.*“ (DS 3572) wurde an Stelle von Präs. Perf. gewählt. Bei diesen Belegen ist zusätzlich eine Übergeneralisierung denkbar. Bei den restlichen zwei Belegen sind unterschiedliche Tempuswahl-Fehler markiert; Präs. statt Perf.: „*Die Unterrichten sind langweiliger und langweiliger, und die Lehrer *sind viel strenger.*“ (DS 3499) und Perf. statt Prät. in „*Manchmal können sie wirklich nicht früher aufstehen, weil sie die vorherige Abend auf eine Party *gewesen sein.*“ (DS 3697). Beim letzten Beleg ist sowohl eine Übergeneralisierung als auch ein Einfluss durch gesprochensprachliche Elemente erkennbar.

2.4.3.1.5 Gruppe BE (4 DS)

Die vier Belege können in zwei Untergruppen eingeteilt werden: Präs. statt Prät.: „*... wo es keine Schule und keine Jugendliche *gibt, sondern nur alte Leute.*“ (DS 3825); „*Es *gibt auch eine Graten, eine Sportsale, eine Buffet und auch eine Schwimmbad.*“ (DS 3854) und Prät. statt Präs.: „*Das Schulsystem *war aber sehr verschieden als unseres.*“ (DS 3860); „*Mit dem Auto kann man viel Zeit ersparen und als ein berühmter Spruch *sagte: die Zeit ist Geld.*“ (DS 4098). Alle Belege haben lernerbedingte Ursachen.

2.4.3.1.6 Gruppe C (4 DS)

Bei drei Belegen dieser Textgruppe ist derselbe Fehlersubtyp aufgetreten: Perf. statt Präs. bzw. das infinite Verb in einem Satz mit Modalverb wird zu Partizip II. Da alle drei Belege von demselben Verfasser stammen, ist von besonderen lernerbedingten Ursachen auszugehen. Die Datensätze lauten: „*Es ist am besten, dass du mit einem Flugzeug oder mit deinem Auto *gekommen.*“ (DS 4914), „*Es ist am besten dass du etwas warmisch und etwas kältisch *getragt.*“ (DS 4943) und „*Du kannst mir eine Puppe *gekauften.*“ (DS 4952).

Der Beleg: „*Wenn du im Juni kommst dann *werden hier in Mazedonien die Sommerferien anfangen und zu dieser Zeit finden viele Feste statt.*“ (DS 4393) ist als ein durch „Muttersprachliche Interferenz“ bedingter Übersetzungsfehler zu betrachten.

2.4.3.1.7 Gruppe CD (5 DS)

In dieser Textgruppe sind ebenfalls unterschiedliche Tempuswahl-Fehler verzeichnet, die kein gemeinsames Muster aufweisen. Präs. statt Prät.: „*Entschuldigung, aber ich *kann nicht schneller antworten.*“ (DS 5514); Perf. statt Präs.: „*es gibt mir immer Freude, wenn ich etwas von deine Familie *gehört habe.*“ (DS 5562); Präs. statt Perf.: „*ich *freue mich sehr auf Ihren Brief.*“ (DS 5723) und Prät. statt Präs.: „*Was *machten ihre Kindern?*“ (DS 5870). Alle diese Belege sind lernerbedingte Fehler.

2.4.3.1.8 Zusammenfassung (unangemessene Tempuswahl)

Fast 50 % der Belege dieses Fehlertyps wurden der A-Textgruppe zugewiesen. Dadurch lässt sich erneut feststellen, dass je geringer die Sprachkenntnisse, desto höher ist die Fehlergefahr. In der Anfängerstufe wird nur Präsens erlernt und teilweise Perfekt sowie Präteritum von *haben* und *sein*. Es wird erwartet, dass sich die Lerner nur erlernter sprachlicher Mittel bedienen. Dass dies in der Praxis oft schwer umzusetzen ist, weil andere Kompetenzen erforderlich sind, weisen die vorhandenen Belege nach. Die hohe Produktivität der A-Gruppe ist demnach nachvollziehbar, aber dass in der AB-Gruppe kein Beleg verzeichnet wurde, kann nur als Zufall gewertet werden.

Die restlichen Belege verteilen sich fast gleichmäßig auf die restlichen Textgruppen. Die zweitproduktivste Textgruppe ist die CD-Gruppe mit elf Prozent. Die restlichen Textgruppen haben einen Anteil von sieben bis neun Prozent. Die Fehler in der A-Textgruppe wurden größtenteils durch fehlende Kenntnisse in Bezug auf Ausdrucksmöglichkeiten der Vergangenheit verursacht. Die Fehler der restlichen Textgruppen sind meist Einzelfälle, die sich in den unterschiedlichsten Zeitstufen bewegen und keine bestimmten Subgruppen bilden: Präsens statt Perfekt oder Perfekt statt Präteritum sowie Perfekt statt Präsens.

Größtenteils der Belege dieser Subkategorie weisen kein gemeinsames Muster auf. Da keine konkreten Ursachen außerhalb des persönlichen Umfeldes des Lernalers ermittelt werden konnten, haben über 90 % der Belege lernalerspezifische Fehlerursachen. Nur vier Prozent der Belege wurden durch „Übergeneralisierung bzw. Regularisierung“ beeinflusst und nur zwei Prozent (ein Beleg) durch „Muttersprachliche Interferenzen“.

2.4.3.2 Unangemessene Moduswahl (33 DS)

Die Verwendung von Modalitäts- und Modusformen unterliegt zwar keinen strengen und einheitlichen Regeln,³⁸⁵ trotzdem sind in den Texten oft Abweichungen aus textlinguistischer oder stilistischer Sicht festzustellen. Es ist von vornherein davon auszugehen, dass die Abweichungen größtenteils nicht durch die Muttersprache beeinflusst sein können. Es sind mehr Einflüsse aus der deutschen Sprache selbst, aus dem Unterricht bzw. den Unterrichtsmaterialien sowie aus dem persönlichen Umfeld des Lernalers und seiner Sprachkenntnisse festzustellen.

Da grundsätzlich Modalitäts- und Modusformen erst ab Anfang der Mittelstufe explizit eingeführt werden, sind wenige Fehler in der Anfängerstufe zu erwarten. Nur im Bereich der nicht angemessenen Anwendung des Imperativs oder Modalverbgefüges sind Belege in der Anfängerstufe möglich. Einige dieser Belege könnten Kapitel 2.6 zugeordnet werden. Es wurden insgesamt wenige Belege verzeichnet, weshalb die Belege aller Textgruppen in diesem Subkapitel nach der Ursache zusammengefasst werden.

- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Lernalerbedingt fehlgeleitete Verwendung von Modalitäts- oder Modusformen können sich in unterschiedlichen Bereichen äußern: beim Modus des Verbs oder im Modalverbgefüge. Die Fehler werden alle als lernalerspezifisch zusammengefasst, da keine Ursachen aus der deutschen Sprache selbst oder aus dem Unterricht erkennbar sind. Viele der Fehler sind Kompetenzfehler, da sie gehäuft in Erwerbsstufen auftreten, in denen sie als weitestgehend gefestigt gelten. Für einen besseren Überblick können die Fehler weiter differenziert werden.

Falsche Verwendung des Imperativs: Hier wird anstelle eines Modalverbgefüges oder Konjunktivs II der Imperativ verwendet, was zum Teil durch gesprochenen Sprachgebrauch begünstigt wird: „*Hört ihre Songs was sie.“ (DS 199 Textgruppe-A), „*Nimm dir warme Kleidung mit, weil es sehr kalt ist.“ (DS 5187 Textgruppe-C), „*Schreibt mir wieder“ (DS 6031; Textgruppe- CD) und „Bitte *nimmst du T-Shirts wenn am Sommer kommst, aber wenn du jetzt kommst *nimmst Pullover und Jeans, und auch Schal und Ja-

³⁸⁵ Vgl. Koller 1991: 89 f.

cke.“ (DS 5256 Textgruppe-C). Beim letzten Beleg ist zusätzlich zwar eine falsche, aber beabsichtigte Imperativform zu vermerken.

Modalverbgefüge + Konjunktiv II: In der Regel handelt es sich hier um falsche Modalverbwahl oder falsche Verbwahl anstelle eines Modalverbs, wobei in manchen Belegen zusätzlich ein Konjunktiv II stehen könnte: „*Schließlich *werde ich sagen nur, dass, ich kein Spaß hatte und ich die schlechteste Zeit in China verbrachte.*“ (DS 3837 Textgruppe-BE), „*Das Wetter ist kalt, du *sollst dich dickere Sachen mitnehmen, Vergiss deinen Mütze und Schall nicht.*“ (DS4491 Textgruppe-C), „*Ich muss jetzt Schluss machen, du *sollst dich diese Tage anmelden und mir bescheid sagen, wann du kommst.*“ (DS 4512; Textgruppe-C) und „*Ich *kann dir viel schreiben, aber jetzt ich bin müde weil ich eine Prüfung habe.*“ (DS 4668 Textgruppe-C).

Indikativ statt Konjunktiv: Hier wird meist Indikativ Präsens statt Konjunktiv II gewählt, Beispielsätze u.a.: „*Ich heiße Aleksandar und wenn ich in einsame Insel *bin...*“ (DS 1849; Textgruppe-AB), „*...ich *nimme kleidung, compas, essen und trinken.*“ (DS 1852; Textgruppe-AB), „*Im den Insel ich *bin mit meine Bruder Kiko und mit meine Eltern.*“ (DS 1867; Textgruppe-AB), „*Auf einsame Insel ich *will nemme meine Freunde.*“ (DS 1888; Textgruppe-AB), „*Ich respektiere ihr und *will gerne irgendwann nocheinmal ihr besuchen.*“ (DS 5831; Textgruppe-CD).

Indikativ Futur I statt Konjunktiv II: Hier wird anstelle des Konjunktivs Futur I gewählt: „*Wir *werden Spazierengang machen, es wäre lustig.*“ (DS 5712 Textgruppe-CD). In Bezug auf den Kontext (Vorschläge) als Mittel zum Ausdruck eines Vorschlags wäre der Gebrauch von Modalverben angemessener.

- „Übeneralisierung bzw. Regularisierung“: Bei einem Teil der Belege in dieser Subkategorie findet eine hyperkorrekte Anwendung des Konjunktivs statt. In dem Fall ist von „Übeneralisierung bzw. Regularisierung“ die Rede. Da dieser Fehlertyp insbesondere in der C-Gruppe gehäuft vorkommt, wäre ein „Übungstransfer“ ebenfalls denkbar, wenn nachgewiesen werden könnte, dass zu dem Zeitpunkt Konjunktiv II intensiv geübt wurde. Obwohl zum Teil die Konjunktiv-II-Anwendung grammatikalisch korrekt ist, ist sie aus textlinguistischer und textstilistischer Sicht nicht angemessen, bzw. dem Kontext angemessener wäre der Gebrauch von Modalverben im Indikativ Präsens, z.B.: „*Im Sommer bei uns ist sehr warm, dann *könntest du doch viel dünne Kleidung nehmen.*“ (DS 4221). Beim Beleg „*Die Schule ist der Ort, dass die Schüler nicht so *möchten.*“ (DS3479, Textgruppe-BD) ist die Übeneralisierung (zus. „Übungstransfer“ möglich) besonders auffällig: **möchten* statt *gerne mögen*.

Das hyperkorrekte *würde* + Infinitiv, d. h. Konjunktivform statt Indikativ Präsens oder Modalverbgefüge in den Belegen „*Du *würdest mit einem Bus fahren oder mit einem Auto.*“ (DS 4410, Textgruppe-C) und „*Dort *würde ich noch Grammatische Strukturen zu lernen, meinen Wortschatz zu erweitern und zu sprechen, dabei korrigiert zu werden.*“ (DS 5888; Textgruppe-CD) drückt eine vom Verfasser nicht beabsichtigte Irrealität aus. Konjunktiv II statt Indikativ Präteritum im Beleg „*Ich *hätte kein Zeit für schreiben, es tut mir Leid.*“ (DS 5585; Textgruppe-CD) und die falsche Konjunktivwahl oder falsche Modalverbwahl im „*Deshalb habe ich eine Stellung als Korrespondent der Sprache bekommen, und ich *müsste meine Deutschkenntnisse verbessern.*“ (DS 5614; Textgruppe-CD) basieren ebenfalls auf Übergeneralisierung der Anwendung des Konjunktivs II.

Diese Subkategorie ist an sich ziemlich unproduktiv. Die Textgruppe mit den meisten Belegen ist die C-Textgruppe mit einem Vorkommen von 42 % und an zweiter Stelle mit 21 % ist die CD-Textgruppe. Damit sind über 60 % der Belege der Oberstufe zuzuordnen. Die unproduktivste Textgruppe mit nur einem Beleg (3 %) ist die A-Gruppe. In den Textgruppen B und BC wurden keine Belege vermerkt.

Die meisten Belege, etwas über 60 %, haben lernerbedingte Fehlerursachen, nur 36 % der Belege hingegen „Übergeneralisierung/Regularisierung“. Demnach kann zusammengefasst werden, dass unpassende Moduswahl besonders für die Oberstufe spezifisch ist und die Fehlerursache oft auf persönliche Gründe zurückzuführen ist, wie z. B. Kompetenzmangel, Flüchtigkeit oder auch Vereinfachungen.

2.4.3.3 Unangemessene nicht passivische Wendungen (6 DS)

Wie erwartet wurden wenige Belege in dieser Subgruppe verzeichnet. Es liegt daran, dass in keiner Aufgabestellung explizit nach Passivanwendung gefragt wurde. Bei freien Aufsätzen findet sich die automatische Anwendung von Passiv und komplexeren Formen erst mit einem verfestigten und sicheren Sprachgebrauch. Bei den meisten Belegen handelt es sich um unpassende Passivanwendungen oder Passivkonkurrenzformen sowie zum Teil (zusätzlich) um fehlerhafte Passivformen. Da „Formfehler“ mit Verwendungsfehlern oft gemeinsam auftreten und wegen der Übersichtlichkeit werden alle Ausfälligkeiten beim Passiv hier zusammengefasst.

Passivformen und Passivgebrauch werden erst ab der Mittelstufe (B1) gezielt eingeführt und gelten erst ab Ende der B2-Stufe als erworben. Trotzdem ist von einem sicheren Passivgebrauch noch nicht auszugehen, was heißt, dass Fehler, die in früheren Erwerbsstufen auftreten, zwar im lernerspezifischen Bereich liegen, aber das Resultat noch nicht erworbener sprachlicher Strukturen sind und keine reinen Kompetenzfehler.

Alle sechs Belege unterscheiden sich voneinander und weisen keine gemeinsamen Muster auf, wie z. B.: „*Ich bin sehr enttäuscht wenn ich unrecht benotet *bin, oder wenn die Lehrer mit den Schülern schimpfen.*“ (DS 3313/BD). Hier ist die Passivform unvollständig, denn das Passiv-Hilfsverb *worden* fehlt. Wenn die Sprachstufe (B1/B2) berücksichtigt wird, kann von einem Kompetenzfehler gesprochen werden. Ähnlich verhält es sich auch in den nächsten Beispielen: „*Meine Freunde verspätet sich im Unterricht, deswegen *sind sie beschtraft.*“ (DS 3347/ BD) statt „*werden sie bestraft*“; „*Sie sagt, dass sie *freilassen sollen.*“ (DS 3079/BC) statt „*dass sie freigelassen werden sollen*“ oder „*Und wenn die Schlägerei *ist zum Ende, sie gehen immer bei der Leiter.*“ (DS 3441/BD) statt „*wenn die Schlägerei beendet worden ist*“. Der Fehler in: „*Die Zahl der ausländischen Touristen März 2009 gegenüber Marz 2008 ebenfalls um 44,7% *erhöht.*“ gilt als fehlerhafte unvollständige Passivkonkurrenzform (DS 1825 AB).

Anzumerken ist, dass die Formen „*jmd. ist geboren*“ statt „*jmd. wurde geboren*“ (im Korpus insgesamt fünf Belege, alle in der A-Textgruppe) vorerst nicht als Verwendungsfehler aufgenommen wurden. Hier ist einmal strittig, inwiefern die Konstruktion „*ist geboren*“ fehlerhaft und ungebräuchlich ist und um welche Form es sich genau handelt: Ist das Zustandspassiv, elliptischer Vorgangspassiv Perfekt oder eine Kopulakonstruktion mit einer prädikativen Ergänzung (*sein* + $E_{\text{präd.}}$)³⁸⁶ oder ist es nur eine regionale Varietät? Ohne auf diese Diskussion eingehen zu wollen, ist jedoch anzumerken, dass fast durchgehend in allen Lehrwerken (zumindest der Anfängerstufe) immer die Form „*jmd. ist geboren*“ verwendet wird. Hierfür gibt es eine einfache didaktische Erklärung: Eine Konfrontation mit dem Passiv zu Beginn des Spracherwerbs soll umgangen werden.

Als Ursache für diesen Fehlertyp konnten letztendlich nur lernerbedingte Einflüsse ausfindig gemacht werden, und zwar als Folge noch nicht gelernter oder noch nicht gefestigter sprachlicher Strukturen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass dieser Fehlertyp eher unproduktiv ist und gehäuft in der Mittelstufe vorkommt, was aber auch an der Aufgabenstellung liegen mag.

2.4.3.4 Unangemessene und fehlerhafte Negierung (17 DS)

Die Fehler, die in diese Kategorie eingeordnet wurden, sind fehlerhafte oder falsch verwendete Negationen oder Negationsformen. Da es sich jedoch bei den meisten Belegen nicht um eine falsche Form oder Flexion – wie etwa in *Ich habe *kein Geschwister* – handelt, sondern um die falsche Wahl der Negationsform: *Ich habe *nicht Geschwister.* (DS 1918), sind diese Belege als Verwendungsfehler einzuordnen.

³⁸⁶ Vgl. Dudenredaktion. Grammatik 2005: 558ff., oder Dudenredaktion. Duden Grammatik 1998: 185ff.

Während es im Deutschen u. a. zwei Möglichkeiten der Negation gibt: *nicht* und *kein* + Substantiv, existiert im Mazedonischen nur die Negation mit *nicht* (maz. *не*),³⁸⁷ wobei (i. d. R.) das Verb negiert wird bzw. in manchen Fällen mit ihm verschmilzt, z. B.:

- Dt.: *Ich habe eine rote Tasche*; (Neg.) *Ich habe keine rote Tasche*.
- Maz.: *Јас имам една црвена ташна*; Neg.: *Јас немам црвена ташна*.

Das Verb *haben* *има* (maz.) bzw. 1. Person Sg. *имам* (maz.) verschmilzt mit der Negationspartikel *не* (*не* + *имам*) und ergibt *немам*. Aufgrund dieser Unterschiede bei der Negation sind Interferenzen aus dem Mazedonischen zu erwarten, sodass alle falschen Negierungen von Substantiven auf „Muttersprachliche Interferenzen“ zurückzuführen sind.³⁸⁸ Beispielsätze: „... *ich habe *nicht Schmerzen* ...“ (DS 1569/A), „*Zu Hause Kochen *nicht macht mir Spaß*.“ (DS 2305/B), „*Ich habe *nicht Großfater*.“ (DS 2681/B), „*Hier hat sie *nicht Freizeit*.“ (DS 3156/BC), „*Aber das ist *nicht eine einfache Frage*.“ (DS 3237/BD), „*Jetzt ist Winter und du kannst *nicht T-Schirts mitnehmen*.“ (DS 4665/C).

Ein Teil der Belege weist jedoch keine direkten muttersprachlichen Interferenzen auf. Bei diesen Belegen liegen oft andere Fehler gleichzeitig vor, z. B. Ausdrucksfehler, wenn der Verfasser eine komplizierte Ausdrucksweise wählt: „*Viele Schüler kommen *nicht spät, nur einige*.“ (DS 3691/BD). Beleg: „*Ob sie *nicht gute Laune haben* ...“ (DS 3708/BD) statt *Wenn sie schlechte Laune haben* oder Beleg: „*Das Streiten ist ein Teil der menschlichen Natur und wir können *nicht über das machen*.“ (DS 3803/BD) statt *Wir können nichts dagegen unternehmen*. Weitere DS „*Unsere *kein höfliches Benehmen ist ihnen Fehler*.“ (DS 3799/BD) und „*Lange Zeit habe ich *nicht von euch gehört*.“ (DS 5825/CD). Obwohl hier Einflüsse von Lernstrategien vermutet werden können, lassen sich diese schwer nachweisen. Aus diesem Grund und aufgrund der Unproduktivität wurden diese Fehler als lernerbedingt markiert.

Die Verteilung der Fehler nach Textgruppen erfolgt fast gleichmäßig, wobei die BD-Gruppe die produktivste ist. Während es sich in den A- und AB-Textgruppen mehr um falsche Negationen bei Substantiven handelt, die somit direkte „Muttersprachliche Interferenzen“ aufweisen, sind in den letzteren Textgruppen wahrscheinlich komplexere Satzstrukturen für die falsche Negation verantwortlich. Da jedoch vor allem in den letzten zwei Textgruppen sehr wenige Belege gefunden wurden, ist eine Auswertung nicht als aussagekräftig einzustufen. In Bezug auf die Fehlerursache kann (mit Berücksichtigung der geringeren Anzahl von Belegen) gesagt werden, dass über 70 % der Belege „Muttersprachliche Interferenzen“ aufweisen.

³⁸⁷ Минова-Ѓуркова 200:165ff.

³⁸⁸ Über die Negation im Mazedonischen s. S. 82

2.4.3.5 Unangemessene und fehlerhafte Infinitivkonstruktionen (7 DS)

Da Infinitivkonstruktionen ab der Mittelstufe erlernt werden, lässt sich erklären, warum in dem Korpus Belege nur in den Textgruppen ab der BD-Textgruppe zu finden sind. Manche Belege sind Einzelbelege, die kein gemeinsames Muster erkennen lassen, sodass auf lerner-spezifische Ursachen geschlossen werden kann. Bei den Belegen der CD-Textgruppe ist ein gemeinsames Muster erkennbar, wobei eine Übergeneralisierung der Regel für die Infinitivkonstruktion mit *zu* vermutet wird.

Die überflüssige und unpassende Infinitivkonstruktion im Beleg *,*„Dafür im Zunkunft möchte ich die Schule ein besser Ort sein, alle Schüler spaß zu haben, das Lernen am gute Laune zu werden, und alle Schüler in dieser Welt eine gute Richtung zu haben und am richtige Weg zu gehen.“* (DS 3602) ist auf den übermäßigen Gebrauch von Infinitivkonstruktionen mit *zu* zurückzuführen. Da aber im Satz weitere komplexere Fehler vorhanden sind und eine eindeutige Fehleridentifizierung und Fehlerursache nur mit einer autorisierten Rekonstruktion möglich wäre, wird dieser Fehler als lernerbedingt betrachtet.

In der BD-Gruppe wurden zwei weitere Belege verzeichnet: *„In der Schule können wir nicht unsere meinung *auszudrücken.“* (DS 3571) und *„Um die Ausbildung *(verbessert zu werden) und die Konflikten zu vermeiden, sollen beiden die Schüler und die Lehrer zusammen ein Lösung finden.“* (DS 3668). Bei beiden ist aufgrund fehlenden Nachweises anderer Fehlerursachen (ob bspw. zu dem Zeitpunkt Infinitivkonstruktionen intensiv geübt wurden) und unter Berücksichtigung der Sprachstufe von lernerbedingten Ursachen auszugehen.

In der C-Textgruppe wurde nur ein Beleg verzeichnet, der ebenfalls als lernerbedingt zu betrachten ist: *„Hier ist schön aber natürlich brauchst du jemad dich *(zu entführen.)“* (DS 4724).

In der CD-Textgruppe sind drei Belege vorhanden. Dabei geht es um überflüssige Infinitivkonstruktionen mit *zu*. Darüber hinaus kommt es zu einer Übergeneralisierung der Regel für Infinitivkonstruktionen mit *zu*: *„Ich mochte Ihnen *zu schreiben, aber meine Großmutter gestorben hat.“* (DS 5473), *„Ich freue mich, dass Ihnen mir geschrieben haben und ich möchte Ihnen *zu sehen.“* (DS 5485) und *„Dort würde ich noch Grammatische Strukturen *zu lernen, meinen Wortschatz *zu erweitern und *zu sprechen, dabei korrigiert *zu werden.“* (DS 5890).

Die Mehrzahl der Belege dieser Fehlerebene sind Einzelbelege, die lernerspezifische Ursachen haben. Dass in den Textgruppen A, AB, B und BE keine Belege vorliegen, lässt sich damit erklären, dass in der Anfängerstufe noch keine Infinitivkonstruktionen explizit erlernt werden. Das Nichtvorhandensein von Belegen in den B- und BE-Textgruppen kann einerseits bedeuten, dass Infinitivkonstruktionen sich weitestgehend gefestigt haben und andererseits

kann durch textspezifische Merkmale die Verwendung von Infinitivkonstruktionen eingeschränkt sein.

In der CD-Textgruppe ändert sich der Fehlertyp. Ab dieser Sprachstufe gelten Infinitivkonstruktionen als erlernt und eingeübt. Da aber in der gesamten Gruppe derselbe Fehlertyp auftaucht, lässt dies auf Übergeneralisierung der Regel für die Bildung der Infinitivkonstruktion mit *zu* schließen. Demnach hat die Hälfte der Belege lernerspezifische Ursachen und die andere Hälfte „Übergeneralisierung/Regularisierung“ als Fehlerursache.

2.4.3.6 Zusammenfassung (Verwendungsfehler)

Die Verteilung der Verwendungsfehler in den verschiedenen Subkategorien lässt sich folgendermaßen darstellen: Die produktivste Subkategorie ist die unangemessene Tempuswahl mit einem Anteil von 42 % aller Verwendungsfehler; an zweiter Stelle ist die unangemessene Moduswahl mit 30 % und an dritter die unangemessene fehlerhafte Negierung mit 16 %. Die letzten zwei Subkategorien sind ziemlich unproduktiv: unangemessene nicht passive Wendungen und unangemessene fehlerhafte Infinitivkonstruktionen mit einem Anteil von je nur sechs Prozent. In dieser Subkategorie wurden die meisten Belege in der A-Textgruppe erfasst. Etwa 23 % der Belege gehören der A-Textgruppe an. An zweiter Stelle sind die BD- und C-Textgruppen mit einem Anteil von 18 % und AB und B mit je sieben Prozent. Die BC- und BE-Textgruppen sind mit jeweils sechs Prozent die unproduktivsten. Wenn die Ergebnisse aus allen Textgruppen nach der Sprachstufe geordnet werden, ergibt sich eine gleichmäßige Verteilung: 30 % der Belege gehören zu Texten der Anfängerstufe, 37 % der Mittelstufe und 33 % der Oberstufe.

In Bezug auf die Fehlerursache kann Folgendes zusammengefasst werden: Die produktivste Fehlerursache ist der „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“, was bei 72 % der Fälle ermittelt werden konnte. Etwa 16 % sind „Übergeneralisierungen bzw. Regularisierungen“ und nur zwölf Prozent „Muttersprachliche Interferenz“. Wichtig zu betonen ist, dass die muttersprachlich interferierenden Fehler ausschließlich in einer Subkategorie auftreten, nämlich: unangemessene fehlerhafte Negierung.

Somit kann zusammengefasst werden, dass unangemessene Tempus- und Moduswahl die häufigsten Fehlleistungen im Bereich der Verwendung sind. Die mit Abstand produktivste Textgruppe ist die A-Textgruppe bei wiederum fast gleichmäßiger Verteilung der Belege in den Sprachstufen. Der größte Teil der Belege ist lernerbedingt, obwohl eine bestimmte Subgruppe, die unangemessene fehlerhafte Negierung, besonders anfällig für „Muttersprachliche Interferenzen“ ist.

2.4.4 Zusammenfassung (Syntaxfehler)

In diesem Kapitel wurden vergleichsweise wenige Belege verzeichnet. Wie bereits in dem einleitenden Kapitel 2.4 „Syntaxfehler“ beschrieben, wurden viele Belege, die eigentlich in diese Kategorie gehören, in andere Kategorien eingeordnet.

Etwas mehr als die Hälfte aller „Syntaxfehler“ stellen Serialisierungsfehler dar (52 %). Besonders produktiv sind Verbstellungsfehler. An zweiter Stelle sind Strukturfehler, etwa 28 %, und an letzter die Verwendungsfehler mit einem Anteil von 20 %.

Die produktivste Textgruppe ist die A-Textgruppe mit 27 %, gefolgt von der C-Gruppe mit 23 % Beteiligung. Etwas weniger produktiv sind die B-Gruppe (13 %), die CD-Gruppe (11 %) und die BD-Gruppe (10 %). Die unproduktivsten Gruppen sind die AB-Gruppe (9 %), die BE-Gruppe (5 %) und die BC-Gruppe mit einem Anteil von nur zwei Prozent.

Die Verteilung nach Sprachstufen verläuft fast gleichmäßig mit leicht erhöhter Produktivität der C-Stufe. Die Belege der Anfängerstufe (A-Stufe) nehmen 31 % der „Syntaxfehler“ ein, die der Mittelstufe (B-Stufe) 30 % und der Oberstufe (C-Stufe) 34 %.

Die zwei produktivsten Fehlerursachen sind lernerbedingte Fehler mit 45 % und MI mit 43 %. Neun Prozent der Belege zeigen „Übergeneralisierung bzw. Regularisierung“ als FU und nur drei Prozent wurden durch den „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ bedingt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die meisten „Syntaxfehler“ Serialisierungsfehler darstellen, sie kommen besonders häufig in Texten der A- und C-Textgruppe bzw. in der Oberstufe vor. Viele der Belege weisen „Muttersprachliche Interferenzen“ auf. Die meisten muttersprachlich interferierenden Belege sind Serialisierungsfehler bzw. Verbstellungsfehler.

2.5 Wort(wahl)fehler (1202 DS)

In dieser Kategorie werden Fehlerleistungen auf der lexikalischen Ebene untersucht. Bei einem Teil der Belege geht es um die Wortbildung von Ableitungen und Komposita sowie Kurzformen. Der zweite Teil umfasst „unpassende Wortwahl“ sowie „überflüssige“ oder „fehlende Lexeme“. Bei den letzteren Belegen handelt es sich i. d. R. um Belege, die aus semantisch-stilistischer oder z. T. auch aus Sicht der Vertextung unpassend oder überflüssig ist. Bei den fehlenden Wörtern handelt es sich ebenfalls oft nur um semantisch-stilistische Auffälligkeiten, d. h. um solche, die die syntaktische Valenz nicht betreffen. Wenn gleichzeitig Auffälligkeiten auf der syntaktischen Ebene bestehen, wurden diese bereits im Syntaxkapitel 2.4 erfasst. Beispielsweise sind fehlende Verben immer auf der Syntaxebene wirksam und werden deswegen nur dort aufgezeichnet und besprochen. Im Folgenden werden außerdem missglückte oder teils geglückte Komposita sowie Redewendungen verzeichnet und Wörter, die aus anderen Sprachen stammen.

In den meisten Subkategorien werden die Belege im Hinblick auf die Fehlerursache gruppiert. Nur in der Subkategorie „unpassendes Verb“ werden die Belege erst nach Textgruppen geordnet und danach nach der FU.

2.5.1 Auffällige Wortbildungen (118 DS)

Im Folgenden werden Auffälligkeiten bei der Kompositabildung, Ableitungen sowie Kurzformen zusammengefasst. Bei diesen Fehlertypen bietet es sich an, Untergruppen nach den jeweiligen Ursachen zu bilden. Über die Verteilung und das Vorkommen der Fehler nach Sprachstufen wird in der Zusammenfassung eingegangen.

2.5.1.1 Auffällige Zusammensetzungen (99 DS)

Die Auffälligkeiten bei der Kompositabildung werden in zwei Gruppen unterteilt: auffällige Komposita und auffällige Nicht-Komposita. In der ersten Gruppe werden Fehler bei der Bildung von Komposita festgestellt oder es handelt sich um Komposita, die es im Deutschen nicht gibt. In der Subgruppe „auffällige Nicht-Komposita“ werden Belege erfasst, die in den Texten getrennt geschrieben werden, obwohl sie im Deutschen zusammengeschrieben werden.

Die Kompositabildung ist ein besonderes Merkmal des Deutschen. Obwohl es im Mazedonischen ebenfalls Komposita gibt, ist der Gebrauch von (Attribut-)Phrasen gängiger. Diese Besonderheit des Deutschen ist im Unterricht explizit zu lernen und gehört zu den zu erwerbenden Lernzielen im Deutschunterricht. Eine Ausnahme bilden Namen oder Bezeichnungen, die im Mazedonischen getrennt, im Deutschen aber zusammengeschrieben werden, z. B. *Stadtmuseum* (**Stadte Museum*) oder *Ohridsee* (**Ohrid See*).

2.5.1.1.1 Auffällige Komposita (26 DS)

Die Belege dieser Ebene werden nach der Fehlerursache zusammengefasst. Bei einem Teil der Belege handelt es sich um „Übergeneralisierung bzw. Regularisierung“ der Regel für Kompositabildung. Es werden ebenfalls Auffälligkeiten bei Komposita aufgezeigt, bei denen z. B. Fugenelemente fehlen oder überflüssig sind. Bei anderen Komposita fehlen z. B. Bestandteile.

Folgende Beispielsätze können genannt werden: **Öffentlichesverkehr* (DS 3946, 3948, 3963/BE), **Heutezutage* (DS 3977/ BE), **Ozonumschlag* (DS 4111, 4134/BE), **inline-skates* (DS 5330/C) und **Spazierengang* (DS 5711/CD).

Bei den restlichen Belegen konnten keine direkten Einflüsse aus der deutschen Sprache selbst sowie aus anderen Sprachen festgestellt werden. Die Fehlerursache dieser Belege wird als

lernerbedingt angegeben. Ein Teil der Fehler kann als Kompetenzfehler bezeichnet werden. Bei vielen handelt es sich um Fugenfehler: **volkmusik* (DS 25/A), **lieblinfächer* (DS 2236/B), **Zukunftpläne* (DS 2429, 2417, 2287/B), **sehenwürdigkeiten* (DS 4212, 5331/C) und **Krankhaus* (DS 5581/CD).

Beim Fehlertyp **Weltverschmützung* (DS 3906, 4084, 4109, 4104, 4096/BE) sind mehrere auffällige Komponenten enthalten: **Welt* statt *Umwelt* und **-verschmützung* statt **-verschmutzung*. Wenn die Sprachstufe berücksichtigt wird und die Tatsache, dass alle Belege bis auf DS 3906 von demselben Verfasser stammen, ist von einem lernerbedingten Fehler im Kompetenzbereich auszugehen.

Beim Beleg **Sportsale* (DS 3856/ BE) ist die falsche Wahl des zweiten Konstituenten *Saal* statt *Halle* durch „Muttersprachliche Interferenz“ entstanden: maz. *спортска сала* (Saal). Da es sich um ein falsches Kompositum (zusätzlich fehlerhafte Rechtschreibung) handelt, wird dieser Beleg in erster Linie als lernerbedingt markiert und in zweiter als „Muttersprachliche Interferenz“ bei der Wahl der zweiten Konstituente.

Die meisten Fehler dieser Subkategorie wurden in der BE-Textgruppe (14 Belege) verzeichnet. Mit den vier Belegen der B-Gruppe kann die B-Sprachstufe als die bei diesem Fehlertyp produktivste gewertet werden. In den Texten der A-Sprachstufe sind sehr wenige Belege vorhanden (nur zwei), ebenso in der C-Stufe (insgesamt sechs). Etwas mehr als die Hälfte der Belege weisen lernerbedingte Fehlerursachen auf und die restlichen 42 % „Übeneralisierung/Regularisierung“.

2.5.1.1.2 Auffällige Nicht-Komposita (73 DS)

Als Nicht-Komposita werden Belege verzeichnet, bei denen Komposita getrennt geschrieben werden. Gleichzeitig sind diese Fehler auch orthographische Fehler, jedoch sind sie auf der lexikalischen Ebene ebenfalls von Bedeutung. Wie KOLLER (1991: 188) schreibt, handelt es sich hier zwar um orthographische Fehler, „doch haben diese Schreibfehler die morphologische bzw. lexikalische Konsequenz, dass eine Zusammensetzung ... und damit die Bildung und die Einheit eines (neuen) Wortes unausgedrückt bleibt.“

Da auch diese Nicht-Komposita z. T. als aus der Muttersprache resultieren, ist es umso wichtiger, sie nicht einfach nur als orthographische Fehlleistung zu interpretieren. Das Phänomen der Kompositabildung im Deutschen als Teil der Wortbildung ist so signifikant, dass es falsch wäre, es allein als orthographische Erscheinung zu betrachten.

In der Tat sind die Belege bei diesem Fehlersubtyp nicht alle ausnahmslos gleicher Struktur und Problematik. Jedoch handelt es sich bei allen in erster Linie um eine nichtkompositionelle Darstellung. Die je nach Fehlerursache gemeinsame Fehlerstrukturen aufweisen, z. B. indem

die Schreibweise aus der Muttersprache verwendet wird (maz. *cmaj zpad*, dt. **alt Stadt* statt *Altstadt*) oder weil die Art der Kompositabildung wie im Deutschen in der Muttersprache kaum vorhanden ist.³⁸⁹

Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden die Belege nach der Fehlerursache gruppiert dargestellt:

- „Muttersprachliche Interferenz“: Als muttersprachlich interferierende Belege werden nur solche bezeichnet, die eine direkte Übersetzung des mazedonischen Wortes bzw. Namens darstellen. Meistens sind es Namen oder Begriffsbezeichnungen, die im Mazedonischen als Namen bzw. feste Wortverbindungen angesehen werden. Da sie jedoch im Mazedonischen getrennt geschrieben werden, wurde diese Schreibweise aufs Deutsche übertragen. Die Orthografieprinzipien des Deutschen sind jedoch auch bei Namen aus anderen Sprachen anzuwenden, wenn im Deutschen vergleichbare Worttypen existieren bzw. wenn sie übersetzt und angeglichen werden, wie z. B. *Bodensee* vs. *Ohridsee*, *die Steinbrücke von Skopje* vs. *die Alte Mainbrücke von Würzburg*, *das Stadtmuseum von Skopje*, *die Altstadt von Skopje*. Folgende Belege können hier genannt werden: **Ohrid see* statt *Ohridsee* (DS 1740/AB; 4305, 4428/C), **Stadte Museum* statt *Stadtmuseum* (DS 4259/C), **Stein Brücke* statt *Steinbrücke* (DS 4480/C), **alt Stadt* statt *Altstadt* (DS 4483/C) und **Milenium Kreuz* statt *Millenniumkreuz* (DS4635/C).
- „Fremdsprachliche Interferenz“: Als fremdsprachlich interferiert gelten Belege, bei denen die Wörter bzw. Wortverbindungen aus einer Fremdsprache stammen. Es sind meistens Begriffe aus dem Englischen, die es im Deutschen ebenso gibt und die zusammengesrieben werden. Komposita mit *pop-* als erster Substituent: Wortverbindungen mit *pop-* werden oft getrennt geschrieben, da Wortverbindungen von Musikstilrichtungen oft über das Englische aufgenommen werden und dort getrennt geschrieben werden. Aus dem Grund haben folgende Belege **pop Star* (DS 228/A, 240/A), **pop star* (DS 444/A), **pop Singerin* (DS 234/A, 175/A) und **Pop Musik* (DS 568/A) als Fehlerursache „Fremdsprachliche Interferenz“.
Komposita mit *Rock*, *Rap* und *Musik*: **rock gruppe* (DS 211/A), **rock balade* (DS 429/A), **Rock musik* (DS 815/A), **Rap music* (DS 645/A, 789/A). Weitere Belege: **Kick boxing* statt *Kickboxen* (DS 2705/B, 2714/B) und **Leif Music* (DS 4810/C) statt *Livemusik*.
- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Nicht-Komposita, die keine direkten muttersprachlichen oder fremdsprachlichen Interferenzen aufweisen, werden als

³⁸⁹ S. Kapitel 1.5.2. „Orthografie“ S. 74

lernerbedingte Auffälligkeiten bezeichnet – also alle Nicht-Komposita, die weder als Namen noch als feste Wortverbindungen angesehen werden. Bei manchen Belegen ist auch eine indirekte muttersprachliche oder fremdsprachliche Interferenz denkbar. Da aber die Lerner die Regeln der deutschen Wortbildung explizit lernen und anwenden sollten, werden diese Belege als lernerbedingt eingeordnet. Neben Kompetenzfehlern kann es sich bei manchen Belegen auch um Flüchtigkeitsfehler handeln.

Komposita mit *Liebling(s)*- und *lieb-*: Wortverbindungen mit *Lieblings-* als erster Substituent werden oft getrennt geschrieben. Dieser Fehlertyp erscheint in verschiedenen Varianten: mit Fugen-*s* in den Belegen **lieblings gruppe* (DS 190/A), **lieblings songen* (DS 543/A, 570/A), **lieblings CD* (DS 1627/A), **lieblings Restaurant* (DS 4770/C) und ohne Fugen-*s* in den Belegen **liebling singerin* (DS 514/A, 519/A, 607/A, 612/A), **liebling singer* (DS 876/A) und **libling song* (DS 404/A, 424/A, 635/A). Beim Beleg **liber Gruppe* (DS 688/A, 694/A) wird an Stelle von **liber Lieblings-* vermutet; **lieblings Hob-bys* (DS 2148/B, 2214/B, 2376/B), **liebling hobby* (DS 2572/B) Bei dem Nicht-Kompositum **Liebes Leben* (DS 781/A) ist *lieb* statt *Liebling* der erste Substituent.

In dieser Subgruppe können ebenfalls Nicht-Komposita mit **beliebt* als erster Substituent erfasst werden, wo semantisch korrekt *Lieblings-* stehen sollte. Folgende Belege sind hier zu nennen: **beliebt Lied* (DS 272/A), **beliebt singer* (DS 468/A, 473/A) und **beliebt Ge-sang* (DS 483/A).

Wortbildungen ohne Bindestrich: Hier werden Belege aufgelistet, die nach den Orthografieprinzipien mit Bindestrich geschrieben werden: **Nummer Eins-Hits* (DS 646/A), **Nummer Eins Hits* (DS 649/A), **Pop Rock Musik* (DS 450/A) und **Rock´n Roll Meisterschaften* (u. a. DS 928, 1248/A).

Restgruppe: Die restlichen Belege weisen kein bestimmtes Muster auf. In der Regel handelt es sich um lernerspezifische Fehlerursachen: **groß Eltern* (DS 2389/B), **frei Zeit* (DS 2419/B, 2655/B), **sommer kleidung* (DS 4779/C), **Lehrer am Tanzen* statt *Tanzlehrer* (DS 2530/B), **computer spiele* (DS 2578/B), **Chinesischen Unterricht* (DS 5694/CD) und **Freizeit Angebote* (DS 5915/CD).

Mehr als die Hälfte der Belege haben lernerbedingte Fehlerursachen (68 %). Weitere 21 % sind Belege mit fremdsprachlicher Interferenz und nur zehn Prozent sind Belege mit muttersprachlicher Interferenz. Die produktivste Textgruppe ist die A-Gruppe mit 59 %. Weitere produktive Gruppen sind: die B-Gruppe mit 17 %, die C-Gruppe mit 13 % und die AB-Gruppe mit acht Prozent. In den Gruppen BC, BD und BE wurden keine Belege verzeichnet.

Demnach kommt dieser Fehlertyp in der Anfängerstufe besonders häufig vor, in der Oberstufe deutlich seltener (20 %) und kaum in der Mittelstufe.

2.5.1.2 Auffällige Ableitungen (12 DS)

Als auffällige Ableitungen gelten Belege, die im Deutschen in der Form nicht existieren, wie z. B. **verwundere* (DS 3265/BD), **verschmutzigt* (DS 3920/BE). Dabei kann an Lernstrategien als Fehlerursache gedacht werden: **verwundere* statt *bewundernswert* analog zu Bildungen mit *ver-* und **verschmutzigt* statt *verschmutzen* analog zu Bildungen mit *-igen*. Dies wäre jedoch nur mit einer autorisierten Rekonstruktion zu beweisen, weshalb solche Belege als lernerbedingt eingestuft wurden. Zwei Belege dieser Fehlerebene können als direkte „Fremdsprachliche Interferenz“ aus dem Englischen gewertet werden: **boxing* (DS 2707, 2716/B).

Zur Gruppe auffälliger Wortbildungen gehört ebenfalls die abweichende Schreibung von *traditionell*: **traditionales* (DS 4390, 4433), **tradizionale* (DS 4435, 5046), **tradicional* (DS 4437, 5333, 5108), **Traditionale-Essen* (DS 4935). Obwohl auf den ersten Blick eine „Übergeneralisierung bzw. Regularisierung“ durch *-al* bzw. *-ell* vermutet werden kann, ist mit großer Wahrscheinlichkeit jedoch von muttersprachlicher Interferenz auszugehen: maz. *традиціонално* (transkr. *tradicionalno*). Alle Belege gehören in die C-Gruppe und das Phänomen taucht insgesamt achtmal in insgesamt sieben unterschiedlichen Texten auf. In keinem Text der C-Gruppe wurde dieses Wort korrekt geschrieben.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die meisten Belege aus der C-Textgruppe stammen, während in den anderen nur vereinzelt Belege verzeichnet wurden: in der B-Gruppe sind zwei Belege, in den Gruppen BD und BE ist je ein Beleg. In dieser Subkategorie sind ausschließlich Fehler vom Typ **traditional* und aus dem Grund ist die Fehlerursache MI mit 67 % die produktivste.

2.5.1.3 Auffällige Kurzformen (4 DS)

Dies ist eine ziemlich unproduktive Gruppe. Drei der vier Belege, und zwar **The End* (DS 164/A) statt *The Energy Never Dies* (Name eines Musikalbums), **ABI* (2157/B) statt *Abi* und **UNI* (DS 2776/B) statt **Uni*, wurden analog zu anderen Abkürzungen des Deutschen gebildet. Vereinfachung oder Unachtsamkeit sind als Fehlerursache ebenfalls denkbar. Die Abkürzung **U.S.A.* (DS 149/A) ist für das Englische eine korrekte Abkürzungsweise, während im Deutschen laut Duden³⁹⁰ nur die Variante *USA* korrekt ist. Bis auf den letzteren Beleg, der

³⁹⁰ DUDEN - Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. Hrsg. von der Dudenredaktion |4. Aufl. Mannheim 2012 [CD-ROM]

eine „Fremdsprachliche Interferenz“ darstellt, sind die anderen drei als „Übergeneralisierung bzw. Regularisierung“ zu verstehen.

2.5.1.4 Zusammenfassung (auffällige Wortbildung)

Der produktivste Fehlertyp in dieser Subkategorie ist die „auffällige Zusammensetzung“ mit einem Anteil von 86 %. An zweiter Stelle sind „auffällige Ableitungen“ mit zehn Prozent und die „auffälligen Kurzformen“ sind mit nur vier Prozent vertreten. Von den „auffälligen Zusammensetzungen“ sind 74 % fehlerhafte Nicht-Komposita. Die produktivste Textgruppe ist die A-Gruppe mit 42 %. Weitere produktive Textgruppen sind die C-Gruppe mit 18 % und die B-Gruppe mit 17 %.

Demnach ist die produktivste Sprachstufe die Anfängerstufe (48 %), gefolgt von der C-Stufe bzw. Oberstufe (21%) und die B-Stufe bzw. Mittelstufe (31 %). Ca. 59 % der Belege sind lernerbedingte Fehler, etwa 15 % „Fremdsprachliche Interferenz“, während „Übergeneralisierung/Regularisierung“ und muttersprachlicher Interferenz mit je 13 % eine geringere Produktivität aufweisen.

2.5.2 Auffällige Wortwahl (834 DS)

„Auffällige Wortwahl“ ist eine der produktivsten Subkategorien bei den „Wort(wahl)fehlern“. Im Folgenden werden insbesondere alle semantisch-stilistisch unpassenden Wörter erfasst. Einzelne Wörter können je nach Text und Situation aus semantischer, stilistischer, textstilistischer oder pragmatischer Sicht unpassend sein. Obwohl es Belege gibt, bei denen sich auf einen subkategorialen Aspekt, z. B. nur stilistisch oder nur semantisch, beschränkt werden kann, treten bei den meisten Belegen mehrere Aspekte gleichzeitig auf. Das heißt, ein Beleg kann gleichzeitig aus semantischer, stilistischer, textlinguistischer und pragmatischer Sicht unpassend sein. Eine klare Abgrenzung ist selten möglich, weswegen die Belege nach diesen Aspekten nicht mehr weiter differenziert werden. Wenn bei einem Beleg besondere Auffälligkeiten festgestellt wurden, wird dies kurz angemerkt. Bei Unklarheiten ist immer der Gesamttext (möglichst mit der Aufgabenstellung) zu betrachten.

Zur besseren Übersichtlichkeit wie Überprüfbarkeit und um die Belege nicht zu sehr auseinanderzureißen und viele kleine Subgruppen zu bilden (z. B. nach stilistischen, semantischen, pragmatischen oder textlinguistischen Merkmale), werden sie nach Wortarten in weitere Subgruppen eingeteilt, die wiederum nach der Fehlerursache weiter differenziert werden. Nur bei den „unpassenden Verben“ werden die Belege zuerst nach den Textgruppen besprochen und anschließend nach der Fehlerursache weiter eingeordnet.

2.5.2.1 Unpassendes Verb (315)

Aufgrund der hohen Anzahl an Belegen und der Fülle an Fehlerursachen lassen sich die Belege dieser Fehlerebene am besten nach Textgruppen und danach nach Fehlerursachen betrachten. Die Unterscheidung, ob das Verb semantisch oder nur stilistisch unpassend ist, wird nicht explizit hervorgehoben. Bei vielen Belegen ist unbedingt nicht nur der gesamte Textkontext, sondern sind auch die Ziele der zugehörigen Sprachstufe zu berücksichtigen.

2.5.2.1.1.1 Gruppe A (63 DS)

Die Belege dieser Textgruppe können in Bezug auf die FU in drei Subgruppen geordnet werden:

- „Muttersprachliche Interferenz“: Als direkte Übersetzung aus dem Mazedonischen können folgende Belege genannt werden:
 - „*Du musst *hast Kraft.*“ (DS 1534/A), dieser Fehler kommt durch die Struktur maz. *da + ima* in wörtlicher Übersetzung *zu + haben, etwa: **Du musst zu hast Kraft.*
 - „*(Lejdi Gaga) Stefani Goh Angelina Germonata *hat 23 Jahre.*“ (DS 836/A), was fürs Mazedonische typisch ist: **man hat 30 Jahre* und nicht *man ist 30 Jahre alt.*
 - „*Sie ist *verbundet mit Evan Taubenfeld und Perych Whibley.*“ (DS 37/A). Beim Verb *verbunden* anstelle von *liert* oder *in einer Beziehung sein* spielt neben der muttersprachlichen Interferenz auch der Einfluss von Lernstrategien eine Rolle. Dieser Ausdruck ist aus der Muttersprache durch Anwendung von Lernstrategien und Wortbildungsregeln entstanden. Der Entstehungsweg lässt sich folgendermaßen verfolgen: Der Verfasser kennt weder das Wort *Beziehung* noch *liert* auf Deutsch, dafür aber *verbinden* bzw. *Verbindung*, was auf Mazedonisch gleichzeitig *verbinden*, *Bindung* und *Beziehung* bedeutet. Er geht also davon aus, dass *Beziehung* auf Deutsch ebenfalls aufs gleiche Verb zurückzuführen ist, und verwendet das ihm bekannte Verb *verbinden* in partizipialer Form.
 - Weitere ähnliche Belege: „*Sie hat concert in Wien, dort *hat 1000000 Leute.*“ (DS 185/A), „*Und das ist nicht alles, *trink deine tabletten jeden Tag.*“ (DS 1252/A), „*-Singles aus dem Album "After You" mehrere Monate wurden auf den Musik-Charts in Kroatien, Macedonien, ... *gelegt.*“ (DS 109/A), „*Music anfangen *(zu üben) seit Kindheit ...*“ (DS 339/A).
- „Übeneralisierung/Regularisierung“: Als Übeneralisierung wurden solche Belege bewertet, bei denen ein Verb in ein anderes semantisches Feld übertragen wird, das mit ihm verwandt ist. Das geschieht oft als Folge einer Simplifizierung, bzw. Vereinfachung. Manche Belege erwecken den Anschein, dass die Verfasser entweder aus Desinteresse

(höhere Sprachstufe) oder aus mangelnder Kompetenz (niedrigere Sprachstufe) sich für das erste ihnen passende Verb entschieden haben. Z.B.: *liegen* statt *liegen bleiben*, *machen* statt *mitmachen*, *haben* statt *veranstalten*, *gehen* statt *hingehen*, *schalten* statt *durchschalten/zappen*. Beispielsätze: „*Als kleiner Junge *spielt die ‚Goldene Nachtigal‘ und ...*“ statt *singen* (DS 66/A), „*Sie *hat sehr gut Konzerte.*“ (DS 302/A), „*Du musst eben Tag ins Bett liegen*.*“ (DS 1048/A), „*Heute *machen wir ein arbeit vor Mathematik.*“ (DS 1204/A), „**Heilen fast.*“ (DS 1613) und „*Gerade Ich gehe nach hause und Ich *bin glücklich vor Morgen.*“ (DS 1294).

- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Als lernerbedingte Fehler, die wahrscheinlich aus Versehen oder Kompetenzmangel entstanden sind, können folgende Beispielsätze genannt werden: „*Sie *verichtet volkmusik, elektro gitarre, akustisch gitarre und trommel.*“ (DS 23), „*Seine Eltern auch bemerkt, das ist Kind musikallische Talent hat, und so *(zu straffen) sein Leben.*“ (DS 61), „**Nimm nicht scherzst mit krankheit.*“ (DS 1029), „*Ich kann *fersehen das dir langweilig ist, aber du kannst nicht bein then Meistershaft machen.*“ (DS 1349). Bei einem Teil der Belege ist zusätzlich Einfluss durch Lernstrategien denkbar.

2.5.2.1.1.2 Gruppe AB (22 DS)

Die Belege dieser Textgruppe werden wie folgt weiter differenziert:

- „Muttersprachliche Interferenz“: Als direkte Übersetzung aus dem Mazedonischen wurden einige Belege ermittelt. Das Verb *haben* statt *es gibt*: „*Also *haben touristic Zentrums wohin touristen schlafen.*“ (DS 1706), „*In Ostmakedonien auch *hat Mussen und Kulturzentren.*“ (DS 1985), „*In Ostmakedonien *hat viele Berge und Flüssen.*“ (DS 1977); oder *Essen machen* statt *kochen*: „*Zu Hause ich *mache essen, wasche und hilfen über Haustierte.*“ (DS 1963) usw.
- „Übergeneralisierung/Regularisierung“: Bei den Belegen dieser Gruppe kommt es meistens zu Übertragung, Verallgemeinerung oder Vereinfachung. Das Verb ist in dem Sinne unpassend, dass es zwar der eigentlichen Bedeutung naheliegt, aber nicht dem Kontext, der Situation oder der Absicht angemessen ist. Beispielsätze: „*Also haben touristic Zentrums wohin touristen *schlafen.*“ (DS 1714), „*Tourismus in Mazedonien hat die zunehmende Entwicklung *gesehen.*“ (DS 1818), „*Für die meine Haushalt ich bögel und ich *gäume meine Zimmer.*“ (DS 2052).
- „Fremdsprachliche Interferenz“: Als Einfluss aus dem Englischen, bei dem die Futurform *I will* (engl.) bzw. *ich werde* (dt.) verwendet wird: „*Meine Leben in 20 Jahre *will*

eltere und für die Haushalte ich bügeln und ich räume das Kinder zimmer auf.“ (DS 1869).

- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Hier wurde nur ein Beleg verzeichnet: *„Ich bin Andrijana und ich bin 18 Jahre alt und ich *bin gimnasium.“* (DS 1925).

2.5.2.1.1.3 Gruppe B (47)

In Bezug auf die FU können die Belege wie folgt weiter differenziert werden:

- „Übergeneralisierung/Regularisierung“: Wie in den Textgruppen zuvor stellen diese Belege eine Übertragung des Verbs, eine Verallgemeinerung oder eine Vereinfachung dar. Beispielsätze: *„Im Sommer *gehen wir ans Meer in Albania.“* statt *fahren* (DS 2152). *„Zu Hause *staube ich gerne und hänge die Wäsche auf.“* statt *abstauben* (DS 2227). *„Ich *lerne ins Gymnasium und meine Zukunftspläne sind Sprachen studieren und Dolmetscherin sein.“* statt *gehe aufs Gymnasium* (DS 2285). *„Zu Hause *räume ich mein Zimmer, staubsauge und hänge die Wäsche auf gern.“* statt *aufräumen* (DS 2294). *„Meine Zukunftspläne sind nach Bulgarien *fahren.“* statt *auswandern, umziehen* oder *fahren* (DS 2322), *„An die Stunden *erreiche ich neues Wissen.“* statt *erwerben* (DS 2414).
- „Muttersprachliche Interferenz“: Als direkte Übersetzung können folgende Belege genannt werden: *„Zu Hause *macht meine Mutter Essen, aber räume ich die Wohnzimmer und mein Zimmer auf.“* (DS 2441), *„Ich *habe 18 Jahre alt.“* (DS 2527), *„Ich möchte in Zukunft die Universität für Schauspielerinnen und Schauspieler *gehen, und ich möchte eine bekannte Schauspielerin werden.“* (DS 2615), *„Ich heiße (xxx) und ich *habe 18 Jahre alt.“* (DS 2936).
- „Fremdsprachliche Interferenz“: Als Einfluss aus dem Englischen wurden folgende Belege ermittelt: *„In Bulgarien *will ich Informatik studieren und will ich meine single Karriere machen.“* (DS 2323) und *„Ich möchte ein Ingenieur *bekommen.“* (DS 2644).
- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Lerner-spezifische Fehler wurden in folgenden Belegen verzeichnet: *„Ich habe dein Brief *gekommen.“* (DS 2209), *„Meine familie *wollte in Italien.“* (DS 2250), *„Ich arbeite in die firme und ich *wollte in Italia.“* (DS 2281), *„Ich bekomme deine Brief und in mein Brief ich *passe dein fragen über mich.“* (DS 2566) und *„Ich hilfe Essen *möchte“* (DS 2963).

2.5.2.1.1.4 Gruppe BC (23 DS)

In dieser Textgruppe wurde nur ein Beleg mit muttersprachlicher Interferenz gefunden: *„Er *hat ungefähr 15 Jahre.“* (DS 3141). Als lernerbedingt sind zwei Belege zu nennen: *„Einmal*

*ist er in den Zirkus gegangen und *ist in Caroline verliebt.*“ (DS 2993) und *„Jetzt, *muss Oli ein Interview mit dem Zirkusdirektor machen.“* (DS 3072). Bei ebenfalls zwei Belegen wurde „Übungstransfer“ ermittelt, der als direkte Übertragung aus dem Lehrwerk gilt: *„Er und seine Freunde *machen die Schülerzeitung LOGO.“* (DS 3019) und *„Er ist ein Schüler und *macht die Schülerzeitung in LOGO zusammen mit Dirk und Paula.“* (DS 3170).

Die meisten Belege dieser Textgruppe gehören der Fehlerursache Ü/R an. Folgende Beispielsbelege können genannt werden: *„Er und seine Schwester gehen in die Schule aber jetzt nicht, weil sie Tournee *haben!“* (DS 3049) oder *„Er *verabredet einen Termin und kommt gleich mit seiner Freundin Bettina.“* (DS 3073). Im Beleg *„Caroline *fühlt die beiden Schüler durch den Zirkus.“* (DS 3075) kommt es zur Übergeneralisierung aufgrund der Ähnlichkeit *führen* vs. *fühlen*.

2.5.2.1.1.5 Gruppe BD (53)

Die Belege dieser Textgruppe können in folgende Fehlerursachen gegliedert werden:

- „Muttersprachliche Interferenz“: *„Die Probleme *machen die Schülern nicht gehen in die Schule.“* (DS 3463) statt *erzeugen*); *„Können sie sich nicht schneller *vorbereiten?“* (DS 3690) statt *sich fertig machen*, *„Sie *haben keine Grenze.“* (DS 3704) statt *kennen*, *„Die Lehrer *wissen sehr unrecht sein, unabhängig von der Situation.“* (DS 3720) statt *können*, *„Sie *wissen nur auf die Schüler schimpfen.“* (DS 3725) statt *können, müssen* usw.
- „Übergeneralisierung/Regularisierung“: Als Verallgemeinerung, Vereinfachung oder Übertragung eines Verbs auf eine „ähnliche“ Situation können folgende Beispielsätze angeführt werden: *„In der Schule gibt es viele verschiedene Meinungen zwischen den Lehrer und Schüler, deswegen *erscheinen viele Konflikte.“* (DS 3222), *„Die Schule ist auch eine Institution wo die Jugendlichen sich *ärgern.“* (DS 3332), *„Aber die Bedeutung für die Schule ist nicht mehr wichtig für die Jungen, weil die Schule viele Probleme *hat.“* (DS 3371), *„Das passiert, weil die Regierung ein neues Schulprogramm *einleitet.“* (DS 3633), *„Die Konflikte sind von verschiedenen Situationen *herausgefordert.“* (DS 3687), *„Auch Konfliktsituationen *schaffen, wann die Jugendlichen sind nicht pünktlich.“* (DS 3777).
- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Als lernerbedingt können folgende Belege genannt werden: *„Die Konfliktsituationen können an verschiedene Temen *sein ...“* (DS 3223), *„Zum Beispiel: Der Unterricht ist nicht interessant, die Lehrer sind sehr strenk, die Schuler *hat viele Schlägerei zwischen denen“* (DS 3375), *„Viele schulere *haben in die Schule gehen, aber am falsche Richtung gehen.“* (DS 3536), *„Es wird immer Konflikte zwischen den Lehrern und den Schülern *haben.“* (DS 3736).

2.5.2.1.1.6 Gruppe BE (19)

In dieser Textgruppe gibt es drei Belege mit muttersprachlicher Interferenz: „*Man kann daraus den Schluss ziehen, dass es am besten ist ein Kompromiss zu *machen.*“ (DS 4053), „*Deswegen müssen die Leute eine neue Weise *versuchen um die Umwelt zu schützen.*“ (DS 4058).

Als „Übeneralisierung/Regularisierung“ bzw. als Verallgemeinerung oder Vereinfachung der Aussage können folgende Beispielsätze angeführt werden: „*... aber als ich in China *gekommen bin, ...*“ (DS 3817), „*Davon kann man *entnehmen, dass man wenige Autos an Benzin und mehrere Autos an Biobrennstoff oder Fahrräder fahren soll.*“ (DS 3935), „*Das lässt sich folgendermaßen erklären: Mit dem Auto kann man alles leicht *aufgreifen.*“ (DS 3908), „*Mann muss nicht mehr mit dem Bus fahren, auf den Bus stundenlang warten, Jeden Tag Karte kaufen oder im Stau *bleiben.*“ (DS 4006), „*Die Autoindustrie hat auch das Problem mit der globalen Erwärmung *herausfordert.*“ (DS 4107).

2.5.2.1.1.7 Gruppe C (49 DS)

Die Belege dieser Textgruppe lassen sich nach folgenden Fehlerursachen gliedern:

- „Muttersprachliche Interferenz“: „*In meine Land *habe eine schöne See.*“ (DS 4148), „*In meine Heimat *haben sehr schmeckten Spzialiten.*“ (DS 4190), „*In meiner Stadt *hat viele Kirchen und könnten wir auch die Kirchen besuchen.*“ (DS 4233), „*Hier du kannst viele über Macedonische Kultur *gelernen.*“ (DS 4341), „*Im November ist kalm aber *hat keine Schnee.*“ (DS 4443), „*Gibt es viele Sehenswürdigkeiten im Ohrid, deshalb müssen wir ihn *besuchen.*“ (DS 4859) usw.
- „Fremdsprachliche Interferenz“: Als Einfluss aus dem Englischen: „*... weil wir haben keine Idee, wie *will das Wetter ist. Du kannst mir eine Puppe gekauft.*“ (DS 4948) und „*Hier gibt es viele Restaurant und Diskos wo du Party *haben kannst.*“ (DS 5069).
- „Übeneralisierung/Regularisierung“: „*Diese alte Teil ist mit vielen alten Kirchen *besetzt, und, dort befindet sich eine grosse Teil von unsere Historie.*“ (DS 4568), „*Hier ist schön aber natürlich brauchst du jemad dich zu *entführen.*“ (DS 4725), „*Wenn du in Macedonien bist, da es wäre sehr schön die tradicionale Macedonische essen *schmecken.*“ (DS 5114), „*Es *klingelt sehr lüstig die Namen auf unseren Essen aber du wirst sehen dass alle diesen Essen schmecken sehr gut.*“ (DS 5118) usw.
- „Übungstransfer“: „*Du *würdest mit einem Bus fahren oder mit einem Auto.*“ (DS 4409), „*Ich muss jetzt Schluss machen, du sollst dich diese Tage *anmelden und mir bescheid*“

sagen, wann du kommst.“ (DS 4513), „Jedes Jahr im Sommer veranstaltet man in Ohrid das Fest „Ohridski trubaduri“ und daran solltest du *teilnehmen.“ (DS 4642) usw.

- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: „Es ist am besten dass du etwas warmisch und etwas kältisch getragt. Weil wir haben keine Idee, wie will das Wetter *ist.“ (DS 4950), „Du kannst mir eine Puppe *gekauften.“ (DS 4954) „Aber Schade er *hat vor zwei Jahren gestorb.“ (DS 5280) usw.

2.5.2.1.1.8 Gruppe CD (34 DS)

In Bezug auf die FU können die Belege in drei Subgruppen geordnet werden:

- „Muttersprachliche Interferenz“: „Dieser Sommer *bin ich frei, und wenn sie hier kämen, könnten mir viel spazieren und natürlich Sehenswürdigkeiten besuchen.“ (DS 5624), „... und natürlich Sehenswürdigkeiten *besuchen. (DS 5628), „Ich hoffe ihr *werdet mich verzeihen.“ (DS 5656) und „Am meistens hat mir München gefallen, weil dort viele junge Leute und tolle Diskos *hat.“ (DS 5800).
- „Übergeneralisierung/Regularisierung“: „Ich bin sehr glücklich, dass ich ihre Familie *getroffen habe.“ (DS 5543), „Ich hoffe dass wir bald *sehen.“ (DS 5556), „Ich *kenne Englisch und Spanisch, aber sie sind nicht genug.“ (DS 5575), „Vor drei Wochen hat meine Mutter ihre Arm *verbrecht und sie war im Krankenhaus die ganze Zeit.“ (DS 5579), „Ich habe mit Deutsch *beenden, oder kann ich besser sagen, mache ich jetzt eine Pause.“ (DS 5682), „Als ich den Brief *vorgelesen habe, habe ich gerade diesen Antwort geschrieben.“ (DS 5735), „Dann habe ich mich an einen Sprachkurs *bewerben.“ (DS 5782), „Ich und meine Kollege möchten ihnen zeigen, dass viele Menschen an den Folgen des Alkohol sterben, dass Alkohol zu Hochblutdruck, Herzkrankheiten und Anemie *beitragen kann.“ (DS 5910), „Mir *fällen die Tage bei euch, auch wenn ich hier sehr gut aufgehoben bin mir geht es prima.“ (DS 5975) usw.
- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: „Ich habe meiner Schwester für 3 Wochen besucht, weil wenn ich in Deutschland war hat sie *verheiratet.“ (DS 5465), „Ich mochte Ihnen zu schreiben, aber meine Großmutter gestorben *hat.“ (DS 5474).

2.5.2.1.1.9 Zusammenfassung (unpassendes Verb)

Die Belege dieser Subkategorie teilen sich gleichmäßig auf die Textgruppen auf: Die produktivste Textgruppe mit 20 % Anteil ist die A-Gruppe, gefolgt von den Gruppen BD mit 17 % sowie B und C mit jeweils 16 %. Die unproduktivsten Textgruppen sind AB und BC mit jeweils sieben Prozent. Wenn die Belege in Bezug auf die Sprachstufen betrachtet werden, dann

ergibt sich Folgendes: 46 % der Belege gehören der Mittelstufe an und jeweils 27 % der Anfänger- und Oberstufe.

Die produktivste Fehlerursache ist „Übgeneralisierung bzw. Regularisierung“ mit einem Anteil von 63 %. An zweiter Stelle sind lernerbedingte Belege mit 17 %. „Muttersprachliche Interferenzen“ stehen mit 16 % an dritter Stelle. Mit jeweils zwei Prozent sind „Fremdsprachliche Interferenz“ und „Übungstransfer“ vertreten. Demnach lässt sich sagen, dass dieser Fehlertyp besonders in der Mittelstufe auftritt, und zwar mit Ü/R als Fehlerursache.

2.5.2.2 Unpassendes Substantiv (140 DS)

Auf dieser Fehlerebene werden die Belege aller Textgruppen zusammengefasst und nach der Fehlerursache dargestellt. Das Substantiv kann aus verschiedenen Gründen unpassend sein: aus stilistischen, wie z. B. zu einfacher oder umgangssprachlicher Ausdruck, Simplifizierung oder textstilistisch unpassende Ausdrücke, oder aus semantisch-pragmatischen Gründen: Das Substantiv gehört zwar zum semantischen Feld, kann aber in der vorliegenden Situation nicht gebraucht werden oder das Substantiv ist semantisch unzutreffend. In dieser Subkategorie lassen sich die Belege am besten nach der FU betrachten. Aufgrund geringerer Anzahl ist es übersichtlicher, wenn die Belege aller Textgruppen gemeinsam besprochen werden. Am Ende wird auf die Textgruppen und die Verteilung auf die Sprachstufen eingegangen.

Dabei konnten unterschiedliche Fehlerursachen festgestellt werden.

- „Muttersprachliche Interferenz“: Diese Belege werden als direkte Übersetzungen aus dem Mazedonischen angesehen. Ein Substantiv ist aufgrund von muttersprachlicher Interferenz dann unpassend, wenn im Mazedonischen für ähnliche Sachverhalte nur das eine Substantiv verwendet wird, z. B. *Jahr* statt *Lebensjahr* im DS 348/A „*Music anfangen zu üben seit Kindheit und der mazedonischen muzikzene wird von ihrem 11.* Jahr ...*“, weil im Mazedonischen für beide Ausdrücke nur das Substantiv *Jahr* zur Verfügung steht. Weitere Belege mit direktem Transfer aus dem Mazedonischen sind: **weltlich* statt *weltbekannt* oder *berühmt* (DS 458/A), **Ferien machen* statt *Urlaub machen* (DS 1070/A), **programs* statt *Fernsehtkanäle* (DS 1410/A), **platzen* statt *Sehenswürdigkeiten* (DS 1697/AB), **profesor* statt *Lehrer* (DS 2189/B), da in Mazedonien alle Lehrer auf dem Gymnasium mit Professor angeredet werden; **Drama Stunden* statt *Schuspielstudent* (DS 2610/B), **veterine* statt *Tiermedizin* (DS 2877/B), **Platz* statt *Ort* (DS 3483/BD), **narkotisieren* statt *Drogen nehmen* (DS 3548/BD), **Essen* statt *Gerichte* (DS 4277/C), **schpfer* bzw. *Schöpfer* statt *Künstler* oder ähnlich (DS 22/A), **Abenteuer* statt *Fantasie* (DS 3005/BC), **Ausbildung* statt *Lage* (DS 3667/BD).

- „Übergeneralisierung/Regularisierung“: Als „Übergeneralisierung bzw. Regularisierung“ werden solche Belege erfasst, bei denen ein Substantiv statt in der ursprünglichen in einer anderen, nicht angemessenen Situation gebraucht wird. Dabei findet eine Übergeneralisierung statt, d. h. das Substantiv wird verallgemeinernd und in einem ähnlichen, aber etwas anderen Kontext verwendet. Bei übergeneralisierten Substantiven kann es zu größeren semantischen Differenzen oder nur zu stilistischen Auffälligkeiten wie Simplifizierung, Verallgemeinerung, Übertreibung oder umgangssprachliche Ausdrücke kommen. Bei manchen Belegen ist als indirekte zusätzliche Fehlerursache ebenfalls der Einfluss von Lernstrategien denkbar. Folgende Belege können angeführt werden: **trommel* statt *Schlagzeug* (DS 33/A), **Leute* statt *Besucher* (DS 188/A), **Zeif* statt *Zeitraum* (DS 1821/AB), **Landeskunden* statt *Erdkunde* (DS 2194/B), **Hause* statt *Haushalt* (DS 2491/B), **Universitäte* statt *Fakultät* (DS 2613/B), **Glückwünschen* statt *Grüße* (DS 2843/B), **Buch* statt *Geschichte* (DS 3061/BC), **Bericht* statt *Interwiev* (DS 3125/BC), **Bedeutung* statt *Stellenwert* bzw. *Relevanz* (DS 3366/BD), **Jungen* statt *Jugendlichen* (DS 3369/BD), **Mann* statt *Mensch* (DS 3610/BD), **Schule* statt *Schulzeit* (DS 3651/BD), **Frühschihte* statt *vormittags Schule* (DS 3865/BE), **Reichtum* statt *Geld* (DS 3951/BE), **Fest* statt *Veranstaltung* (DS 4198/C), **Meldung* statt *Nachricht* (DS 5728/CD), **wone* statt *Wohl* (DS 935/A), **Schuldiger* statt *Verantwortliche* (DS 1463/BE), **Endlosigkeit* statt *auswegslose Situation* (DS 3829/BE), **Geschwister* statt *Gastschüler* (DS 3850/BE), **Buffet* statt *Mensa* (DS 3857/BE), **trinken* statt *Getränke* (DS 4278/C), **Weg* statt *Strecke* (DS 5314/C).
- „Fremdsprachliche Interferenz“: Als direkter Einfluss aus dem Englischen können folgende unpassende Substantive genannt werden: **singerin* statt *Sängerin* (DS 26), **singer* statt *Sänger* (DS 736), **musikhome* statt *Plattenfirma* (DS 34), **songen* statt *Lieder* (DS 547), **Ekonomik* statt *Wirtschaftswissenschaften* (DS 1947), **TV sehen* statt *fernsehen* (DS 2494), **Monumente* statt *Sehenswürdigkeiten* (DS 4729) usw. Der Beleg **Ekonomik* wurde hier wegen der englischen Endung eingeordnet und nicht wie die anderen Belege, z. B. **Ekonomie*, die wegen der Endung als „Muttersprachliche Interferenz“ betrachtet werden.
- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Folgende Belege sind lernerbedingte Fehler, die keiner anderen Fehlerursache zugeordnet werden konnten. Bei vielen Belegen ist das Substantiv aus semantischer Sicht nicht nur unpassend, sondern oft gänzlich falsch: **bekannteste* statt *Liebblingsgruppe* (DS 169/A), **song* statt *(Musik-)Album* (DS 407/A), **Zimmer* statt *Bett* (DS 1498/A), **Reisezeits* statt *Reiseziel* (DS 1773/AB), **Leute* statt *Einwohner* (DS 1805/AB), **Ekeln* statt *Verschmutzung* (DS 2149/BE), **Deutschland* statt *Deutsch* (als Unterrichtsfach) (DS 2237/B), **Polizei* statt *Polizist* (DS

2508/B), *Suchen statt Anforderungen (DS 3255/BD), *Abgase statt Energiequelle (DS 4074/BE), *Kuchen statt Küche (DS 4932/C), historische *Geschichte statt Sehenswürdigkeiten (DS 5795/CD). Hier ist *historische Geschichte* zudem ein Pleonasmus, Tautologie.

- „Übungstransfer“: Es gibt nur drei Belege mit dieser Fehlerursache: *Zukunftspläne statt in Zukunft (DS 2914/B), *Historie statt Geschichte und *Weise statt Art (DS 4067/BE). Beim Ersteren handelt es sich um eine Übernahme aus der Aufgabenstellung und beim Letzteren um eine Teilübernahme aus der Wendung *Art und Weise*, wobei es zu bezweifeln ist, ob der Lerner den Ausdruck als Fachsprache sieht; zudem ist der Ausdruck pragmatisch/textlinguistisch gesehen nicht kompatibel.

Die Textgruppe mit den meisten Belegen ist die A-Gruppe mit einem Anteil von 34 %. An zweiter Stelle ist die C-Gruppe mit 19 % und an dritter die B-Gruppe mit 15 %. Die Textgruppen mit den wenigsten Belegen sind die AB-, BC- und CD-Gruppe mit jeweils vier Prozent. Wenn die Belege nach der Sprachstufe betrachtet werden, zeichnet sich folgendes Bild ab: 38 % der Belege gehören der Anfängerstufe an, 39 % der Mittelstufe und nur 23 % der Oberstufe. Etwa ein Drittel der Belege haben Ü/R als Fehlerursache (33 %), fast gleich produktiv sind MI mit 26 % und FI mit 23 %. Lernerbedingte Fehler machen dagegen nur 16 % aus und nur zwei Prozent haben „Übungstransfer“ als FU.

2.5.2.3 Unpassende Präposition (171 DS)

Die unpassenden Präpositionen werden ebenfalls nach den Fehlerursachen gruppiert.

- „Muttersprachliche Interferenz“: Unpassende Präpositionen aufgrund muttersprachlicher Interferenzen können nur dann festgestellt werden, wenn eine direkte Übersetzung der Präposition aus dem Mazedonischen stattgefunden hat.³⁹¹ Fehlerhafte Präpositionen erscheinen dann, wenn z. B. im Mazedonischen für eine bestimmte Situation bzw. einen bestimmten Kontext eine andere Präposition als im Deutschen verwendet wird, z. B. *mit* statt *zu* in Ausdrücken wie *jmd. ist gut zu jmdm.* In den Beispielsätzen „*Tose war super Mann und war gut *mit alle.*“ (DS 854/A) oder „*Vlatko ist gut *mit alle.*“ (DS 871/A). Interferenzen erscheinen ebenfalls bei der Phrase *gehen zu*, welche oft mit **gehen an* wiedergegeben wird, was wiederum dem mazedonischen Ausdruck entspricht: *odu + na* (dt.: *gehen + an* oder *auf*). Beispielsätze: „*Aber du kannst nicht *an rock'n'roll meisterschaften gehen.*“ (DS 1065/A), „*Und wenn die Schlägerei ist zum Ende, sie gehen immer *bei der Leiter.*“ (DS 3447/BD).

³⁹¹ Mehr über Präpositionen im Mazedonischen s. Kapitel 1.5.3.4 S. 79.

Weitere unpassende Präpositionen sind: **arbeiten in* statt *arbeiten bei*, Bsp.: „*Er arbeitet *in ‚Logo‘ einer ein-wöchentlichen Schülerzeitung.*“ (DS 3065/BC), „*Er arbeitet *in der Schülerzeitung ‚Logo‘ und hat viel Spaß.*“ (DS 3104/BC). Neben der Möglichkeit im Mazedonischen, *in* + Jahreszeit zu gebrauchen, ist es ebenfalls möglich, die Präp. *an* mit Jahreszeiten zu verwenden. Als direkte MI in dem Sinne können folgende Belege genannt werden: **Am Sommer/*am Frülilig* (DS 4919/C) oder **am Sommer* (DS 5260/C).

Ein Fehler ist bei dieser Fehlerursache besonders hervorzuheben: die unpassende Präposition *bei* statt *zu*. Als muttersprachlicher Einfluss wird die Phrase aus dem Mazedonischen „*Ķe odu kaj*“ (entspricht dt. **gehen + bei*) verwendet und auf das Deutsche übertragen: „*Aber du kannst morgen nicht *bei den Rock'n'Roll-Meisterschaften gehen und mitmachen.*“ (DS 1044/A), „*Bitte geh nicht *bei den Rock'n'Roll-Meisterschaften.*“ (DS 1050/A). Ebenfalls als Einfluss aus dem Mazedonischen ist der Fehler in den Belegen „*Ich bin 18 Jahre alt, und ich gehe *ins Gymnasium.*“ (DS 2143/B), „*Ich gehe *in eine Gimnasium in meine Stad.*“ (DS 2404/B), „*Ich gehe *ins Gymnasium.*“ (DS 2760/B) zu bewerten, demnach findet eine Übertragung vom Mazedonischen ins Deutsche statt: „*Jac oдам во гимназија.*“ wird übersetzt mit „*Ich gehe ins Gymnasium.*“

Wenn im Deutschen zwei Präpositionen, im Mazedonischen aber nur eine für denselben Sachverhalt gebraucht werden, entstehen ebenfalls Fehler durch MI. Für die Präpositionen *über* und *für* steht nur die Präposition *za* (maz.) zur Verfügung. Deshalb werden die Präpositionen *über* und *für* miteinander verwechselt und falsch angewendet. Beispielsätze mit der Phrase *über etw./jmdn. schreiben*: „*Ich möchte schreiben *für mir.*“ (DS 2469/B), „*Heute werde ich *für zwei Jugendliche schreiben.*“ (DS 3109/BC) oder „*Na, das ist alles *für mein Land wan du kommst ich bin hier um die zu kümmern.*“ (DS 4811/C). Der umgekehrte Fall trifft auf folgende Belege zu: „*Ich habe sehr viel Pläne *über die Zukunft.*“ (DS 2339/B), „*Meine pläne *über meine Zukunf sind: ...*“ (DS 2818/B).

Eine Verwechslung gibt es ebenfalls bei *für* statt *zu*, wie z. B. „*Ich habe kein Lust *für lernen, weil der Unterricht sehr langweilig ist.*“ (DS 3397/BD), „*Das ist sehr interessant *für sehen.*“ (DS 3437/BD), „*Sie haben kein Lust *für lernen und sie hasse die Schule sehr.*“ (DS 3467/BD) oder „*Mein wunsch ist dass der Programm aus die Elerlierung stopped wird, weil die Schüler kein Lust *für Studieren haben.*“ (DS 3522/BD). In der Phrase *zum Trinken* oder „*zum Essen*“ gibt es ebenfalls Verwechslungen mit *zu*, weil im Mazedonischen für beide Präpositionen nur eine Präposition (maz. *3a*) zur Verfügung steht: „**Für trinken du musst Rotwein probiert, und Skopsko Bier.*“ (DS 4306/C) oder **Für essen* (DS 4269/C).

Da es im Maz. für *auf* und *an* nur eine Präposition gibt, *на*, kann folgender Beleg in diese Subgruppe eingeordnet werden: **auf Flughafen* (DS 4470/C) oder „*Ich freue mich *an deine Ankommen.*“ (DS 4401/C), **am Französisch sprechen* (DS 3200/BC) oder **am Deutsch sprechen* (DS 3201/BC) statt *auf Deutsch/Französisch sprechen*, **An die Stunden* statt *im Unterricht* (DS 2411/B) und weitere. Für *von* und *aus* steht im Mazedonischen ebenfalls nur eine Präposition (maz. *Od*) zur Verfügung. So kommt die Verwechslung von *aus* und *von* zustande: „*Ich haben das *aus mein Vater gelernt.*“ (DS 2009/AB).

- „Fremdsprachliche Interferenz“: Hier sind zwei Belege verzeichnet: „*Er starb jung bei einen Autounfall in Nova Gradiska in Kroatia *on October 16, 2007.*“ (DS 131/A) und „... **seit der Veröffentlichung ihrer ersten Single ‚The Carpenter‘ ...*“ (DS 281/A) dabei ist *mit dem Erscheinen der ersten Single* gemeint. Beim ersten Beleg handelt es sich um die Übernahme einer englischen Präposition, während im zweiten Beleg der Transfer aus dem Englischen erkennbar ist: engl. **since* – dt. *seit* anstatt dt. *mit*.
- „Übergeneralisierung/Regularisierung“: Bei diesen Belegen findet die „Übergeneralisierung bzw. Regularisierung“ in dem Sinne statt, dass eine Präposition, die in ähnlichen Kontexten verwendet wird, auf einen anderen Kontext übertragen wird, in den sie semantisch oder stilistisch nicht hineinpasst. So wird z. B. *Die Band wohnt in Magdeburg* auf *Die Band kommt aus Magdeburg* übertragen: „*Tokio Hotel ist eine deutsche Band *in Magdeburg, Deutschland* (DS 639/A); *Man geht ins Konzert* wird auf *Man geht zu den ... Meisterschaften* übertragen in „*Ich Nach gehe *in die Rock’n’Roll-Meisterschaften.*“ (DS 918/A).

Die Präposition *in* wird oft übergeneralisiert: „... *möchte ich *in Deutschland fahren.*“ (DS 2435/B), „*Ich habe nur ein zukunftspläne und das ist gehen *in Kina.*“ (DS 2856/B), „*Ich mochte im Zukunft gehen *in Universitet.*“ (DS 2944/B), „*Ich möchte *in Rieka gehen, ...*“ (DS 2968/B), „*Jeder Tag gehen wir *in dieser Platz ...*“ (DS 3481/BD), „*Im Sommer gehen wir *in Ohrid, am Ohrid See.*“ (DS 4302/C), „*Am meisten gehe ich *in Skopsko Kale (...).*“ (DS 5206/C), „*Wenn du allein kommst, wir würden *in Ohrid gehen.*“ (DS 5290/C), „... *wer erst *in der Toilette geht ...*“ (DS 5373/CD).

Weitere DS mit dieser FU: „*Vor das geh du *bis Doktor.*“ (DS 1038/A), „*Viele danke *vor deine Briefe.*“ (DS 2694/ B), „*Meine Hobbys ist Musik, aber ich interessiert *über Sport und Fremdsprache Deutsch und Englisch.*“ (DS 2911/B), „*Sie hat mit ein andern *für Quatsch gestreiten.*“ (DS 3434/BD), „*Meine Mazedonien hat viele Ordnungs *für besuchen.*“ (DS 4906/C), „*Ich hätte kein Zeit *föör schreiben, es tut mir Leid.*“ (DS 5588/CD), „*Jetzt bin ich zu Hause, *mit meiner Familie.*“ (DS 5677/CD).

- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Trotz der großen Anzahl an muttersprachlich interferierenden Fehlern und Übergeneralisierungen gibt es eine hohe Anzahl an Belegen mit lernerspezifischen Fehlerursachen. Das sind Fehler, bei denen auf den ersten Blick keine anderen Fehlerursachen feststellbar sind. Die Gründe für diese lernerspezifischen Fehlern können unterschiedlich sein: mangelndes Wissen, Unaufmerksamkeit, Unachtsamkeit, Ignoranz usw. Bei vielen Belegen lässt sich die Ursache anhand des Textes nicht direkt erschließen.

Folgende Beispielsätze können genannt werden: „*Meine liebbling song *am Patti ist „Because the night“.*“ (DS268/A), „... *aber er tod *von einigen Jehre, aber immer wird bleiben in Herz.*“ (DS 497/A), „*Jetzt ich bin *vor mein Freund.*“ (DS 1202/A), „**Nor Kostumefest habe ich drei Karten.*“ (DS 1231/A), „*Gerade Ich gehe nach hause und Ich bin glücklich *vor Morgen.*“ (DS 1296/A), „*Du gehe *in den Arzt?*“ (DS 1481/A), „*Sie ligt im Süden *auf Europa.*“ (DS 1688/AB), „**Im den Insel ich bin mit meine Bruder Kiko und mit meine Eltern.*“ (DS 1858/AB), „**Für die meine Haushalt ich bögel ...*“ (DS 2045/AB), „*Ich warte *für dein Brief.*“ (DS 2332/B), „*Also ich interesiere *in Computer.*“ (DS 2668/B), „*Ich habe meiner Schwester *für 3 Wochen besucht, weil wenn ich in Deutschland war hat sie verheiratet.*“ (DS 5461/CD), „*Hier in mein Heimatland besuche ich ein deutsche Kurs und will ich nächste Sommer *in Deutschland kommen.*“ (DS 5551/CD), „*Dort habe ich miene Freundin besucht, die ich *nach drei Jahren nich gesehen habe.*“ (DS 5932/CD), „*Und das war alles *vor mir.*“ (DS 6029/CD).

Die meisten Belege wurden in der A-Gruppe (29 %) verzeichnet. Weitere produktive Textgruppen sind: die C-Gruppe mit 21 %, die B-Gruppe mit 15 % sowie die BD- und CD- Gruppe mit jeweils elf Prozent Beteiligung. Die Verteilung nach Sprachstufe erfolgt folgendermaßen: Die Belege der A-Stufe nehmen 35 % ein, gefolgt von der B-Stufe mit 34 % und die C-Stufe mit 31 %. Demnach verteilen sich die Belege fast gleichmäßig auf die Sprachstufen.

Die produktivste Fehlerursache in dieser Subkategorie ist die „Muttersprachliche Interferenz“ mit einem Anteil von 42 %, „Übergeneralisierung/Regularisierung“ als Ursache haben 29 % der Belege und 28 % haben „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ als FU. Nur zwei Prozent der Belege weisen „Fremdsprachliche Interferenz“ auf.

2.5.2.4 Unpassendes Adjektiv (84 DS)

In dieser Subkategorie werden die Belege ebenfalls nach der Fehlerursache gruppiert. Es ist wichtig zu betonen, dass bei manchen Belegen mehrere Ursachen gleichzeitig auftreten können.

- „Muttersprachliche Interferenz“: Diese Belege stellen eine direkte Übersetzung dar: „... sie ist **vollkommt*.“ statt *makellos* (DS 434/A; 531/A), „Tose ist **humanas*.“ statt *entgegenkommend, uneigennützig* (DS 603/A), **künstlichen See* statt *Stausee* (DS 1800/AB), **kleine verständnis* statt „ein wenig *Verständnis für etwas haben*“ (DS 3526/BD), **schlimme Note* statt *schlechte* (DS 3316/BD), **unrecht* statt *ungerecht* (DS 3721/BD) und „Das Essen ist auch schön und **billig*.“ statt *günstig* (DS 4656/C). Hier gibt es ebenfalls Belege, die als „falsche Freunde“ bezeichnet werden können: **nervös* statt *genervt* (DS 3459/BD; 3574/BD; 3663/BD; 3726/BD), „Er ist **weltlich singen*.“ statt *weltberühmt* (DS 596/A).
- „Fremdsprachliche Interferenz“: Als direkte Übersetzung aus dem Englischen kann der folgende Beleg genannt werden: **American* statt *amerikanisch* (DS 351, 621, 865/A).
- „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“: Viele der Belege mit dieser Fehlerursache sind Wörterbuchfehler oder durch Anwendung von Lernstrategien entstanden. Das ist dann der Fall, wenn der Verfasser das richtige Wort nicht kennt und auf andere Wörter zurückgreift bzw. der Textverfasser sich an unterschiedlichen Formulierungen versucht. Dadurch ist oft nicht nur das Adjektiv unangemessen, sondern der ganze Ausdruck. Mithilfe von Lernstrategien, etwa Wortbildungsstrategien, versucht er, aus bekannten Wörtern desselben bzw. eines ähnlichen semantischen Feldes die Aussage zu formulieren.

Beispielsätze mit Wörterbuchfehlern sind Belege, die als direkte Übernahme aus einem zweisprachigen Wörterbuch gelten: **beliebt* statt *Liebling-* (u.a. DS 226, 238, 253, 291, 296, 466, 471, 481), „Ich wolle er *singer wegen Popularität, singt um Liebes Leben er ist *belustigend und intim*.“ statt „Er kann das Publikum sehr gut unterhalten/fröhlich stimmen.“ (DS 630/A), „Aber auch wir können nicht sagen, dass die Autoindustrie der **einheitliche Schuldiger für das Ekeln ist*.“ statt *der einzige* (DS 1191/BE) oder „Die *Maskierung sollen sein ist *lachhaft*.“ statt *lustig* (DS 1666/A).

Folgende Beispielsätze können genannt werden: „Er ist *modern, musikalisch, *mannhaft, simpatisch und sabbeln*.“ statt *mutig, draufgängerisch und wirkt anziehend* (DS 744/A), „Unsere **(kein höfliches) Benehmen ist ihnen Fehler*.“ statt *unangemessenes* (DS 3800/BD), „Er arbeitet in ‚Logo‘ einer **ein-wöchentlichen Schülerzeitung*.“ statt *Wochenzeitung* (DS 3068/BC), „Gerade Ich gehe nach hause und Ich bin **glücklich vor Morgen*.“ statt „Ich freue mich auf morgen.“ (DS 1295/A), „Ein Argument dafür ist, dass die Luft nicht mehr **frisch und die Brise nicht mehr kühl wie früher sind*.“ (DS 3923/BE), „Ein Argument dafür ist, dass die Luft nicht mehr *frisch und die Brise nicht mehr *kühl*“

wie *früher sind*.“ (DS 3924/BE) usw. Die zwei letzten Belege wurden von den Wendungen *frische Luft* und *kühle Brise* abgeleitet.

- „Übeneralisierung/Regularisierung“: Hier werden unterschiedliche Belege zusammengefasst. Meistens handelt es sich um Wörter, die auf ein anderes (ähnliches) semantisches Feld übertragen werden. Das sind meist Verallgemeinerungen, Simplifizierungen oder Wörter, die dieselbe Bedeutung haben, aber in unterschiedlichen Situationen angewendet werden, z. B. „*Diese *verschiedene Kultur mag ich sehr*.“ (DS 5699/CD), „*Meine Eltern sind sehr *gut und ...*“ Statt *nett* (DS 2043/AB), „*... und das eben ist ein *schönes Vorteil ...*“ Statt *großer, entscheidender Vorteil* (DS 3138/BC).
- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Als lernerspezifisch wurden nur die Belege markiert, bei denen die Bedeutung bzw. die damit verbundene Absicht nicht leicht rekonstruierbar ist. Es ist nicht erkennbar, was der Verfasser tatsächlich zu sagen versucht: „*Ich wolle er singer wegen Popularität, singt um Liebes Leben er ist belustigend und *intim*.“ (DS 653/A), „*Es gibt keine andere Band, die *ferne klingt wie Ramstein*.“ (DS 668/A), „*Das ist sehr *später und schöner*.“ (DS 4218/C) und „*Aber ich habe schon einen Schluß gemacht und ich bin jetzt frei und *geduldig mit meinen Ergebnissen*.“ (DS 5851/CD). Nur beim letzteren Beleg könnte „*Ich warte geduldig auf die Ergebnisse*“ gemeint sein.

Die Textgruppe mit den meisten Belegen in dieser Subkategorie ist die A-Gruppe mit einem Anteil von 39 %. Weitere produktive Textgruppen sind BD mit 18 % sowie C und CD mit jeweils zwölf Prozent. Etwas weniger produktiv sind: BC (7 %) und BE (5 %). In den Textgruppen AB (4 %) und B (3 %) wurden die wenigsten Belege verzeichnet. In Bezug auf die Sprachstufen kann festgestellt werden, dass die Anfängerstufe mit 43 % die produktivste ist, während die Oberstufe die wenigsten Belege hat, etwa 24 %. Die Mittelstufe mit 33 % Beteiligung ist an zweiter Stelle.

In dieser Subkategorie kommen mehrere Fehlerursachen vor. Die zwei produktivsten sind die „Übeneralisierung bzw. Regularisierung“ mit einem Anteil von 33 % und der „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ mit 32 %. Die drittproduktivste FU ist die „Muttersprachliche Interferenz“ mit 26 % Beteiligung. Mit lernerbedingten Ursachen (5 %) und fremdsprachlichen Interferenzen (4 %) wurden nur wenige Belege gefunden.

2.5.2.5 Unpassendes Adverb (73 DS)

Die Belege dieser Fehlerebene lassen sich gut nach der Fehlerursache einteilen. Da die Anzahl der Belege im gesamten Korpus nicht sehr groß ist, entfällt die Notwendigkeit, die Belege

ge nach Textgruppen gesondert zu gruppieren. Die Fehlerentwicklung und -verteilung nach Sprachstufen wird trotzdem berücksichtigt und in Kapitel 2.5.2.7 dargestellt.

- „Fremdsprachliche Interferenz“: Die Belege mit dieser FU lassen sich als „falsche Freunde“ identifizieren. Mit *also* ist das englische Adverb für *ebenfalls*, *auch* gemeint. Beispielsätze: „Wir können **also* ins Restaurant gehen obwohl die Essen ist sehr gut.“ statt „Wir können *ebenfalls* ins Restaurant gehen.“ (DS 4701/C), „Maria wir **also* könnten im Turska carsija Kaffee trinken.“ (DS 4857/C), „Ehrlichkeit ist **also* wichtig“ statt „Ehrlichkeit ist *auch* wichtig.“ (DS 2119/AB), „Im Haushalt ich hilfe im Frühstück mache, **Also* ich staubsage und köche.“ (DS 2480/B), „**Also* mochte ich viele kinder haben.“ (DS 2629/B) usw. Dieser Einfluss lässt sich von der Anfängerstufe bis zur Oberstufe verfolgen, wobei die Hälfte der Belege in den letzten beiden Textgruppen, d. h. in der Oberstufe verzeichnet wurden.

Ein weiterer Beleg ist „Bitte schreibt mir **schoon*.“ (DS 2839/B), wobei die Interferenz auf Umwegen erkennbar ist: engl. *soon* wird sozusagen eingedeutscht zu **schoon* statt des deutschen Adverbs *bald*. Dieser Fehler kann in einem zweiten Anlauf als Kompetenzfehler und Einfluss durch Lernstrategien gewertet werden.

- „Übeneralisierung/Regularisierung“: Belege, die sich aus einer „Übeneralisierung bzw. Regularisierung“ ergeben, können in Bezug auf ihren Entstehungsort weiter differenziert werden. Bei einem Teil der Fehler handelt es sich um Übertragungen bzw. die Anwendung eines Adverbs in einer semantisch ähnlichen, aber nicht passenden Konstellation: „Bis **denn*, Lena.“ Statt *dann* (DS 1083/A), „**Endlich*, liebe ich die Deutsche Sprache und ich bin der Meinung, dass der Deutsch eine sehr interessante Sprache ist.“ statt *ehrlich* (DS 5428/CD), „Es ist **viel* kostbar für mich.“ Statt *sehr* (DS 2421/B), „Berlin hat mir **viel* gefallen.“ (DS 3881/BE). Weitere Übeneralisierungen erfolgen aufgrund von Simplifizierungen oder Verallgemeinerungen, wie z. B. „**Auch* habe ich Zukunftpänen.“ (DS 2428/B), „Wenn der Unterricht **immer so langweilig* wird ...“ Statt *weiterhin* (DS 3355/BD).

Ein weiterer Teil der Fehler wird als umgangssprachlicher Ausdruck bezeichnet und in dem Sinne findet ein Transfer von einer Varietät zur anderen statt, z. B. „**Sonst*, ich hab nette Leute kennen gelernt und viel über das Land gelernt.“ (DS 5741/CD), „Ich überlege **mal* ob ich an einem Fortgeschrittenenkurs teilnehme.“ (DS 5947/CD), „Dann ist sehr interssant und alle Leute sind **raus*.“ (DS 5322/C).

- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Die lernerbedingten Fehler dieser Fehlerebene können weiter differenziert werden. Bei einem Teil der Fehler handelt es sich mit großer Wahrscheinlichkeit um Kompetenzfehler oder um Fehler aus dem Be-

reich „noch nicht gelernt“, wie z. B. „*Ich kann *nicht warten vor party.*“ Statt „*Ich kann es kaum abwarten, auf die Party zu gehen.*“ (DS 1302/A), „*Also haben touristic Zentrums *wohin touristen schlafen.*“ statt *wo* (DS 1711/AB), „*Die Mädchen haben Probleme *auch miteinander.*“ statt *oft* (DS 2060/AB), „**(Am Abend) muss sie mit den Pferden proben.*“ statt *täglich*³⁹² (DS 3017/BC). Zusätzlich ist auch „Übungstransfer“ als FU möglich, wenn nachgewiesen werden kann, dass eine andere Textstelle übernommen wurde. Weitere Beispielsätze: „*Jeder weiß dass die Gebrauch von Autos, belastet sehr die Umwelt. *egal wir gebrauchen die Autos weiter.*“ statt *trotzdem* (DS 4024/BE), „*Daran ich empfehle dir in Frühling dein Urlaub machen, weil Macedonien *da am schönsten ist.*“ statt *dann* (DS 5164/C), „*Ich war sehr traurig aber *schon bin ich ok.*“ Statt *jetzt* (DS 5478/CD).

Die meisten Belege in dieser Subkategorie wurden in der C-Gruppe verzeichnet, etwa 21 % aller Belege. Weitere belegreiche Gruppen sind: Gruppe CD (18 %), BC mit 15 %, B und A mit zwölf Prozent und AB mit zehn Prozent. Die Textgruppe mit den wenigsten Belegen ist Gruppe BE mit nur fünf Prozent. Demnach ist dieser Fehlertyp besonders produktiv in höheren Stufen: B- und C-Stufe mit je 39 % Anteil, während nur 22 % der Belege aus der Anfängerstufe stammen. Auf die Fehlerursache bezogen verteilen sich die Belege fast gleichmäßig auf drei Gruppen: lernerspezifischen Ursachen und Ü/R mit je 34 % und FI 32 %.

2.5.2.6 Unpassende Wortart (51 DS)

Die Belege dieser Fehlerebene können in zwei Untergruppen eingeordnet werden: In der einen sind Wörter, die semantisch betrachtet die passende Basis (das passende Basismorphem) haben, aber in einer anderen Wortart erscheinen, wie z. B. **singen* statt *Sänger* (DS 601/A), **essen* statt *das Essen* (DS 4271/C), **fernsehen* statt *im Fernsehen verfolgen* (DS 1186).

Zu der zweiten Gruppe gehören Wörter, die nicht nur in einer anderen Wortart erscheinen, sondern auch eine vollkommen andere Basis aufweisen, d. h., die Basismorpheme beider Wörter sind nicht identisch: **eben* statt *jeden* (DS 1053/A), **sehr* statt *viele* (DS 4241/C) usw. Wenn die Belege dieser Fehlerebene nach der FU gruppiert werden, lassen sich drei Subgruppen darstellen:

- „Übeneralisierung/Regularisierung“: Belege mit dieser FU sind meistens Wörter mit gleicher bzw. ähnlicher Basis, die in der falschen Wortart erscheinen. Beispielbelege: *Klasse* statt *klasse* (DS 308/A), **viele Sonne* (Pron./Zahlwort) statt *viel Sonne* (adv.) (DS 5084/C), **komponist* statt *komponieren* (DS 15), **Amerikan* bzw. *Amerikanerin* statt *ame-*

³⁹² Dieser Inhalt wurde im Text im Lehrbuch (s. Weigmann 1999) überprüft

rikanische Sängerin (DS 416/A), **tod* statt *gestorben* (DS 496), **Mann* statt *man* (DS 4004), **mittel* statt *die Mitte* (DS 1837/AB), **dass* statt *das* (DS 2831/B), **danken* statt *Dank* (DS 2904/B), **kurz* statt *Kürze* (DS 3288/BD), **lernen* statt *zum Lernen* (DS 3399/BD), **erleichternd* statt *leicht* (DS 4087/BE), **Essen* statt *essen* (DS 4507/C), *Alles* **gut* statt *Alles Gute* (DS5720/CD).

- „Übungstransfer“: Mit „Übungstransfer“ wurden solche Belege bezeichnet, bei denen eine feste Wortverbindung übernommen und in einer unpassenden Situation angewendet wird. Beispielsätze: **am besten* statt *die Beste* (DS 454, 532/A), **am meisten* statt *meistens/größtenteils* (DS 3145/BC und 3870/BE). Die Wendung *etwas ist frei* wurde in eine andere Konstellation übertragen: „*Von der andere Seite ist Oli mehr *Frei ...*“ (DS 3181/BC).
- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Als lernerbedingt werden solche Belege gekennzeichnet, die zum einen in einer falschen Wortart erscheinen. Zum anderen haben die beiden Wörter (also das passende sowie das unpassende) nicht unbedingt die gleiche Basis: **Anderes* statt *ansonsten* (DS 742/A), **Vor das* statt *davor* (DS 1035/A), „*Wir haben *sehr Speziliatiten.*“ statt *viele* (DS 4241/C), „... **egal wir gebrauchen die Autos weiter.*“ Statt *trotzdem* (DS 4025/BE). Bei manchen Belegen ist das Zustandekommen nicht sofort durchschaubar: „*Man muss *in die Meinug ehrlich in Gesicht sagen.*“ Statt *ihm* (DS 2124/AB), „**In müchte in Zukunft studiert Medicine ...*“ Statt *ich* (DS 2177/B) oder eine Art Vereinfachung: die Zahl **I* statt ausgeschrieben *ein* (DS 1948/AB) usw. Zum Teil können bei manchen Belegen weitere FU vermutet werden, wie z. B. Einfluss durch Lernstrategien in DS 1035/A.

Unpassende Wortarten kommen in der A-Textgruppe besonders häufig vor (29 %). An zweiter Stelle ist die C-Gruppe mit 19 % und an dritter die B- und BE-Gruppe mit jeweils zwölf Prozent. Die unproduktivste Textgruppe ist die BC-Gruppe mit einem Anteil von nur vier Prozent. Aus Sicht der Sprachstufe verteilen sich die Belege fast gleichmäßig: A-Stufe 37 %, B-Stufe 33 % und C-Stufe 30 %. Die meisten Belege haben Ü/R als FU (etwa 69 % aller Belege). An zweiter Stelle sind lernerbedingte Ursachen mit 21 % und an letzter „Übungstransfer“ mit nur zehn Prozent. Hier wurden keine Belege mit muttersprachlicher Interferenz gefunden.

2.5.2.7 Zusammenfassung (auffällige Wortwahl)

In dieser Subkategorie wurden viele Belege verzeichnet. Die höchste Anzahl an Belegen hat die Subgruppe „unpassendes Verb“, die einen Anteil von 38 % ausmacht. An zweiter Stelle

sind „unpassende Präpositionen“ mit 20 % und an dritter „unpassende Substantive“ mit 17 % Beteiligung. Die weiteren Subgruppen haben deutlich weniger Belege: „unpassende Adjektive“ (10 %), „unpassendes Adverb“ (9 %) und mit den wenigsten Belegen „unpassende Wortart“ mit einem Anteil von nur (6 %).

Die Textgruppe mit den meisten Belegen ist die A-Gruppe, deren Belege 26 % einnehmen. Weitere produktive Textgruppen sind: die C-Gruppe mit 18 %, die B-Gruppe mit 13 % und die BD-Gruppe mit 14 %. Die Gruppen BC und BE haben die wenigsten Belege und nehmen nur sechs Prozent ein. Wenn die Anzahl der Belege in Bezug auf die Sprachstufen betrachtet wird, verteilen sich die Belege fast gleichmäßig: Die Mittelstufe hat die meisten Belege (37 %), gefolgt von der Anfängerstufe mit 32 % und an letzter Stelle die Oberstufe mit 28 %. Die häufigste FU in der Subkategorie „auffällige Wortwahl“ ist die „Übergeneralisierung/Regularisierung“, die bei fast der Hälfte der Belege (46 %) bestimmt wurde. Nicht zu vernachlässigen ist aber auch der Anteil an Belegen mit muttersprachlicher Interferenz, der 21 % ausmacht. Des Weiteren konnten folgende FU festgestellt werden: lernerbedingte Ursachen (20 %), „Fremdsprachliche Interferenz“ (8 %), „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ (3 %) und „Übungstransfer“ (2%).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass „unpassende Verben“ der häufigste Fehlertyp bei der auffälligen Wortwahl ist und die meisten Belege in der Mittelstufe vorkommen, obwohl die A-Textgruppe die produktivste ist. Dies wundert nicht, da der Wortschatz am Anfang sehr eingeschränkt ist und dem Lerner so nur die Möglichkeit verbleibt, zu experimentieren bzw. ihm bereits bekannte Wörter häufig einzusetzen. Was die Fehlerursache betrifft, ist die „Übergeneralisierung/Regularisierung“ die häufigste Ursache. Jedoch ist der vergleichsweise hohe Anteil an muttersprachlichen Interferenzen nicht zu übersehen.

2.5.3 Überflüssige Wörter (61 DS)

Die Belege dieser Subgruppe sind meistens aus semantisch-stilistischer Sicht überflüssig. Wenn gleichzeitig syntaktische Auffälligkeiten im Beleg erkennbar sind, dann wurden diese in Kapitel 2.4 separat behandelt. Diese semantisch-stilistischen Auffälligkeiten sollen als eine exemplarische Darstellung verstanden werden, da insbesondere stilistische Auffälligkeiten sehr subjektiv zu bewerten sind.

Bei einem Teil der Belege handelt es sich um eine Übergeneralisierung bzw. Überkorrektheit. Bei einem anderen Teil der Belege stellen die überflüssigen Wörter Fragmente einer vorherigen Formulierung dar oder sie wurden als feste Wortverbindung aus einem anderen Text oder aus dem Unterricht in den eigenen Text übernommen, obwohl sie an dieser Stelle nicht ange-

messen sind. Solche Auffälligkeiten zeigen zudem die Unsicherheit des Lerners bei der Formulierung sowie fehlende Kenntnisse.

2.5.3.1 Überflüssiges Verb (16 DS)

Als überflüssiges Verb werden in dieser Kategorie die Auffälligkeiten erfasst, bei denen das überflüssige Verb keine Relevanz für den Satzbau hat. Viele Belege sind lernerbedingt und zeigen die Unsicherheit oder Unkenntnis des Lerners. Beispielsätze: „*Aber du kannst *geht bei den Rock`n`Roll-Meisterschaften gehen.*“ (DS 896/A), „*Seine Eltern auch bemerkt, das *ist Kind musikalische Talent hat, und so zu straffen sein Leben.*“ (DS 56/A), „*Ich bin Goce und ich *bin wohne in Delchevo.*“ (DS 2467/B), „*In meine Land haben viel Gäscheft *haben viel Kleidung.*“ (DS 4186/C). Doppelbelegung eines Verbs aufgrund gelernter fester Wortverbindungen ist im folgenden Beleg erkennbar: „*Es gab keine Line-up Wechsel, da die Band wurde 1993 geründet *worden.*“ (DS 681/A). Ebenfalls werden Phrasen mit *machen* in andere Kontexte übertragen: „*Ich möchte am gern staubsaugen *machen.*“ (DS 2554/B).

Bei manchen Belegen ist das überflüssige Verb erst nach der korrekten Umformulierung und dem Hinzuziehen des Kontextes erkennbar: „*Wir wenden sich an die Regierung, dass atraktive Freizeit Angebote geschaffen werden *müssen und dass die Alkoholabhängigkeit gesellschaftliche Phanomen problematiziert werden muss.*“ (DS 5916/CD); Dabei ist gemeint: *Wir sollten uns an die Regierung wenden, damit attraktive Freizeitangebote geschaffen werden* In dieser Subkategorie befinden sich sehr wenige Belege. Alle Belege sind lernerbedingte Fehler, die größtenteils als Flüchtigkeitsfehler zu bezeichnen sind. Es wurden nur Belege in den Textgruppen A (4DS), B (5 DS), BD (2 DS), C (2 DS) und CD (3 DS) gefunden.

2.5.3.2 Überflüssiges Adverb (7 DS)

Auf dieser Fehlerebene befinden sich nur wenige Belege. Bei einem Teil der Belege ist der Einfluss aus der Sprache selbst – wie Ausdrücke oder feste Phrasen aus anderen Texten – deutlich zu sehen, wie in „*Caroline und Oli haben sehr verschiedene Lebens, aber sind *auch sehr gute Freunde.*“ (DS 3217/BC), „*Ich freue mich seher *viel, das du entschieden hast, mich zu besuchen.*“ (DS 4458/C), „*In Skopje kannst du viele Sehenswürdigkeiten besichten zum beispiel *wie die Stein Brücke (...).*“ (DS 4477/C).

Nachfolgend werden Belege mit überflüssigen Adverbien und mit lernerbedingter Fehlerursache vorgestellt: „*Um die Autos und den Autoverkehr zu reduzieren, glaube ich, dass man mehr *auch an dem Öffentlichesverkehr arbeiten soll.*“ (DS 3943/BE), „*Wenn du in Macedonien bist, *da es wäre sehr schön die tradicionale Macedonische essen schmecken.*“ (DS 5106/C).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass diese Subkategorie ziemlich unproduktiv ist. Ein Teil der Belege haben „Übungstransfer“ (4 DS) und lernerbedingte Ursachen (3 DS) als FU. Es wurden Belege nur in den Textgruppen BC (1 DS), BE (2 DS), C (3 DS) und CD (1 DS) gefunden.

2.5.3.3 Überflüssige Präposition (32 DS)

Die überflüssigen Präpositionen können je nach der Fehlerursache in drei Subgruppen eingeteilt werden: „Muttersprachliche Interferenz“, „Übungstransfer“ und „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“:

- „Muttersprachliche Interferenz“: Aufgrund des fehlenden Kasussystems im Mazedonischen werden mehr Präpositionalphrasen als im Deutschen gebildet. Das führt wiederum dazu, dass im deutschen Satz Präpositionen an Stellen eingesetzt werden, wo keine gebraucht werden, wie z. B. „*Tose Proevski ist geboren *in 1981 und sterben 2007*“ (DS 439/A). Die Präposition *in* vor Jahresangaben ist im Mazedonischen obligatorisch. Die Belege in dieser Subgruppe können als direkter Einfluss aus dem Mazedonischen angesehen werden, da sie die Übersetzungen einer ganzen Phrase bzw. eines ganzen Satzes sind. Deshalb soll der Gesamtsatz im Beleg und im Kontext betrachtet werden und nicht nur die einzelne Präposition. Beispielsätze: „*Ich hilfe *zu meine Mutter.*“ (DS 2684/B) statt „*Ich helfe meiner Mutter*“; „**In dein Leben in 20 Jahren*“ (DS 2274/B) statt „*Mein Leben in 20 Jahren*“; „*... eine Chance *mit meinen Freunde zu treffen.*“ (DS 3307/BD) statt „*eine Chance, meine Freunde zu treffen*“; „*... sie schreien *nach ihnen.*“ (DS 3711/BD) statt „*sie schreien sie an*“; „*Dafür bin ich euch dankbar und *an meine Lehrerin aus dem Sprachkurs.*“ (DS 5821/CD) statt „*bin meiner Lehrerin dankbar*“; „*Es klingelt sehr lüstig die Namen *auf unseren Essen ...*“ (DS 5122/C) statt „*die Namen unserer Speisen*“; „*... dass viele Leute nicht bewusst *über die Großheit der Weltverschmutzung sind.*“ (DS 4036/BE) statt „*Ausmaß der Umweltverschmutzung*“.
- „Übungstransfer“: Als Einfluss aus der Sprache selbst bzw. Übernahme von festen Wortverbindungen in nicht passenden Situationen können die Belege dieser Ebene genannt werden. Am produktivsten sind Superlativformen: „*Sie hat *am besten Songs.*“ (DS 192/A), „*Ihre *am besten song sind ...*“ (DS 627/A), „*Er war *am größten Star in Makedonien.*“ (DS 859/A), „*(...) weil Skopje ist *am größten und *am schönsten Stadt in Makedonien.*“ (DS 4326, 4356/C). Eine Übertragung fester Wortverbindungen – wie mit dem Feiern in „**Mit die Feste ist leider schon vorbei, aber wir unternehmen etwas zusammen.*“ (DS 4502/C) – ist ebenfalls als „Übungstransfer“ zu betrachten.

- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Als lernerbedingte Fehler bzw. Belege können folgende genannt werden: „*Ich habe viele Zukunftspläne *als Lehrer am Tanzen werden ...*“ (DS 2531/B), „*Er ist ein Schüler und macht die Schülerzeitung *in LOGO ...*“ (DS 3169/BC), „*Dafür im Zunkunft möchte ich die Schule ein besser Ort sein, alle Schüler spaß zu haben, das Lernen *am gute Laune zu werden ...*“ (DS 3600/BD) und „*Was mach ihr zur zeit, geht ihr noch immer *wie jeden Sonntag spatzieren ...*“ (DS 5969/CD). Bei manchen dieser Belege sind zusätzlich andere Fehlerursachen denkbar wie im Beleg DS 2531/B oder DS 5969/CD, wo die überflüssige Präposition als das Fragment einer vorherigen Formulierung angesehen werden kann. Dem Beleg DS 3600/BD kann als indirekte Fehlerursache (durch die Superlativform bedingt) „Übungstransfer“ zugrunde liegen.

Die meisten Belege in dieser Subkategorie wurden in folgenden Textgruppen verzeichnet: BD mit 22 %, A mit 19 % sowie C und CD mit jeweils 16 % Beteiligung. Die produktivste Sprachstufe ist die Mittelstufe mit 47 % und die produktivste Fehlerursache die „Muttersprachliche Interferenz“ mit einem Anteil von 59 %. Weitere Fehlerursachen sind: „Übungstransfer“ 28 % und lernerbedingte FU 13%.

2.5.3.4 Überflüssige Partikel (6 DS)

Die überflüssigen Partikeln erscheinen meistens aus stilistischer Sicht auffällig. Hauptsächlich handelt es sich um gesprochensprachliche Strukturen (Gesprächspartikeln), die in die Schriftsprache übertragen werden, wie z. B.: „**Also ich nehme viele Früchtuck.*“ (DS 1893/AB), „*Im Haushalt ich hilfe im Fruhstuck mache, *Also ich staubsage und köche.*“ (DS 2600/B), „*Im Sommer bei uns ist sehr warm, dann könntest du *doch viel dünne Kleidung nehmen.*“ (DS 4222/C) „*Du hast *schon keine Schmerzen und du kannst bei den Rock´n´Roll-Meisterschaften gehen.*“ (DS 1422/A). In diesen Fällen ist von „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ als FU auszugehen. In dieser Subkategorie befinden sich sehr wenige Belege: jeweils ein Beleg in den Textgruppen A, AB, B, BE, C und CD. Alle Belege haben dieselbe Fehlerursache.

2.5.3.5 Zusammenfassung (überflüssige Wörter)

Etwa die Hälfte der Belege dieser Subkategorie stellen überflüssige Präpositionen dar (52 %). Überflüssige Verben nehmen 26 % der Belege ein, während überflüssige Adverbien zwölf Prozent und überflüssige Partikeln zehn Prozent einnehmen. Im Korpus konnten keine überflüssigen Substantive oder Adjektive verzeichnet werden.

Es wurden insgesamt nur wenige Belege verzeichnet. In den Textgruppen A, B und C wurde die gleiche Anzahl an Belegen ermittelt, die jeweils 18 % aller Belege ausmachen. Weitere produktive Textgruppen sind die CD-Gruppe mit 16 % und die BD-Gruppe mit 15 %. Die Textgruppen AB und BC sind die unproduktivsten mit jeweils drei Prozent. Wenn die Belege nach der Sprachstufe beurteilt werden, dann ist die Mittelstufe die produktivste (mit 44 %), gefolgt von der Oberstufe mit 35 % und der Anfängerstufe mit einem Anteil von 21 %.

Die meisten Belege sind lernerbedingt, etwa 38 %. Eine weitere Fehlerursache ist die „Muttersprachliche Interferenz“ mit einem Anteil von 31 %. „Übungstransfer“ macht 21 % der Belege aus, während nur zehn Prozent durch Kommunikations- und Lernstrategien beeinflusst wurden.

2.5.4 Fehlende Wörter (60 DS)

Belege mit „fehlenden Wörtern“ in diesem Kapitel können die logische und semantische Valenz betreffen, nicht die syntaktische. Dass zum Teil auch die syntaktische Valenz berührt werden kann und eine haarscharfe Trennung nicht immer möglich ist, ist durchaus nachvollziehbar. Wenn jedoch die syntaktische Valenz berührt wird, dann wird dies hier explizit erwähnt.³⁹³ Belege, in denen das Prädikat oder ein anderes obligatorisches Satzglied und ein Teil dessen fehlt, wurden bereits bei den Strukturfehlern besprochen, weil sie immer in erster Linie die Syntax betreffen. Fehlende Pronomina und Artikel werden aufgrund ihrer Referenzfunktion in Kapitel 2.6 behandelt. Der Einfachheit halber werden „Fehlende Wörter“ hier nach Wortarten gruppiert: Substantive, Adverbien und Adjektive, die auf Unstimmigkeiten bei der logisch-semantischen Valenz hinweisen. Oft sind sie als elliptische Formen anzusehen (oder fehlende Information), da das fehlende Wort evtl. im Satz davor oder danach schon erwähnt oder als bereits bekannt angenommen wurde. Eine gewisse stilistische Absicht könnte in manchen Fällen vermutet werden.

2.5.4.1 Fehlendes Substantiv (12 DS)

Fast alle fehlenden Substantive haben Ü/R als FU. Dabei liegt der Fokus auf der Übergeneralisierung bzw. Vereinfachung einer Aussage als stilistisches Mittel. Das bedeutet, dass das fehlende Wort kataphorisch oder anaphorisch präsupponiert wird: „*Nimm bitte* nacher geht es dir bestimmt wieder ins Bett.*“, dabei werden die zuvor genannten Medikamente als bekannte Information vorausgesetzt (DS997/A); „*Aber du kannst nicht gehst bei den Rock'n'Roll*.*“ (DS 1010/A), dabei fehlt *Meisterschaften*. Gelegentlich wird auch auf das

³⁹³ Da es sehr wenige Belege sind und aufgrund der Übersichtlichkeit und Zuordnung nach Wortarten, erscheint es nicht als sinnvoll die wenigen Belegen zu den Syntaxfehlern zuzuordnen.

Weltwissen rekurriert: „*Die Stadt liegt am Fuße des *Golak.*“ (DS 1779/AB), fehlend *Berg* bzw. *Berges*. Bei Texten dieser Art kann eine solche Information aber nicht als bekannt vorausgesetzt werden; ebenfalls in „*Meine e-mail* ist (...).*“ fehlt *-Adresse* (DS 2891/B) oder fehlen *Festung* und *Fluss* in „*Wie zum Beispiel die Ohrid-See, die *,Skopsko Kale‘ und *Vardar.*“ (DS 4909, 4910/C).

Dabei können manche Sätze oder Aussagen unverständlich, unvollständig oder gar ungrammatisch erscheinen, z. B. in „*Manche Lehrer hassen die Vespätung * im Unterricht.*“ fehlt *der Schüler* (DS 3689/BD) oder in „*Um die Autos und den Autoverkehr zu reduzieren, glaube ich, dass man mehr auch an dem * Öffentlichesverkehr arbeiten soll.*“ fehlt *Ausbau* (DS 3944/BE).

Es gibt Belege in den Textgruppen A (3 DS), AB (3DS), in den Gruppen B, BD und BE jeweils einen Beleg und in der C-Gruppe drei Belege. In den Gruppen BC und CD wurden keine Belege gefunden.

2.5.4.2 Fehlendes Adverb (35 DS)

Der Großteil der Belege auf dieser Ebene ist als „Übeneralisierung bzw. Regularisierung“ anzusehen. Bei den meisten handelt es sich um eine Vereinfachung der Aussage, bei der es nicht für notwendig erachtet wird, jede Angabe z. B. für Ort oder Zeit explizit zu schreiben. Teile der Simplifizierungen können als stilistische Mittel gewertet werden, um Wiederholungen zu vermeiden. Der Verfasser nimmt in solchen Fällen offenbar an, dass diese Informationen dem Leser (in diesem Fall die Lehrkraft) bereits bekannt sind, beispielsweise dann, wenn die Textproduktion als Grundlage einen zuvor im Unterricht behandelten Text hat, z. B. eine Nacherzählung, Zusammenfassung oder Antwort auf einen Brief. Ein weiterer Grund für die Simplifizierung ist der Einfluss der gesprochenen Sprache. Dabei wird schnell, elliptisch und nur mit den allernotwendigsten Informationen gesprochen, denn es besteht zu jeder Zeit die Möglichkeit der Nachfrage, was bei geschriebenen Texten nicht der Fall ist. Beispielbelege: „*Ich bin * nicht einverstanden, weil Sie immer noch krank, und Ihnen sagen, das die Idee.*“ Hier fehlt *damit* (DS 1099/A); „*Ich schraibe* hausaufgabe.*“ Es fehlen (u. a. aus Vertextungsgründen) der Zeitpunkt und der Grund (DS 1116/A); „*Du hast schon keine Schmerzen *und du kannst bei den Rock´n´Roll-Meisterschaften gehen.*“ Hier fehlt *mehr* (DS 1423/A); im Beleg „*Er und seine Schwester gehen *in die Schule aber jetzt nicht, weil sie Tournee haben.*“ fehlt *normalerweise/zwär* (DS 3044/BC); *ausschließlich* fehlt in DS 3091/BC „*Und Caroline, sie arbeitet mit den Pferden, und geht in die Schule *im Winter.*“; bei „*Zuerst ist China das schmutzigste und meist chaotische Land, das ich *besucht habe (...).*“ fehlt *jemals* (DS 3822/BE).

Die Belege dieser Subkategorie verteilen sich folgendermaßen nach Textgruppen: Jeweils 23 % der Belege sind in den Gruppen A und C, gefolgt von der BC-Gruppe mit einem Anteil von 20 %. Die weiteren Textgruppen haben deutlich weniger Belege: CD mit elf Prozent, BE acht Prozent, BD und B mit jeweils sechs Prozent und mit nur drei Prozent die AB-Gruppe. Demnach ist die B-Stufe die produktivste (40 %), gefolgt von der C-Stufe (34 %) und an letzter Stelle ist die A-Stufe mit 26 % Anteil.

2.5.4.3 Fehlendes Adjektiv (13 DS)

Fehlende Adjektive wirken sich größtenteils auf der stilistischen Ebene aus. Es ist hervorzuheben, dass dabei für das Gesamtverständnis relevante Belege auftauchen. Viele Belege können als Folge einer beabsichtigten oder unbeabsichtigten Simplifizierung verstanden werden. Einflüsse aus gesprochensprachlichen Elementen können darüber hinaus zu einem Teil der Auffälligkeiten beigetragen haben. Die Fehlerursache wurde mit „Übergeneralisierung bzw. Regularisierung“ als Folge einer vereinfachten Ausdrucksweise angegeben. Es lässt sich aber nicht ausschließen, dass u. U. andere FU (wie lernerbedingte Ursachen oder Einfluss durch Kommunikations- und Lernstrategien) zusätzlich möglich sind. Beispielsätze Simplifizierung: „*Er hat einege * sing.*“ statt *schöne Lieder* (DS 97/A); „*In diese Briefe ich gebe dir die * Informationen über mein land.*“ fehlt *notwendigen* (DS 4320/C).

Auf dieser Fehlerebene wurden nur wenige Belege verzeichnet. Sie verteilen sich fast gleichmäßig auf die verschiedenen Textgruppen. Die produktivsten Textgruppen sind die Gruppen A und C mit jeweils vier Belegen, während in den Gruppen AB, BC und BE keine Belege notiert wurden. Alle Belege haben Ü/R als Fehlerursache.

2.5.4.4 Zusammenfassung (fehlende Wörter)

Die Subgruppen dieser Kategorie „Wort(wahl)fehler“ bestehen aus 58 % fehlenden Adverbien, 22 % fehlenden Adjektiven und 20 % fehlenden Substantiven. Die mit Abstand produktivsten Textgruppen sind die A- und die C-Gruppe mit einem Anteil von 25 %. Die BC-Gruppe hat einen Anteil von zwölf Prozent, während die B-, BD-, CD-Gruppe mit je acht Prozent und AB- und BE-Gruppe mit je sieben Prozent deutlich unproduktiv sind. In Bezug auf die Sprachstufen bedeutet dies, dass dieser Fehlertyp in allen drei Sprachstufen fast gleich oft vorkommt: A-Stufe 32 %, B-Stufe 35 % und C-Stufe 33 %. Alle Belege dieses Fehlertyps haben „Übergeneralisierung/Regularisierung“ als Fehlerursache.

2.5.5 Auffällige Ausdrücke/Redewendungen/Sprichwörter (21 DS)

In dieser Kategorie werden Belege verzeichnet, die falsche oder für die deutsche Sprache ungewöhnliche Redewendungen, Kollokationen oder Sprichwörter enthalten. Ein Teil der Fehler kommt aus der Übersetzung aus dem Mazedonischen, ein anderer Teil ist eine Art Neubildung von Sprichwörtern bzw. Redewendungen, die Ähnlichkeiten mit gegenwärtigen Redewendungen aufweisen oder nach deren Muster gebildet werden, und bei einem dritten Teil handelt es sich um eine Übertragung einer Kollokation in eine andere Situation, in der sie normalerweise nicht angewendet wird. Demnach können die Belege nach der FU unterteilt werden:

- „Muttersprachliche Interferenz“: Folgende Belege gelten als direkte wörtliche Übersetzung eines mazedonischen Sprichworts, einer Redewendung oder Kollokation: „*Er ist unwahrscheinlich**.“ Gemeint: *unglaublich gut* (DS 751/A), „**Tut mir Leid warum du bist nicht hier.*“ Gemeint: *Ich bin traurig, weil du nicht da bist.* (DS 964/A), **Ferien machen* (DS 1069, 1128, 1604/A), „*Die Grammatik ist zu kompliziert und die Verben sind eine *besondere Geschichte.*“ Gemeint: *eine einzigartige Geschichte* (DS 5801/CD), „*Wir können sagen, dass sie *(keine Seele haben.)*“ Maz. Redewendung, gemeint: *halbherzig, ohne Empathie* (DS 3716/BD).
- „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“: Bei den meisten Belegen handelt es sich um Ausdrücke, Kollokationen oder Redewendungen, die in gewisser Weise durch Lernstrategien entstanden sind oder durch bestehende Redewendungen verändert werden. Dies geschieht vor allem dann, wenn der Verfasser sich nicht sicher ist oder mittels ähnlicher Ausdrücke bzw. Kollokationen seine eigene Konstruktion zu kreieren versucht. Beispielsätze: „*Zum Beispiel mit narkotisieren beginnen, oder *ein Raub machen.*“ (DS 3550/BD), „*Die Lehrer *tanzen auf den Schülern Nerven.*“ (DS 3729/BD), „**Aber das Benzin nimmt Einfluss nicht nur an den Ozonumschlag ...*“ (DS 4130/BE), „*Deshalb habe ich eine Stellung als *Korrespondent der Sprache bekommen, und ich müsste meine Deutschkenntnisse verbessern.*“ (DS 5612/CD) und „*Es ist wie in dem Sprichwort: *(,Klein Krach, macht Spass.')*“ (DS 3296/BD).

Der Beleg „*Die Lehrer *tanzen auf den Schülern Nerven.*“ ist als ein besonderes Phänomen zu betrachten. Im Deutschen wie im Mazedonischen lautet der Phraseologismus *jemandem auf die Nerven gehen*. Die Veränderung *jmdm. auf den Nerven tanzen* kann zum einen als stilistische Absicht des Verfassers mit dem Ziel der Intensivierung angesehen werden. Falls dies also Absicht ist, ist nicht auszuschließen, dass diese Veränderung bereits im muttersprachlichen Ausdruck stattgefunden hat und nur ins Deutsche übersetzt

wurde. In diesem Fall könnte hier eine indirekte MI vermutet werden. Zum anderen ist es aber auch möglich, dass der Verfasser absichtlich den Phraseologismus verändert hat, da er es nicht für möglich hielt, dass ein Phraseologismus in beiden Sprachen gleich ist. Eine Analogie ist aber auch zum Phraseologismus *jmdn. auf der Nase herumtanzen* möglich. Der tatsächliche Einfluss ist jedoch mithilfe einer plausiblen Interpretation nicht zu entschlüsseln. Eine interessante Bildung ist auch *„Klein Krach, macht Spass.“* (DS 3296/BD), jedoch ist eine direkte Analogie zu einer deutschen oder mazedonischen Redewendung nicht direkt erkennbar.

- „Übeneralisierung/Regularisierung“: Hier sind wenige Belege zu nennen. Dabei handelt es sich um bestehende feste Verbindungen, die übergeneralisiert werden, d. h., sie werden in unpassenden Situationen angewendet, wie z. B.: *„Die Autoindustrie hat auch das Problem mit der globalen Erwärmung herausfordert.“* (DS 4106/BE) kommt von *etwas herausfordern* (z. B.: *das Schicksal herausfordern*). Im Beleg *„Man muss eine Erwägung ziehen ...“* (DS 4113/BE) wird das Funktionsverbgefüge *in Erwägung ziehen* übergeneralisiert und fälschlicherweise verändert gebraucht. In dieser Subkategorie wurden vergleichsweise wenige Belege gefunden. Das kann verschiedene Gründe haben: Textsorte, Sprachstufe sowie Kompetenzen des Lernalters und seine stilistischen Ansprüche, d. h. der Wunsch und die Fähigkeit, sich mit Ausdrücken wie Sprichwörtern und Redewendungen zu äußern.

Obwohl wenige Belege verzeichnet wurden, kann zusammengefasst werden, dass fast die Hälfte der Belege Übersetzungen aus dem Mazedonischen darstellen (43 %). Etwa 33 % wurden durch Lernstrategien bedingt und 24 % durch „Übeneralisierung/Regularisierung“. Die produktivste Textgruppe ist die CD mit 29 %, gefolgt von den Textgruppen A und BD mit einem Anteil von je 24 % und BE-Gruppe mit einem Anteil von 14 %. Die AB- und C-Gruppe sind die unproduktivste mit nur fünf Prozent. In den Gruppen B und BC wurden keine Belege verzeichnet. In Bezug auf die Sprachstufe bedeutet dies, dass die Mittelstufe nur leicht produktiver ist als die anderen zwei: A-Stufe 29 %, B-Stufe 38 % und C-Stufe 34 %.

2.5.6 Kreative Wortbildungsfehler/Schöpfungsfehler (53 DS)

Die Belege in dieser Kategorie sind gewissermaßen kreativ oder schöpferisch. Darunter werden jegliche Arten von Ableitungen, Komposita und auch völlige Neubildungen verstanden. Viele Belege zeigen die zum Teil korrekte Anwendung von Wortbildungsregeln und einige Belege können sogar als geglückte Kompositionen oder Neubildungen bezeichnet werden. Manche dagegen sind ein missglückter Versuch, das gewünschte Wort anhand vorhandener

Kenntnisse bzw. mithilfe des erworbenen Wortschatzes selbst zu bilden. Ein anderer Teil der Belege kann als Übersetzung bzw. Übernahme von Regeln oder von Bestandteilen eines Begriffs oder Worts aus anderen Sprachen verstanden werden.

Der größte Teil der Belege resultiert als Übergeneralisierung der Regeln für Wortbildung. Parallel dazu ist Einfluss durch Lernstrategien die zweite FU, da bei der Neubildung oder Ableitung neben Übergeneralisierung die Anwendung von Lernstrategien sinnvoll ist. Demnach haben diese Belege zwei FU. Sie werden unter Ü/R eingeordnet, da diese FU für das Endresultat etwas stärker wiegt. Neben Übergeneralisierungen gibt es einige Belege mit muttersprachlicher Interferenz, fremdsprachlicher Interferenz und lernerspezifischen Fehlerursachen:

- „Übergeneralisierung bzw. Regularisierung“: Bei vielen Belegen ist zusätzlich die FU „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ ebenfalls denkbar. Beispielbelege: **modelpupe* statt *Model* (DS 18/A), **elektro* statt *elektrische* (dies wurde wahrscheinlich von **elektro* in *Elektrotechnik* übergeneralisiert; DS 27/A), **belustigend* statt *amüsan* bzw. *Er ist ein guter Entertainer* („*Ich wolle er singer wegen Popularität, singt um Liebes Leben er ist *belustigend und intim*“). DS 626/A), *am *höresten* statt *es hört sich am besten an* (DS 755/A), **sing* statt *Lied* (DS 795/A), **mitsehen* statt *mitgehen + sehen* (DS 1061/A), **Lebenschaft* wahrscheinlich *Leidenschaft* gemeint (DS 3042/BC), *Sie sind *Geschwester* (DS 3112/BC), **Öffentlichesverkehr* statt *öffentlicher Verkehr* (DS 3947, 3949, 3964 alle BE-Gruppe), **am entsprechenden* statt *am besten* oder *die beste Entscheidung* (DS 4043/BE), „*Das Wetter ist sonnig *wetrig und regnerisch.*“ (DS 4168/C), **schmekkten Spzialiten* statt *schmackhafte* (DS 4191/C), **warmisch* statt *warmes* (DS 4942/C), **kältisch* statt *kaltes* (DS 4980/C), **Reisweg* statt *Reise* (DS 4966/C), *nur wenn man *Will hat* statt *Wille* (DS 5802/CD), **begründigen* statt *eine Aussage begründen* (DS 6003/CD), **Großheit* statt *Ausmaß* oder *Größe* (DS 6044/BE). – Als geglückte Bildungen werden solche bezeichnet, die nach vorhandenen Wortbildungsmustern gebildet werden. Allerdings existieren diese Bildungen im Deutschen nicht und sind nicht im Lexikon zu finden: **Mitteilnehmer* (DS 5748/CD), **Beinschmerzen* (DS 1488, 1526, 1556, 1591/A), **Angsthaus* (DS 3512/BD), **umweltsensibiler* (DS 4032/BE), **Ozonumschlag* (DS 4112, 4135/BE), **Flugzeugticket* (DS 4465/C). Infinitivkonversionen wie **das Ankommen* (DS 4403/C) oder **Ekeln* (DS 2375/BC) sind zwar im Wörterbuch nicht zu finden, können aber als korrekte Bildungen gewertet werden. Weitere Bildungen, die nicht gebräuchlich, aber verständlich und nachvollziehbar sind: **mitsehen* (DS 1061/A), **Stresszeit* (DS 4088/BE) und **Wohltätigkeitsfeier* (DS 1667/A).

- „Muttersprachliche Interferenz“: Mit muttersprachlicher Interferenz konnten zwei Belege identifiziert werden. Beim Beleg **Sezone* (DS 5152/C) handelt es sich um eine fast buchstäbliche Übernahme des Wortes *сезона* (dt. *Saison*). Hier kann nur ein orthografischer Fehler vermutet werden. Da aber die Endung *-e* ein deutsches Wortbildungsmorphem ist, kann es sich um den Versuch handeln, aus einem im Mazedonischen gängigen Fremdwort mit der Endung *-e* eine deutsche Ableitung zu bilden. Beim zweiten Beleg ist der kreative Wortbildungsfehler ebenfalls nicht sofort erkennbar: **Turistenagentur* (DS 5942/CD). Das Wort *Touristenagentur* wurde nicht in das Wörterbuch (Duden³⁹⁴) aufgenommen, jedoch ist ein Gebrauch in manchen Varietäten des Deutschen nicht auszuschließen. Der eigentliche muttersprachliche Transfer befindet sich allerdings im ersten Wortbildungsmorphem **tourist-*, das dem mazedonischen Substantiv für *Tourist* entspricht. Demnach handelt es sich bei dem Beleg um ein Kompositum, gebildet nach den Wortbildungsregeln des Deutschen und bestehend aus einem Wort, das der mazedonischen Schreibvariante entspricht: **Turist* plus die deutsche Schreibvariante von *Agentur*, mit dem Fugenelement *-en*.
- „Fremdsprachliche Interferenz“: Bei diesen Belegen handelt es sich um Wörter, die entweder ganz oder teilweise aus dem Englischen stammen und mit Wortbildungsmitteln des Deutschen gebildet wurden. Der Beleg **Line-up Wechsel* (DS 676/A) kann als fast geglückte Bildung angesehen werden, mit fehlendem Bindestrich vor *Wechsel*.³⁹⁵ Eine Art wortbildungstechnische „Kontamination“ aus dem englischen Wort *soon* und dem deutschen Graphem <sch> ist im Beleg „Bitte schreibt mir **schoon*.“ (DS 2838/B) zu sehen. Das deutsche Graphem kann dem Zweck dienen, das englische Wort zu verdeutschen. Eine vorausgehende phonematische Interferenz aus lernerbedingter Sicht ist dabei nicht auszuschließen. – Die Zurückverfolgung der Interferenzen im Beleg **Leif Music* statt *Live-musik* (DS 4808/C) verhält sich deutlich komplizierter. Zuerst sollen die Gründe für das Wort *Leif* betrachtet werden. Der Verfasser macht zuerst einen Fehler im englischen Wort und schreibt *leif* statt *life*. Der Fehler beruht zunächst auf phonetischen Interferenzen: Das engl. <i> entspricht phon. /ai/, welches statt nach mazedonischen nach deutschen Regeln der Phonem-Graphem-Wiedergabe zu <ei> verschriftlich wird. Wenn dieser Fehler ausgebessert wird, ist der direkte Transfer aus dem Englischen *live music* (engl.) vs. *Livemusik* (dt.) deutlich erkennbar. Als Fehlerursachen können hier neben der FI lernerspezifische Ursachen, MI und Einflüsse durch Lernstrategien wirksam sein.

³⁹⁴ © DUDEN - Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. Hrsg. von der Dudenredaktion |4. Aufl. Mannheim 2012 [CD-ROM]

³⁹⁵ Laut Internetrecherche wird das Wort *Line-up-Wechsel* in der Musikbranche insbesondere in Texten zu Metal- und Rockbands durchaus gebraucht.

- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Folgende Belege wurden als lernerspezifisch bewertet, da keine Anhaltspunkte für andere Fehlerursachen gefunden werden konnten. Unter Umständen war es schwierig herauszufinden, was mit den Wörtern gemeint ist. Der Beleg **sabbeln* in „*Er ist modern, musikalisch, mannhaft, simpatisch und *sabbeln.*“ (DS 667/A) kann nur mühevoll und mit hoher Unsicherheit rekonstruiert werden. Es kann sich um einen Wörterbuchfehler handeln, falls der Verfasser nach dem maz. *Pluzav* (dt. *schleimig, schmeichelnd*) gesucht hat. Diese Annahme stimmt aber nicht mit dem Thema und der Intention des Textes überein. Wahrscheinlich wurde etwas wie *sich beim Publikum einschleimen/einschmeicheln* beabsichtigt und dabei aus mangelnder Kompetenz in der Arbeit mit Wörterbüchern das Verb *sabbeln* herausgesucht.³⁹⁶ Zudem passt das Verb auch nicht zum Rest des Satzes und sollte, wenn überhaupt, nicht adjektivisch gebraucht werden, etwa „*er schmeichelt sich beim Publikum ein*“. – Die restlichen Belege lassen sich nur mit viel Vorstellungsvermögen rekonstruieren: **Elerlierung* könnte *Evaluierung* heißen (DS 3517/BD), **Ordnungs* wahrscheinlich *Sehenswürdigkeiten* (DS 4905/C), **Lehrer am Tanzen* (DS 2528) statt *Tanzlehrer*, **schmacht* wahrscheinlich *schmackhaft* (DS 4933).

Die Belege in dieser Subkategorie lassen sich nur schwer in weitere Subgruppen einteilen. Auch die Klassifizierung nach Fehlerursache ist nur ein Versuch und mit Vorsicht zu betrachten. Fast jeder Beleg ist sehr speziell und könnte einzeln betrachtet werden. Wenn die Belege nach der ersten festgestellten Ursache ausgewertet werden, lässt sich sagen, dass fast 80 % der Belege durch Übergeneralisierungen/Regularisierungen der Regeln für die Wortbildung zustande gekommen sind. Etwa elf Prozent sind lernerbedingte Fehler, sechs Prozent durch „Fremdsprachliche Interferenz“ und vier Prozent durch Einflüsse aus dem Mazedonischen entstanden.

Die produktivste Gruppe ist die A-Textgruppe mit 34 %, gefolgt von der C-Gruppe mit 25 %, BE mit 19 % und CD mit 19 %. Weniger produktiv sind die Textgruppen BD sechs Prozent, B und BC vier Prozent. In der AB-Gruppe wurden keine Belege verzeichnet.

2.5.7 Wörter aus anderen Sprachen (58 DS)

In diese Fehlerebene werden Belege eingeordnet, bei denen ein Wort aus einer Fremdsprache oder aus der Muttersprache verwendet wird. Je nachdem, aus welcher Sprache die Wörter stammen, werden die Belege unter muttersprachlichen oder fremdsprachlichen Interferenzen aufgeführt. Grundlegend ist zu erwähnen, dass, wenn diese Art von Interferenzen auftritt, es

³⁹⁶ Eine Überprüfung im zweisprachigen Online-Wörterbuch: www.mazedonisch.info bestätigt die Vermutung

sich gleichzeitig um einen Einfluss von Lernstrategien handelt. Der Verfasser verwendet ein muttersprachliches oder fremdsprachliches Wort, wenn ihm das passende deutsche Wort nicht einfällt. Damit zeigt er Schwierigkeiten und Nachholbedarf.³⁹⁷ Bei manchen Belegen kann es jedoch sein, dass dem Verfasser in dem Augenblick gar nicht bewusst ist, dass ein fremdsprachliches Wort vorliegt. Das sind oft Wörter aus dem Englischen, da die Lerner Englisch als Fremdsprache vor dem Deutschen erlernt haben. Diese Fehler können teils aus Unaufmerksamkeit und teils aus mangelnden Kenntnissen auftreten.

Hauptsächlich wird als FU ein Transfer aus der Herkunftssprache des Wortes angesehen, wenn das Wort aus dem Englischen oder anderen Sprachen stammt, dann ist die FU eine FI. Stammt das Wort aber aus dem Mazedonischen, dann ist MI die FU. Zugleich können aber auch weitere FU auftreten, wie z. B. Einfluss durch Kommunikations- und Lernstrategien, „Übergeneralisierung bzw. Regularisierung“ oder „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“.

- „Muttersprachliche Interferenz“: Wenn einem Lerner das deutsche Wort nicht einfällt, verwendet er ein Wort aus der Muttersprache. Das kann einerseits bewusst erfolgen, indem er der Lehrkraft (bewusst oder unbewusst) Defizite aufzeigen möchte. Es kann sich dabei um sprachliche Strukturen handeln, die noch nicht zu der erworbenen Sprachstufe gehören, oder Strukturen, die sich noch nicht gefestigt haben. Flüchtigkeitsfehler sind aber auch denkbar. Als direkte Übernahme aus dem Mazedonischen können folgende Belege genannt werden:
 - „*Er *(bese) sehr human und habt good seele, aber er tod von einigen Jehre, aber immer wird bleiben in Herz.*“ (DS 487/A) statt *war*. Es ist aber möglich, dass das Präteritum zu diesem Zeitpunkt noch nicht erlernt wurde.
 - „**Pomineti Zahl der Übernachtungen in der Zeit von Januar bis Juni 2010 (...).*“ (DS 1833/AB). Hier ist mit **Pomineti Zahl* „die Zahl der erfolgten Übernachtungen“ gemeint.
 - „*Maria wir also könnten im Turska *carsija Kaffee trinken.*“ (DS 4861/C). Hier kann von einem Namenszeichen die Rede sein. Jedoch sollte für die Verständlichkeit zumindest in Klammern eine Übersetzung erfolgen, wie z. B. *die türkische Flaniermeile* bzw. *der türkische Markt*. Da diese Art von Übersetzungen und die Wiedergabe von Namen oder Begriffen im Unterricht gelernt wurden und für diese Sprachstufe vorausgesetzt werden, sind diese Belege als Fehler zu bezeichnen.
 - „*Im Frühlings ist den Fest *Veligden und es ist die Sezone für Eintritten überall Macedonien.*“ (DS 5151/C). Bei diesem Beleg ist ebenfalls zu sehen, wie wichtig es

³⁹⁷ Vgl. Kleppin 1997: 36

ist, Namen oder Begriffe zu übersetzen bzw. zu erläutern; Bsp. hier: **Veligden (Ostern)*.

- In der Kategorie „Namen“, die in Klammern übersetzt werden sollten, gehören noch folgende Belege: „*Es hat auch viele Flüsse: Vardar, Bregalnica, *(Crna reka), Lepenec, Radika usw.*“ statt mit zusätzlicher Übersetzung *schwarzer Fluss* (DS 1844/AB) und „*Macedonian Traditional Essen sind *(tavce gravce) und ajvar.*“ statt mit zusätzlicher Übersetzung *Bohnen aus dem Ofen* oder *Bohneneintopf* (DS 4856/C).
- „Fremdsprachliche Interferenz“: Die Anzahl der Belege mit Wörtern aus einer Fremdsprache ist deutlich höher als die aus der Muttersprache. Da vor dem Deutschen das Englische als erste Fremdsprache erlernt wird und beide Sprachen aufgrund der gemeinsamen Sprachfamilie für die mazedonischen Lerner sehr ähnlich wirken, sind die Interferenzen aus dem Englischen in der Mehrzahl. Der Grund für die Verwendung englischer Wörter kann sehr unterschiedlich sein. Es können „Rechtschreibfehler“, falsche Übersetzungen oder die Annahme sein, dass im Deutschen das gleiche Wort verwendet wird. Die Belege sind sehr individuell und können nur selten in Untergruppen eingeordnet werden. Da es nicht möglich ist, auf jeden Beleg einzeln einzugehen, werden sie hier nur exemplarisch dargestellt. Die erste Fehlerursache ist die „Fremdsprachliche Interferenz“, wobei fast jeder Beleg mindestens noch eine weitere FU hat, wie z. B. Einfluss durch Kommunikationsstrategien, „Übergeneralisierung bzw. Regularisierung“ oder „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“. – Dass jeder Beleg eine Besonderheit aufweist und mehrere FU zum Vorschein kommen, kann am folgenden Beleg veranschaulicht werden: „*Gibt die folgenden Alben: *,(Somewhere in the Night', ,Sohn Gottes', ,Wenn du mir in die Augen', ,Our Day', ,After you', ,Rainbow', ,Games without Frontiers'.)*“ (DS 101/A). Bei allen Alben-Titeln handelt es sich um Übersetzungen vom Mazedonischen ins Englische. Hier stellt sich die Frage, warum der Verfasser die Albentitel ins Englische statt ins Deutsche übersetzt hat, wenn er einen Text auf Deutsch verfasst. Dafür gibt es verschiedene Interpretationen: der Einfluss des Englischen bei Musik-Themen, die bessere Kompetenz im Englischen oder vielleicht, weil es auf Englisch besser bzw. angesagter klingt. Das sind alles Vermutungen, die für die direkte FU, hier FI, nicht ausschlaggebend ist. Dies zeigt jedoch auf, dass mehrere FU für das Entstehen der Fehler infrage kommen. Beim letzten Albumtitel „*Games without Frontiers*“ ist ein Fehler im fremdsprachigen (hier englischen) Kontext zu finden. Die unzureichenden Kenntnisse im Englischen treten in Form einer Übergeneralisierung des englischen Substantivs *Frontiers* hervor (anstelle von *Borders*). Bei diesem Beleg finden sich neben der FI als Fehlerursache eine Ü/R im Englischen, Einfluss durch Kommunikationsstrategien (indem der Lerner der Lehrkraft

Defizite aufzeigen will) und lernerbedingte Fehlerursachen wie Kompetenzfehler oder als beabsichtigte stilistische Besonderheit. – Weitere Beispielbelege: „*Sie ist *a pop Singerin aber sie ist auch meine beliebt pop Star und das ist bedeutend.*“ (DS 233/A), „... *weltweiten Ruhm bis zum *Release der Alben Oceanborn ...*“ (DS 280/A), „*Er sehr humans und habt *good seell.*“ (DS 397/A), „*Meine *favorite singer*“ (DS 730/A), „*Sein *popular sing ist ...*“ (DS 798/A), „*(It`s very popular) und gut Rockers.*“ (DS 818/A), „**Dear Klaus* (DS 1063/A), „**Bye*“ (DS 1109/A), „**Dear Klaus*“ (DS 1179/A), „*Du kannst also music hören, Tut mir Leid *for die Rock`n`Roll Meisterschaften.*“ (DS 1247/A), „*Ich kann fersehen das dir langweilig ist, aber du kannst nicht bein *then Meisterschaft machen.*“ (DS 1356/A), „... *ist aber beser *when du wartest bist lächste jahre.*“ (DS 1371/A), „*Heilen *fast*“ (DS 1615/A), „**on meine cousin*“ (DS 1616/A), „**River Bregalnica Fließt durch Delchevo.*“ (DS 1776/AB), „*Meine pläne für die Zukunft sind nichts *special.*“ (DS 2013/AB), „*Meine *Father ist profesor in der Gimnasium für Landeskunden.*“ (DS 2186/B), „*Ich spiele Fußball, Basketball, computer *Games.*“ (DS 2502/B), „*ihre freund *from Internet.*“ (DS 2902/B), „*Danke *vor den Brief.*“ (DS 2937/B), „*Mein wunsch ist dass der Programm aus die Elerlierung *stopped wird ...*“ (DS 3518/BD), „*(Macedonian Tradicional) Essen ...*“ (DS 4854/C).

Diese Fehlerebene zusammenfassend kann Folgendes gesagt werden: Die Verteilung der Belege nach Textgruppen bestärkt die anfängliche Annahme, dass der Einfluss der ersten Fremdsprache bzw. der Einfluss des Englischen am Anfang des Deutscherwerbs präsenter ist als im fortgeschrittenen Erwerbsstadium. Da die Lerner am Anfang des Spracherwerbs einer neuen Sprache über einen sehr geringeren Wortschatz verfügen, ist es verständlich, dass sie auf bekannte Wörter zurückgreifen, in diesem Fall auf das Englische. Einerseits ist das so, weil sie Englisch vor Deutsch erlernt haben, und andererseits, weil für sie das Englische und Deutsche sehr ähnlich, fast gleich erscheint. Es werden mehr englische als mazedonische Wörter eingesetzt. Das heißt, dass in dem Fall der L2-Einfluss überwiegt, weil den Lernern der Zugang über die L2 als zugänglicher bzw. leichter erscheint als über die L1.

90 % der Belege dieser Fehlerebene haben „Fremdsprachliche Interferenz“ en als FU. Die restlichen zehn Prozent gehören zu den muttersprachlichen Interferenzen. Die produktivste Textgruppe ist die A-Gruppe mit einem Anteil von 64 %, gefolgt von der B-Gruppe mit 15 %, AB (12 %), C (7 %) und BD (2 %). In Gruppe BC, BE und CD wurden keine Belege gefunden.

2.5.8 Zusammenfassung (Wortwahlfehler)

Ungefähr zwei Drittel bzw. 69 %, der Belege gehören der Subgruppe „auffällige Wortwahl“ an. Der Anteil an Belegen in den weiteren Subgruppen ist gering: Zehn Prozent fallen unter die Gruppe „auffällige Wortbildung“, mit je fünf Prozent Anteil folgen die Subgruppen: „fehlende Wörter“, „überflüssige Wörter“ und „Wörter aus anderen Sprachen“ vier Prozent stellen „kreative Wortbildungsfehler/-schöpfungsfehler“ dar, während „auffällige Ausdrücke/Redewendungen“ nur zwei Prozent der Belege einnehmen. Demnach ist die stilistisch und semantisch falsche Wortwahl der häufigste Fehlertyp in dieser Kategorie.

Die Verteilung der Belege nach Textgruppen kann wie folgt dargestellt werden: 29 % A-Textgruppe, 18 % C-Textgruppe und 13 % B-Textgruppe. Weniger produktive Textgruppen sind BD mit elf Prozent, CD mit zehn Prozent, BE mit sieben Prozent, AB mit sechs Prozent und die Textgruppe mit den wenigsten Belegen ist die BC-Gruppe mit einem Anteil von nur fünf Prozent. Die Fehlerverteilung nach Sprachstufen ist folgendermaßen zu beschreiben: Die Anfängerstufe mit 35 % und die Mittelstufe mit 36 % sind fast gleichmäßig produktiv, während die Oberstufe mit 28 % etwas weniger produktiv ist. Das beweist, dass „Wort(wahl)fehler“ gleichermaßen in der A- und B-Stufe auftreten und ebenfalls in der C-Stufe, wenn auch nicht so häufig, nach wie vor präsent sind.

In dieser Kategorie wurden je nach Fehlertyp mehrere Fehlerursachen festgestellt. Die produktivste FU ist die „Übergeneralisierung/Regularisierung“ mit einem Anteil von 42 %. An zweiter Stelle sind lernerbedingte Fehler mit 22 % und an dritter Stelle „Muttersprachliche Interferenzen“ mit 19 % Anteil. Einflüsse aus anderen Fremdsprachen sind in dieser Kategorie ebenfalls anzutreffen und machen zwölf Prozent der Belege aus. Weitere FU mit geringerer Produktivität sind der „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ (ca. 3 %) und „Übungstransfer“ (ca. 2 %). Demnach entsteht fast jeder zweite Wortwahlfehler durch Übertragung bzw. „Übergeneralisierung/Regularisierung“, wobei die muttersprachlichen Interferenzen auch nicht zu vernachlässigen sind.

2.6 Vertextungsfehler (704 DS)

Die Fehlleistungen in diesem Kapitel können auf der textsyntaktischen und der satzsyntaktischen³⁹⁸ Ebene gleichzeitig auftreten. Jedoch werden die Auffälligkeiten in diesem Kapitel nur aus textlinguistischer Sicht betrachtet, was bedeutet, dass auch dann, wenn ein Beleg gleichzeitig auf einer satzsyntaktischen, morphosyntaktischen, semantischen oder pragmatischen Ebene aktiv ist, er in diesem Kapitel ausschließlich in Bezug auf die Vertextung be-

³⁹⁸ Wolf 2011: 323.

sprochen wird. Das heißt nicht, dass die anderen Ebenen unerkannt und unberücksichtigt bleiben.³⁹⁹ Es geht eher darum, Übersichtlichkeit bei der Analyse zu schaffen und Doppelbelege zu vermeiden, KOLLER (1991: 152) verweist ebenfalls auf diese Problematik:

Andererseits sind viele der hier ... textlinguistisch kategorisierten ... Fehler nicht (erst) auf der Textebene auffällig, sondern schon auf der morphologischen oder syntaktischen. Diese Inkonsequenz wurde jedoch in Kauf genommen, um phänomenologisch gleiche Fehlertypen nicht allzu sehr auseinanderzureißen.

Ein Teil der Belege beinhaltet gleichzeitig morphosyntaktische oder syntaktische Auffälligkeiten, z. B. auffällige Para- oder Hypotaxe, Referenzauffälligkeiten bei Artikel, Pronomen oder in Wortgruppenlexemen sowie beim Textaufbau, wie z. B. fehlende oder überflüssige Gliedsätze oder Satzgliedteile. Dass bei einem anderen Teil der Belege der Eindruck entsteht, dass diese mehr auf einer textstilistischen Ebene⁴⁰⁰ wirksam sind, liegt in der Natur der Sache, da kohäsions- und kohärenzstiftende Mittel immer eng miteinander verknüpft sind. Vertextungsauffälligkeiten, die eher textstilistisch als textsyntaktisch zu werten sind, werden in dieser Analyse nicht statistisch erhoben. Sie bedürfen einer erschöpfenden Text- bzw. textstilistischen Analyse, die anhand solch einer datenbankgestützten Auswertung wie der vorliegenden nicht möglich ist.

In diesem Zusammenhang ist es notwendig zu erwähnen, dass die Beurteilung der Auffälligkeiten und die Feststellung der Fehlerursache stark von der Sprachstufe und deren Lernzielen abhängig gemacht werden, d. h., dass im Grundstufenunterricht ist von einem formalen Textaufbau, einer Gliederung oder besonderen textstilistischen Eigenschaften noch nicht die Rede sein kann. An diese Texte können solche Ansprüche nicht gestellt werden. Deswegen hängt die Fehlerfeststellung, -beurteilung und -ursache stark davon ab, in welcher Sprachstufe der Text entstanden ist; gleiche oder ähnliche Auffälligkeiten werden in der Grund-, Mittel- oder Oberstufe unterschiedlich beurteilt. Dazu ist es wichtig, den gesamten Textkontext einzubeziehen sowie die Aufgabestellung und mögliche Referenztexte (z. B. Lektionstexte.) zu berücksichtigen. Die Ursachenforschung bei „Vertextungsauffälligkeiten“ erweist sich oft als sehr problematisch, vor allem weil mehrere Komponenten gleichzeitig beachtet werden müssen. Bei der FU ist es wichtig zu erwähnen, dass es sich immer um die primär vermutete FU handelt und dass noch zusätzliche Fehlerursachen möglich sind.

³⁹⁹ Wenn gleichzeitig z.B. syntaktische Fehler auftreten, wurden diese bereits an anderer Stelle besprochen.

⁴⁰⁰ Sandig 2006: 4 ff.

2.6.1 Unangemessene Satzgliedfolge bzw. Satzreihenfolge (81 DS)

Im Deutschen ist die Verbstellung im Satz per Regel festgelegt.⁴⁰¹ Alle Verbstellungsfehler sowie Ausklammerungen, vor allem solche, die nicht als Stilmittel fungieren, und solche, die auf der syntaktischen Ebene wirksam sind, werden ausschließlich in Kapitel 2.4 behandelt. Alle restlichen Auffälligkeiten, die sich nicht auf einer syntaktischen Ebene zeigen, werden Kapitel 2.6 zugeordnet. Dabei sind Auffälligkeiten bei der Aneinanderreihung der Satzglieder, Satzgliedteile und Sätze feststellbar. Beispielsweise gibt es Empfehlungen über die Aneinanderreihung der Satzglieder Datum, Ort, Zeit in „Ich gehe am Montag, den 25.08.2014 um 10 Uhr ins Kino.“, diese sind aber nicht durch syntaktische Regelungen festgelegt. Darüber hinaus handelt es sich bei vielen Belegen um Ausklammerungen, die jedoch aufgrund des Sprachniveaus nicht als stilistische Mittel gewertet werden können.

Mögliche Einflüsse aus dem Mazedonischen⁴⁰² in dieser Subkategorie können in der Hinsicht erwartet werden, dass die Verbstellung und Satzgliedstellung viel freier als im Deutschen sind bzw. nicht fest geregelt sind.⁴⁰³ Im Mazedonischen ist es so, dass, je nachdem, welche Information hervorgehoben wird (Intonation)⁴⁰⁴ bzw. welches Satzglied betont werden soll, dieses i. d. R. so weit wie möglich nach vorn gestellt wird.⁴⁰⁵ Es sind z. B. drei Varianten des Satzes „Ich schrieb gestern einen Brief“ möglich: „Gestern ich schrieb einen Brief.“, „Gestern einen Brief schrieb ich.“, „Ich gestern schrieb einen Brief.“. Dass es unter Umständen für manche Satzkonstellationen Serialisierungsregeln gibt, kann hiermit nicht gänzlich ausgeschlossen werden. In der Fachliteratur konnten diesbezüglich jedoch keine konkreten Aussagen gefunden werden. In dieser Subkategorie kann die unangemessene Satz(glied)folge auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden: unangemessene Satzgliedfolge, unangemessene Satzgliedteilfolge und unangemessene Satzfolge.

2.6.1.1 Gruppe A (28 DS)

Die Belege dieser Textgruppe lassen sich gut nach der Fehlerursache ordnen. Bei vielen Belegen ist zum Teil eine zweite Ursache denkbar.

- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Die lernerbedingten Belege können teilweise durch andere Einflüsse zusätzlich begünstigt worden sein, wie z. B. durch indirekte „Fremdsprachliche Interferenz“ oder gesprochensprachliche Elemente:

⁴⁰¹ Dudenredaktion. Duden: Die Grammatik. 2005: 875ff.

⁴⁰² s. Kapitel 1.5.3.7. „Serialisierung“ S. 84

⁴⁰³ Минова-Гуркова 2000:228f./2003: 226 [u.a.]

⁴⁰⁴ Минова-Гуркова 2000:152ff.

⁴⁰⁵ Ebd.

,„Tose Proeski war im Januar 25 geboren, 1981 in Krusevo.“* (DS 48) und *,*„Sie ist geboren Belleville, Ontario, Canada 1984 27 September.“* (DS 5). Weitere DS in dieser Gruppe sind: *,*„Er gastiert in mein Stadt. In die disco.“* (DS 768, 79, 260 und 1464). Bei manchen Belegen wurde die unangemessene Satzgliedfolge durch fehlende Satzglieder beeinflusst: *,*„Der Song "Who are you" in Jahr 2003 gewonnen Tose der Belgrader Musik Festival 'Beovizija'.“* (DS 94) *,*„Nimm bitte nacher geht es dir bestimmt wieder ins Bett.“* (DS 712) usw. – Fehlerhafte Datensätze, die durch unangemessene Satzgliedfolge mehrerer Satzglieder, falsche Satzglieder sowie fehlende Satzglieder entstanden sind: *„Wenn Nightwish wurde in ihrem Heimatland *prominenten seit der Veröffentlichung ihrer ersten Single "The Carpenter" (1997) und Debüt-Album Fall First haben sie nicht erreichen, weltweiten Ruhm bis zum Release der Alben Oceanborn, Wischmaster und Centry ...“* (DS 267, 275), *,*„Music anfangen zu üben seit Kindheit und der mazedonischen muzikzene wird von ihrem 11. Jahr bekannt als die erste stufe der bekanntesten Musikfestival in Macedonia Makfest.“* (DS 336) usw. – Ein Teil der lernerbedingten Fehler kann als Folgefehler betrachtet werden, die durch syntaktische Fehler, z. B. Verbstellungsfehler, entstanden sind: *,*„Er (bese) sehr human und habt good seele, aber er tod von einigen Jehre, aber *immer wird bleiben in Herz.“* (DS 508), *,*„Das Quartet haben vier Nummer Eins-Hits erzielt und habe drei Nummer Eins Hits in veröffentlichten ihre Heimat.“* (DS 651), *„Aber du kannst gehen bei den Rock'n'Roll-Meisterschaften *morgen.“* (DS 1316; gleichzeitig auch Satzklammer-Fehler) usw.

- „Muttersprachliche Interferenz“: Bei einem Teil der Belege konnten direkte Verbindungen zum muttersprachlichen Ausdruck festgestellt werden. Als muttersprachlich interferierend gelten nur die Belege, die dem muttersprachlichen Ausdruck vollständig entsprechen bzw. ein Übersetzungsäquivalent darstellen: *„Sie unterhalten mit singen, *(spielen gitarre), komponist, modelpupe ...“* (DS 12), *,*„Er starb jung bei einen Autounfall in Nova Gradiska in Kroatia on October 16, 2007.“* (DS 135), * *„... aber immer wird bleiben in Herz.“* (DS 504) und weitere DS 340, 850, 870, 913. Typisch fürs Mazedonische ist eine Nachstellung von *auch* als Mittel der Hervorhebung: *„Sie haben viel bekanntesten lieder *auch.“* (DS 154).
- „Fremdsprachliche Interferenz“: Nur ein Beleg in dieser Textgruppe wurde mit direktem Einfluss aus einer anderen Fremdsprache vermerkt: *„Er starb jung bei einen Autounfall in Nova Gradiska in Kroatia on *(October 16, 2007).“* (DS 133).⁴⁰⁶

⁴⁰⁶ Die Datumsangabe entspricht der amerikanischen Schreibweise.

2.6.1.2 Gruppe AB (8 DS)

Die Belege dieser Textgruppe können in folgende Fehlerursachen gegliedert werden:

- „Muttersprachliche Interferenz“: Die meisten Belege dieser Gruppe haben „Muttersprachliche Interferenz“: *„Aber in Sommer in die Bergen ist super ihr *(können schlafen in camping platz und sehen alles herum).“* (DS 1722), *„*(Im Zukunft ich möchte studiere Ekonomie) und ich möchte arbeit im große Firma“* (DS 1904), *„Für die Jungen sind *wichtig diese Eigenschaften: an erster Stelle steht Ehrlichkeit, Intelligenz, Humor, das Aussehen.“* (DS 2098). Weitere DS sind: 1829, 1890, 1909 und 2098. Bei manchen Belegen ist zusätzlich einen Verbstellungsfehler vorhanden, der im gleichnamigen Kapitel bereits erfasst worden ist.
- „Übungstransfer“: In den Belegen *„Die Mädchen können mit ihren Mutter, mit dem besten Freund oder mit der besten Freundin am meisten und mit ihren Vater über ihren Problemen sprechen.“* (DS 2086) und *„Die Mädchen können mit ihren Mutter, mit dem besten Freund oder mit der besten Freundin *am meisten ...“* (DS 2089) handelt es sich um einen Einfluss aus der Aufgabenstellung. Die Wortstellung im Satz wurde durch die Wortstellung in der Frage beeinflusst.

2.6.1.3 Gruppe B (6 DS)

In dieser Textgruppe gibt es deutlich weniger Belege. Die Belege lassen sich wie folgt gruppieren:

- „Muttersprachliche Interferenz“: Folgende Belege können hier genannt werden: *„Ich habe nicht mehr frei Zeit.“* (DS 2416), *„Ich trenire kik boxing * neun Jahre, und habe viele diplome.“* (DS 2718), *„Meine hobbies sind *(hören die Music) und schlafen.“* (DS 2848), *„Ich mochte im Zukunft gehen in Universitet.“* (DS 2955) und *„Zu Hause Kochen nicht macht mir Spaß.“* (DS 2307). Manche Belege sind Folgefehler oder wurden indirekt durch andere Einflüsse begünstigt, z. B. durch falsche Negation in DS 2307 und 2416.
- „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“: Ein Beleg ist höchstwahrscheinlich durch Kommunikationsstrategien entstanden. Die Nachstellung kann als ein Merkmal gesprochen sprachlicher Strukturen gewertet werden: *„Meine Father ist profesor in der Gimnasium *für Landeskunden.“* (DS 2192).

2.6.1.4 Gruppe BC (3 DS)

Die drei Belege dieser Gruppe können in zwei Untergruppen geordnet werden.

- „Muttersprachliche Interferenz“: Bei beiden Belegen handelt es sich um die Nachstellung von *auch*, was der typischen und normgerechten Satzgliedfolge im Mazedonischen entspricht: „*Die Familie arbeitet im Zirkus und hat Tiere *auch.*“ (DS 3024) und „*Er findet sie sehr sympatisch und ihre Stimme *auch.*“ (DS 3154).
- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Beim Beleg **„Oli ist ein Schüler.“* (DS 3055) handelt es sich um unangemessene Satzreihenfolge im Text. Diese Information sollte viel früher im Text erscheinen.

2.6.1.5 Gruppe BD (10 DS)

Die Belege dieser Textgruppe können in zwei Subgruppen gegliedert werden:

- „Muttersprachliche Interferenz“: Der Beleg **„Viele Schüler kommen nicht spät, nur einige.“* (DS 3011) wurde durch die falsche Negierung begünstigt, während die falsche Serialisierung in den Belegen „*Die Schüler, zum Beispiel können *mehr sich kontrollieren und die Lehrer sollen mehr Verständnis für die Schüler haben.*“ (DS 3247) oder **„Aber die Bedeutung für die Schule ist nicht mehr wichtig für die Jungen...“* (DS 3370) durch falsche oder fehlende Satzglieder zusätzlich beeinflusst worden ist.⁴⁰⁷
- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Lernerbedingte Fehler sind in den Datensätzen **„... die Schuler hat viele Schlägerei zwischen denen ...“* (DS 3378), **„Sie möchten die Schüler alles wissen und immer für den Unterricht vorbereitet sein.“* (DS 3732) und **„Sie können nich das Problem mit sprechen Lösen ...“* (DS 3751) verzeichnet.

2.6.1.6 Gruppe BE (4 DS)

Alle Belege dieser Textgruppe haben „Muttersprachliche Interferenzen“. In der Regel sind es Übersetzungsäquivalente. Beispielsätze: **„Einen ganzen Monat war ich gefangt in Endlosigkeit mit fremden Leute die auch Englisch nicht gesprochen haben und ich konnte mit ihnen nur mit Zeichen und Pantomime komunizieren.“* (DS 3835) oder **„Jeder weiß dass die Gebrauch von Autos, belastet sehr die Umwelt. egal wir gebrauchen die Autos weiter.“* (DS 4021). Weitere DS sind: 3889 und 3958.

2.6.1.7 Gruppe C (11 DS)

Die Belege können drei Untergruppen zugeordnet werden:

⁴⁰⁷ Weitere Belege im Anhang.

- „Muttersprachliche Interferenz“: **, „Am schönsten bei uns ist in Sommer weil gibt es viel interessante sachen.“ (DS 4736) oder *, „Die wichtigste ist dass in Skopje also gibt es viele Markte wo du einkaufen kannst.“ (DS 5142) usw.*
- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: **, „Ich denke das Abends es mehr Spaß macht als Tagsüber.“ (DS 4380), *, „Ich muss dir sagen, das zuerst solltest *du ein Flugzeugticket buchen.“ (DS 4464) und „... *wei hier habe wir auch super Kleidungen zu kaufen.“ (DS 4786).*
- „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“: Es sind in der Regel durch gesprochensprachliche Elemente beeinflusste Fehler: **, „Kleidung brauchst du eigentlich nicht viel, obwohl es kommt drauf, wann du kommen möchtest.“ (DS 5171) und *, „Bitte sag mir, was machst du?“ (DS 5283).*

2.6.1.8 Gruppe CD (11 DS)

In dieser Textgruppe können zwei Subgruppen gebildet werden:

- „Muttersprachliche Interferenz“: Folgende Datensätze wurden hier verzeichnet: die typische Nachstellung von *auch*: **, „Deshalb besuche ich einen Sprachkurs hier in meinem Heimatland auch.“ (DS 5576), die Platzierung des Personalpronomens in Nebensätzen: *, „Ich hoffe, dass bald sie hier kommen werden und dass wir eine gute Party machen werden.“ (DS 5453) oder *, „Ich denke auch an die Zeit züruck, und ich hoffe, dass nächsten Sommer ihr zu mir kommen und eine längere Zeit bleiben.“ (DS 5602). Weitere DS sind: 5580, 5747 und 5988.*
- „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“: Zum Teil wurden diese Belege durch andere Fehler beeinflusst, wie z. B. Unsicherheit bei der Negation: **, „ich habe Ihnen nicht jetzt geschrieben, weil ich nicht zu Hause war.“ (DS 5457); Pronomen an falscher Stelle, weil andere Elemente im Satz vorgezogen wurden: „Ich hatte so viel Arbeit diese Tage, *(und deshalb konnte ich nicht früh, einen Briefe euch schreiben.)“ (DS 5618), „Ich respektiere ihr und *(will gerne irgendwann nocheinmal ihr besuchen.)“ (DS 5833) oder eine Nachstellung, die möglicherweise als stilistisches Mittel gedacht war: **, „Dort würde ich noch Grammatische Strukturen zu lernen, meinen Wortschatz zu erweitern und zu sprechen, *(dabei korrigiert zu werden.)“ (DS 5891) und „Ich bin Student des Lehrstuhls für deutsche Sprache und Literatur, *wie Sie wussten.“ (DS 5926).**

2.6.1.9 Zusammenfassung (unangemessene Satzgliedfolge)

Die Ergebnisse dieser Subkategorie lassen sich folgendermaßen darstellen: Die produktivste Textgruppe ist die A-Gruppe (35 %), sodass die meisten Belege in der Anfängerstufe zu fin-

den sind. In den B-Gruppen ist eine signifikante Abnahme der Belege zu verzeichnen, mit Ausnahme der BD-Gruppe (12 %), in der etwas mehr Belege vorhanden sind als in den restlichen B-Gruppen. In beiden C-Gruppen ist die Anzahl der Belege mit je 14 % identisch.

Die produktivste Fehlerursache in dieser Subkategorie ist die „Muttersprachliche Interferenz“ mit 54 %. Darauf folgt der „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ mit 32 %. Weitere Fehlerursachen sind: „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ mit zehn Prozent, „Übungstransfer“ drei Prozent und „Fremdsprachliche Interferenz“ mit nur einem Beleg bzw. mit nur einem Prozent. Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Satzglied- und Satzreihenfolge im Unterricht insbesondere in der Anfängerstufe einen besonderen Stellenwert bekommen sollten, vor allem in Bezug auf die „Muttersprachliche Interferenz“.

2.6.2 Koordinationsfehler: Auffällige Parataxe und Hypotaxe (139 DS)

In dieses Subkapitel werden Auffälligkeiten der nebenordnenden (parataktischen) Verbindungen von Sätzen eingeordnet, die sowohl asyndetisch als auch syndetisch vorkommen können. In Kapitel 2.6.2.2 werden die hypotaktischen Satzverbindungen besprochen. KOLLER (1991:159) weist auch darauf hin, dass insbesondere parataktische Satzverknüpfungen eher zu den textlinguistischen Auffälligkeiten gezählt werden:

„Der linguistische Ort der koordinierenden Verknüpfung ist offensichtlich insofern die Textlinguistik, als in der Tiefenstruktur auch dort Sätze verbunden sind, wo diese Verbindung oberflächlich etwa als nominale Erweiterungsgruppe erscheint: *Tristan und Isolde schlafen* entspricht also 2 Sätzen (nämlich: *Tristan schläft* und *Isolde schläft*), die in der ‚Oberflächenstruktur‘ zu 1 Satz (mit einer Erweiterungsgruppe als Subjekt) verschmolzen sind.“⁴⁰⁸

Anders als bei KOLLER (1991:158 F.) werden in diesem Subkapitel aus Gründen der Übersichtlichkeit und zum leichteren Wiederfinden von Fehlern auch die Auffälligkeiten bei der Hypotaxe verzeichnet. Wenn notwendig, werden weitere Subkriterien eingebaut, wie z. B. fehlende, überflüssige, unpassende Konjunktionen oder Subjunktionen. In der gesamten Analyse dieses Subkapitels wird nötigenfalls die Fehlerursache hinzugezogen.

2.6.2.1 Auffällige Parataxe (64 DS)

Die Auffälligkeiten im Bereich der Konjunktionen bzw. Konnektoren werden je nachdem, ob es sich um fehlende, überflüssige oder unpassende Konjunktionen handelt, in drei Untergruppen eingeteilt. Da die Anzahl der Belege pro Textgruppe in dieser Subkategorie überschaubar ist, werden die Belege aller Textgruppen zusammengefasst.

⁴⁰⁸ Koller 1991: 159

2.6.2.1.1 Fehlende Konjunktion/Konjunkionaladverbien (19 DS)

Im Mazedonischen kommen asyndetisch angereihte Hauptsätze häufiger vor als im Deutschen.⁴⁰⁹ Dabei können beliebig viele Sätze/Satzglieder ohne eine Konjunktion aneinandergereiht werden. Obwohl dieses Phänomen auch im Mazedonischen aus stilistischen Gründen vermieden werden sollte, wird diese ‚Gewohnheit‘ auch in die Fremdsprache übertragen. Deshalb sind viele muttersprachlich interferierende Auffälligkeiten zu erwarten.

- „Muttersprachliche Interferenz“: Bei den meisten Belegen handelt es sich um die fehlende Konjunktion *und* als Konnektor zweier Hauptsätze. Beispielsätze: „*Nightwish ist Finnland das erfolgreichste Band mit mehr als 7 Millionen Alben und Singles weltweit verkauft, *1 Auszeichnung in Silber, 11 Gold-Auszeichnungen und 30 Platin-Auszeichnungen.*“ (DS 262/A), „*Die schöne Sachen kommen immer am ende des Urlaub, *im Ohrid könnte man eine sehr gute Einkauf machen.*“ (DS 4605/C) und „*Man ist nie allein, wir stehen alle zusammen jeden Tag auf*, wir Streiten jeden Morgen wer erst in der Toilette geht, und manchmal kommen wir mit verspätung an der Uni.*“ (DS 5370/CD). Bei manchen Belegen handelt es sich um ein fehlendes *und*, das zwei Satzglieder verbinden soll: „*Er arbeitete mit Persönlichkeiten wie Gianna Nanini, Goca Tr’zan, Antonija Sola, *Toni Cetinski.*“ (DS 858/A) oder „*Für die Jungen sind wichtig diese Eigenschaften: an erster Stelle steht Ehrlichkeit, Intelligenz, Humor, * das Aussehen.*“ (DS 2100/AB).
- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Die Fehler mit lernerbedingten Ursachen sind meistens Fehler, bei denen keine andere Ursache gefunden werden konnte. Bei einem Teil handelt es sich um Folgefehler bzw. um Auffälligkeiten in mehreren Kompetenzbereichen: „*Wenn Nightwish wurde in ihrem Heimatland prominenten seit der Veröffentlichung ihrer ersten Single ‚The Carpenter‘ (1997) und Debüt-Album Fall First * haben sie nicht erreichen, weltweiten Ruhm bis zum Release der Alben Oceanborn, Wischmaster und Centry C.*“ (DS 277/A), „*Ich wolle er singer wegen Popularität, singt um Liebes Leben *er ist belustigend und intim.*“ (DS 782/A). Zum Teil sind Simplifizierungen als zusätzliche Fehlerursache denkbar: „*Danke für euren Brief * das ihr mich dachtet.*“ (DS 5631/CD), „*Ich konnte nicht weil ich keine Zeit hatte, * deswegen habe ich nicht gesch(?)*“ (DS 5653/CD).

Die meisten Belege in dieser Subkategorie weisen „Muttersprachliche Interferenzen“ auf. Es wurden insgesamt sehr wenige Belege verzeichnet. Die Textgruppe mit den meisten Belegen ist die CD-Gruppe mit acht Belegen. In den Textgruppen B und BE wurden keine Belege gefunden.

⁴⁰⁹ Hier wird auf das subjektive Sprachempfinden rekurriert, da Untersuchungen hierfür nicht gefunden wurden.

2.6.2.1.2 Überflüssige Konjunktion/Konjunkionaladverbien (17 DS)

Als Ursache für die Fehler dieser Ebene konnten nur lernerspezifische Gründe ermittelt werden. Bei vielen Belegen ist deutlich erkennbar, dass die überflüssige Konjunktion als reine Wiederholung (Stilfehler) zu werten ist oder dass der Verfasser unachtsam war. Ein anderer Grund sind Einflüsse durch gesprochensprachliche Elemente.

Die überflüssige Verwendung der Konjunktion *und* kommt am häufigsten vor. Bei einem Teil der Fehler handelt es sich um reine Wiederholungen, welche zusätzlich als Stilfehler bewertet werden können. Die überflüssige Konjunktion *und* kommt meist bei Verbindungen zweier Hauptsätze vor: *„Und mir ist so langweilig. Und ich bin krank, ich habe Bauchschmerzen. Und ich nehme eben Tabletten.“* (DS 1174/A), *„Ehrlich gesagt ich hatte einfach keine Zeit weil ich dieser Zeir gearbeitet habe und wir hatten viel zu viel zu arbeiten und als ich aus der von der arbeit zurück kam war ich einfach zu müde, *und das war der Grund und nicht das ihr denkt das ich euch ver...“* (DS 6017/ CD) sowie bei der Verbindung zweier Satzglieder: *„Als kleiner Junge spielt die ‚Goldene Nachtigall‘ und ‚Malfest‘ *und bevor sie offiziell beginnt seine musikalische Karriere.“* (DS 73/A).

Selten erscheint die überflüssige Konjunktion *aber*: *„*Aber in Sommer in die Bergen ist super ihr können schlafen in camping platz und sehen alles herum.“* (DS 1716/AB) oder *„*Aber touristen im Sommer fahren an Ohrid see.“* (DS 1733/AB) usw. Die produktivste Textgruppe ist die A-Gruppe, während in den Gruppen B und BC keine Belege verzeichnet wurden. Dass diese Fehler besonders in der Anfängerstufe ein Problem darstellen, lässt sich daraus ableiten, dass die Lerner improvisieren müssen, wenn ihnen zu wenig sprachliches Material zur Verfügung steht.

2.6.2.1.3 Unpassende Konjunktion/Konjunkionaladverbien (28 DS)

Auf der Ebene „Konjunktionsfehler“ kann die höchste Zahl an Belegen verzeichnet werden. Dass eine falsche oder unpassende Konjunktion gewählt wird, geschieht selten durch Einflüssen aus anderen Sprachen. Die falsche Konjunktion wird meist aus Unwissen und fehlender Kompetenz eingesetzt. In wenigen Fällen geschieht dies aus Unaufmerksamkeit, Simplifizierung (z. B. *dann* vs. *danach*) oder weil die notwendige Konjunktion noch nicht gelernt wurde. Teilweise tragen auch gesprochensprachliche Elemente zum Entstehen von Fehlern bei.

Der Großteil der Belege sind lernerbedingte Fehler (89 %), die je nach Sprachstufe und Art weiter differenziert werden können: Kompetenzfehler (reine „Wissensfehler“), Flüchtigkeitsfehler mit anteiliger Simplifizierung oder Kompetenzfehler, die entstehen, weil die Konjunktion noch nicht erlernt wurde.

Beispieldatensätze: unpassende Konjunktion *aber* anstatt *trotzdem*: „*Aber ich gehe die Rock'n'Roll Meisterschaften.“ (DS 985/A), „*Aber ich gehe morgen die Rock'n'Roll-Meisterschaften.“ (DS 1176/A), „Caroline und Oli haben sehr verschiedene Lebens, *aber sind auch sehr gute Freunde.“ (DS 3216/BC). Da in der Anfängerstufe *trotzdem* noch nicht durchgenommen wurde, kann dieser Fehler nicht als mangelnde Kompetenz (Wissenskompetenz) betrachtet werden. Weitere Belege mit fehlerhaftem *aber* anstatt *und*: „Zu Hause macht meine Mutter Essen, *aber räume ich die Wohnzimmer und mein Zimmer auf.“ (DS 2443/B) oder „Ihr Vater ist Deutscher und er kommt aus Köln, *aber ihre Mutter kommt aus Lille in Frankreich.“ (DS 3010/BC).

Die Konjunktion *und* wird oft unangemessen eingesetzt, zum Teil als Simplifizierung: „Die Mädchen können mit ihren Mutter, mit dem besten Freund oder mit der besten Freundin am meisten *und mit ihren Vater über ihren Problemen sprechen.“ (DS 2090/AB); „Du könntest auch spazieren gehen *und einer Ausflug machen.“ (DS 5238/C); oder als Kompetenzfehler: „Nach dem Abitur, möchte ich studiere *und bin ein Soldant in die Zukunft.“ (DS 2219/B), „Sie verlangen viel von uns *und ihre Unterricht ist auch langweilich.“ (DS 3764/BD) oder „Bitte nimmst du T Shirts wenn am Sommer kommst, aber wenn du jetzt kommst nimmst Pullover und Jeans, *und auch Schal und Jacke.“ (DS 5264/C).

Auffällig ist die Häufigkeit von falschen Konjunktionen bei *deswegen* oder *aufgrund dessen*, statt derer oft *dafür* steht: „*Dafür will sie nicht den Zirkus verkaufen oder Leonid entlassen.“ (DS 3033/BC), „*Dafür die Schule werden ein Hölle, ein Haus die, sie nicht reingehen wollen.“ (DS 3385/BD); *damit*: „*Damit haben wir keine Lust mehr zum Lernen, wir starten die Schule zu hassen, der Unterricht wird langweilig und wir hören nicht mehr, was die Lehrer sagen, aber wir warten nur auf das Ende der Schule.“ (DS 3644/BD) oder *dann* statt *deswegen*: „Im Sommer bei uns ist sehr warm, *dann könntest du doch viel dünne Kleidung nehmen.“ (DS 4220/C) und *daran* statt *deswegen*: „*Daran ich empfehle dir in Frühling dein Urlaub machen, weil Macedonien da am schönsten ist.“ (DS 5157/C).

Nur drei Belege mit „Einfluss von Kommunikationsstrategien“ konnten ausfindig gemacht werden: „*(Und dann) du hast keine Schmerzen mehr und sogar kannst du gewinnen.“ (DS 1054/A), „*Dann habe ich kein Schmerzen mehr und kann mittanzen.“ (DS 1503/A) und „*Dann möchte ich eine Job habe.“ (DS 2726/B). In dem Fall wurde *dann* statt *danach* gewählt, als Folge gesprochensprachlicher Elemente. Dieser Fehlertyp ist zusätzlich auch als stilistischer Fehler zu betrachten.

Die Belege sind gleichmäßig auf die Textgruppen verteilt. Bestimmte Fehler tauchen vermehrt in bestimmten Textgruppen auf, wie z. B. unpassende Konjunktion anstelle von *trotzdem* in den Texten der Anfängerstufe oder unpassende Konjunktion anstelle von *deswegen* in

der fortgeschrittenen Sprachstufe. Die Fehler in der A-Gruppe sind wahrscheinlich dadurch begünstigt worden, dass in dieser Stufe erst sehr wenige Konjunktionen erlernt wurden, z. B. *und*, *aber* und *oder*. Die Belege ab der B-Gruppe sind entweder als Einfluss mangelnder Kompetenz oder Vereinfachung der Aussage zu sehen.

2.6.2.1.4 Zusammenfassung (auffällige Parataxe)

Die Verteilung der Belege nach Textgruppen bzw. Sprachstufen kann wie folgt dargestellt werden: Die produktivste Stufe ist die Grundstufe (A) mit 39 %, gefolgt von der Oberstufe (C) mit 33 %, während in der Mittelstufe (B) nur 29 % der Belege zu dieser Subkategorie gezählt werden können. Die produktivste Textgruppe von allen ist die A-Textgruppe (31 %), gefolgt von der CD-Textgruppe mit 19 % Beteiligung. Weitere produktive Textgruppen sind die C- und BD-Gruppe mit einem Anteil von je 14 %. Die wenigsten Belege wurden in der BE-Textgruppe verzeichnet, nämlich nur ein Beleg bzw. mit einem Anteil von nur zwei Prozent.

Die produktivste Fehlerursache ist der „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ (73 %) und die zweitproduktivste ist die „Muttersprachliche Interferenz“ (22 %). Nur fünf Prozent gehören der Fehlerursache „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ an. Somit lässt sich zusammenfassen, dass bei der auffälligen Parataxe die meisten Fehler in der Anfängerstufe (A-Textgruppe) und mit lernerspezifischen Ursachen verzeichnet wurden.

2.6.2.2 Auffällige Hypotaxe (75 DS)

Die Auffälligkeiten bei der Hypotaxe bestehen formal aus unangemessenen oder fehlenden Subjunktionen. Belege mit überflüssigen Subjunktionen konnten nicht auffindig gemacht werden. Die Belege der Textgruppen werden zusammengefasst dargestellt, weil insbesondere in der Subkategorie „fehlende Subjunktion“ nur wenige Fehler pro Textgruppe verzeichnet wurden. Streng genommen sollten Auffälligkeiten bei den Subjunktionen in Kapitel 2.3 erfasst werden. Einerseits werden diese aus Gründen der Übersichtlichkeit und des schnelleren Auffindens neben den Parataxe-Auffälligkeiten eingeordnet. Andererseits ist es bei manchen Belegen zweifelsfrei möglich, sie in eine parataktische Satzverknüpfung einzureihen, je nachdem, welcher Lösungsvorschlag verfolgt wird. Die Entscheidung hierfür wird nach stilistisch-pragmatischen und sprachstufenspezifischen Gesichtspunkten getroffen.

2.6.2.2.1 Fehlende Subjunktionen (12 DS)

Es kommt relativ selten vor, dass Subjunktionen fehlen. Alle Belege wurden als lernerbedingt markiert, die teils Simplifizierungen oder Fehler aus Unachtsamkeit darstellen und teils als echte Kompetenzfehler bezeichnet werden können. Zu den Letzteren zählen insbesondere

Belege in der fortgeschrittenen Stufe. In der Anfängerstufe sind es meist Sätze, die unverbunden aneinandergereiht werden: „*Rotapfel ist ein Pop-Band, * stammt aus sarajevo, 1985, und hat nach wie vor sehr beliebt.*“ (DS 314/A) und „*Ich möchte liegen, * Ich bin so müde.*“ (DS 1301/A). Eine koordinierende Satzverknüpfung ist bei manchen Sätzen ebenfalls denkbar. Die Anzahl der Belege pro Textgruppe ist fast gleichmäßig verteilt. In den Textgruppen AB, BE und CD wurden keine Belege verzeichnet.

2.6.2.2.2 Unpassende Subjunktionen (63 DS)

In diesem Unterkapitel sind deutlich mehr Belege als in dem vorherigen vorhanden. Die Belege aller Textgruppen werden in einem Subkapitel zusammengefasst. In der Regel sind keine muttersprachlich interferierenden Fehler zu erwarten. Es kann vorkommen, dass Belege trotz des gleichen Fehlertyps mit unterschiedlicher Fehlerursache gekennzeichnet werden. Das resultiert daraus, dass es sich um unterschiedliche Sprachstufen handelt und diese Differenzen weiterhin berücksichtigt werden müssen.

Auffallend für diese Fehlerebene ist die Verteilung der Fehler nach Textgruppen. Anders als bisher wurden die meisten Belege in den letzten beiden Textgruppen (C und CD) verzeichnet. An sich ist dies nicht verwunderlich, da die verschiedensten Ausdrucksmöglichkeiten und die ganze Fülle an Subjunktionen den Lernern erst ab einer fortgeschrittenen Sprachstufe zur Verfügung stehen. In der Anfängerstufe sind (bis auf Subjunktionen wie *dass, wenn, weil, damit* und zum Teil Relativpronomen) Subjunktionen weitestgehend unbekannt. Dazu kommt, dass die Schüler diese zwar gelernt haben, das Wissen aber noch nicht gefestigt ist.

Typische Fehler für die A- und AB-Gruppe sind falsche Subjunktionen aufgrund fehlender Kompetenz, weil die notwendigen Ausdrucksmittel noch nicht gelernt wurden oder noch nicht ausreichend gefestigt sind. Die meisten dieser Fehler werden als lernerbedingt eingestuft. Beispiele: * „*Es gab keine Line-up Wechsel, *da die Band wurde 1993 gegründet worden.*“ (DS 682/A), statt *seitdem die Band gegründet wurde*; * „*Wenn Nightwish wurde in ihrem Heimatland prominenten ...*“ (DS 265/A) statt *als sie prominent wurden*; * „*Also haben touristic Zentrums *wohin touristen schlafen.*“ (DS 1712/AB) statt *wo*. Beim letzteren Beleg ist eine Übergeneralisierung bzw. ein „Übungstransfer“ denkbar, da für manche Lerner dieser Sprachstufe der Unterschied *wo* vs. *wohin* noch nicht begreiflich ist. Hier kann sogar eine indirekte „Muttersprachliche Interferenz“ vermutet werden, da im Mazedonischen für *wo* und *wohin* nur ein Wort zur Verfügung steht: *kađe* (*wo*). Hiervon wird die Konstruktion *na* (Präp.) + *kađe* (*in welche Richtung*) ausgenommen.

Ab der B-Gruppe verändern sich die Fehler. Ein Teil entsteht durch Übergeneralisierung bzw. durch Nichtunterscheiden von *wann* und *wenn* bzw. von *dass* und dem Relativpronomen *das*.

Beispielsätze: „**Wann ich frei zeit habe, räume mein zimmer auf.*“ (DS 2653/B), „*Sie geht in die Schule, *wann sie in Frankreich ist.*“ (DS 2986/BC), „*Sehr oft weine ich, weil ich in diese Gymnasium nicht lernen will, aber meine Mutter sagt *das ich in Josip Broz Tito lernen muss und die Deutsche Sprache beherschen kann.*“ (DS 3325/BD), „*Auch Konfliktsituationen schaffen, *wann die Jugendlichen sind nicht pünktlich.*“ (DS 3778/BD), „**Wann du kommst, machen wir viele Partys.*“ (DS 4977/C), „*Wir haben mehrere traditional essen *dass du musste probieren.*“ (DS 5339/C).

In den Textgruppen der fortgeschrittenen Sprachstufe liegen ebenfalls viele lernerspezifische Fehler vor. Viele davon sind im Gegensatz zu den Fehlern der Anfängerstufe reine Kompetenzfehler. Die meisten wurden in den Textgruppen der höheren Sprachstufen verzeichnet, was beweist, dass diese Problematik bis in die Oberstufe reicht und besonders in den höheren Sprachstufen nach einer gezielten Wiederholung und Sensibilisierung für diese Problemstellung verlangt. Beispielsätze: „*Die Schule ist der Ort, *dass die Schüler nicht so möchten.*“ (DS 3477/BD), „*Früher wurde das ganz oft gemacht, aber heute gibt es auch viele anspruchsvolle Lehrer, bei *den man ganzen Bücher lernen soll.*“ (DS 3629/BD), „*In dieser neuen modernen Welt ist ein Trend zu spüren, *dass die Leute oft nicht nur ein Auto, sondern 2 oder mehrere Autos besitzen.*“ (DS 3901/BE).

Bei vier Belegen zeigen sich eindeutige Einflüsse aus dem Englischen. Anstelle von *wenn* wurde durch Einfluss des englischen *if* in den deutschen Sätzen *ob* geschrieben. Dieser Fehlertyp tritt in zwei Texten unterschiedlicher Textgruppen mit jeweils zwei Belegen auf: „**Ob sie nicht gute Laune haben, die Schüler sind Schuld und sie schreien nach ihnen.*“ (DS 3707/BD), „**Ob sie schlechte Noten schreiben oder etwas Ähnliches.*“ (DS 3723/BD), „**Ob du in Frühlings kommen mochtest, es gibt verschiedene Dinge zu machen.*“ (DS 5091/C) und „*Du könntest ein paar nicht zu warme Blusen mitnehmen und *ob das Wetter kalt ist, ich könnte dir Kleidung leihen.*“ (DS 5137/C).

Die Verteilung der Fehlerursache in dieser Ebene fällt folgendermaßen aus: „Übeneralisierung/Regularisierung“ mit 49 %, „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ mit 45 % und „Fremdsprachliche Interferenz“ mit nur sechs Prozent. Da der Anteil der lernerbedingten Fehler und der Übeneralisierungen fast identisch ist, lässt sich schlussfolgern, dass unpassende Subjunktionen durch fehlende Kompetenz oder noch nicht angeeignetes Wissen sowie durch intralinguale Einflüsse gleichermaßen bedingt sind.

2.6.2.2.3 Zusammenfassung (auffällige Hypotaxe)

Die Anzahl an Belegen wächst mit jeder Sprachstufe. So sind es nur zwölf Prozent der Belege in der Anfängerstufe, während in der Mittelstufe bereits 37 % der Belege in dieser Subkatego-

rie verzeichnet wurden. Die produktivste Sprachstufe ist die Oberstufe mit einem Anteil von 51 %. Unter den Textgruppen ist die C-Textgruppe die produktivste mit 29 %. Die zweitproduktivste ist die CD-Gruppe mit einem Anteil von 21 %, gefolgt von der BD-Gruppe mit 19 %. Die unproduktivste Textgruppe ist die AB-Gruppe mit nur einem Prozent.

In dieser Subkategorie wurden drei Fehlerursachen festgestellt: 40 % der Belege haben lerner-spezifische Fehlerursachen, wie z. B. Vereinfachungen, Unachtsamkeit, Unwissen oder fehlende Kompetenz in dem betreffenden Bereich. Die zweitproduktivste FU ist die „Übergeneralisierung/Regularisierung“ mit einem Anteil von 31 %. FI macht dagegen nur vier Prozent aus.

2.6.2.3 Zusammenfassung (auffällige Para- und Hypotaxe)

Bei Betrachtung der gesamten Subkategorie (auffällige Para- und Hypotaxe) kann folgendes Fazit gezogen werden: Die Auffälligkeiten im Bereich der Parataxe nehmen 46 % aller Koordinationsfehler ein, während die der Hypotaxe mit 54 % ein wenig überwiegen. Die meisten Belege wurden in der C-Gruppe verzeichnet und machen 22 % aller Belege in dieser Subkategorie aus. An zweiter Stelle sind die Textgruppen A und CD mit jeweils 20 %. Eine weitere Gruppe mit vermehrtem Aufkommen an Fehlern ist die BD-Gruppe, deren Belege 16 % einnehmen. Die Produktivität der restlichen Gruppen kann wie folgt angegeben werden: BC-Gruppe sieben Prozent, B-Gruppe sechs Prozent, BE fünf Prozent und die wenigsten Belege wurden in der AB-Gruppe verzeichnen, nur vier Prozent. Daraus lässt sich schließen, dass 42 % der Belege der Oberstufe zuzuordnen sind, 33 % der Mittelstufe und 25 % der Grundstufe.

Der produktivste Fehlertyp in dieser Subkategorie ist „unpassende Subjunktionen“ mit 45 %. Im Gegensatz dazu ist der Fehlertyp „fehlende Subjunktionen“ der unproduktivste mit nur neun Prozent. Die restlichen Fehlertypen bewegen sich im Bereich zwischen 14 und 20 %.

In der Ebene „Vertextungsfehler“ wurden verschiedene Fehlerursachen festgestellt. Die produktivsten sind jedoch der „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“, der 63 % aller Koordinationsfehler einnimmt, und „Übergeneralisierung/Regularisierung“ mit 22 %. Mit fremdsprachlicher Interferenz wurden wenige Belege erfasst, nur drei Prozent, und mit dem „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ ebenfalls nur drei Prozent. Die dritthäufigste FU ist die „Muttersprachliche Interferenz“ mit zehn Prozent.

2.6.3 Referenzauffälligkeiten (414 DS)

Für die Vertextung bzw. für einen gelungenen Text ist das Herstellen und Vorhandensein klarer und nachvollziehbarer Referenzbeziehungen von großer Bedeutung, insbesondere in Be-

zug auf seinen Rezipienten: Er soll diese Referenzbeziehungen „identifizieren und – auch über Satzgrenzen hinweg – als identisch wiedererkennen“⁴¹⁰ können. Das Herstellen der Referenzbeziehungen erfolgt durch „die textuell korrekte Verwendung von „Referenzzeichen“⁴¹¹, also von Artikel- und Pronominal- (oder allgemeiner: Pro-)Formen. Ebenfalls kann die Wortwahl für das Herstellen bzw. „Glücken der Referenz“⁴¹² von Bedeutung sein. In dieser Untersuchung werden vor allem Auffälligkeiten bei der Artikel- und Pronominalsetzung behandelt, jedoch auch Belege, bei denen die Referenzbeziehungen zwischen Lexemen bzw. Wortgruppenlexeme nicht erkennbar sind.

2.6.3.1 Auffälligkeiten beim Artikel (185 DS)

Da das Deutsche eine „Artikelsprache“ ist, wird fast immer eine Artikelsetzung gefordert.⁴¹³ Je nachdem, ob „die referierte Größe aus der Sprechsituation oder dem Text bekannt ist“,⁴¹⁴ wird ein definitiver bzw. bestimmter Artikel gefordert oder bei erstmaliger Erwähnung der unbestimmte. Diese klare Regel muss jedoch in bestimmten Situationen umgangen werden, wie z. B. „unzählbare“ Stoffbezeichnungen, alle Substantive im Plural oder Namen, die mit einem „Nullartikel“ gewertet werden.⁴¹⁵ Die Regeln für die Artikelsetzung im Mazedonischen⁴¹⁶ gleichen denen im Deutschen, nur dass die Regeln für die Bestimmt- oder Unbestimmtheit deutlich „lockerer“ zu sehen sind, d. h. es gibt Fälle, in denen beides, eine Aussage mit dem bestimmten oder unbestimmten Artikel, gleichermaßen korrekt sein kann. In diesen Fällen ist es aber meistens so, dass die Bestimmtheit aus dem Text oder dem vorangegangenen Text eindeutig zu identifizieren ist und die Referenzbeziehungen eindeutig sind. Aus diesem Grund sind Belege mit muttersprachlicher Interferenz zu erwarten.

Da Artikelfehler immer von den Textgegebenheiten abhängen und immer auf die Vertextung Einfluss haben, werden alle Auffälligkeiten bei den Artikeln in diesem Unterkapitel besprochen, unabhängig davon, ob sie gleichzeitig auch auf anderer Ebene (morphologische, morphosyntaktische oder syntaktische Ebene) wirksam sind. Hiervon sind Genus- und Kasusfehler selbstverständlich ausgenommen. Mit diesem Vorgehen werden ebenfalls Doppelbelege vermieden. Die Artikelfehler werden in vier Untergruppen eingeordnet: fehlerhafte Verwendung des bestimmten Artikels (unpassende Bestimmtheit), fehlerhafte Verwendung des unbestimmten Artikels (unpassende Unbestimmtheit), fehlender Artikel und überflüssiger Artikel.

⁴¹⁰ Koller 1991: 166

⁴¹¹ Ebd.

⁴¹² Ebd.

⁴¹³ Vgl. Koller 1991: 167

⁴¹⁴ Ebd.

⁴¹⁵ Ebd.

⁴¹⁶ Mehr über den Artikel im Mazedonischen s. Kap. I/ 5.3.2. „Der Artikel“ S. 76

Die Belege der einzelnen Textgruppen werden in jeder Subgruppe zusammengefasst. Dabei wird nötigenfalls auf die Textgruppe bzw. Sprachstufe sowie Fehlerursache eingegangen und auf bestimmte Besonderheiten hingewiesen.

2.6.3.1.1 Fehlerhaft bestimmt (8 DS)

Es wurden wenige Belege mit fehlerhaftem bestimmten Artikel verzeichnet. Viele fehlerhafte bestimmte Artikel wurden in der Subklasse überflüssige Artikel eingeordnet, wenn kein Artikel notwendig ist. Aus textlinguistischer Sicht sind Artikel fehlerhaft bestimmt, wenn das Bezugswort vorher im Text nicht erwähnt wurde oder die Referenzbeziehung zu einem anderen Text nicht eindeutig erkennbar ist. Alle Belege sind in erster Linie als lernerbedingt einzustufen, zum Beispiel als Resultat einer Verallgemeinerung oder weil es für den Verfasser anscheinend bekannt ist. Er geht dann davon aus, dass der Leser, in dem Fall die Lehrkraft, ebenfalls weiß, wer oder was gemeint ist. In dem Fall wird die Bestimmtheit als vorausgesetzt angesehen, da implizit Relationen hergestellt werden, wie z. B. beim Verfassen eines Briefs. Es wird angenommen, dass es sich um eine Antwort auf einen bereits erhaltenen Brief handelt, ohne dies explizit zu erwähnen: „*ich habe *den Brief bekommen, und ich bin sehr glücklich, dass euch noch an mich erinnert.*“ (DS 5590/CD). Es ist nicht klar, welcher Brief und von wem gemeint ist.

Weitere Beispiele dieser Subkategorie: „*Tourismus in Mazedonien hat *die zunehmende Entwicklung gesehen.*“ (DS 1817/AB), „*Ich arbeite in *die firme und ich wollte in Italia.*“ (DS 2278/B), „*Die Schule ist *der Ort, dass die Schüler nicht so möchten.*“ (DS 3476/BD), „*Wir könnten zusammen *das Museum besichtigen, wen du möchtest.*“ (DS 5182/C).⁴¹⁷ In allen Fällen ist anhand des Textes nicht klar, worauf oder auf wen die bestimmten Artikel referieren.

Die Verteilung der Fehler nach Textgruppen bzw. Sprachstufen kann wie folgt dargestellt werden: Es liegen jeweils ein bis zwei Belege in den Textgruppen AB, B, BD, C und CD vor, während in den Textgruppen A, BC und BE keine Belege vorhanden sind. Alle Belege haben „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ als Fehlerursache.

2.6.3.1.2 Fehlerhaft unbestimmt (4 DS)

Als Belege mit einem unbestimmten Artikel anstelle eines bestimmten können folgende genannt werden: „*Du würdest mit *einem Bus fahren oder mit einem Auto.*“ (DS 4411/C), „*Du würdest mit einem Bus fahren oder mit *einem Auto.*“ (DS 4419/C), „*Am besten ist, wenn du mit *einem Flugzeug fliegst.*“ (DS 4651/C), „*Es ist am besten, dass du mit *einem Flugzeug*

⁴¹⁷ Für weitere Belege s. Anhang

oder mit deinem Auto gekommen.“ (DS 4913/C). Alle vier Belege wurden in der C-Gruppe verzeichnet und haben die Übergeneralisierung der Regeln als Fehlerursache.

2.6.3.1.3 Fehlender Artikel (126 DS)

In dieser Subkategorie befinden sich die meisten Artikelfehler. Im Hinblick auf die Fehlerursache können die Fehler in zwei Untergruppen eingeordnet werden: Fehler, die durch lerner-spezifische Ursachen bedingt sind, meistens Vereinfachungen bzw. Simplifizierungen, und Fehler, die durch muttersprachliche Elemente beeinflusst wurden.

Um die muttersprachlich interferierenden Fehler besser nachzuvollziehen, sei erwähnt, dass die Markierung mit einem Artikel im Mazedonischen in erster Linie nicht durch Regeln bestimmt ist. Zwar kann die Markierung mit einem Artikel wie im Deutschen erfolgen, dies muss aber nicht der Fall sein. Unterschiede sind meistens bei Aussagen mit einem unbestimmten Artikel zu vermerken, bei denen je nach Situation und Intention der Aussage im Mazedonischen beides möglich ist: Aussage mit dem unbestimmten Artikel *Sie ist eine amerikanische Sängerin* und Aussage ohne Artikel: *Sie ist amerikanische Sängerin*, wie z. B. in DS 523 „(...) *she is *American Singerin*.“. Ein weiteres Bsp.: *Er hat einen schönen Körper* oder **Er hat schönen Körper* (DS 463); beide Aussagen sind im Mazedonischen korrekt. Weitere „Muttersprachliche Interferenzen“ sind bei Temporalangaben zu erwähnen, bei denen im Mazedonischen kein Artikel erforderlich ist: „*Am schönsten ist es *in Frühling ...*“ (DS 4332) oder „... *aber Caroline geht nur *in Winter*.“ (DS 3127). Auch Angaben zu allgemeinen Verkehrsmitteln, die keine konkreten Gegenstände bezeichnen, erscheinen ohne Artikel: „*Hier man fährt am besten mit * Auto (...)*.“ (DS 4330) „*Kommst du mit *Flugzeug oder mit *Auto?*“ (DS 5166).

Bei den lernerspezifischen Fehlern sind einerseits Vereinfachungen bzw. Simplifizierungen denkbar: „*Ich habe *Bruder, er heißt David*.“ (DS 2224), „*Ohrid ist *schönste Stadt in Mazedonien*.“ (DS 4621) usw. Andererseits können hier Fehlervermeidungsstrategien vermutet werden, wenn sich der Lerner bspw. beim Genus oder Kasus unsicher ist, verzichtet er absichtlich auf einen Artikel, um einen „kleineren“ Fehler in Kauf zu nehmen: „*Die Sohnscheine sind über * ganze Monnat*.“ (DS 4531), „*Hier du kannst viele über * Macedonische Kultur gelernen*.“ (DS 4337).

2.6.3.1.4 Überflüssiger Artikel (47 DS)

Der Großteil der überflüssigen Artikel ist die Folge einer Übergeneralisierung der Regeln für die Artikelsetzung. Dies geschieht überwiegend bei Wendungen, die auf keine konkreten Ge-

genstände oder Phänomene verweisen, wie *werden* + Berufsbezeichnung: „... *ich werde *eine Architektin.*“ (DS 2311), vor Pl.: „*Ich habe nur *ein zukunftspläne*“ (DS 2851), Artikel vor Namen: „(...) **im Ohrid (...).*“ (DS 4606), bei allgemeinen Ausdrücken wie *Urlaub machen, Kraft haben, Geschwister haben*: „*Du musst hatest *die Kraft.*“ (DS 1485), „*Ich freue mich viel, das du möchtest hier im Mazedonia *ein Urlaub machen.*“ (DS 4682).

Nur wenige Belege wurden durch lernerspezifische Ursachen bedingt, **zum erst* statt *zuerst* in „**Zum Ers eine neue Weise von Transport für kurze Strecken.*“ (DS 4062) und „**Zum erst hatte ich ein groschen Probleme die deutsche Sprache zu verstehen, aber nach einige Tage habe ich mich daran gewöhnt.*“ (DS 3892). Auf den ersten Blick erscheinen diese Belege als Übungstransfer-Fehler, da sie aber die einzigen im Gesamtkorpus sind, werden sie als lernerbedingt eingestuft. Ein Beleg ist als „echter“ lernerspezifischer Fehler zu bezeichnen, bei dem der überflüssige Artikel mit großer Wahrscheinlichkeit aus Versehen im Satz verblieben ist oder als Rest aus einer vorherigen Satzkonstruktion stammt: „*Der folgende Text behandelt die Frage, wie groß die Schade ist, dass wir *die mit dem Gebrauch von Autos verurachen.*“ (DS 3983).

Da die Regeln für die Artikelsetzung in diesem Zusammenhang in beiden Sprachen fast identisch sind, liegen keine muttersprachlich interferierenden Fehler in dieser Subkategorie vor. Der Prozentsatz der Belege mit Übergeneralisierung als Fehlerursache liegt bei 94 %. Die restlichen sechs Prozent sind lernerbedingte Fehler.

Das Fehlervorkommen nach Sprachstufen lässt sich folgendermaßen darstellen: Die meisten Fehler wurden in der fortgeschrittenen Sprachstufe, der C-Gruppe, verzeichnet (mit 36 %). An zweiter Stelle ist die B-Gruppe mit 24 % und an dritter die CD-Gruppe mit elf Prozent. Dieser Fehlertyp ist in der Anfängerstufe, der A-Gruppe (2 %) und der AB-Gruppe (4 %), kaum vertreten und damit ein Fall für die Sprachniveaus ab Stufe B1 des GERS.

2.6.3.1.5 Zusammenfassung (Auffälligkeiten beim Artikel)

Die produktivste Subgruppe bei den Artikelfehlern ist die der fehlenden Artikel mit 68 %. An zweiter Stelle sind die überflüssigen Artikel, die 26 % aller Artikelfehler einnehmen. Die restlichen zwei Gruppen haben sehr wenige Belege: fehlerhaft bestimmt (4%) und fehlerhaft unbestimmt (2 %).

Die meisten Belege wurden in der Oberstufe verzeichnet, die etwa 44 % aller Auffälligkeiten beim Artikel ausmachen. An zweiter Stelle sind die Belege der Anfängerstufe (die A- und AB-Gruppe) mit 29 % und an letzter Stelle sind die Belege der Mittelstufe (B-Gruppen, B-, BC-, BD- und BE-Gruppe) mit 27 %. Wenn die einzelnen Textgruppen betrachtet werden, ist die C-Gruppe mit 36 % die produktivste, gefolgt von der A-Gruppe mit 19% und der B-

Gruppe mit 14 %. Die wenigsten Belege wurden in den Gruppen BD und BE mit jeweils nur vier Prozent vermerkt.

Die drei Fehlerursachen in dieser Subkategorie „Vertextungsfehler“ nehmen folgenden Prozentsatz ein: „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ ist die produktivste Fehlerursache mit 53 %, gefolgt von „Übeneralisierung/Regularisierung“ mit 26 % und muttersprachlicher Interferenz mit 21 %.

2.6.3.2 Auffälligkeiten bei den Pronomina (169 DS)

Auffälligkeiten, die bei der Pronominalsetzung auftauchen, können in drei Subgruppen unterteilt werden: nicht übereinstimmende/nicht eindeutige Pronominalsetzung, fehlende Pronomina und überflüssige Pronomina. Da Defizite und Fehler bei der Pronominalsetzung sich immer auf die Textebene auswirken, wurden alle Auffälligkeiten bei der Pronominalsetzung in dieser Kategorie zusammengefasst, auch wenn sie gleichzeitig auf einer syntaktischen Ebene wirksam sind. Dies wurde auch als Vermeidungsstrategie gegen Doppelbelege gewählt. Hier werden ebenfalls alle Auffälligkeiten beim Wort *es* erfasst, unabhängig von seiner Verwendungsweise: ob als Pronomen oder als Teil des verbalen Kerns bei Scheinsubjekt oder -objekt, als Korrelat oder Platzhalter. Diese Entscheidung wurde getroffen, damit alle Fälle mit *es* gemeinsam betrachtet werden können bzw. nicht zu sehr auseinandergezogen werden und damit keine zu kleinen Fehlergruppen entstehen.

2.6.3.2.1 Nicht übereinstimmende/nicht eindeutige Pronominalsetzung (93 DS)

Die Belege dieses Fehlersubtyps können in zwei Gruppen geordnet werden: „Übungstransfer“ und „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“. Zu der kleineren Gruppe gehören die Fehler, die durch „Übungstransfer“ beeinflusst wurden. Meistens handelt es sich um Begrüßungs- und Abschiedsformeln in Briefen, die als feste Phrase fungieren. Bei diesen Belegen ist es aber so, dass die Pronomen mit ihrem Referenzobjekt nicht übereinstimmen, z. B.: **dein Stefan* statt *euer Stefan* (DS 5858/CD), „**Ihr Brief hat mich erfreut.*“ statt *euer Brief* (DS 5936/CD). Ebenfalls als „Übungstransfer“ wurden nicht übereinstimmende Pronomina gekennzeichnet, wenn es sich um einen nicht formellen Brief bzw. einen Brief an einen Freund handelt, die Person aber mit einer Höflichkeitsformel angesprochen wird: „*Schreiben *Sie mir bald.*“ (DS 588/CD), „*vielen Dank für *Ihren Brief.*“ (DS 5859/CD), „*Ich schreibe euch bald und ich hoffe, dass *sie einmal in Mazedonien kommen können.*“ (DS 5803/CD). Ein Teil der Belege wurde durch weitere Elemente im Satz beeinflusst, wie z. B. durch *es* am Satzanfang. Der andere Teil der Auffälligkeiten entsteht durch Vereinfachung, z. B. *es* für alle Genera. Dies führt zu einer nicht übereinstimmenden Pronominalisierung und zu nicht er-

kennbaren Referenzbeziehungen innerhalb des Textes, z. B. in „**Es ist viel kostbar für mich.*“ (DS 2420/B) steht *es* für *die Zeit*. Weitere Beispiele sind: „**Es ist sehr gut.*“ (DS 1641/AB), „**Es ist von 09:00 Uhr bis 17:00 Uhr es ist viel, aber ich gebe viel geld.*“ (DS 247/A), „**Es ist im Südwesten auf Macedonien.*“ (DS 1741/AB), „**Es ist sehr interessant für mich.*“ (DS 5493/CD). Ein anderer Fall mit „Übungstransfer“ ist, wenn Pronomen aus der Fragestellung übernommen und nicht an den Satz angepasst werden: „*In *dein Leben in 20 Jahren.*“ (DS 2275/B) statt *in meinem Leben*.

Die größere Gruppe bilden die lernerbedingten Fehler. Dazu zählen in erster Linie Pronomina, die mit ihrem Referenzobjekt nicht übereinstimmen, z.B. *sie* statt *er*: „*Als kleiner Junge spielt die ‚Goldene‘ Nachtigall‘ und ‚Malfest‘ und bevor *sie offiziell beginnt seine musikalische Karriere.*“ (DS 74/A) und „*Meine Bruder heißt Boban und *sie ist 23 Jahre alt und studiere.*“ (DS 2622/B), *seine* statt *deiner*: „*Also ich möchte danken *seine Familie, weil ich sehr schöne Momente in seiner Familie gahabt.*“ (DS 5535/ CD).

Bei einem Teil der Belege ist die Referenzbeziehung nicht erkennbar bzw. kann eine Referenzbeziehung nicht eindeutig ermittelt werden: „*Wir müssen das akzeptieren und uns bemühen *sie zu verbessern und damit eine schönere saubere Welt zu kreieren.*“ (DS 3975/BE), „*Wir können sagen, dass *sie keine Seele haben.*“ (DS 3714/BD), *Auch *die Leute können sehr sehr schnell zum Arbeit fahren oder in der Schule.* (DS 4012/BE) usw.

Entweder ist die Referenzbeziehung im gesamten Text nicht erkennbar oder das mögliche Referenzobjekt steht zu weit vom Pronomen entfernt, sodass die Relation nicht eindeutig hergestellt werden kann, z. B. in DS 3714 ist nicht klar, ob mit *sie* Lehrer oder Schüler gemeint sind. In DS 4012 wird die Relation zu *Leute* aus dem vorherigen Satz nicht hergestellt, sondern kann als Verweis auf Allgemeines gedeutet werden. Um die Relation herzustellen, wäre *diese Leute* statt *die Leute* erforderlich. In DS 3975 ist aus dem Text nicht erkennbar, wer oder was mit *sie* gemeint ist.

Als Ursache für die nicht eindeutige Pronominalsetzung lernerbedingter Fehler ist eine Verallgemeinerung bzw. Vereinfachung der Aussage möglich. Es ist oft so, dass Textverfasser genau wissen, was sie meinen, und Referenzbeziehungen für klar und eindeutig halten. Das ist kein Spracherwerbsfehler, sondern diese Problematik begegnet fast jedem Schreiber, unabhängig vom Sprachstatus (Muttersprache, Zweit- oder Fremdsprache) und Sprachkenntnis.

Nur ein Beleg in dieser Subkategorie konnte als direkte „Muttersprachliche Interferenz“ identifiziert werden: „**Sie ligt im Süden auf Europa.*“ (DS 1686/AB). Mit *sie* ist *das Land* gemeint und der Fehler ist auf die falsche Genuswahl zurückzuführen, da im Mazedonischen das Substantiv *Land* Feminin ist: maz. *maa zemja*, also feminin für *das Land*.

Die Verteilung der Fehler nach Textgruppen und somit nach Sprachstufen ergibt ein interessantes Bild. Etwa die Hälfte der Belege wurde in der CD-Gruppe verzeichnet (45 %), während die restlichen 55 % fast gleichmäßig auf die übrigen Textgruppen verteilt sind: A 17 %, AB fünf Prozent, B sieben Prozent, BC vier Prozent, BD elf Prozent, BE sechs Prozent und C vier Prozent.

In Bezug auf die FU können folgende Ergebnisse dargestellt werden: Etwa 65 % der Fehler beruhen auf lernerbedingten Ursachen, 34 % sind „Übungstransfer“, während bei nur einem Beleg (1 %) direkte Einflüsse aus der Muttersprache nachgewiesen werden konnten.

2.6.3.2.2 Fehlende Pronomina (64 DS)

Die Belege in dieser Subkategorie können ebenfalls nach der Fehlerursache gruppiert werden: „Muttersprachliche Interferenz“ und Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Einflüsse.

- „Muttersprachliche Interferenz“: Bei parataktisch und asyndetisch verbundenen Sätzen wird im Mazedonischen i. d. R. auf das Pronomen (meist Subjekt) verzichtet, z. B.: *„Rotapfel ist ein Pop-Band, * stammt aus sarajevo, 1985, und hat nach wie vor sehr beliebt.“* (DS 313/A), *„Ich weiß, das Konzert ist morgen, aber *nicht einverstanden mit der Idee das Konzert zu gehen.“* (DS 1090/A). In solchen Fällen ist es im Mazedonischen vollkommen korrekt, auf das Personalpronomen – *sie* in DS 313/A und *ich* in DS 1090/A – zu verzichten. Es kann auch auf Possessivpronomen verzichtet werden, wenn die Referenzbeziehung anhand des Textes eindeutig ist, wie z. B. in: *„Music anfangen zu üben seit *Kindheit und der mazedonischen muzikzene wird von ihrem 11. Jahr bekannt als die erste stufe der bekanntesten Musik-festival in Macedonia Makfest.“* (DS 342/A). – Demnach wäre es auch möglich zu sagen **,Bitte geh nicht hin, wenn sehr krank bist.“* Beispiel: *„Bitte geh nicht wenn * viel krank.“* (DS 1026/)⁴¹⁸ → *„Те молам не оди, ако си болен.“*. An der Konstruktion *си болен* (dt. *bist krank*) und an der Endung kann *ist* zu erkennen, dass es sich um eine Person maskulinen Geschlechts handeln muss. Deswegen ist der Satz auf Mazedonisch *ако си болен* (dt. **,wenn krank bist“*) korrekt. – Diese Art vom muttersprachlichem Transfer ist außer in asyndetisch verbundenen Hauptsätzen auch in Nebensätzen vorzufinden: *„Wann ich frei zeit habe, räume * mein zimmer auf.“* (DS 2657/B), *„Ich habe Ihnen nicht geschrieben, weil * einige Wochen bei meiner Schwester in Dänemark war.“* (DS 5861/CD). In einfachen Aussagesätzen kann ebenfalls auf das Pronomen verzichtet werden, da in der Verbindung das Subjekt erkennbar ist: *„Nach der Schule gehe * in die Coffe mit meine Freunden.“* (DS 2255/B).

⁴¹⁸ Im konkreten Beispiel fehlt zusätzlich das Verb, was die Interpretation erschwert, der L1-Transfer ist trotzdem erkennbar.

- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Lernerbedingte Fehler können zum Teil Vereinfachungen bzw. Simplifizierungen darstellen. Sie erscheinen als elliptische Konstruktionen und sind zum Teil Kompetenzfehler als Resultat noch nicht gelernter oder noch nicht vollständig erworbener Kenntnisse. – Fehlende Pronomina als lernerbedingte Fehler sind solche Fehler, die keine „Muttersprachliche Interferenz“ aufweisen. Das ist oft der Fall, wenn Personal- oder Possessivpronomen in anderen Kasusformen außer dem Nominativ fehlen, z. B. „*Nacher schreibe ich * ein E-Mail.*“ (DS 1138/A), „*Man muss *in die Meinung ehrlich in Gesicht sagen.*“ (DS 2125/AB), „*Ich möchte * schreiben für mir.*“ (DS 2471/B), „*Also ich höfe dass ich * habe alle informationen gegeben.*“ (DS 5354/C) oder wenn das Pronomen auch in einem mazedonischen Satz erforderlich wäre. Obwohl im Mazedonischen oft auf das Pronomen in Aussagesätzen verzichtet werden kann, wäre der Satz: „**Sind sehr gut in dein arbeit.*“ (DS 701/A) im Mazedonischen auch falsch. Weitere Belege sind: „*In mein Haus * Party machen.*“ (DS 4179/C), „*Ich wolle er singer wegen Popularität, * singt um Liebes Leben er ist belustigend und intim.*“ (DS 777/A).

Eine gesonderte Subgruppe fehlender Pronomina mit lernerbedingten Fehlerursachen stellen Belege mit fehlendem *es* als Platzhalter oder Scheinsubjekt dar, z. B. „**ist aber beser when du wartest bist lächste jahre.*“ (DS 1368/A), „*Im November ist * sehr kalm und ist schön für spazieren gehen.*“ (DS 4414/C), „*Am besten ist *, wenn du mit einem Flugzeug fliegst.*“ (DS 4650/C), „*Heute ist * sonnig aber gibt es wind.*“ (DS 5224/C), „*Dann ist * sehr interssant und alle Leute sind raus.*“ (DS 5321/C). Bei vielen lernerbedingten Fehlern kann eine Art Simplifizierung der Aussage vermutet werden.

Die meisten Belege fehlender Pronomina wurden in der CD-Gruppe (31 %) verzeichnet. Weitere produktive Textgruppen sind die A-Gruppe mit 27 % und die C-Gruppe mit 25 %. In den Textgruppen BC und BD wurde jeweils nur ein Beleg verzeichnet, während in der BE-Gruppe keine Belege verzeichnet wurden. Während 30 % der Belege „Muttersprachliche Interferenzen“ aufweisen, haben die restlichen 70 % lernerbedingte Fehlerursachen.

2.6.3.2.3 Überflüssige Pronomina (12 DS)

In dieser Subkategorie wurden wenige Belege verzeichnet. Alle Belege bis auf zwei sind auf „Übeneralisierungen bzw. Regularisierungen“ zurückzuführen. In der Regel sind viele Pronomina aus textstilistischer Sicht überflüssig. Beispiel-Datensätze: „**Seine Ausgabe des ‚Rainbow‘ ist eine Zusammenstellung von 14 ausgewählten traditionelle macedonische Lie-*

der.“ (DS 112/A), „In meine Land das Wetter ist *es am schönsten in der Sommer.“ (DS 4166/C), „Ich immer hilfe im *meine Haus.“ (DS 2541/B).

Überflüssige Pronomina sind ebenfalls in Aufforderungssätzen anzutreffen: „Vor das geh *du bis Doktor.“ (DS 1037/A) und „Bitte nimmst *du T Shirts wenn am Sommer kommst, aber wenn du jetzt kommst nimmst Pullover und Jeans, und auch Schal und Jacke.“ (DS 5257/C).

Zwei Belege, die als lernerbedingt gelten, sind „wie geht's *es euch?“ (DS 5630/CD) und „Warum *wieso willst du nicht mit mir spazieren gehen?“ (DS 1622/A). Beim Beleg 5630/CD kann es sich um ein Versehen oder Flüchtigkeit handeln, vor allem, wenn die Sprachstufe berücksichtigt wird. Das überflüssige Fragepronomen in DS 1622/A kann als Unsicherheit bei der Pronomen-Wahl gewertet werden, wodurch noch nicht erreichte Lernziele aufgedeckt werden.

Die wenigen Belege dieser Untergruppe sind in den Textgruppen A (4 DS), B (2 DS), BD (1 DS), C (3 DS) und CD (2 DS) verteilt. In den Textgruppen AB, BC und BE wurden keine Belege registriert. Die Fehlerursachen lassen sich wie folgt darstellen: „Übergeneralisierung/Regularisierung“ mit 83 % und Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Einflüsse 17 %.

2.6.3.2.4 Zusammenfassung (Auffälligkeiten bei den Pronomina)

Die produktivste Subgruppe in dieser Kategorie ist „nicht übereinstimmende/nicht eindeutige Pronominalsetzung“, die 53 % aller Belege ausmacht. Weitere 40 % nehmen die Belege der Subgruppe „fehlende Pronomina“ ein, während nur zwölf Prozent aller Pronominal-Fehler „überflüssige Pronomen“ darstellen. Den größten Teil der Belege, etwa 64 %, stellen lernerbedingte Fehler dar. Ein Teil davon kann als eine Art Simplifizierung angesehen werden. Die restlichen 40 % der Belege haben „Übungstransfer“ (18 %), „Muttersprachliche Interferenz“ (12 %) oder „Übergeneralisierung/Regularisierung“ (6 %) als Fehlerursache. Obwohl die „Muttersprachliche Interferenz“ an dritter Stelle nicht zu den produktiveren Fehlerursachen zählt, ist sie ausschließlich bei den „fehlenden Pronomina“ vorzufinden. Damit lässt sich der Einfluss aus der Muttersprache an diesem bestimmten Fehlertyp festmachen.

Wenn die Belege aus Sicht der Textgruppen bzw. der Sprachstufe betrachtet werden, zeichnet sich ein klares Bild ab: Die produktivste Textgruppe in dieser Kategorie ist die CD-Gruppe mit 37 %, an zweiter Stelle ist die A-Gruppe mit 22 %. Eine weitere nennenswerte Textgruppe ist die C-Gruppe mit 15 %. Die restlichen Textgruppen haben vereinzelt Belege.

Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Pronominalfehler insbesondere bei der nicht übereinstimmenden Pronominalsetzung in den höheren Stufen (Oberstufe) zu finden sind. Eine beachtenswerte Anzahl an Belegen wurde ebenfalls in der Anfängerstufe verzeich-

net, wobei die Ursache bei den „noch nicht erlernten oder erreichten Lernzielen“ zu suchen ist. Dass es im B-Bereich kaum Belege gibt, deutet auf erreichte Lernziele und auf aufmerksamen und sorgsamem Umgang mit dem Erlernen und vorhandenen sprachlichen Material hin.

2.6.3.3 Nicht erkennbare Referenzbeziehungen (53 DS)

In der Regel handelt es sich um Belege, bei denen die Referenzbeziehungen zwischen den Lexemen bzw. Wortgruppenlexeme nicht erkennbar sind. Bei manchen Belegen kann vermutet werden, dass der Verfasser auf andere Ursprungstexte oder Vorwissen rekurriert, ohne dies explizit deutlich zu machen. Zum Teil ist überhaupt nicht klar, worauf verwiesen wird.

Da jeder Beleg mehr oder weniger unterschiedlich ist, was auf verschiedenen Inhalten und unterschiedlichem Satzbau beruht, kann pauschal nicht davon ausgegangen werden, dass jeder Beleg dem anderen vollkommen gleicht und dass die Belege feste Muster verfolgen. Im Rahmen dieser Arbeit ist es jedoch nicht möglich, jeden Beleg einzeln zu besprechen, sodass nur einige wenige Belege exemplarisch dargestellt werden.

Unter den Belegen sind u. a. Ausdrücke, die teilweise oder gänzlich aus dem Zusammenhang gerissen erscheinen oder bei denen der Bezug zum Text nicht erkennbar ist, z. B. **, „Du kannst nicht bei den Rock´n´Roll-Meister schaften gehen. *Mir ist auch so langweilig.“* (DS 891/A). Hier ist nicht klar, in welchem Zusammenhang beide Sätze zueinanderstehen, bzw. woher die „Ich-Form“ kommt und wie sie im Zusammenhang mit dem restlichen Text steht. Nicht nachzuvollziehen ist, warum der Verfasser unvermittelt über seine Befindlichkeiten berichtet, obwohl weder im Ursprungstext noch in der Aufgabenstellung einen entsprechenden Hinweis zu finden ist.

Nachfolgend können weitere ähnliche Beispiele dargestellt werden: **, „Nach dem ABI möchte ich nach Bulgaria fahren. *Mein Deutsch ist noch nicht sehr gut.“* (DS 2162/B); Es ist fraglich, was Deutschkenntnisse mit einer Reise nach Bulgarien zu tun haben können. Das ist aus dem Text nicht ersichtlich. **, „Von Tag zu Tag haben die Jugendlichen mehrere und größere Probleme und Konfliktsituationen und die werden größer, *wenn das Schuljahr am Ende ist.“* (DS 3617/BD); Es ist ebenfalls nicht klar, warum ausgerechnet am Schuljahresende die Konfliktsituationen zunehmen sollten. Das ist aus dem Text nicht zu erschließen.

Als „nicht erkennbare Referenzbeziehungen“ wurden auch solche Belege bezeichnet, bei denen z. B. auf Personen rekurriert wird, die im Text vorher oder danach nicht erwähnt wurden und als bekannt angenommen werden. Beispielsätze: *„Dann gehen Oli und *Bettina macht Fotos und Olimacht Interviews mit Caroline.“* (DS 3197/BC); Es ist nicht klar, wer Bettina ist. Sie wurde weder davor noch danach im Text erläutert. Weitere Beispiele sind *„Sie ist sehr traurig, weil Thomas, *(Leonid und Eddy) entlassen muss.“* (DS 3209/BC); Hier ist ebenfalls

nicht klar, wer Leonid und Eddy sind. Sie werden im Text nirgendwo erwähnt. „*Wir essen *Ohridska pastramka und so.*“ (DS 4841/C). Hier ist ebenfalls nicht klar, was *Ohridska pastramka* ist.

Die Fehlerursache ist lernerspezifisch angegeben, jedoch sind weitere FU, die gleichzeitig auftreten, möglich, bspw. „Übungstransfer“, Übergeneralisierung oder Simplifizierung. Die Verfasser schreiben die Texte meist für die Lehrkraft und diese Texte basieren oft auf zuvor im Unterricht behandelten Texten. Ebenfalls beziehen sie sich direkt auf die Aufgabenstellung oder Frage, ohne dies in der Einleitung zu erwähnen. Die Verfasser gehen meistens davon aus, dass dem Leser, hier die Lehrkraft, der Ursprungstext sowie die Details bekannt sind. Sie halten es nicht für notwendig, diese Einzelheiten in den eigenen Text zu integrieren. Zwar sind die Texte meistens nur für die Lehrkraft bestimmt, das bedeutet aber nicht, dass die Texte für andere Leser nicht logisch und zusammenhängend gestaltet sein sollten. Hier ist es wichtig zu erwähnen, dass, je höher die Sprachstufe ist, es desto bedeutender wird, eine logische und Zusammenhänge berücksichtigende Vertextung zu beherrschen. Das wird sowohl bei der Bewertung als auch in der vorliegenden Analyse berücksichtigt.

2.6.3.4 Zusammenfassung (Referenzauffälligkeiten)

In dieser Subkategorie sind zwei Subgruppen vergleichbar produktiv: die Auffälligkeiten bei den Artikeln mit 45 % und bei den Pronomina mit 42 %, während die „Nicht erkennbaren Referenzbeziehungen“ mit 13 % eine Randerscheinung darstellen. Wenn die Produktivität in Bezug auf die Sprachstufe betrachtet wird, dann zeichnet sich ein deutliches Bild ab, bei dem Fehlleistungen im Bereich der Referenzbeziehungen ein Phänomen der oberen Sprachstufe darstellen: 44 % Beteiligung der C-Textgruppen, während die Anfängerstufe und Mittelstufe mit je 28 % gleich vertreten sind. Innerhalb der einzelnen Textgruppen sind folgende die produktiveren: Die C-Textgruppe nimmt 24 % aller Referenzauffälligkeiten ein, die CD-Textgruppe 20 % und die A-Textgruppe 21 %. Zu den unproduktivsten gehört die BE-Textgruppe mit nur fünf Prozent. Demnach kommt fast die Hälfte der Referenzauffälligkeiten in der Oberstufe vor, was wiederum Tendenzen aufzeigt, auf welche Phänomene in dieser Sprachstufe besonders geachtet werden sollte.

Als Fehlerursachen sind 64 % der Belege lernerbedingt, an zweiter Stelle ist die MI mit 15 %, dicht gefolgt von Ü/R mit 14 % und nur noch sieben Prozent der Belege haben „Übungstransfer“ als FU.

Wird das Verhältnis produktiver Sprachstufen und Fehlerursachen betrachtet, kann angenommen werden, dass hier fehlende Kompetenz, oft aus Mangel an Bewusstmachungsstrategien für dieses Phänomen, von entscheidender Bedeutung ist.

2.6.4 Gestörter Textaufbau (70 DS)

In diesem Kapitel werden Auffälligkeiten im Textaufbau erfasst: fehlende oder überflüssige Satzglieder bzw. Satzgliedteile und z. T. Gliedsätze, die nicht in Kapitel 2.4.2 (Strukturfehler) oder in Kapitel 2.5 (Wort[wahl]fehler) eingeordnet wurden, da die Fehlleistungen mehr auf der textlinguistischen Ebene wirksam sind. Obwohl stilistische und textlinguistische Auffälligkeiten nicht immer trennscharf voneinander differenzierbar sind, sind diese Belege eher textlinguistisch als stilistisch zu betrachten. Die Auffälligkeiten, die eher stilistisch als textlinguistisch zu bewerten wären, wie z. B. unangemessene Satzanfänge oder Anfangssätze sowie stilistische Wiederholungen, werden in dieser Untersuchung nicht erfasst. So wie in den vorherigen Subkapiteln zur Vertextungskategorie sind die Auffälligkeiten hier immer in Bezug auf den Gesamttext mit Berücksichtigung der Anforderungen und Ziele der betreffenden Sprachstufe zu betrachten.

Die meisten Belege kommen vereinzelt vor und bilden keine Subgruppen, da sie meistens kein gemeinsames Muster aufweisen. Dies erschwert das Zurückverfolgen der Auffälligkeit, und die Fehlerursache ist nur im Einzelfall rekonstruierbar. Unter Umständen sind Umformulierungen und Rekonstruktionen des Textes sowie das Überprüfen von Referenztexten (z. B. Texte aus dem Lehrbuch) notwendig. Aus diesem Grund ist jeder Fehler zunächst einzeln zu betrachten.⁴¹⁹

2.6.4.1 Fehlende Gliedsätze/Satzglieder/Satzgliedteile (62 DS)

Wenn es sich bei einem Beleg zusätzlich um ein fehlendes Satzglied aus syntaktischer Sicht handelt, wird dieser in Kapitel 2.4 behandelt. Es kann jedoch vorkommen, dass selben Satz mehrere Fehlertypen enthalten sind, die jedoch an anderer Stelle bereits besprochen wurden. Die Belege dieser Subkategorie lassen sich am besten in der Perspektive der Fehlerursache betrachten:

- „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“: Der größte Teil der Belege in dieser Subkategorie sind lernerbedingte Fehler. Der Grund für fehlende Satzglieder kann vielfältig sein: Simplifizierung, Unaufmerksamkeit oder aber fehlende Kompetenz. Bei einem Teil der Belege handelt es sich um Vereinfachungen bzw. Simplifizierungen: Der Verfasser hält die Informationen nicht für notwendig. Oft werden Einzelheiten als bekannt erachtet und es wird davon ausgegangen, dass der Leser (in dem Fall die Lehrkraft) alle Hintergrundinformationen bereits kennt. Das ist oft der Fall bei Texten, die sich auf einen

⁴¹⁹ Eine ausführliche Analyse und Erläuterung jedes einzelnen Belegs würde weit über die Ziele und den Rahmen dieser Arbeit gehen. Deswegen wird auf explizite Kommentare zu einzelnen Belegen verzichtet.

Referenztext beziehen, der im Unterricht behandelt wurde, wie z. B.: „*Da sieht er Caroline * und sagt, dass sie sehr schön ist.*“ (DS 3196/BC). Hier fehlt ein Ausdruck wie *zum ersten Mal*, was eine wichtige Information für das Textverständnis wäre. Bei dem Beleg „*Tose Proeski war *Popsänger.*“ (DS 845/A) wäre es für den Text und das Textverständnis notwendig zu erwähnen, warum man über ihn schreibt, etwas wie *ein auf dem Balkan sehr bekannter und erfolgreicher Popsänger*. – Weitere Beispielsätze: „*Als kleiner Junge spielt die *,Goldene Nachtigall‘ und ‚Malfest‘ und bevor sie offiziell beginnt seine musikalische Karriere.*“ (DS 72/A); Aus dem Text ist es nicht ersichtlich, was **,Goldene Nachtigall“* und *„Malfest“* sind – diese Information ist jedoch wichtig. „*Um diese Konflikte zu liquidieren sollen die beide Seiten *eine Rolle zu nehmen.*“ (DS 3274/BD); Es ist nicht klar, wer diese Seiten sind und welche Rolle sie übernehmen sollen.

- „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“: Viele Belege für diese FU werden durch gesprochensprachliche Elemente oder durch Vereinfachung der Aussage bedingt. Meistens handelt es sich um abgekürzte Ausdrücke, da der Verfasser die Informationen für bekannt hält. In dem Beleg „*Am Anfang*, ich freue mich über deine Brief.*“ (DS 2755/B) ist nicht eindeutig klar, was mit *Am Anfang* gemeint ist. Es wird vorausgesetzt, dass es sich um den Anfang des Briefes handelt. Weitere Beispielsätze: „*Das ist böse**“ (DS 3475/BD), „**Bei Mädchen ist das schwieriger.*“ (DS 2114/AB), „**Es gab viel Tradition, viele tolle historische Geschichte und auch viel grün.*“ (DS 5792/CD).

Die Belege dieser Subkategorie sind in allen Textgruppen vertreten. Die meisten kommen in der A-Gruppe vor, die 28 % aller Belege einnimmt. Die weiteren Prozente werden fast gleichmäßig auf die restlichen Textgruppen verteilt, bis auf die BD-Gruppe, die mit neun Prozent etwas mehr Belege hat als die übrigen Textgruppen. Etwa 85 % der Belege haben lerner-spezifische Ursachen und die restlichen 15 % gehen an die FU „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“.

Daraus ergibt sich die Schlussfolgerung, dass fehlende Gliedsätze/Satzglieder/Satzgliedteile ein Fall für die Anfängerstufe sind. Wenn zusätzlich die FU berücksichtigt wird, wird klar, dass die FU „noch nicht erlernte sprachliche Mittel“ an erster Stelle steht und an zweiter Stelle befindet sich die „nicht ausreichende Sensibilisierung“ für diesen Bereich. Aufgrund anderer prioritätssetzender Lernziele ist eine Verbesserung der Ausgangslage der betreffenden Bereiche in der Anfängerstufe nicht immer realisierbar.

2.6.4.2 Überflüssige Gliedsätze/Satzglieder/Satzgliedteile (8 DS)

Es wurden wenige Belege als überflüssige Satzglieder gefunden. Die meisten Belege sind lernerbedingt. Es handelt sich oft um Fragmente einer vorherigen Konstruktion, wie z. B. „Bei einer Mädchenfreundschaft, *(sie dürfen) Man darf nie über die beste Freundin lästern *(nicht machen).“ (DS 6052/6053/AB), „*(Um für mich), meiner Meinung nach, am besten ist die Grille.“ (DS 6059/C), „Ich interessire mich für Biologie und showspilen *(ist meine Hobbys).“ (DS 6054/B) oder als Resultat fehlender Kompetenz auf mehreren sprachlichen Ebenen. Dabei kann die Referenzbeziehung oftmals kaum erkannt werden: „Niemand hat uns verstanden, dass wir nur an unsere Bildung denken, aber *sie macht es immer schlechter.“ (DS 6057/BD); Aus dem Text kann nicht erschlossen werden, wer *sie* ist, und dadurch ist die ganze Aussage unverständlich und somit überflüssig.

„Übungstransfer“: Nur ein Beleg hat als Fehlerursache „Übungstransfer“, da das überflüssige Satzglied aus der Aufgabenstellung stammt und hier wörtlich in den Text integriert wurde: „Ich möchte gern einkaufen *(für die Haushalt).“ (DS 2628/B).

In dieser Subgruppe befinden sich sehr wenige Belege. Die meisten Belege sind in der Mittelstufe zu finden. Die fehlenden Belege der A-Gruppe können damit begründet werden, dass der Anspruch an eine durchgehende korrekte und komplexe Textualität sowie hohe stilistische Eigenschaften von vornherein nicht gegeben ist, da in der Anfängerstufe nur kurze Sätze, die meistens an den Kontext angepasst sind, erwartet werden können.

2.6.4.3 Zusammenfassung (gestörter Textaufbau)

Die meisten Belege in dieser Subgruppe wurden in der Subkategorie „fehlende Gliedsätze/Satzglieder/Satzgliedteile“ mit einem Anteil von 89 % ermittelt, während „überflüssige Gliedsätze/Satzglieder/Satzgliedteile“ nur elf Prozent einnehmen. Die meisten Belege wurden in der A-Gruppe verzeichnet, die 40 % aller Belege einnimmt. An zweiter Stelle ist die BD-Gruppe mit 17 %, dicht gefolgt von beiden C-Gruppen und die B-Gruppe mit je neun Prozent. Die unproduktivste Gruppe ist BC mit nur drei Prozent. Demnach ist die Anfängerstufe mit 47 % die produktivste, während in der Mittelstufe 36 % der Belege verzeichnet wurden und nur 18 % in der Oberstufe. In Bezug auf die FU: 86 % der Belege dieser Subkategorie sind lernerbedingt, 13 % durch „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien und nur ein Prozent durch „Übungstransfer“. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Auffälligkeiten im Textaufbau besonders in der Anfängerstufe vertreten sind, die aufgrund noch nicht erlernter sprachlicher Mittel zustande kommen oder aufgrund von anderen lernerbedingten Ursachen wie Simplifizierung, Unaufmerksamkeit oder Desinteresse.

2.6.5 Zusammenfassung (Vertextungsfehler)

Über die Hälfte der Belege aller Textauffälligkeiten sind „Referenzauffälligkeiten“ mit einem Anteil von 59 %. An zweiter Stelle sind „auffällige Para- und Hypotaxe“ mit 20 % Anteil. Die weiteren zwei Subkategorien sind etwas unproduktiver: „unangemessene Satzgliedfolge“ mit elf Prozent und „gestörter Textaufbau“ mit zehn Prozent.

Die meisten „Vertextungsauffälligkeiten“ kommen in der Oberstufe vor, was einem Anteil von 39 % entspricht. Etwas weniger Belege sind es in der Anfängerstufe (31 %), während die Anzahl der Belege der Mittelstufe an letzter Stelle steht, mit einem Anteil von 30 %. Wenn Belege einzelner Textgruppen betrachtet werden, sind die meisten Belege in der A-Textgruppe verzeichnet, etwa 25 % der Belege, gefolgt von der C-Gruppe mit 21 % und an dritter Stelle die CD-Textgruppe mit 18 %. Die Textgruppen mit den wenigsten Belegen sind die BC- und BE-Gruppe mit je nur fünf Prozent Beteiligung.

Mehr als jeder zweite Beleg weist lernerspezifische Fehlerursachen auf, nämlich 62 %. Die andere Hälfte teilen sich folgende Fehlerursachen: „Muttersprachliche Interferenz“ mit 17 %, „Übergeneralisierung/Regularisierung“ 13 %, „Übungstransfer“ fünf Prozent, „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ drei Prozent und „Fremdsprachliche Interferenz“ etwa weniger als ein Prozent. Aus diesen Ergebnissen lässt sich ableiten, dass neben lernerbedingten Ursachen, die vielfältig sein können, die „Muttersprachliche Interferenz“, obwohl nur an zweiter Stelle, eine bedeutsame Rolle bei der Vertextung spielt.

Die fast gleichmäßige Verteilung auf die Sprachstufen deutet darauf hin, dass Probleme bei der Vertextung auf jeder Sprachebene anwesend sind, auch wenn das Gewicht einzelner Fehlertypen in bestimmten Sprachstufen besonders ausgeprägt ist, z. B. „auffällige Para- und Hypotaxe“ in der B-Stufe, „unangemessene Satzgliedfolge und gestörter Textaufbau“ in der A-Stufe und „Referenzauffälligkeiten“ in der C-Stufe.

2.7 Schwer rekonstruierbare Äußerungen/Wörter (52 DS)

In linguistischer Perspektive handelt es sich hier nicht um direkte Sprachfehler. Daher werden die Belege auch nicht in die Gesamtauswertung einfließen, der Anteil am Gesamtkorpus wird aber am Ende dieses Kapitels dargestellt. Sie werden hier trotzdem kurz beschrieben, weil sie Aufschluss über Fremdsprachenlernen geben können.

In der Rege sind es Belege, bei denen eine plausible Rekonstruktion nicht möglich oder nur teils möglich ist bzw. bei denen das Wort, der Satz oder Teile dessen nicht lesbar und entscheidbar sind. Das kann z. B. rein auf die grafische Wiedergabe bezogen werden, weil das Wort nicht lesbar ist, oder im Wort oder Satz sind so viele Fehler, dass nicht mehr festgestellt

werden kann, was damit gemeint ist. Die Belege dieses Kapitels werden zwar erfasst, jedoch bei der Gesamtauswertung nicht berücksichtigt.

Ein Teil dieser Belege kann zu der Kategorie Orthografiefehler gezählt werden. Da aber schwer rekonstruiert werden konnte, welches Wort oder welcher Ausdruck gemeint ist, wurden diese Belege in einer Extragruppe zusammengefasst. Bei manchen Wörtern fehlen mehrere Buchstaben oder sind mehrere falsch. Ebenfalls wurden Datensätze verzeichnet, bei denen eindeutig Wörter fehlen und dabei eine Leerstelle markiert wurde: „*Hört ihre Songs *(_____ was_____ sie.)*“ (DS 201/A). Beispiel-Datensätze.: **Pau* (DS 159/A), **forstekan* (DS 1429/A), **icurzen* (DS 1446/A), **Elerlierung* (DS 3520/BD), **umfelvnet* (DS 3575/BD), **gesch* (DS 5654/CD).

Die Belege müssen jedoch nicht unbedingt grafische bzw. orthografische Anomalien darstellen, es kann sich auch um Äußerungen handeln, die nicht nachvollziehbar sind, bzw. es kann nicht mehr rekonstruiert werden, was der Verfasser sagen wollte. Das heißt, bei manchen Belegen geht es in die semantisch-logische und textlinguistische Ebene, wie z. B. im Beleg „*Seine Eltern auch bemerkt, das ist Kind musikallische Talent hat, und so *(zu straffen sein Leben)*.“ (DS 62/A) kann weder anhand des Textes noch nach Hinzuziehen möglicher Hypothesen gesagt werden, was mit **(so zu straffen sein Leben)* gemeint ist. In dem Fall handelt es sich um einen Beleg, bei dem der Sinn der Äußerung nicht entschlüsselt werden kann bzw. nicht nachvollziehbar ist. – Ein anderes Beispiel, das auch zur Subgruppe „unverständlicher Sinn“ bzw. „nicht rekonstruierbarer Sinn“ gezählt werden kann, ist ein angebliches Zitat: **„Die Menschheit ist nicht in Worten ausgedrückt, aber scheint zu funktionieren“*, *Tose sagte bei seinen letzten Konzert*.“ (DS 120/A), den aber anscheinend der Verfasser selber konstruiert hat, da er trotz ausgiebiger Recherche⁴²⁰ nicht entschlüsselt werden konnte. In diesem Fall sind zwei Fehler enthalten, einmal der nicht rekonstruierbare Sinn und andererseits etwas als Zitat anzugeben, welches es aber als solches nicht gibt. – Weitere Beispiel-Belege, bei denen der Sinn ganz oder teils nicht entschlüsselt werden konnte: „**Hoheitsgebiet ereihet*.“ (DS 327/A), „**Die Lehrer haben uns umfelvnet*.“ (DS 3576/BD), **„Tabletten handelt es sich und sehr schlecht, weil man dann weiter krank*.“ (DS 1105/A), „*Niemand hat uns verstanden, dass wir nur an unsere Bildung denken, *(aber sie macht es immer schlechter.)*“ (DS 3531/BD), „*Im Frühlings ist den Fest Veligden und *(es ist ist die Sezone für Einritten überall Macedonien.)*“ (DS 5147/C), was Ostern mit Einritten zu tun hat, wird nicht klar.

Einige dieser Belege oder Teile der Belege wurden ebenfalls in Kategorien, wie z. B. „Vertextungsauffälligkeiten“ oder „Wort(wahl)fehler“, aufgenommen. Die Gruppierung der Belege in

⁴²⁰ Es wurden alle gängigen Medien durchsucht, auch bei der Fangemeinde von Tose Proeski wurde nachgefragt, jedoch konnte niemand ansatzweise sagen, was damit gemeint sein könnte.

dieser letzten Gruppe soll aufzeigen, dass es nicht immer einfach ist, eine Aussage zu rekonstruieren bzw. herauszufinden, was genau gemeint ist. Darüber hinaus soll gezeigt werden, wie unterschiedlich jeder Beleg ist und dass diese Belege keine gemeinsamen Muster aufweisen.

In Bezug auf die Fehlerursache kann gesagt werden, dass nur lernerspezifische Ursachen in Erwägung gezogen werden können, da für diese Auffälligkeiten weder bestimmte gemeinsame Muster aufgedeckt werden noch Aufschlüsse für weitere Fehlerursachen erkannt werden konnten. Die Belege dieses Kapitels werden zwar nicht in die Gesamtauswertung einbezogen, es kann aber trotzdem gesagt werden, dass deren Anteil an der gesamten Analyse sehr gering ist, etwa ein Prozent.

2.8 Zusammenfassung (Fehlertyp)

Zuletzt sollen die Ergebnisse hinsichtlich der Fehlerkategorien dargestellt werden. Dabei kann erneut kurz auf die betreffende Sprachstufe eingegangen werden. An dieser Stelle erfolgt eine statistische Auswertung aller in der Datenbank vorhandenen Daten, die in Kapitel 2 „Zur Fehlerklassifikation“ besprochen wurden. Zuerst geht es also ausschließlich um die quantitative Auswertung, weshalb auch der Anteil „Schwer rekonstruierbarer Äußerungen/Wörter“ einbezogen wird.

Die produktivste Fehlerkategorie mit einem Anteil von 31 % ist die Orthografie. Als weitere produktive Kategorien können „Wort(wahl)fehler“ mit einem Anteil von 22 %, „Formen-/Flexionsfehler“ mit 16 % und „Vertextungsauffälligkeiten“ mit 13 % genannt werden. Etwas geringere Produktivität weisen „Syntaxfehler“ (10 %) und „Morphosyntaktische Fehler“ (7 %) auf, welche jedoch, wenn sie zusammengelegt werden, eine vergleichbare Produktivität wie „Formen-/Flexionsfehler“ aufweisen. Abschließend kann gesagt werden, dass nur ein Prozent der Belege als „schwer rekonstruierbar“ markiert wurde, was als eine Randerscheinung interpretiert werden kann.

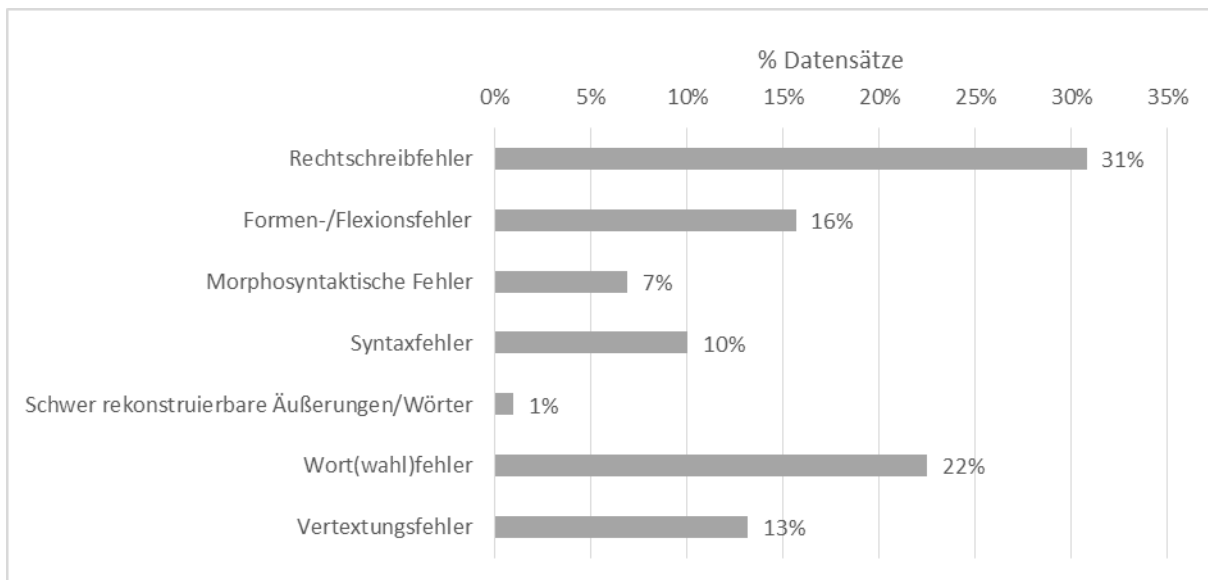


Abbildung 1 Auswertung Fehlerkategorien mit Berücksichtigung aller Datensätze⁴²¹

Im Folgenden können die produktivsten Fehlertypen bzw. Fehlersubtypen dargestellt werden. Als besonders häufig vorkommende „Orthografiefehler“ sind „Interpunktionsfehler“ hervorzuheben, insbesondere die „Kommasetzung“, „Falsche Konsonanten und Vokale“ sowie fehlende oder fehlerhafte Kennzeichnung von kurzen oder langen Vokalen. Im Bereich der Lexik sind die Subkategorien „Unpassende Verben“ und „Unpassende Präpositionen“ besonders produktiv. Aus Sicht der Vertextung sind „Referenzauffälligkeiten“ hervorzuheben bzw. hier wird häufig auf einen Artikel verzichtet oder es kommt zu einer nicht eindeutigen Pronominalsetzung. Des Weiteren sind insbesondere „Falsche Genuswahl“ und „Konjugationsfehler“ bei den Präteritumformen sowie „Adjektivdeklinationsfehler“ die häufigsten Fehler(sub)typen aus der Kategorie „Form- und Flexionsfehler“. Aus dem Bereich der Syntax fallen „Verbstellungsfehler“ und aus der Morphosyntax die „Kasusfehler“ auf.

Bei den Spracherwerbsstufen zeichnet sich ein gleichmäßiges Bild ab, was die Fehlerhäufigkeit pro Sprachstufe betrifft: Anfängerstufe (A-Stufe) mit einem Anteil von 35 %, Mittelstufe (B-Stufe) 33 % und Oberstufe (C-Stufe) 32 %. Bei der Fehlerkategorie in Bezug auf die Sprachstufe konnten folgende Ergebnisse ermittelt werden:

- Die meisten „Rechtschreibfehler“ kommen in der A-Stufe (36 %) vor, gefolgt von der C-Stufe (31 %) und B-Stufe (26 %). Demnach ist die Anfängerstufe besonders anfällig für Orthografiefehler.
- „Wort(wahl)fehler“ sind häufig in der B-Stufe (26 %) und A-Stufe (23 %) anzutreffen, während in der C-Stufe (19 %) weniger Lexik-Fehler festgestellt wurden.
- Als die drittproduktivste Fehlerkategorie zeichnen sich die „Form-/Flexionsfehler“ aus, die besonders in der Mittelstufe (17 %) und Oberstufe (16 %) anzutreffen sind, während

⁴²¹ Die Prozentangaben sind (wie bei allen Statistiken hier) abgerundete Zahlen.

die A-Stufe zwar etwas weniger produktiv ist, aber trotzdem einen Anteil von 14 % aufweist.

- „Vertextungsauffälligkeiten“ kommen in der Anfänger- und Mittelstufe gleich oft vor, ca. zwölf Prozent, während sie mit steigenden Sprachkenntnissen eine höhere Produktivität aufweisen: C-Stufe 17 %.
- „Syntaxfehler“ kommen in der Anfänger- und Oberstufe vergleichbar oft vor mit einem Anteil von je zehn Prozent und neun Prozent in der Mittelstufe.
- In der Mittelstufe kommen die meisten „Morphosyntaktische Fehlern“ vor (9 %), dicht gefolgt von der Oberstufe (8 %). In der Anfängerstufe kommen nur halb so viele „Syntaxfehler“ vor (4 %).
- Die meisten „Schwer rekonstruierbaren Elemente“ wurden in der A-Stufe (1 % bei 30 DS) festgestellt, während in der B-Stufe (1 % bei 17 DS) deutlich weniger Belege verzeichnet wurden und in der C-Stufe (weniger als ein Prozent bei 5 DS) gab es kaum solche Auffälligkeiten.

Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass für Deutschlerner mit mazedonischer Muttersprache folgende linguistische Bereiche mit besonderer Sorgfalt behandelt werden sollten: richtige Interpunktion, insbesondere Kommasetzung und Kennzeichnung von kurzen und langen Vokalen; Wortschatz, insbesondere Verwendung von passenden Verben und Präpositionen; Artikel- und Pronomina-Gebrauch; Genuswahl; richtige Verbkonjugation, insbesondere bei (unregelmäßigen) Verben im Präteritum; Adjektivdeklination; Regeln zur Verbstellung im Satz sowie richtige Anwendung von Kasus und Genus. In Bezug auf die Sprachstufen kann zunächst keine Kategorie als „sprachstufenspezifisch“ hervorgehoben werden. Zwar gibt es bei der einen oder anderen Sprachstufe Fehlerkategorien, die produktiver sind, aber diese Differenzen sind zu gering, um eine klare Abgrenzung ziehen zu können bzw. um eine Fehlerkategorie für eine bestimmte Sprachstufe als für diese Sprachstufe typisch zu nennen.

3 Zur Fehlerursache

Wie bereits in Kapitel 1 „Forschungsgrundlage, Methode und Korpus“ erläutert, ist das Zuordnen nur einer einzigen Fehlerursache für einen Beleg i. d. R. nicht möglich. Die FU-Klassifizierung in dieser Untersuchung ist ein Versuch, sich auf eine FU pro Beleg festzulegen, obwohl in vielen Fällen weitere Fehlerursachen gleichzeitig auftreten können.⁴²² Bei der erstgewählten FU handelt es sich um die am plausibelsten erscheinende FU. Dabei werden die Sprachstufe, die Entstehungssituation, der Text und die darin vorkommenden Fehler berücksicht-

⁴²² Vgl. Kleppin 1997: 40

sichtigt. Ebenso werden die gesamte Textgruppe, der Kontext, in dem der Text entstanden ist, die Lernervariablen⁴²³ (soweit diese bekannt sind), die Aufgabenstellung sowie Lehr- und Lernmaterialien (wie Referenztext, Lehrbücher, Grammatiken, Wörterbücher, falls diese bekannt sind) nicht außer Acht gelassen.

Im vorliegenden Kapitel werden alle Belege dieses Korpus berücksichtigt, wobei die Ergebnisse statistisch aufbereitet und dargelegt werden. Da auf mögliche Fehlerursachen und den Stand der fehlerlinguistischen Fachliteratur über „Fehlerursachen“ in Kapitel 1 „ausführlich eingegangen wurde, wird an dieser Stelle ebenfalls auf weitere Erläuterungen verzichtet. Die Reihenfolge der Subkapitel entspricht nicht der Produktivität einzelner Fehlerursachen. Zu Beginn werden die Ursachen besprochen, die nicht durch den Einfluss anderer Sprachen entstanden sind, um sich anschließend diesen Interferenzen zu widmen. Am Ende dieses Kapitels werden die Ergebnisse noch einmal kurz zusammengefasst.

3.1 Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren (2774 DS)

Etwa die Hälfte der Belege dieses Korpus (bzw. ca. 52%) hat „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ als Fehlerursache. Das bedeutet, dass jeder zweite Fehler bzw. jede zweite Auffälligkeit aufgrund lernerbedingter Ursachen entsteht. Diesen lernerbedingten bzw. lernerspezifischen Ursachen liegen unterschiedliche Teilursachen zugrunde. Das können insbesondere durch fehlende oder nicht ausreichend gefestigte Kenntnisse in bestimmten Bereichen bedingte Kompetenzfehler, Performanzfehler, wie z. B. Flüchtighkeitsfehler, Versprecher, Fehler aufgrund von Unaufmerksamkeit, Unachtsamkeit, auf sog. „kleine Fehler bezogene Ignoranz“, z. B. Unleserlichkeit, sein.⁴²⁴

Hierher gehören ebenfalls Belege, bei denen der gesuchte bzw. erwünschte Ausdruck sprachstufenbedingt zu den noch nicht erlernten Strukturen gehört. Diese Art von Fehlern ist ebenfalls der Kompetenz zuzuordnen, die darin liegt, dass der Lerner sich nur erlernter sprachlicher Mittel bedienen soll, seinen Ausdruck der Sprachstufe anpasst und auf komplexere Ausdrücke, die z. B. einen höheren Wissensstand erfordern, verzichtet. Dass dies in der Praxis sehr schwer durchführbar ist, zeigen zahlreiche Belege in vorliegender Untersuchung, insbesondere in Texten der Anfängerstufe. Die Lerner begründen dies einerseits mit der Sorge, dass ihre schriftliche Arbeit zu bescheiden wäre und sie Punktabzüge aufgrund eines mangelhaften, nicht angemessenen stilistischen Ausdrucks zu befürchten haben, und andererseits fällt es jemandem schwer, von seiner erwünschten künstlerisch-stilistischen Ausdrucksweise Abstand

⁴²³ Vgl. Roche 2008: 31ff.

⁴²⁴ Mehr dazu siehe Kapitel „Forschungsgrundlage, Methode und Korpus“ oder u.a. Corder 1967; Kleppin 1997; Edge 1989;

zu nehmen, wenn er gern lebhaft, spannende und stilistisch anspruchsvolle Texte (in der L1) schreibt.

Fehler, die als lernerbedingt markiert werden, sind vor allem deshalb sehr schwer weiter zu differenzieren, weil eine autorisierte Rekonstruktion nicht gegeben ist. Zum einen sind persönliche und soziokulturelle Faktoren ein sehr weites Feld und zum anderen ist es bei einer plausiblen Interpretation/Rekonstruktion nicht möglich, den Verfasser zu seinen Fehlern zu befragen. Außerdem werden die Texte anonym ausgewertet, d. h., dass viele Lernervariablen nicht bekannt sind, weshalb nur schwer Rückschlüsse gezogen werden können, ob der Lerner im konkreten Fall etwas versäumt hat, weil er es nicht kennt, nicht kann oder einfach aufgrund von Konzentrationsmangel, Müdigkeit oder Lustlosigkeit einen Fehler begangen hat.⁴²⁵ Bei vielen Belegen wurde diese FU per Ausschlussverfahren ermittelt, und zwar blieb dann, wenn alle anderen Fehlerursachen ausgeschlossen werden konnten, nur noch die Möglichkeit, dass es sich um lernerbedingte Ursachen handeln kann. Das kann auch der Grund sein, warum dies die produktivste Fehlerursache im gesamten Korpus darstellt.

Die meisten Belege mit lernerbedingten Ursachen sind „Rechtschreibfehler“. An zweiter Stelle sind „Formen-/Flexionsfehler“ und an dritter „Vertextungsauffälligkeiten“. Als wenig produktiv ist die Kategorie „Wort(wahl)fehler“ zu betrachten.

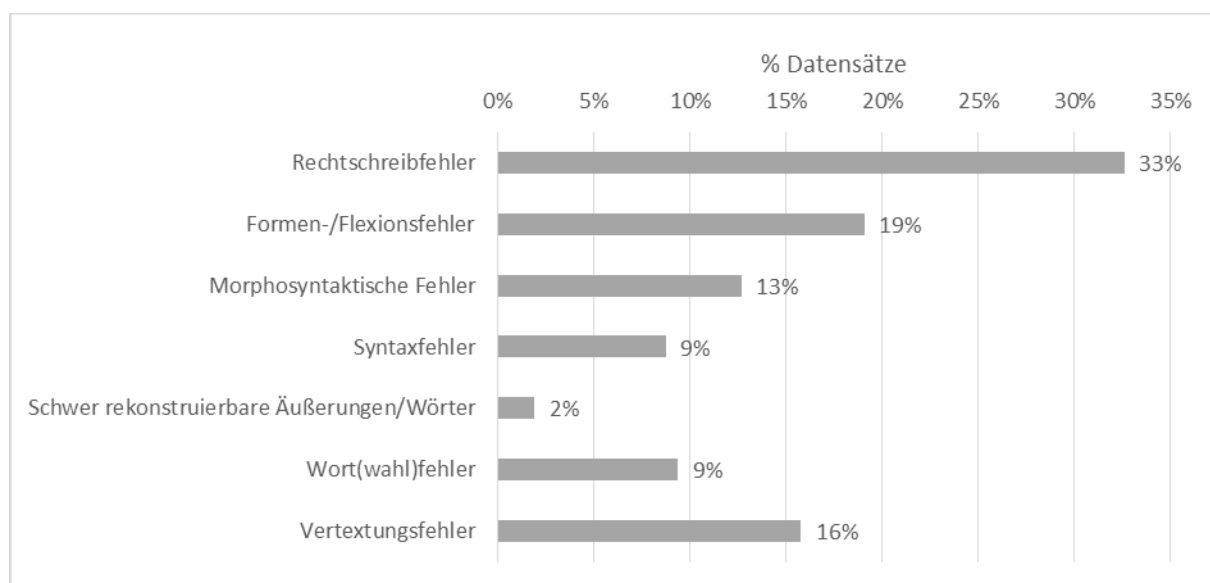


Abbildung 2 Verteilung der Fehler nach Fehlerkategorie mit „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“

Etwa 40 % der lernerbedingten Fehler wurden in Texten der Anfängerstufe verzeichnet, gefolgt von der Mittelstufe mit 31 % und 20 % in der Oberstufe. Die Verteilung der Fehler nach Fehlerkategorie und Sprachstufe kann wie folgt dargestellt werden:

- A-Stufe. Die meisten lernerbedingten Fehler in der Anfängerstufe sind „Rechtschreibfehler“ (39 %), gefolgt von „Formen-/Flexionsfehler“ (16 %) und „Vertextungsfehler“

⁴²⁵ Vgl. Kleppin 1997:37ff.

(15 %) sowie „Wort(wahl)fehler“ (11 %). Der Anteil lernerbedingter Fehler fällt in den Kategorien „Syntaxfehler“ mit zehn Prozent und „Morphosyntaktische Fehler“ mit sieben Prozent eher gering aus. „Schwer rekonstruierbare Äußerungen“ nehmen einen Anteil von drei Prozent ein.

- B-Stufe. In der Mittelstufe sind ebenfalls die meisten lernerbedingten Fehler „Rechtschreibfehler“, jedoch ist der Anteil mit 27 % kleiner als in der Anfängerstufe. Etwa 21 % der lernerbedingten Fehler sind „Formen-/Flexionsfehler“ und 17 % „Morphosyntaktische Fehler“. Weitere produktivere Fehlerkategorien sind: „Vertextungsfehler“ mit 16 %, „Wort(wahl)fehler“ (10 %) und „Syntaxfehler“ (8 %), und nur zwei Prozent „Schwer rekonstruierbare Äußerungen“.
- C-Stufe. Der Anteil der „Rechtschreibfehler“ mit lernerbedingten Ursachen ist in der Oberstufe mit 31 % höher als in der Mittelstufe und niedriger als in der Anfängerstufe. Wie in der Mittelstufe sind auch hier an zweiter Stelle „Formen-/Flexionsfehler“ (21 %), an dritter „Vertextungsfehler“ und „Morphosyntaktische Fehler“ mit je 16 %. Weniger produktiv sind: „Syntaxfehler“ (8 %) und „Wort(wahl)fehler“ (7 %), während „Schwer rekonstruierbare Äußerungen“ mit einem Anteil von ca. einem Prozent nicht relevant zu sein scheinen.

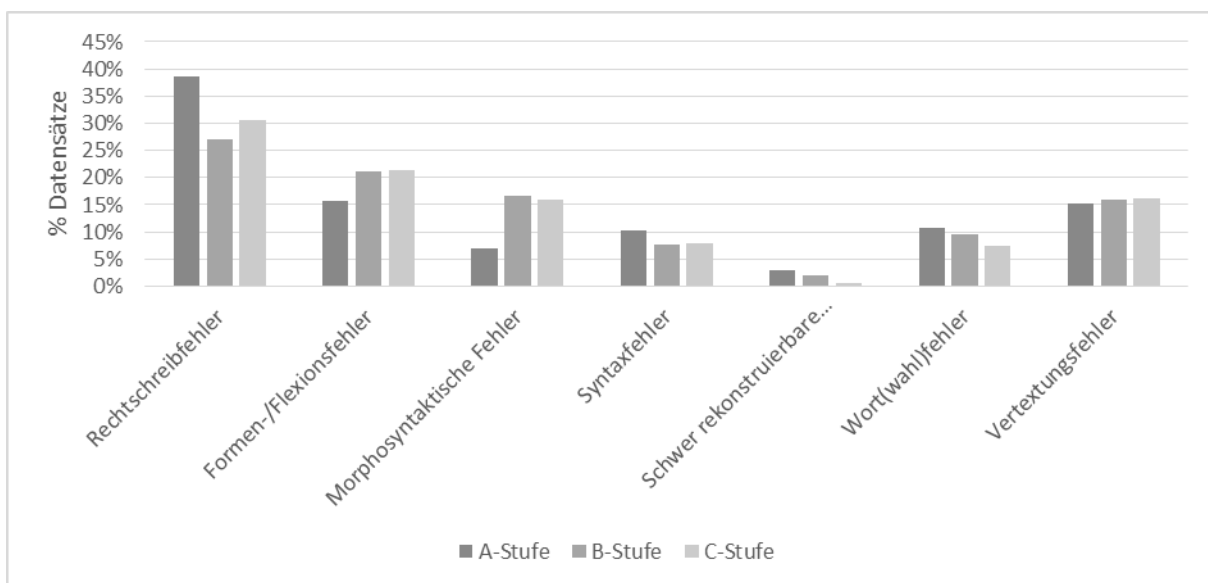


Abbildung 3 Verteilung der Fehlerkategorien nach Sprachstufen

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Eingangshypothese „je weniger sprachliche Strukturen bekannt sind oder erlernt wurden bzw. je kürzer die Erwerbszeit ist, desto höher ist der Anteil lernerbedingter Fehler/Auffälligkeiten“, größtenteils als bestätigt gelten kann. Diese Ergebnisse können jedoch nicht eins zu eins interpretiert werden, da eine Weiterdifferenzierung in Performanz-, Kompetenzfehler und weitere Subtypen nicht vorgenommen wur-

de bzw. nicht vorgenommen werden konnte.⁴²⁶ Das Ergebnis ist insofern überraschend, als der Anteil lernerbedingter Fehler zwar als eher hoch vermutet wurde, aber nicht so außergewöhnlich hoch. Dieser große Anteil an lernerbedingten Auffälligkeiten kann wiederum damit begründet werden, dass bei vielen Belegen eine andere FU nicht eindeutig nachgewiesen werden konnte. Als produktivste Fehlersubtypen mit lernerbedingten Ursachen können folgende genannt werden: „falsche Kleinschreibung“, „Interpunktionsfehler“, „Substantivformenfehler“ bzw. „falsches Genus“, „Konjugationsfehler“, „fehlender Artikel“ und „nicht übereinstimmende Pronominalsetzung“.

3.2 Übergeneralisierung/Regularisierung (985 DS)

Mit dieser Fehlerursache werden Belege bezeichnet, die weitestgehend durch intralinguale Einflüsse bzw. „Einflüsse von Elementen der Fremdsprache selbst“ entstanden sind. Das sind „Übergeneralisierungen oder Regularisierungen“. Simplifizierungen oder Vereinfachungen werden in dieser Untersuchung nicht separat ausgewiesen, da sie schwer nachweisbar und nicht immer klar von anderen Ursachen zu unterscheiden sind. Bei vielen Belegen ist es nicht möglich, zwischen Übergeneralisierung und Regularisierung zu unterscheiden, weswegen sie als eine gemeinsame FU Ü/R behandelt werden.

In Kapitel 1 wurde zur Produktivität intralingualer Einflüsse angemerkt, dass sie mit der (muttersprachlichen) Interferenz⁴²⁷ in etwa gleichgesetzt werden können. Diese Anmerkung kann mit den Ergebnissen dieser Untersuchung bestätigt werden: Als die zweitproduktivsten Fehlerursachen im gesamten Korpus nehmen Belege mit Ü/R und MI je 18 % ein. Die FU Ü/R hat nur 23 Belege mehr als MI.

Die meisten Belege (etwa jeder zweite) sind „Wort(wahl)fehler“. An zweiter Stelle sind „Rechtschreibfehler“ und an dritter „Vertextungsfehler“. Die restlichen Belege verteilen sich auf die Bereiche „Formen-Flexionsfehler“ und „Syntaxfehler“. „Morphosyntaktische Fehler“ und „Schwer rekonstruierbare Äußerungen“ haben keine Belege mit Ü/R als FU.

⁴²⁶ In erster Linie mit einer plausiblen Interpretation nicht durchführbar.

⁴²⁷ Raabe 1980: 79

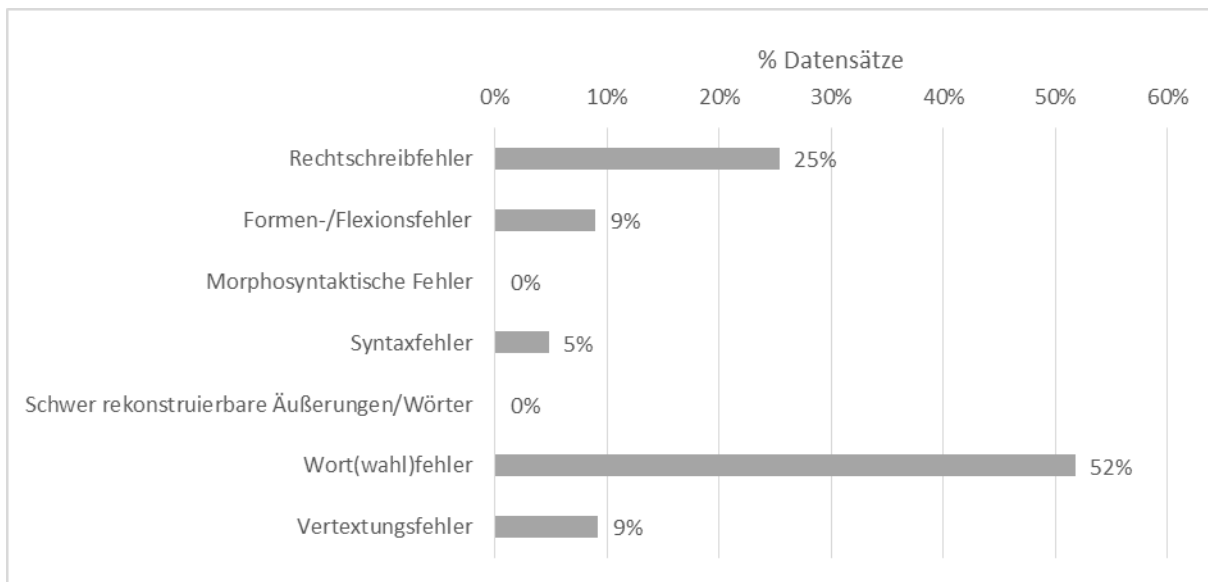


Abbildung 4 Verteilung der Fehler nach Fehlerkategorie mit Ü/R

Die meisten Belege wurden ab der Mittelstufe verzeichnet: etwa 40 % in der Mittelstufe und 38 % in der Oberstufe, während nur 22 % der Belege der Anfängerstufe angehören. Damit lässt sich sagen, dass der Einfluss intralingualer Ursachen besonders auf den fortgeschrittenen Niveaus produktiv ist, während in der Anfängerstufe deutlich geringere Produktivität nachweisbar ist. Deshalb ist davon auszugehen, dass mit zunehmenden Sprachkenntnissen auch die intralingualen Einflüsse steigen.

Die Verteilung der Fehler nach Fehlerkategorie und Sprachstufe kann wie folgt dargestellt werden:

- A-Stufe. In der Anfängerstufe sind 54 % der Belege mit Ü/R „Wort(wahl)fehler“, 31 % „Rechtschreibfehler“ und zehn Prozent „Formen-/Flexionsfehler“. Nur vier Prozent sind „Vertextungsfehler“ und ein Prozent „Syntaxfehler“.
- B-Stufe. In der Mittelstufe ist der Anteil an „Wortwahlfehlern“ (58 %) und „Formen-/Flexionsfehlern“ (11 %) vergleichbar mit der Anfängerstufe. Hier sind dagegen weniger „Rechtschreibfehler“ (20 %). Mehr Belege als in der A-Stufe wurden in den Bereichen „Vertextungsfehler“ (7 %) und „Syntaxfehler“ (4 %) gefunden.
- C-Stufe. Der Anteil an „Wort(wahl)fehlern“ mit Ü/R ist in der Oberstufe etwas geringer (44 %). 28 % sind „Rechtschreibfehler“ und 14 % „Vertextungsfehler“. Weniger produktiv sind die Bereiche „Syntaxfehler“ (8%) und „Formen-/Flexionsfehler“ (6 %).

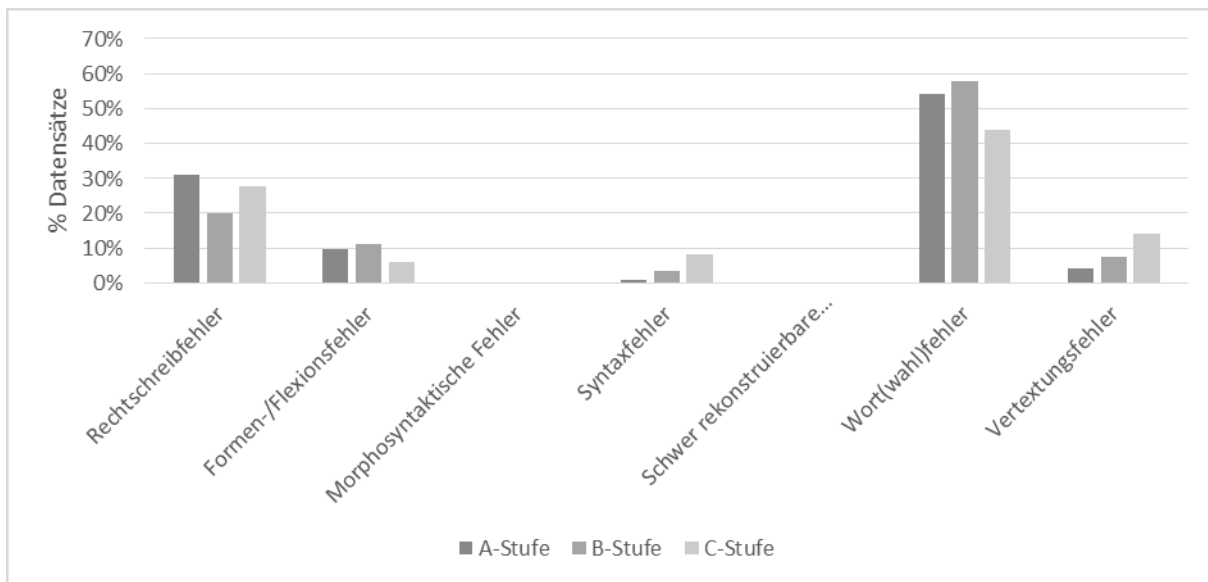


Abbildung 5 Verteilung der Fehlerkategorien nach Sprachstufen mit Ü/R

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Eingangshypothese durch die Ergebnisse bestätigt wurde, bei der davon ausgegangen wurde, dass „intra-linguale Einflüsse eher im späteren Erwerbsstadium erwartet werden, da für eine Übertragung von Regeln und Elementen einer Sprache auf andere, nichtzutreffende Bereiche, gewisse Kenntnisse und Fähigkeiten notwendig sind“. Je mehr Kenntnisse vorhanden sind bzw. je mehr Regeln/Strukturen bekannt sind, sich aber noch nicht gefestigt haben, z. B. aus Zeitmangel, desto größer sind die intra-lingualen Einflüsse. In der C-Stufe nehmen diese Einflüsse zwar etwas ab, was sich jedoch mit steigenden Kenntnissen, Sprachkompetenzen und der Fähigkeit zur Abstraktion erklären lässt. Als besonders produktive Fehlersubtypen mit Ü/R können folgende genannt werden: „Auffällige Wortwahl“, „Falsche Großschreibung“, „Interpunktionsfehler“, „Überflüssige Buchstaben“, „Überflüssiger Artikel“.

3.3 Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien (173 DS)

Mit dieser FU wurden Belege markiert, die einerseits durch Kommunikationsstrategien, Vermeidungs- oder Ausweichstrategien⁴²⁸, Einfluss durch gesprochensprachliche Elemente und andererseits durch Anwendung von Lernstrategien entstanden sind.⁴²⁹ An dieser Stelle soll erneut darauf hingewiesen werden, dass Belege, die Wörter/Ausdrücke aus anderen Sprachen enthalten, in dieser Untersuchung als Einflüsse aus der betreffenden Sprache gekennzeichnet werden, d. h. muttersprachliche oder „Fremdsprachliche Interferenz“. In einer zweiten Instanz sind diese Übertragungen in gewisser Weise eine Anwendung von Lernstrategien. Da für die statistische Auswertung nur die erste FU berücksichtigt wird, ist der Anteil dieser FU eher

⁴²⁸ Vgl. Kleppin 1997:35

⁴²⁹ Ebd.

gering: ca. drei Prozent. Tatsächlich ist aber von einem stärkeren Einfluss auszugehen, wenn Belege mit zwei oder drei möglichen FU gekennzeichnet werden.

Den größten Teil der Belege stellen „Rechtschreibfehler“ dar. An zweiter Stelle sind „Wort(wahl)fehler“ und an dritter „Formen-/Flexionsfehler“, dicht gefolgt von „Vertextungsfehlern“. „Syntaxfehler“ stellen eine Randerscheinung dar, während in der Kategorie „Morphosyntaktische Fehler“ keine Belege verzeichnet wurden. Ebenfalls gibt es im Bereich „Schwer rekonstruierbare Äußerungen“ keine Eintragungen.

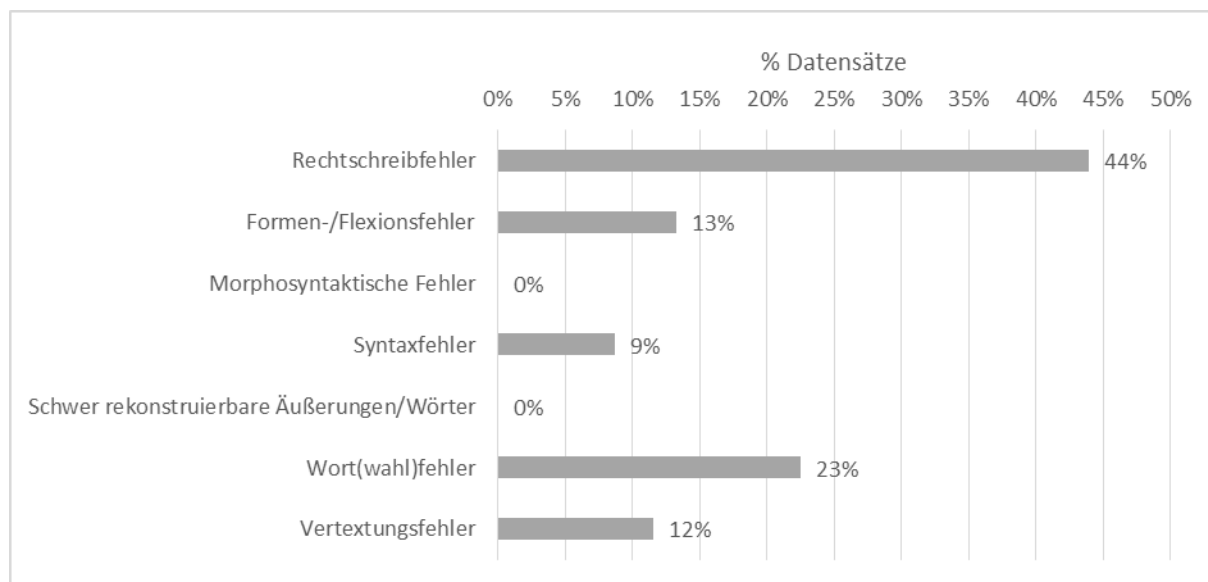


Abbildung 6 Verteilung der Fehler nach Fehlerkategorie mit „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“

Die meisten Belege mit dieser FU wurden in der A-Stufe verzeichnet (48 %), danach folgen die B-Stufe (28 %) und C-Stufe (24 %). Die Verteilung der Fehler nach Fehlerkategorie und Sprachstufe kann wie folgt dargestellt werden:

- A-Stufe. In der Anfängerstufe sind die meisten Belege mit „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ „Rechtschreibfehler“, etwa 42 %. Danach folgen „Formen-/ Flexionsfehler“ mit 27 % und „Wort(wahl)fehler“ mit 20 % Beteiligung. „Syntaxfehler“ haben einen Anteil von sechs Prozent und „Vertextungsfehler“ nur fünf Prozent.
- B-Stufe. Auch hier sind die meisten „Rechtschreibfehler“ (41 %). An zweiter Stelle sind „Wort(wahl)fehler“ (27 %) und dritter „Syntaxfehler“ (18 %); „Vertextungsfehler“ kommen mit zwölf Prozent vor und „Formen-/Flexionsfehler“ sind mit nur zwei Prozent kaum vertreten.
- C-Stufe. In der Oberstufe sind ebenfalls die meisten Belege „Rechtschreibfehler“ (51 %), an zweiter Stelle „Vertextungsfehler“ mit 24 %, dicht gefolgt von „Wort(wahl)fehlern“ (22 %). „Syntaxfehler“ sind mit nur zwei Prozent so gut wie gar nicht vorhanden. Außerdem wurden keine „Formen-/Flexionsfehler“ in dieser Sprachstufe festgestellt.

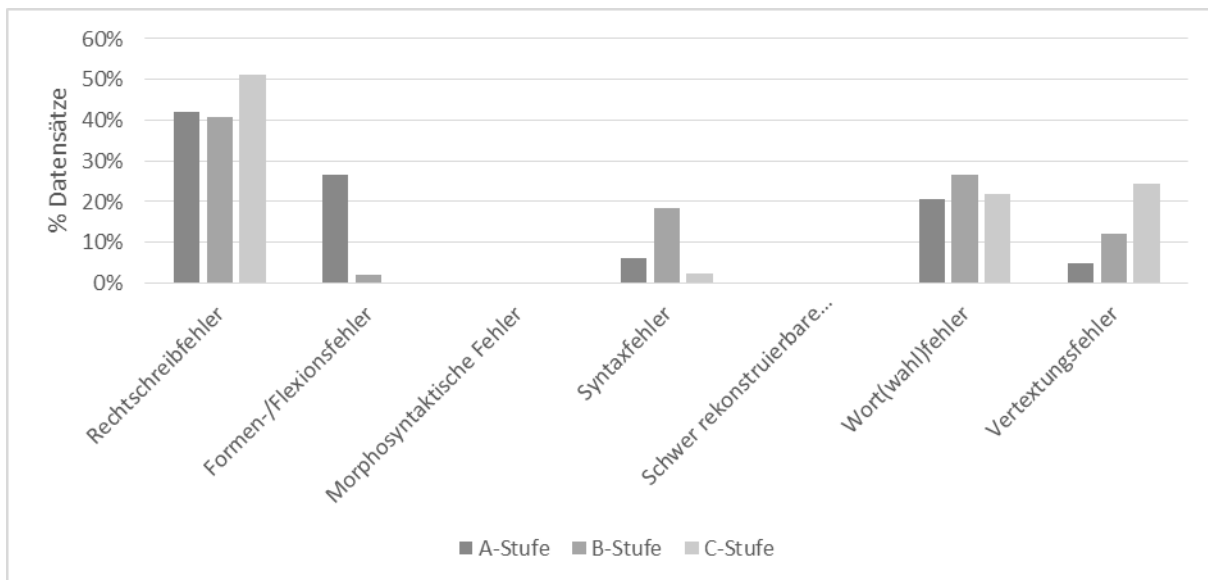


Abbildung 7 Verteilung der Fehlerkategorien nach Sprachstufen mit „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die meisten Belege mit dieser FU „Rechtschreibfehler“ sind, gefolgt von den „Wort(wahl)fehlern“. Darüberhinaus treten die „Formen-/Flexionsfehler“ und „Vertextungsfehler“ kaum auf und „Morphosyntaktische Fehler“ mit „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ als FU konnten gar nicht ermittelt werden. Es ist interessant zu beobachten, dass „Vertextungsfehler“ umso häufiger auftreten, je höher die Sprachstufe und besser die Sprachkenntnisse sind, während „Formen-/Flexionsfehler“ grundsätzlich in der Anfängerstufe diese FU auftreten.

3.4 Übungstransfer (101 DS)

„Einflüsse von Elementen des Fremdsprachenunterrichts“ bzw. „unterrichts- und lehrerinduzierte Fehler“⁴³⁰ werden mit der FU „Übungstransfer“ markiert. Die Möglichkeit zur Überprüfung dieser FU ist eingeschränkt. Nur in Texten und Aufgabenstellungen, in denen Hinweise auf das Lehrwerk oder im Unterricht verwendete Unterrichtsmaterialien vorliegen, ist das Feststellen dieser FU einfacher und nachvollziehbarer. Im Vergleich dazu stehen andere etwas unsicherere Methoden zur Ermittlung von „Übungstransfer“: die Sprachstufe und die dazugehörigen Lernziele, Erkenntnisse über die Testgruppe, deren persönliche Zielsetzung, die Erwerbszeit und das Testverfahren. Diese Art von Überprüfung ist aber als problematisch zu betrachten.

Aus diesen eher technisch bedingten Gründen ist es nicht überraschend, dass diese FU einen ziemlich geringen Anteil aufweist: Mit nur zwei Prozent ist das die unproduktivste Fehlerursache im gesamten Korpus. In Bezug auf die Fehlerkategorie sind die meisten Belege mit „Übungstransfer“ „Vertextungsfehler“, gefolgt von „Rechtschreibfehlern“ und

⁴³⁰ Kleppin 1997:36

„Wort(wahl)fehlern“. „Morphosyntaktische Fehler“ und „Formen-/Flexionsfehler“ zählen zu den weniger produktiven Fehlerkategorien, während keine „Syntaxfehler“ und „Schwer rekonstruierbare Äußerungen“ verzeichnet werden konnten.

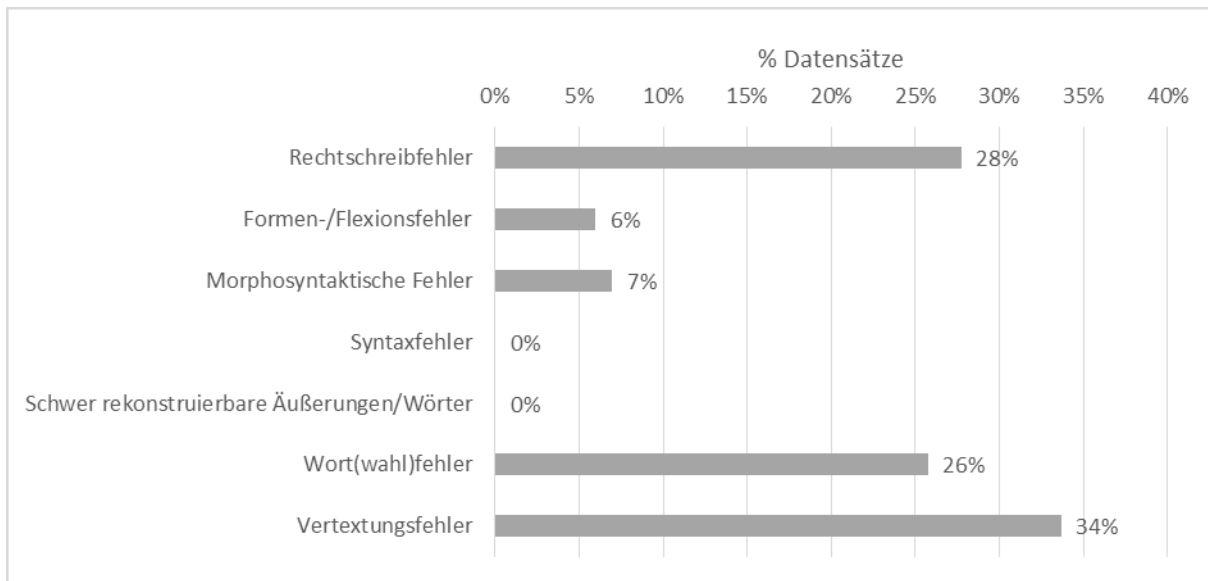


Abbildung 8 Verteilung der Fehler nach Fehlerkategorie mit „Übungstransfer“

Die Verteilung der Belege nach Sprachstufen erfolgt fast gleichmäßig. Die Sprachstufe mit den meisten Belegen ist die C-Stufe mit einem Anteil von 43 %, gefolgt von der B-Stufe mit 31 % und die A-Stufe mit 26 %. Demnach steigt die Produktivität dieser FU mit steigenden Kenntnissen. Die Verteilung der Fehler nach Fehlerkategorie und Sprachstufe kann wie folgt dargestellt werden:

- A-Stufe. In der Anfängerstufe besteht ein Großteil der Belege aus „Rechtschreibfehlern“, etwa 42 %. An zweiter Stelle sind „Wort(wahl)fehler“ und „Vertextungsfehler“ mit je 23 %. „Formen-/Flexionsfehler“ zählen zu den unproduktivsten in dieser Sprachstufe mit einem Anteil von zwölf Prozent. Dagegen wurden keine „morphosyntaktischen Fehler“ verzeichnet.
- B-Stufe. Hier sind ebenfalls die „Rechtschreibfehler“ die produktivsten (32 %), gefolgt von den „Wort(wahl)fehlern“ (29 %). Einzig in dieser Stufe wurden „morphosyntaktischen Fehler“ verzeichnet, und zwar mit einem Anteil von 23 %. Die „Vertextungsfehler“ sind in dieser Stufe mit 13 % deutlich unproduktiver und „Formen-/Flexionsfehler“ haben nur einen Anteil von drei Prozent.
- C-Stufe. In der Oberstufe ändert sich das Bild deutlich: hier sind mit 55 % die „Vertextungsfehler“ die produktivsten, gefolgt von den „Wort(wahl)fehlern“ mit 25 %. „Rechtschreibfehler“ machen nur 16 % aus, was ebenfalls einen Unterschied zu den anderen zwei Stufen darstellt. „Formen-/Flexionsfehler“ dagegen sind ebenfalls die unproduktivste Gruppe mit nur fünf Prozent.

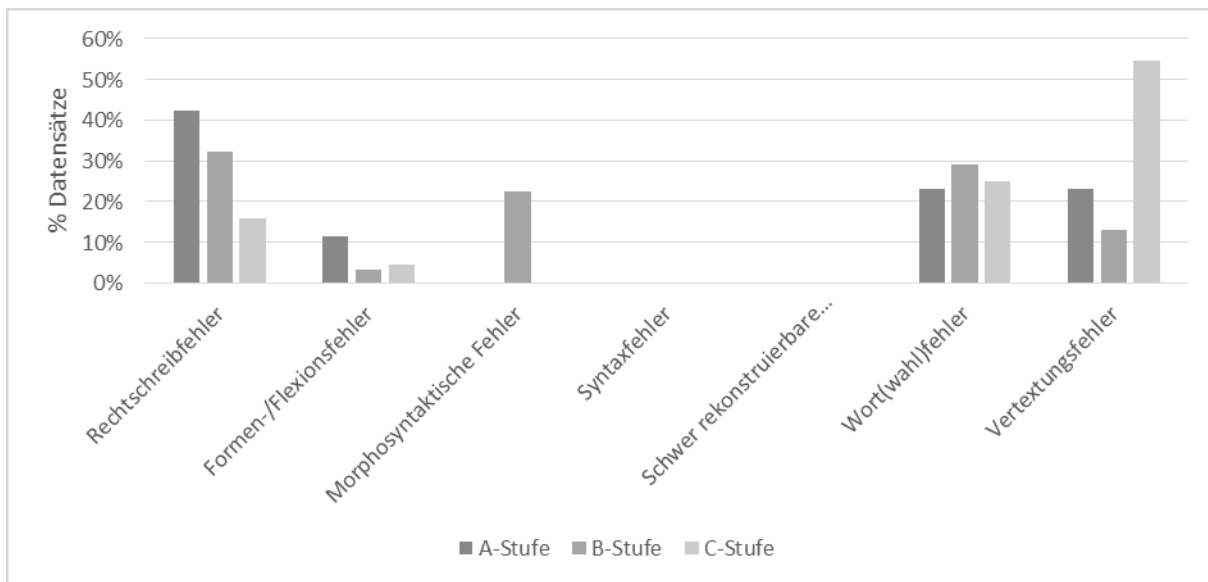


Abbildung 9 Verteilung der Fehlerkategorien nach Sprachstufen mit „Übungstransfer“

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der entscheidende Unterschied Folgendes ist: die Verlagerung der produktivsten Fehlerkategorie „Rechtschreibfehler“ in der Anfänger- und Mittelstufe auf „Vertextungsfehler“ in der Oberstufe. Während in der A- und C-Stufe „Vertextungsfehler“ am häufigsten vorkommen, sind diese in der B-Stufe von deutlich geringerer Bedeutung. Ebenfalls anzumerken ist, dass die B-Stufe die einzige ist, in der „Formen-/Flexionsfehler“ mit „Übungstransfer“ vorkommen.

3.5 Muttersprachliche Interferenz (962 DS)

Belege mit einer „direkten muttersprachlichen Interferenz“, bei denen der sprachliche Ausdruck wie eine wörtliche Übersetzung zu verstehen ist oder eine Übernahme des muttersprachlichen Ausdrucks bzw. die Anwendung von Regeln aus der L1 auf die Lernsprache bedeuten kann, sind fast in allen linguistischen Bereichen zu finden. Belege, die eine indirekte „Muttersprachliche Interferenz“ aufweisen, werden nicht mit der FU „Muttersprachliche Interferenz“ markiert. Diese Untersuchung hat sich u. a. die Aufgabe gestellt, herauszufinden, wie ausgedehnt der Einfluss der Muttersprache, hier Mazedonisch, auf den Deutscherwerb ist. Das Ergebnis bezogen auf alle Belege dieses Korpus lautet: Die „muttersprachliche Interferenz“ (18 %) ist zusammen mit \ddot{U}/R (18 %) die zweithäufigste FU nach dem „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ (51 %).

Das Gesamtbild der Verteilung der Belege nach FU und Fehlerkategorie zeigt, dass fast 70 % der Belege mit MI in den drei Fehlerkategorien gleichmäßig verteilt sind: „Syntaxfehler“ und genauso viele „Wort(wahl)fehler“ und fast ebenso viele „Rechtschreibfehler“. Formen-/Funktionsfehler und „Vertextungsauffälligkeiten“ sind weitere produktive Fehlerkategorien, wäh-

rend „Morphosyntaktische Fehler“ zu den unproduktivsten Kategorien gehören. Belege mit „Schwer rekonstruierbaren Äußerungen“ weisen meistens keine MI auf.

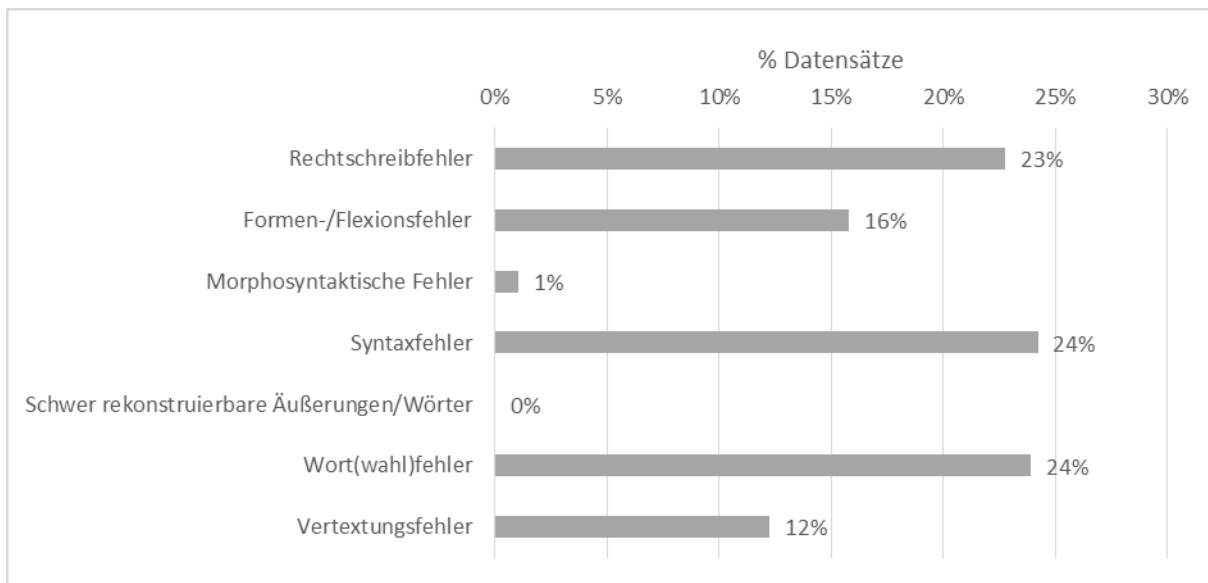


Abbildung 10 Verteilung der Fehler nach Fehlerkategorie mit MI

Mehr als ein Drittel (38 %) der Belege mit MI wurden in der C-Stufe verzeichnet, ein weiteres gutes Drittel (35 %) in der B-Stufe und die restlichen 27 % in der A-Stufe. Die Verteilung der Belege nach Fehlerkategorie und Sprachstufen kann wie folgt dargestellt werden:

- A-Stufe. „Syntaxfehler“ mit MI sind besonders produktiv in der Anfängerstufe, etwa 29 %, dicht gefolgt von den „Wort(wahl)fehlern“ mit 28 %. An dritter Stelle sind „Vertextungsauffälligkeiten“ mit 15 %. „Formen-/Funktionsfehler“ und „Rechtschreibfehler“ haben einen Anteil von je 14 %. In dieser Sprachstufe wurden keine Belege der Kategorie „Morphosyntaktische Fehler“ zugeordnet. – Als der häufigste Fehlertyp mit MI in dieser Stufe können „Serialisierungsfehler“ bzw. „Verbstellungsfehler“ (Syntax) hervorgehoben werden, danach folgen „Unpassende Präpositionen“ (Wortwahlfehler) und „Falsche Genus-Wahl“ (Formen-/Flexionsfehler). Darüber hinaus sind folgende Fehlertypen für muttersprachlich interferierende Belege produktiv: „Fehlender Artikel“ („Vertextungsauffälligkeiten“), „Fehlerhafte analytische Verbformen“ bzw. „Fehlendes/fehlerhaftes infinites Verb“ (Formen-/Flexionsfehler) und „Fehlende Interpunktion“ („Rechtschreibfehler“). Demnach sind „Unpassende Präposition“ und „Genusfehler“ die produktivsten Fehlersubtypen in dieser Sprachstufe.
- B-Stufe. In der Mittelstufe stehen „Wort(wahl)fehler“, insbesondere „Unpassende Präpositionen“ und „Unpassende Verben“, mit einem Anteil von 27 % an erster Stelle. Danach folgen „Syntaxfehler“ (23 %), insbesondere „Verbstellungsfehler“, und „Rechtschreibfehler“ (21 %), besonders „Interpunktion“ bzw. „Fehlende Interpunktion“. Nicht weniger produktiv ist der Fehlersubtyp „Substantivformen-Fehler bzw. „Genusfehler“ aus der Ka-

tegorie „Formen-/ Flexionsfehler“ (19 %). Die Produktivität der Kategorien kann wie folgt angegeben werden: „Vertextungsfehler“ mit neun Prozent und „Morphosyntaktische Fehler“ mit nur zwei Prozent. Als der ergiebigste Fehlersubtyp in dieser Sprachstufe kann der „Verbstellungsfehler“ bezeichnet werden.

- C-Stufe. In der Oberstufe sind die „Rechtschreibfehler“ die zahlreichsten mit einem Anteil von 30 %. Zu den häufigsten „Rechtschreibfehlern“ gehören die „Interpunktionsfehler“ bzw. „Fehlende Interpunktion“. An zweiter Stelle sind „Syntaxfehler“ (22 %), insbesondere „Verbstellungsfehler“, und an dritter „Wort(wahl)fehler“ mit einem Anteil von 19 %. „Formen-/Flexionsfehler“ (14 %) mit dem Fehlersubtyp „Genusfehler“ und „Vertextungsfehler“ (14 %) mit dem Fehlersubtyp „Fehlender Artikel“ sind vergleichbar ergiebig. Der Anteil an „Morphosyntaktischen Fehlern“ (1 %) ist sehr gering. Als die produktivsten Fehlersubtypen der Oberstufe können folgende genannt werden: „Fehlende Interpunktion“, „Verbstellungsfehler“ und „Genusfehler“.

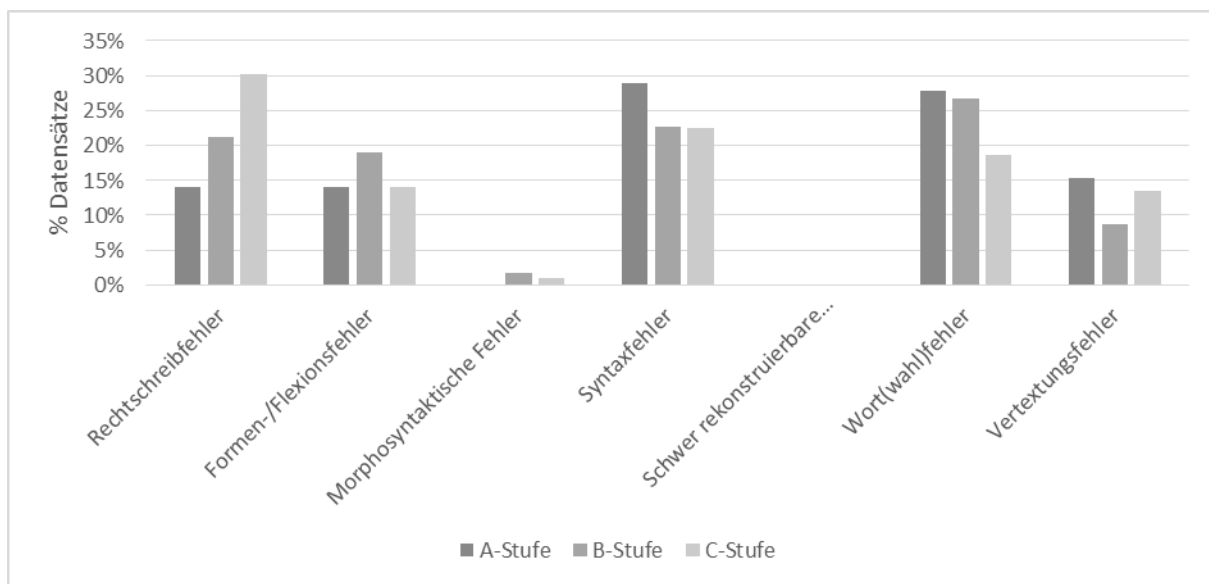


Abbildung 11 Verteilung der Fehlerkategorien nach Sprachstufen mit MI

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass nicht nur die Gesamtzahl oder das Vorkommen muttersprachlich interferierender Belege in einer Stufe entscheidend sind, sondern auch der Fehlertyp in der betreffenden Sprachstufe. So sind in der Grundstufe besonders viele „Syntaxfehler“ bzw. „Verbstellungsfehler“ mit MI, während in der Mittelstufe insbesondere „unpassende Präpositionen“ als „Wort(wahl)fehler“ am häufigsten vorkommen, und in der Oberstufe sind das „Rechtschreibfehler“, speziell Belege mit „fehlender Interpunktion“. Demzufolge kommen Belege mit MI bei bestimmten Fehlerkategorien bzw. Fehlertypen in bestimmten Sprachstufen besonders häufig vor: „Verbstellungsfehler“, „fehlende Interpunktion“, „Genusfehler“

und „unpassende Präpositionen“. Damit können die Vermutungen aus der Einleitung bezüglich produktiver Fehlertypen mit MI als bestätigt angesehen werden.

Besonders hervorzuheben ist, dass mit steigenden Sprachkenntnissen (höhere Sprachstufe), die Produktivität dieser Fehlerursache zunimmt. Im Hinblick darauf kann die Eingangshypothese, „dass Einflüsse aus der Muttersprache (MI) besonders am Anfang des Spracherwerbs produktiver sind, während im fortgeschrittenen Stadium der Einfluss deutlich abnimmt“, als widerlegt gelten. Gesicherte Gründe dafür konnten anhand des Materials nicht ermittelt werden. Aber die Vermutung, dass zu Beginn des Spracherwerbs die Sprachkompetenz zwar geringer ist, aber die Lerner bewusster und vorsichtiger mit der Sprache agieren, während die Lerner je höher die Sprachkenntnisse sind, sich desto sicherer fühlen und nicht mehr bewusst auf diese Art von Interferenzen achten, könnte der Wirklichkeit nahekommen.⁴³¹

3.6 Fremdsprachliche Interferenz (351 DS)

Der Einfluss durch weitere Sprachen oder „Fremdsprachliche Interferenz“ (FI) ist in dieser Untersuchung mit ca. sieben Prozent anzugeben. Dabei soll erneut betont werden, dass bei der Auswertung nur die erstmögliche FU statistisch erfasst werden konnte und u. U. diese FU mehr Belege aufweisen könnte, wenn auch indirekte FI berücksichtigt würden.

Etwas mehr als die Hälfte der Belege mit FI sind „Rechtschreibfehler“. Die zweitproduktivste Fehlerkategorie ist „Wort(wahl)fehler“. Weitere produktive Kategorien sind: „Formen-/Flexionsfehler“ und „Vertextungsfehler“. Es wurden in den Kategorien „Morphosyntaktische Fehler“, „Syntaxfehler“ und „Schwer rekonstruierbare Äußerungen“ keine Belege mit FI gefunden.

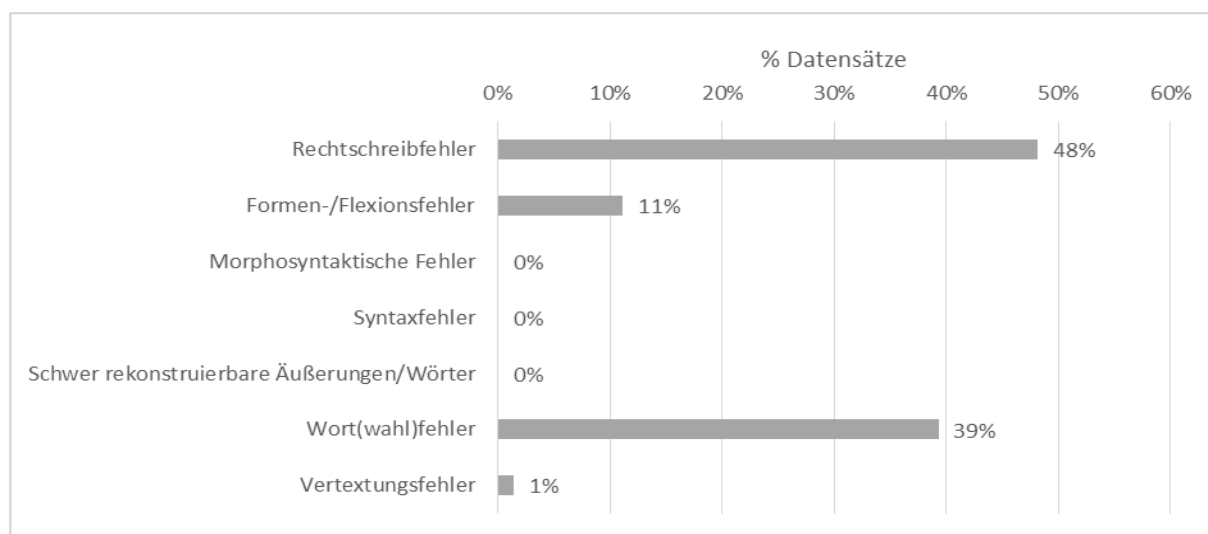


Abbildung 12 Verteilung der Fehler nach Fehlerkategorie mit FI

⁴³¹ Das zeigt auch der produktivste Fehlertyp der C-Stufe (Interpunktionsfehler), der auch auf Unachtsamkeit zurückgeführt werden kann (als zweite FU).

Bei den meisten Belegen mit FI handelt es sich um Einflüsse aus dem Englischen, weil das i. d. R. die erste Fremdsprache (L2) der Textverfasser ist. Der größte Teil oder 63 % der Belege kommt aus der Grundstufe, etwa 20 % aus der Mittelstufe und nur 17 % aus der Oberstufe. Die Verteilung Fehlerkategorie vs. Sprachstufe kann wie folgt dargelegt werden:

- A-Stufe. Da in dieser Sprachstufe die meisten Belege verzeichnet wurden, ist es wichtig, sich die Fehlertypen bzw. -subtypen genau anzuschauen. Der Großteil der Belege kommt hauptsächlich in den beiden Bereichen „Rechtschreibfehler“ (49 %) und „Wort(wahl)fehler“ (44 %) vor. Weitere Fehlerkategorien mit FI sind: „Formen-/Flexionsfehler“ mit einem Anteil von sechs Prozent und „Vertextungsfehler“ mit weniger als einem Prozent. Als besonders produktive Fehlersubtypen können folgende genannt werden: „Rechtschreibfehler“ bzw. „falsche Buchstaben“, insbesondere bei Wörtern wie **Singer*, **Concert* oder **Music*; „Wort(wahl)fehler“ bzw. „unpassende Substantive“ und die Übernahme eines englischen Wortes sowie die Subkategorie „Wörter aus anderen Sprachen“, die zu 93 % aus Belegen mit FI besteht. In der Kategorie „Formen-/Flexionsfehler“ handelt es sich größtenteils um „falsche Namenszeichen“ bzw. um die falsche Schreibung von Namen durch Einfluss des Englischen.
- B-Stufe. In dieser Stufe wurden unverkennbar weniger Belege verzeichnet als in der A-Stufe. In der BE-Textgruppe wurden keine Belege mit FI verzeichnet. Hier sind die zwei produktivsten Fehlerkategorien die „Rechtschreibfehler“ (45 %) und „Wort(wahl)fehler“ (37 %). „Formen-/Flexionsfehler“ machen 15 % aus und „Vertextungsfehler“ nur drei Prozent. Wie in der Anfängerstufe sind auch hier folgende drei Fehlersubtypen die produktivsten: „Falsche Buchstaben“, „Auffällige Wortwahl“ und „Wörter aus anderen Sprachen“.
- C-Stufe. In der Oberstufe wurden die wenigsten Belege mit FI gefunden. Die Verteilung der Belege nach Fehlerkategorien, FU und Sprachstufe erfolgt hier ähnlich wie in den Stufen A und B. Etwa die Hälfte der Belege sind „Rechtschreibfehler“ (48 %), größtenteils „Falsche Buchstaben“, „Wort(wahl)fehler“ (ca. 25 %) bzw. „Auffällige Wortwahl“ und „Formen-/Flexionsfehler“ (ca. 25 %), u. a. „Falsche Namenszeichen“, sowie drei Prozent „Vertextungsfehler“.

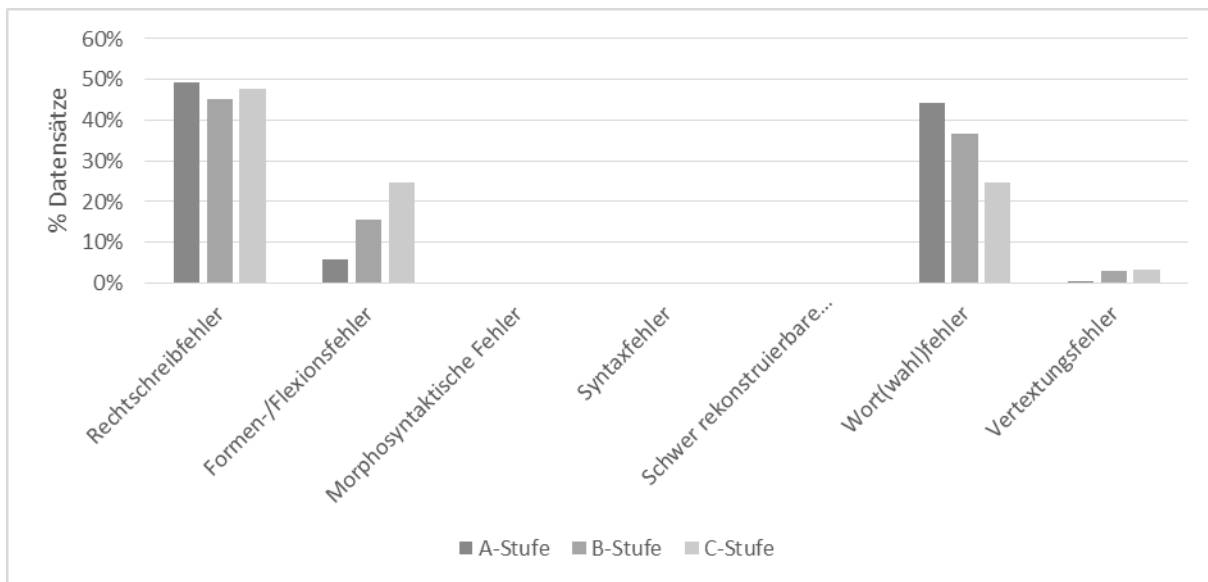


Abbildung 13 Verteilung der Fehlerkategorien nach Sprachstufen mit FI

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der größte Einfluss aus anderen Sprachen aus der ersten Fremdsprache, dem Englischen, erfolgt. Zu Beginn des Deutscherwerbs, d. h. in der Grundstufe, ist die Produktivität besonders hoch. Demnach kann die Hypothese „Zu Beginn des Deutscherwerbs ist der Einfluss der ersten Fremdsprache deutlich stärker als im fortgeschrittenen Erwerbsstadium“ als bestätigt gelten. Anders ausgedrückt: Der Einfluss der L2 auf die L3 ist viel höher, wenn weniger Kenntnisse der L3 bestehen, bzw. unmittelbar zu Beginn des L3-Erwerbs ist der Einfluss aus der L2 besonders hoch. Ergänzend soll noch einmal erwähnt werden, dass für einen Lerner mit einer slawischen Muttersprache – wie in vorliegendem Fall das Mazedonische – Englisch und Deutsch als zwei sehr ähnliche Sprachen empfunden werden.⁴³² Belege mit FI kommen besonders häufig in den Kategorien „Rechtschreibfehler“ und „Wort(wahl)fehler“ sowie „Formen-/Flexionsfehler“ vor. Als produktive Fehlersubtypen können „falsche Buchstaben“, „auffällige Wortwahl“, „Wörter aus anderen Sprachen“ und „falsche Namenszeichen“ hervorgehoben werden.

3.7 Zusammenfassung (Fehlerursache)

Aus den Ergebnissen dieser Untersuchung kann zusammengefasst werden, dass jeder zweite Beleg durch „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ oder lernerbedingte bzw. lernerspezifische Ursachen entstanden ist. Denn bei 52 % der Belege konnte nur noch diese FU ermittelt werden. Als ziemlich produktiv können auch noch „Muttersprachliche Interferenz“ und „Übergeneralisierung bzw. Regularisierung“ bezeichnet werden. Obwohl diese zwei Fehlerursachen nur zweitrangig sind, ist ihre Produktivität nicht unwichtig. Denn damit

⁴³² Da beide Sprachen einer Sprachfamilie angehören, ist dies nicht verwunderlich. Für den mazedonischen Lerner „hören“ sich aber manche Ähnlichkeiten gleich an.

wird belegt, dass sich insbesondere aus der L1 ergebende intralinguale und interlinguale Einflüsse gleichermaßen auf den Fremdspracherwerb wirken. Die restlichen drei Fehlerursachen gehören dagegen zu den unproduktiveren: „Fremdsprachliche Interferenz“ (ca. 7 %), „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ (ca. 3 %) und „Übungstransfer“ mit nur zwei Prozent.

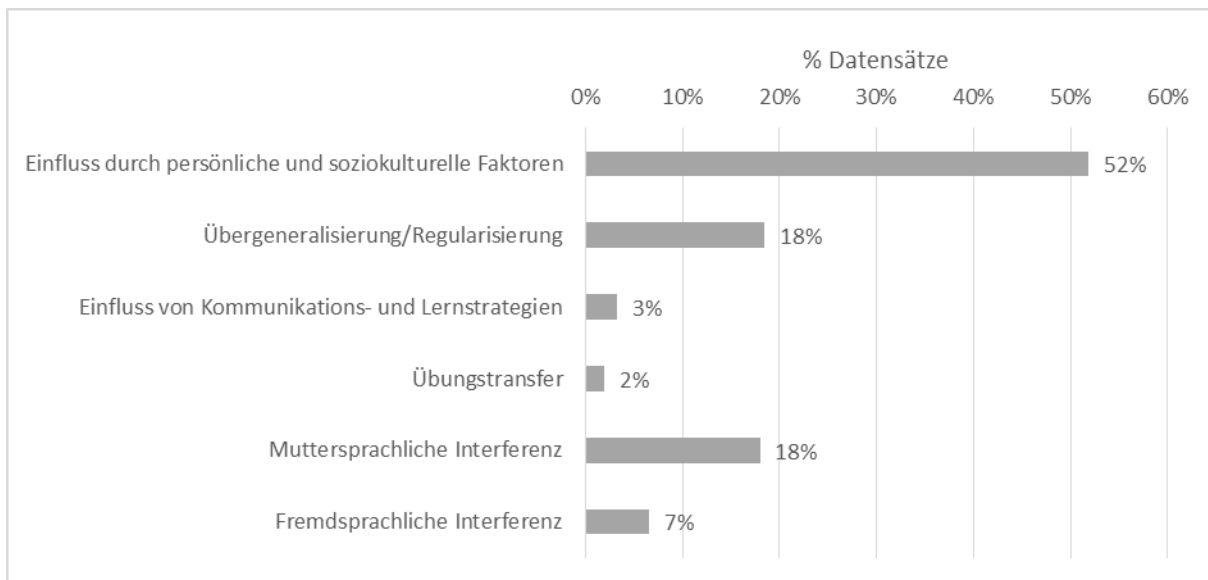


Abbildung 14 Verteilung der Fehlerursachen

Auf die drei Sprachstufen bezogen wurden folgende Ergebnisse erzielt:

- A-Stufe: Über die Hälfte der Belege oder 57 % sind in dieser Stufe lernerbedingte Fehler. Das ist der höchste Prozentsatz mit lernerbedingten Fehlern innerhalb der Sprachstufen. An zweiter Stelle sind Belege mit MI, die einen Anteil von 14 % aufweisen. An dritter Stelle stehen fremdsprachlich interferierende Fehler und „Übgeneralisierungen bzw. Regularisierungen“ mit ca. zwölfprozentigem Anteil. Mit „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ als FU sind es vier Prozent und „Übungstransfer“ nur einem Prozent.
- B-Stufe: Der Anteil an lernerbedingten Fehlern ist in der Mittelstufe ein wenig kleiner, aber er macht immer noch die Hälfte der Belege aus. Anders als in der A-Stufe sind hier an zweiter Stelle eindeutig Belege mit Ü/R, deren Anteil 22 % beträgt. Danach erst folgen die Belege mit MI mit einem Anteil von 19 %. Die restlichen drei Fehlerursachen gehören ebenfalls zu den unproduktiveren, nur dass in dieser Sprachstufe die Belege mit FI (4 %) nach denen mit „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ (3 %) stehen. In dieser Stufe ist ebenfalls die FU „Übungstransfer“ die unproduktivste mit einem Anteil von nur zwei Prozent.
- C-Stufe: In der Oberstufe verringert sich zwar der Anteil an lernerbedingten Fehlern (47 %), aber nicht signifikant. In dieser Stufe sind an zweiter Stelle beide Fehlerursachen, MI und Ü/R, mit einem Anteil von ca. 22 % gleichermaßen produktiv. Die Gruppe der Belege

mit Ü/R hat nur zwei DS mehr, ein kaum nennenswerter Unterschied. Die weiteren drei Fehlerursachen sind ebenfalls weniger produktiv: Belege mit „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ zwei Prozent, der Anteil an FI ist vergleichbar mit der B-Stufe (4 %) und der Anteil an „Übungstransfer“ ist drei Prozent.

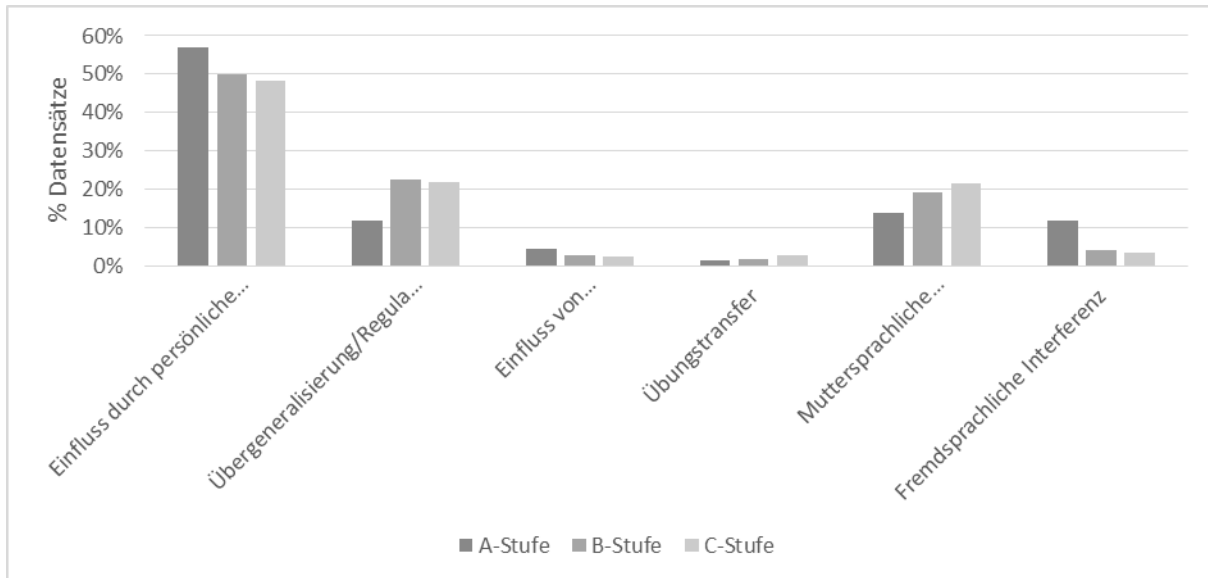


Abbildung 15 Verteilung der Fehlerursachen nach Sprachstufen

Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass sich die Verteilung der Fehlerursachen in den drei Sprachstufen nicht erheblich voneinander unterscheidet. Dennoch gibt es in den Detailanalysen in Bezug auf die Fehlerursache Unterschiede zwischen den Sprachstufen, insbesondere dann auch auf die Fehlerkategorie bzw. den Fehler(sub)typ bezogen, jedoch ist die Verteilung „Fehlerursache vs. Sprachstufen“ beinahe identisch: Einen Block bilden Belege mit „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ als die produktivste FU, danach folgt der zweite Block „Muttersprachliche Interferenz“ und „Übergeneralisierung bzw. Regularisierung“ sowie der dritte Block „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ und „Übungstransfer“. Die „Fremdsprachliche Interferenz“ ist die einzige FU, die bezogen auf die Sprachstufen deutliche Unterschiede in der Produktivität aufweist: in der A-Stufe hohe Produktivität und ab der B-Stufe signifikante Abnahme.

Besonders hervorzuheben sind Fehlerkategorien bzw. Fehlersubtypen, in denen gehäuft Belege mit MI vorkommen: „Verbstellungsfehler“, „Fehlende Interpunktion“, „Genusfehler“ bzw. „Falsche Genus-Wahl“ und „Unpassende Präpositionen“. Die Einflüsse aus weiteren Sprachen, hier Englisch, haben sich zwar als nicht außergewöhnlich hoch dargestellt, aber in den Fehlerkategorien bzw. Fehlersubtypen, wo FI zutrifft, ist das eine der produktivsten FU.

4 Gesamtauswertung

Die folgenden Ausführungen dienen nur als statistische Darstellung aller Belege. Einige dieser Statistiken wurden bereits in den Zusammenfassungen vorangegangener Kapitel vorgestellt und erläutert. Diese Gesamtauswertung soll daher einem schnellen Überblick über die Ergebnisse dienen. Dabei werden die Belege aus verschiedenen Perspektiven betrachtet: Fehlerkategorie bzw. Fehlertyp vs. Sprachstufe, Fehlerursache vs. Sprachstufen sowie aus der Perspektive der Textgruppen bzw. Sprachstufen. Außerdem werden z. T. Angaben gemacht, inwieweit Fehlertypen an bestimmte Sprachstufen gekoppelt sind.

4.1 Verteilung der Belege auf die Fehlerkategorien

Wie bereits erwähnt, ist die produktivste Fehlerkategorie die der Orthografiefehler mit einem Anteil von 31 %. Etwa 30 % davon sind „Interpunktionsfehler“ und somit bei den „Rechtschreibfehlern“ am stärksten vertreten. An zweiter Stelle sind „Wort(wahl)fehler“ mit 22 %, besonders „Wortwahlfehler“ bzw. „falsche Verb-Wahl“. An dritter Stelle der Produktivität sind „Formen-/Flexionsfehler“ mit einer Beteiligung von 16 %. Besonders produktive „Formen-/Flexionsfehler“ sind „Substantivformenfehler“ bzw. „falsche Genus-Wahl“.

„Vertextungsfehler“ nehmen etwa 13 % der Belege ein. Als besonders produktiv erweist sich die Subkategorie „Referenzauffälligkeiten“, insbesondere „fehlender Artikel“ und „nicht übereinstimmende bzw. nicht eindeutige Pronominalsetzung“. „Syntaxfehler“ machen etwa zehn Prozent der Belege aus und „Morphosyntaktische Fehler“ sind ca. sieben Prozent. Die Belege beider Kategorien können auch zusammengefasst als eine Kategorie betrachtet werden. In dem Fall sind es 17 %. Somit haben „Syntax- und Morphosyntax-Fehler“ fast den gleichen Anteil wie „Formen-/Flexionsfehler“ und „Vertextungsauffälligkeiten“. Zu den produktivsten „Morphosyntaktischen Fehlern“ zählen „Rektionsfehler“ bzw. „Kasusfehler“ und zu den syntaktischen Fehlern gehören die „Verbstellungsfehler“.

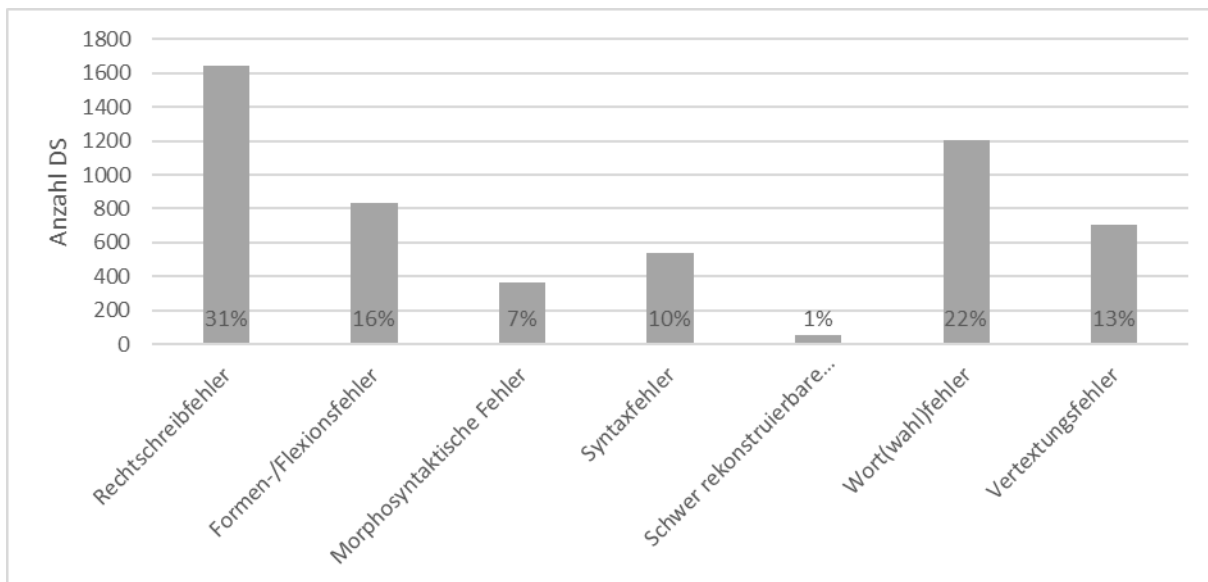


Abbildung 16 Gesamtauswertung nach Fehlerkategorien

4.2 Verteilung der Belege nach Textgruppen

Im vorliegenden Kapitel werden alle Daten in Hinsicht auf die Fehleranzahl bzw. Fehlerhäufigkeit zusammengefasst. Die Textgruppen mit Texten und Hintergrundinformationen wurden bereits im Kapitel 1.4 dargestellt. Wie dort bereits erwähnt, ist in den einzelnen Textgruppen nicht die gleiche Anzahl an Texten vorhanden und die Texte sind unterschiedlich lang. Dies hängt selbstverständlich von der Sprachstufe, dem Textthema, der Textsorte sowie der Aufgabenstellung ab. Dass nicht immer die Anzahl an Texten sowie die Textlänge entscheidend für die Fehlerhäufigkeit sind, kann mittels Abbildung 17 veranschaulicht werden.

Die Verteilung der Fehler nach Textgruppen kann wie folgt dargestellt werden:

- Die Textgruppe mit den meisten Belegen ist die A-Gruppe mit 27 %. Dieses Ergebnis überrascht nicht, weil die Texte der Anfängerstufe einerseits besonders fehleranfällig sind und andererseits am zahlreichsten sind. Zwar ist die Anzahl an Texten in dieser Textgruppe am höchsten (mit einem Anteil von 41 %), die Fehlerhäufigkeit (27 %) aber deutlich geringer.
- An zweiter Stelle ist die C-Textgruppe mit einem Anteil von 21 %. Im Vergleich zur Anzahl an Texten hat die C-Textgruppe zwar die wenigsten Texte, sie ist aber, was die Fehlerhaftigkeit betrifft (für diese geringere Anzahl an Texten), deutlich fehlerproduktiver (Textanteil 13 % vs. Fehleranteil 21 %).
- Die drittproduktivste Textgruppe ist die B-Textgruppe mit einer Beteiligung von 15 %. Die Anzahl an Texten stimmt mit der Fehlerhäufigkeit fast überein (der Prozentsatz der Anzahl an Texten 14 % vs. der Prozentsatz der Fehleranzahl 15 %).

- Eine weitere produktive Textgruppe ist die CD-Gruppe mit einem Fehleranteil von elf Prozent. Der Prozentsatz der Fehlerhäufigkeit ist deutlich höher als der Anteil an Texten (9 %). Das bedeutet, dass, obwohl in dieser Textgruppe vergleichsweise weniger Texte vorliegen, mehr Fehler gefunden wurden.

Die restlichen Textgruppen sind eher unproduktiv, wobei das Verhältnis von „Anzahl an Texten“ und „Anzahl an Belegen“ meist proportional nicht übereinstimmt. Wenn die „Anzahl an Belegen“ betrachtet wird, dann ergibt sich folgende Reihenfolge: BD mit neun Prozent, AB mit acht Prozent, BE mit fünf Prozent und BC mit vier Prozent. Wenn die Anzahl der Texte betrachtet wird, zeichnet sich folgendes Bild ab: AB mit elf Prozent, BC mit sechs Prozent, CD mit neun Prozent, BD mit vier Prozent und BE mit den wenigsten Texten (3%).

Demnach sind in den Textgruppen AB und BC prozentual gesehen weniger Fehler in Bezug auf die Anzahl an Texten, während in den Textgruppen BD, BE und CD mehr Fehler im Vergleich zur Anzahl an Texten verzeichnet wurden. Besonders auffällig ist die BE-Textgruppe, die die geringste Anzahl an Texten (fünf Texte) hat, die aber in Bezug auf die Fehlerhäufigkeit nicht an letzter Stelle, sondern mit fünf Prozent an vorletzter Stelle steht. Hier kann jedoch die Textlänge ausschlaggebend sein, da die Texte der BE-Gruppe durchschnittlich länger sind als andere Texte.

Im Vergleichs-Diagramm (Abbildung 17) sind die Differenzen deutlich zu sehen. Hier ist auch erkennbar, dass nicht unbedingt die Anzahl der Texte in einer Textgruppe die Anzahl an Fehlern bestimmt.

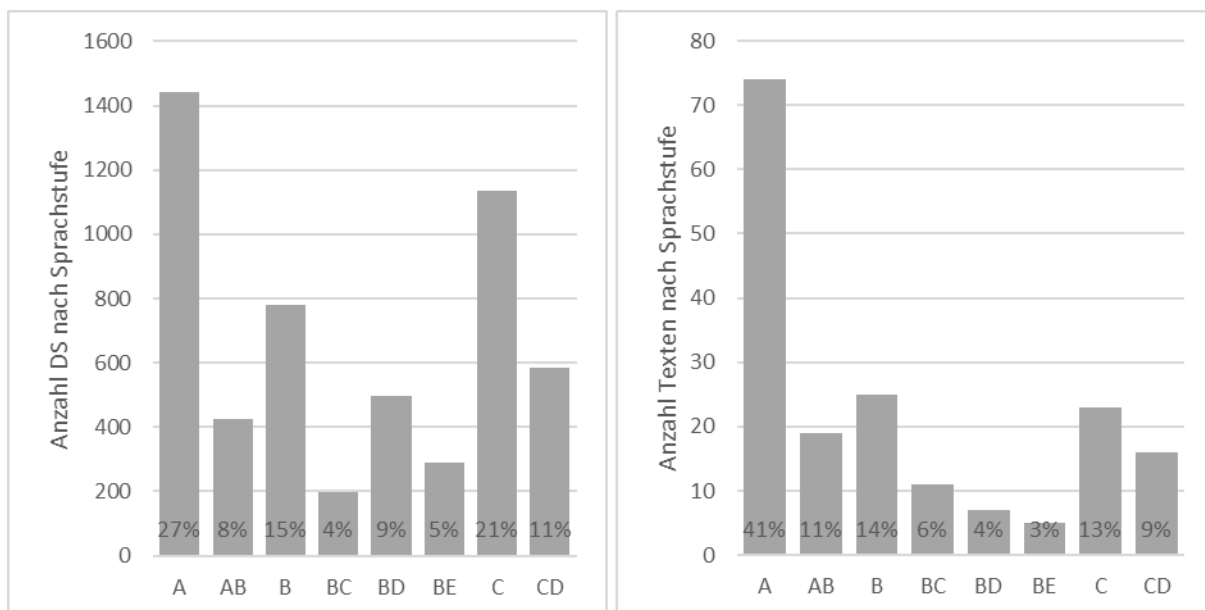


Abbildung 17 Gegenüberstellung: Anzahl an Texten je Textgruppe vs. Anzahl an DS je Textgruppe

4.3 Verteilung der Belege nach Sprachstufen

Wenn die Belege der einzelnen Textgruppe in Bezug auf die Sprachstufe analysiert werden, so ergibt sich folgende Aufteilung: A-Stufe 35 %, B-Stufe 33% und C-Stufe 32%. Daraus wird ersichtlich, dass sich die Belege nahezu gleichmäßig auf die Sprachstufen verteilen. Die meisten Belege wurden zwar in der Anfängerstufe verzeichnet, jedoch ist der Anteil in Mittel- und Oberstufe der Anteil nur unwesentlich geringer und fast identisch.

Wenn der Anteil der Belege pro Sprachstufe mit dem Anteil an Texten pro Sprachstufe verglichen wird, dann ergibt sich ein ungleiches Bild: Während fast die Hälfte der Texte der Anfängerstufe angehören, etwa 30 % der Mittelstufe und 20 % der Oberstufe, ist die Fehlerhäufigkeit nach Sprachstufen deutlich abweichend. In Abbildung 18 ist dies deutlich zu sehen.

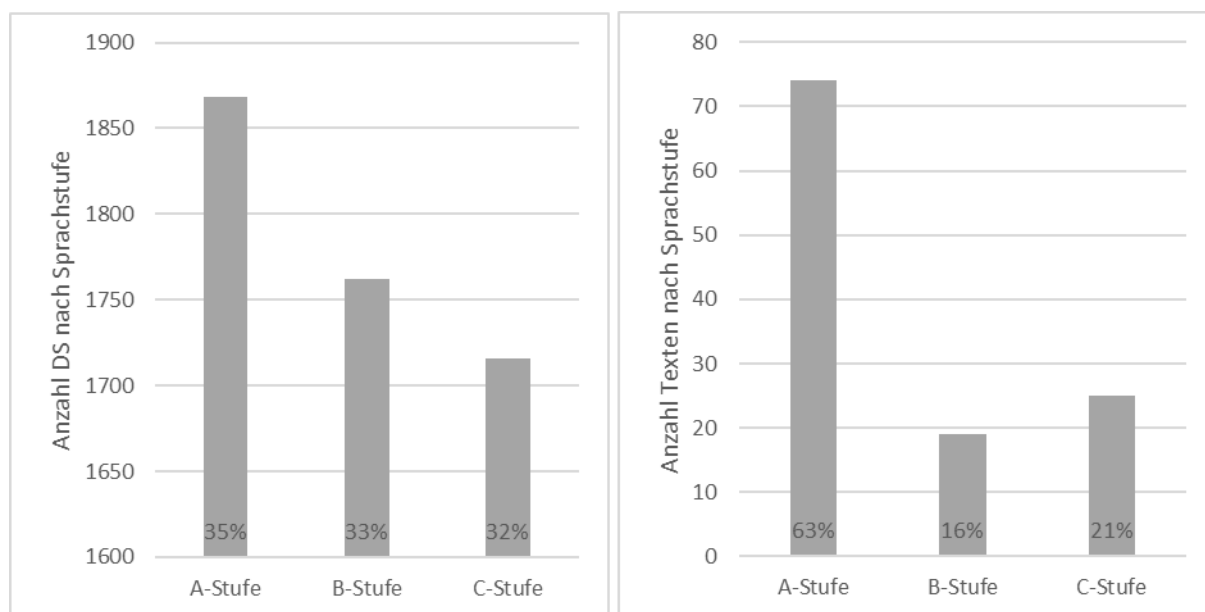


Abbildung 18 Gegenüberstellung: Anzahl an DS nach Sprachstufe vs. Anzahl an Texten nach Sprachstufen

Daher lässt sich zusammenfassen, dass die Anzahl der Texte nicht entscheidend für die Fehlerproduktivität der einzelnen Gruppen (Sprachstufen-Gruppen) ist. Auch wenn die Anzahl der Texte in einer Sprachstufe deutlich kleiner ist, bedeutet dies nicht zwangsläufig, dass auch weniger Fehler vorkommen und umgekehrt. Die Fehlerhäufigkeit nach Sprachstufen richtet sich also nicht nach der Anzahl der Texte, sondern nach anderen Kriterien, wie z. B. lernerbezogene: Kompetenz oder Flüchtigkeit, textbezogene: Textsorte, Textthema und Textlänge sowie unterrichtsbezogene: Aufgabenstellung, Vorbereitung, Vorentlastung, Lernmaterialien. Textlänge und Komplexität des Textes haben auch einen Einfluss.⁴³³

⁴³³ Die Gründe für die Fehlerhäufigkeit sind in den einzelnen Kapiteln und Subkapiteln im Kapitel „Zur Fehlerklassifizierung“ nachzulesen. Grundsätzlich gibt es kein Schema. Teilweise ist für jeden einzelnen Beleg eine individuelle Zusammensetzung an Gründen und Komponenten möglich.

4.4 Verteilung der Belege auf Fehlerkategorie und Sprachstufe

In diesem Kapitel werden die Belege in Bezug auf die Fehlerkategorie und die Sprachstufe genauer differenziert, beschrieben und die Ergebnisse zusammengefasst.

- A-Stufe: Der produktivste Fehlertyp in der Anfängerstufe sind die „Rechtschreibfehler“ (36 %). An zweiter Stelle sind „Wort(wahl)fehler“ mit 23 % und an dritter Stelle „Formen-/Flexionsfehler“ mit 14 %. Die restlichen Fehlertypen kommen seltener vor: „Vertextungsfehler“ zwölf Prozent, „Syntaxfehler“ zehn Prozent, „Morphosyntaktische Fehler“ nur vier Prozent und „Schwer rekonstruierbare Äußerungen/Wörter“ nur zwei Prozent.
- B-Stufe: In der Mittelstufe machen die „Rechtschreibfehler“ und die „Wort(wahl)fehler“ fast genauso viel (je ca. 26 %) aus. In dieser Stufe sind etwas mehr „Formen-/Flexionsfehler“ (ca. 17 %) vorhanden als in der A-Stufe, während genauso viele „Vertextungsfehler“ wie in der A-Stufe ermittelt wurden, nämlich elf Prozent. „Morphosyntaktische Fehler“ und „Syntaxfehler“ wurden mit einem Anteil von je neun Prozent in dieser Sprachstufe erfasst. Das sind fünf Prozent mehr „Morphosyntaktische Fehler“ als in der A-Stufe. Dagegen sind nur ein Prozent „Schwer rekonstruierbare Äußerungen/Wörter“.
- C-Stufe: In der C-Stufe sind die „Rechtschreibfehler“ mit Abstand die produktivsten und machen 31 % aus. An zweiter Stelle sind „Wortwahlfehler“ mit einem Anteil von 19 %. „Formen-/Flexionsfehler“ und „Vertextungsfehler“ sind etwa mit 16 % gleichermaßen vertreten. An vorletzter Stelle sind „Syntaxfehler“ mit einem Anteil von elf Prozent und an letzter die „Morphosyntaktischen Fehler“ mit acht Prozent. Der Anteil an „Schwer rekonstruierbare Äußerungen/Wörter“ ist unter einem Prozent.

Daraus ergibt sich eine Reihenfolge der Produktivität einzelner Fehlerkategorien, die in allen drei Sprachstufen dem fast gleichen Muster folgen: In allen drei Stufen sind die „Rechtschreibfehler“ an erster Stelle, gefolgt von den „Wort(wahl)fehlern“. In den Stufen A und B sind die „Formen-/Flexionsfehler“ an dritter Stelle und in der C-Stufe teilen sich die „Formen-/Flexionsfehler“ mit den „Vertextungsfehlern“ den dritten Platz, während in der A- und B-Stufe die „Vertextungsauffälligkeiten“ den vierten Platz einnehmen. In den Stufen A und C sind die „Syntaxfehler“ an fünfter Stelle und die „Morphosyntaktischen“ an letzter, während sich in der B-Stufe diese zwei Fehlerkategorien gemeinsam den letzten Platz teilen.

Der Prozentsatz an „Rechtschreibfehlern“ ist in der A-Stufe am höchsten, danach folgen die C-Stufe und die B-Stufe. Der Anteil an „Wort(wahl)fehlern“ ist in der B-Stufe am höchsten, gefolgt von der A-Stufe und zuletzt kommt die C-Stufe. Die B-Stufe hat ebenfalls die meisten „Formen-/Flexionsfehler“, gefolgt von der C-Stufe und danach von der A-Stufe. Die meisten „Vertextungsfehler“ wurden in der C-Stufe gefunden, während in der A- und B- Stufe der

Anteil gleichermaßen geringer ist. Ebenfalls verhält es sich mit den Syntaxfehlern: In der C-Stufe ist der höchste Anteil vorhanden, gefolgt von der A- und B-Stufe mit einem gleichen Prozentsatz. Die meisten „Morphosyntaktischen Fehler“ wurden in der B-Stufe verzeichnet, danach folgt die C-Stufe und zuletzt kommt die A-Stufe.

Aufgrund dieser Gegenüberstellung wurde festgestellt, dass unabhängig von der Sprachstufe die Produktivität bestimmter Fehlerkategorien bzw. Fehlertypen vergleichsweise ähnlich, teilweise sogar gleich ist. Dieses Ergebnis ist partiell überraschend, da davon ausgegangen wurde, dass manche Fehlertypen sprachstufenspezifisch sind: Auf die detaillierten, also auf einzelne Fehler(sub)typen oder Belege bezogenen, Analyse⁴³⁴ trifft dies zu, jedoch ist es bei der gesamten Grobanalyse, die keine Subgruppen unterscheidet, nicht direkt erkennbar. Für eine bessere Übersicht werden diese Ergebnisse in einem Diagramm visualisiert (vgl. Abbildung 19).

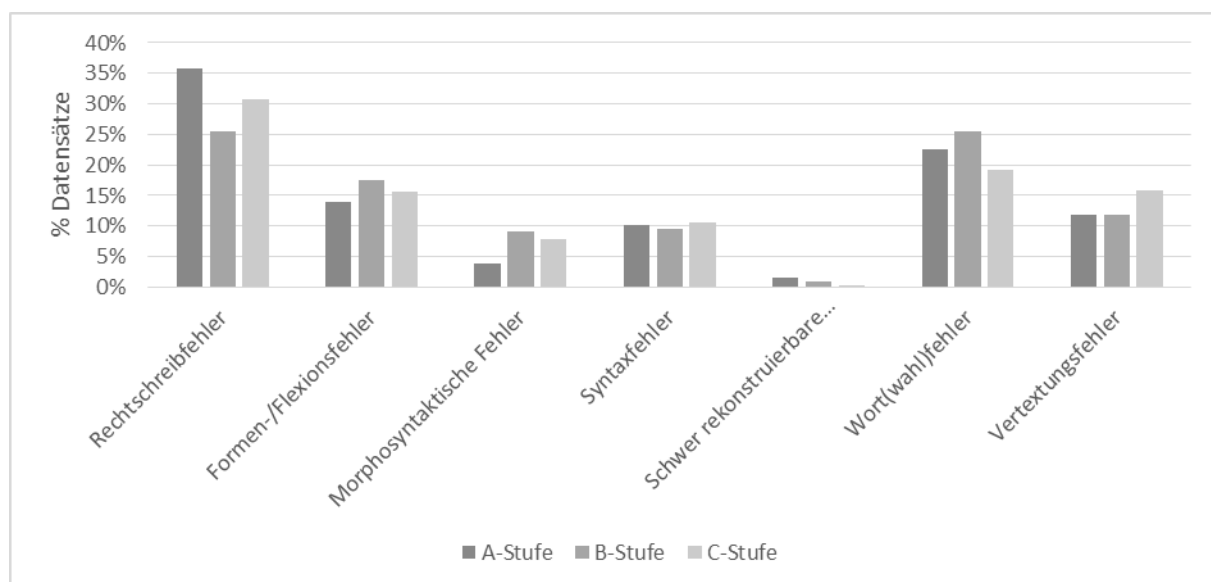


Abbildung 19 Verteilung der Belege nach Fehlerkategorie und Sprachstufe

4.5 Verteilung der Belege nach Fehlerursache

In Bezug auf die Fehlerursache wurde bereits das meiste in Kapitel 3 erläutert. Hier erfolgt nur ein kurzer Rückblick auf die statistische Auswertung. Der Anteil der einzelnen Fehlerursachen wird in Abbildung 20 dargestellt.

⁴³⁴ Hier wird auf die detaillierten Beschreibungen und Zusammenfassungen einzelner Kapiteln in Kapitel 2 „Zur Fehlerklassifikation“ hingewiesen sowie auf das Tabellenverzeichnis der Datensätze.

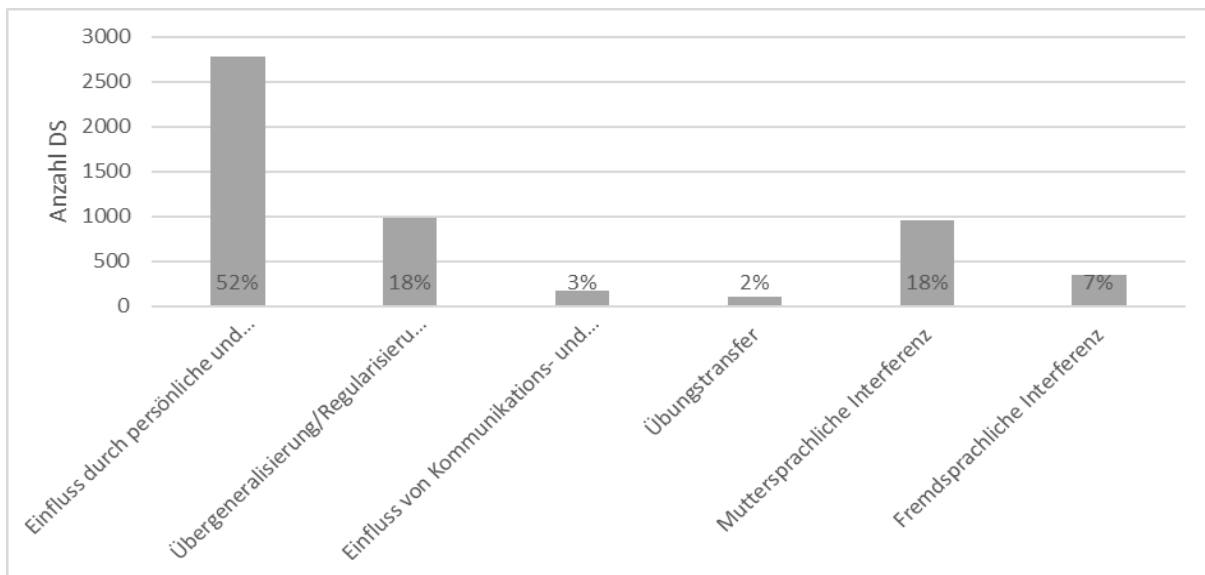


Abbildung 20 Gesamtauswertung: Fehlerursache

Die mit Abstand produktivste Fehlerursache ist der „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ mit einem Anteil von über 52 %. An zweiter Stelle sind „Muttersprachliche Interferenz“ und „Übergeneralisierung bzw. Regularisierung“ mit einem Anteil von ca. 18 %. Die restlichen Fehlerursachen sind deutlich unproduktiver: „Fremdsprachliche Interferenz“ mit sieben Prozent, „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ mit drei Prozent und „Übungstransfer“ mit nur zwei Prozent Beteiligung.

Auf den ersten Blick erscheint dieses Ergebnis überraschend, vor allem die Tatsache, dass lernerbedingte Ursachen am häufigsten vorkommen. Es muss jedoch beachtet werden, dass bei vielen Belegen zusätzlich zu der erstgewählten Ursache eine zweite Fehlerursache gegeben ist, die aber nach Kriterien der plausiblen Rekonstruktion oft nicht ermittelt werden kann. Darüber hinaus sollen ebenfalls die unterschiedlichsten Fehlertypen berücksichtigt werden, weil sie ebenfalls einen Einfluss auf die Fehlerursache haben, z. B. wenn bei einem bestimmten Fehlertyp die FU fast immer im persönlichen Umfeld des Lerners zu suchen ist. Das ist u. a. der Fall bei „Kompetenzfehlern“, wenn eine sprachliche Struktur bereits erlernt wurde und als eingeübt gilt, bei dieser aber nach wie vor gehäuft Fehler vorkommen. Dazu ist es jedoch notwendig, dass alle weiteren Fehlerursachen als ausgeschlossen gelten.

Ein weiterer Grund, warum in diesem Korpus die Hälfte der Belege lernerspezifische Fehlerursachen aufweist, liegt eventuell auch an der Fehleranalyse selbst: Erstens wurden schriftliche Fehler behandelt, zweitens wurden sämtliche vorkommenden Fehler untersucht und nicht nur ausgewählten Fehlertypen,⁴³⁵ wie in manchen anderen Untersuchungen, und drittens be-

⁴³⁵ Vgl. Rahunen 2006

ruht die Auswertung auf einer systematischen Analyse mithilfe einer Datenbank und nicht aufgrund persönlicher Erfahrung nach einer langjährigen Lehrtätigkeit.⁴³⁶

Wenn die lernerbedingten Fehler außer Acht gelassen werden, dann sind „Muttersprachliche Interferenzen“ und „Übeneralisierungen bzw. Regularisierungen“ die zweitproduktivsten Ursachen. In dem Fall ist deutlich ersichtlich, dass intralinguale und interlinguale Einflüsse in fast gleichem Ausmaß wirksam sind. Es kann genau beobachtet werden, welche Bereiche besonders anfällig für welchen Fehlertyp sind. Bezüglich detaillierter Ergebnisse zu einzelnen Fehlerursachen wird auf das Kapitel 3 hingewiesen.

4.6 Verteilung der Belege nach Fehlerursache und Sprachstufe

Nachfolgend wird der Zusammenhang zwischen der Fehlerursache und die betreffende Sprachstufe dargestellt:

- A-Stufe: Mehr als die Hälfte der Belege haben „Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren“ als Fehlerursache (57 %). Damit ist ungefähr jeder zweite Beleg auf die verschiedenen lernerbedingten Ursachen zurückzuführen, wie z. B. Flüchtigkeit, fehlende Kompetenz, noch nicht erlernte Strukturen und Unaufmerksamkeit. Die zweitproduktivste Ursache sind „Muttersprachliche Interferenzen“ mit einem Anteil von 14 %. Das bedeutet, dass, wenn die lernerbedingten Ursachen ausgeblendet werden, die Einflüsse aus der Muttersprache eine wichtige Stellung einnehmen. Dicht dahinter sind Einflüsse aus anderen Fremdsprachen: Bei den Belegen in diesem Korpus stammen die meisten aus dem Englischen, da Englisch die erste Fremdsprache der meisten Verfasser dieser Texte ist. Die „Fremdsprachliche Interferenz“ liegt bei zwölf Prozent. Ebenso produktiv sind auch die intralingualen Einflüsse mit zwölf Prozent; „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ mit vier Prozent und „Übungstransfer“ mit nur einem Prozent. – Aus diesen Ergebnissen kann geschlossen werden, dass in der Anfängerstufe die meisten Fehler aus Unkenntnis, Unaufmerksamkeit und fehlender Kompetenz resultieren. In zweiter Linie sind es Einflüsse aus der Muttersprache und anderen Fremdsprachen. Erst danach kommen Einflüsse aus der zu erlernenden Sprache selbst und Einflüsse aus dem Unterricht bzw. den Unterrichtsmaterialien.
- B-Stufe: Die lernerbedingten Ursachen überwiegen auch in dieser Stufe. Hier ist jedoch der Anteil etwas geringer (50 %). Die zweitproduktivste Ursache ergibt sich hier, anders als in der Anfängerstufe, aus der Kategorie „Intralinguale Ursachen“: „Übeneralisierung/Regularisierung“ (mit einem Anteil von 22 %). An dritter Stelle sind Einflüsse aus der Muttersprache, die 19 % ausmachen. Verglichen mit der Anfängerstufe sind die mut-

⁴³⁶ Vgl. Bernstein 1979

tersprachlichen Interferenzen zwar an dritter Stelle, ihr Anteil ist aber höher. Die restlichen Ursachen sind in der Mittelstufe eher eine Randerscheinung: FI mit vier Prozent, „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ mit drei Prozent und „Übungstransfer“ nur zwei Prozent. Im Vergleich mit der Anfängerstufe ist der Einfluss aus anderen Fremdsprachen deutlich geringer. Bei den beiden anderen Fehlerursachen zeichnet sich folgendes Bild ab: der Anteil an Belegen mit „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ ist um zwei Prozent geringer als in der Anfängerstufe und der Anteil an „Übungstransfer“ ist um ein Prozent höher.

- C-Stufe: In der Oberstufe sind ebenfalls die lernerbedingten Ursachen die produktivsten, und zwar mit etwa 48 %. Hier ist nur zu erwähnen, dass die Problemstellung anders gelagert ist. Während die lernerbedingten Belege der A-Stufe auf fehlende Kompetenz und noch nicht erlernte sprachliche Strukturen zurückzuführen sind, sind die lernerbedingten Belege der Oberstufe das Resultat von Unaufmerksamkeit bzw. Unachtsamkeit in Bezug auf Strukturen, die vor langer Zeit erlernt wurden (z. B. in der Anfängerstufe) und die die Lerner als schon gefestigt kennen bzw. als unwichtig erachten. Solche sprachlichen Elemente werden ebenfalls als „Kleinigkeiten“ und „kleinere Fehler“ betrachtet, die nicht so streng zu bewerten sind. – An die zweite Stelle rücken die muttersprachlichen Interferenzen und „Übergeneralisierungen bzw. Regularisierungen“ mit einem Anteil von je 22 %. Die restlichen FU sind deutlich unproduktiver: FI mit einem Anteil von vier Prozent, „Übungstransfer“ mit drei Prozent und „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ mit nur zwei Prozent Beteiligung. – In der Oberstufe wurden gleich viele Belege mit FI wie in der B-Stufe verzeichnet und etwas weniger als in der Anfängerstufe. Einflüsse von Kommunikations- und Lernstrategien sind in der Oberstufe am wenigsten vertreten, ein Prozent weniger als in der Mittelstufe und zwei Prozent weniger als in der Anfängerstufe. Die meisten Belege mit „Übungstransfer“ wurden dagegen in der C-Stufe verzeichnet, während in der B-Stufe etwa ein Prozent und in der A-Stufe zwei Prozent weniger Belege mit „Übungstransfer“ verzeichnet wurden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die meisten Belege mit lernerbedingten Ursachen in der Anfängerstufe gefunden wurden, während in der B-Stufe etwa sieben Prozent weniger und in der C-Stufe neun Prozent weniger lernerbedingte Fehler verzeichnet wurden. Die meisten muttersprachlichen Interferenzen dagegen wurden in der C-Stufe verzeichnet, etwa acht Prozent mehr als in der A-Stufe und drei Prozent mehr als in der B-Stufe. Einflüsse aus anderen Fremdsprachen sind am meisten in der A-Stufe erkennbar, während in der B- und C-Stufe dieser Anteil deutlich geringer ist. „Übergeneralisierung bzw. Regularisierung“ als ebenfalls

produktive FU ist in der Mittel- und Oberstufe wirksamer als in der Anfängerstufe. Die meisten Belege mit „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“ wurden in der A-Stufe verzeichnet und mit „Übungstransfer“ in der C-Stufe. Einen Überblick über die Verteilung der Fehlerursachen nach Sprachstufen bietet Abbildung 21.

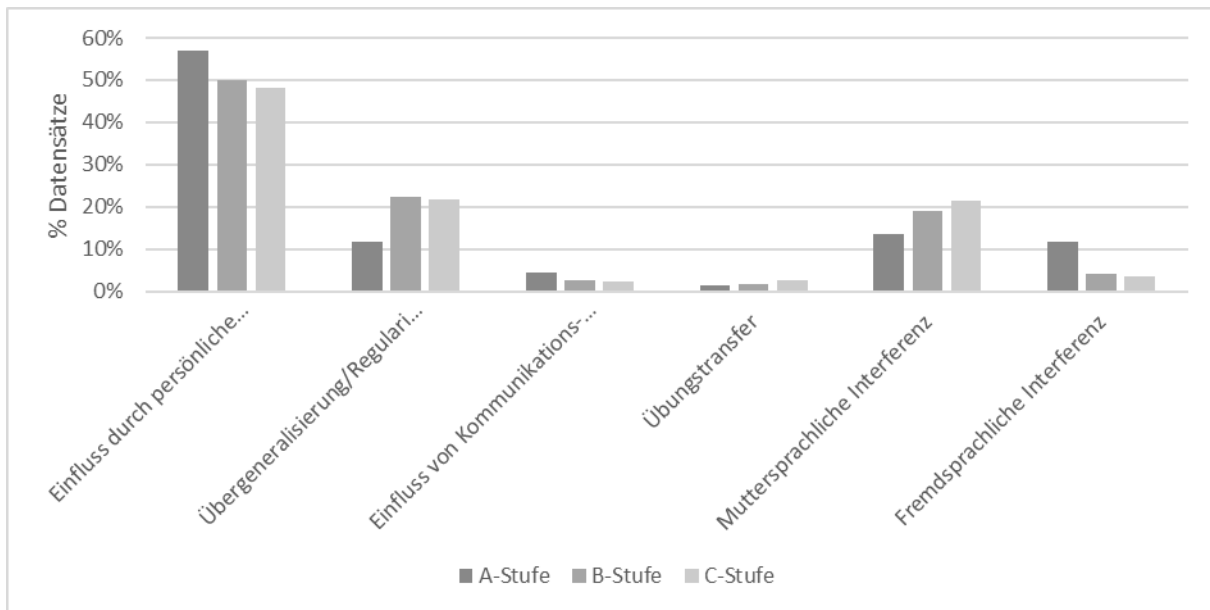


Abbildung 21 Verteilung der Belege nach Fehlerursache und Sprachstufe

5 Fazit

Aus der Datenauswertung der 180 Texte von mazedonischen Deutschlernern wurden 5346 Datensätze gewonnen. Diese Datensätze wurden in einem ersten Schritt in Hinsicht auf deren Fehlerkategorie bzw. Fehlertyp in mehrere Ebenen klassifiziert und in einem weiteren Durchlauf nach der Fehlerursache differenziert. Dabei wurden sie stets nach der Sprachstufe gruppiert und ausgewertet. Das Resultat kann als ein repräsentatives Ergebnis für Lerner bzw. Lerngruppen mit den betreffenden Merkmalen angesehen werden: Die Muttersprache bzw. L1 ist Mazedonisch, die Altersspanne beträgt i. d. R. zwischen zwölf und zweiundzwanzig Jahren, die Lerner erlernen Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch, die Englisch- sowie Deutschkenntnisse wurden durch den gesteuerten Spracherwerb im schulischen Kontext erlangt und die Erwerbszeit des Deutschen beträgt je nach Lernergruppe zwischen einem Jahr und acht Jahren.

Rückblickend lassen sich Schlussfolgerungen bezüglich der in der Einleitung formulierten Hypothesen ziehen. Als bestätigte Hypothesen können folgende angeführt werden: Die Prognosen hinsichtlich der Einflüsse der ersten Fremdsprache, dass diese „zu Beginn des Spracherwerbs bzw. des Deutscherwerbs deutlich stärker ausgeprägt sind als im fortgeschrittenen Erwerbsstadium“; die Prognosen hinsichtlich der intralingualen Einflüsse, bei denen von einem stärkeren Einfluss in fortgeschrittenen Stadien des Spracherwerbs ausgegangen wurde; und die des „Übungstransfer“ s, bei dem aus Mangel an Nachweisen eine geringere Beteiligung im gesamten Korpus vorhergesagt wurde.

Widerlegt ist die Hypothese bezüglich des L1-Einflusses, bei der davon ausgegangen wurde, dass „Muttersprachliche Interferenzen“ zu Beginn stärker ausgeprägt sind als im späteren Erwerbsstadium. Als teilweise belegt dagegen können die Hypothesen gelten, dass MI sich als Resultat der kyrillischen Schrift u. a. bei der Orthografie zeigen, z. B. **Deutschlang* (DS 5995), also kyrillische Schreibschrift *d*. Jedoch haben sich die Einflüsse aus der kyrillischen Schrift als nicht bedeutungsvoll herausgestellt. Die Verbstellung im Satz wurde dagegen eindeutig durch Interferenzen des Mazedonischen belegt.

Überraschende Ergebnisse wurden hinsichtlich der lernerbedingte Ursachen bzw. Einflüsse durch persönliche und soziokulturelle Faktoren erzielt. Zwar wurde vermutet, dass solche Einflüsse oft unterschätzt werden und diese weitaus stärkere Produktivität aufweisen als bisher angenommen, jedoch zeigen die Ergebnisse dieser Fehleranalyse eine sehr hohe Produktivität dieser Fehlerursache. Es kann sein, dass aufgrund der plausiblen Interpretation manche anderen Ursachen nicht aufgedeckt werden konnten und tatsächlich weniger lernerbedingte Faktoren fehlerverursachend wirken. Zudem soll auch beachtet werden, dass als lernerbedingt

solche Fehler bzw. Auffälligkeiten gelten, die sowohl als Kompetenzfehler eingestuft werden können als auch Flüchtigkeitsfehler. Wenn dies berücksichtigt wird und der tatsächliche Anteil geringer eingeschätzt wird, ist es trotzdem ein überaus unerwartetes Ergebnis, dessen Erkenntnisse für die Unterrichtsplanung bzw. -gestaltung auf jeden Fall herangezogen werden sollten.

Die aus der Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse können als Anhaltspunkte genutzt werden, um (konkrete) Hinweise bzw. Bemerkungen für die Erstellung von Lern- und Lehrplänen bzw. Unterrichtsmaterialien und die Unterrichtszielsetzung sowie Unterrichtsplanung und Schwerpunktsetzung zu geben. Aus der Perspektive der Fehlerkategorien und Fehlerursachen können an dieser Stelle einige Anregungen für den Deutschunterricht in Mazedonien gegeben werden:

Besondere Aufmerksamkeit und einen höheren Stellenwert im Unterricht sollen Themenbereiche der Orthografie und der Lexik einnehmen. Im Bereich der Orthografie ist eine gezielte Bewusstmachung der Orthografierregeln notwendig, und zwar von Beginn an. Eine Aufgabe dieses expliziten Umgangs mit diesem Themengebiet ist es, dem Lerner die Notwendigkeit bewusst zu machen, Regeln einzuhalten und diese systematisch zu erlernen. Die Lehrkraft soll die Lerner dabei unterstützen und bei Unklarheiten zielgerichtet vorgehen. Diese Methode sollte über das Auswendiglernen der Regeln hinausgehen, z. B. das Bewusstmachen der unterschiedlichen Phonem-Graphem-Systeme beider Sprachen bzw. der unterschiedlichen Phonem-Graphem-Wiedergabe anhand von Beispielen. Es ist wichtig dieses Vorgehen kontinuierlich und systematisch zu verfolgen, und zwar nicht nur zu Beginn des Spracherwerbs, sondern erst recht in den fortgeschrittenen Sprachniveaus. Besonders anfällige Bereiche sind die Kommasetzung, z. B. in Nebensätzen oder auch bei syndetisch verbundenen Hauptsätzen, sowie die Kennzeichnung von kurzen und langen Vokalen, die explizit und sehr genau mit den mazedonischen Lernern erarbeitet werden sollten, da hier besonders viele Interferenzen zu festzustellen sind.

Im Bereich der Lexik sollen zuerst gemeinsame, dem Lerner angepasste (Lern-)Strategien erarbeitet werden, mithilfe derer dem Lerner ein autonomes Lernen und kreatives Erproben der Sprache ermöglicht wird. Dazu zählen eine genaue Anleitung im Umgang mit Wörterbüchern und Lexika, eine Anleitung zur Erstellung eigener Sprachbrücken bzw. Assoziogramme als Gedächtnisstrategien und weitere Strategien, Hinweise auf „falsche Freunde“ bzw. explizites Erarbeiten von Unterschieden beider Sprachen, die aus dem Mazedonischen besonders interferierend wirken, z. B. Einsetzen von Präpositionen oder eine vereinfachte Anwendung von Verben aufgrund von MI.

Ein weiterer Themenbereich, der für mazedonische Deutschlerner besondere Aufmerksamkeit benötigt, ist die Referenz bzw. das (korrekte) Einsetzen von Artikeln und Pronomina als Mittel der Vertextung, wobei die MI nur einen geringen Einfluss hat. Die fehlende oder nicht eindeutige Referenz innerhalb des Textes scheint ein grundsätzliches Problem zu sein, vor allem das Fehlen von Artikeln und nicht eindeutige Pronominalsetzung, was in erster Linie nicht durch L1-Einflüsse zu erklären ist. Denn im Mazedonischen ist ebenfalls als kohäsionsstiftendes Mittel der Vertextung eine genaue Artikel- und Pronominalsetzung notwendig.

Erst an vierter Stelle kommen Auffälligkeiten aus dem Bereich der Morphologie bzw. Morphosyntax: falsche Genus-Wahl, falsche Verbkonjugation und Adjektivdeklinaton sowie Kasusfehler. In diesem Fall sind das ebenfalls Bereiche, die zwar sehr fehleranfällig sind, aber in erster Linie nicht durch MI bedingt sind. Dies beweist erneut, dass direkte Einflüsse aus der L1 weniger zu Fehlern führen als unterschiedliche Strukturen beider Sprachen, die explizit und detailliert erarbeitet werden sollten. Sogar der positive Transfer, z. B. bei der Genus-Wahl,⁴³⁷ wurde nicht ausreichend genutzt, was wiederum beweist, dass Lerner weniger bewusst Strukturen aus der eigenen L1 zu transferieren versuchen, sogar auch dann, wenn sie zum Erfolg führen würden.

Der letzte Bereich, der ebenfalls als produktiv zu bewerten ist, ist gleichzeitig auch der einzige mit eindeutigem L1-Transfer: Das ist die Serialisierung bzw. die Verbstellung im Satz. In dem Fall ist es sinnvoll, auf diese Problemstellung explizit mit dem Wissen einzugehen, dass hier besonders viele Interferenzen aus dem Mazedonischen zu erwarten sind. Ob das nur ein Phänomen bei mazedonischsprachigen Deutschlernern ist, kann als offene Frage betrachtet werden, denn in der Fachliteratur wird bei der Verbstellung nicht selten von einem „deutschtypischen Phänomen“ ausgegangen bzw. wird es als „eine sehr robuste Erwerbssequenz“ bezeichnet,⁴³⁸ die vielen Deutschlernern (mit den unterschiedlichsten L1) Probleme bereitet.

In der Perspektive der Sprachstufen kann ein klares Ergebnis vorgelegt werden: Es gibt keine eindeutigen sprachstufenspezifischen Fehlertypen. Zwar gibt es Tendenzen, nach denen ein Fehlertyp in einer bestimmten Sprachstufe vermehrt vorkommt, aber die Differenzen zu den anderen Sprachstufen sind nicht so groß, dass von *dem* Fehlertyp der betreffenden Sprachstufe gesprochen werden kann.

Folgende Tendenzen zu sprachstufenspezifischen Fehler(sub)typen können aufgezeigt werden: In allen drei Sprachstufen sind „Rechtschreibfehler“ und „Wortwahlfehler“ die produktivsten Fehlerkategorien, danach folgen „Vertextungsfehler“, „Formen-/Flexionsfehler“ und

⁴³⁷ Tatsächlich gäbe es die Hälfte der Genusfehler nicht, wenn die Lerner das Genus aus dem Mazedonischen übernommen hätten, da im betreffenden Fall in beiden Sprachen das gleiche Genus gilt.

⁴³⁸ Meerholz-Härle/Tschirner (2001)

„Syntaxfehler“ in den Stufen A und C, „Formen-/Flexionsfehler“, „Vertextungsfehler“ und „Morphosyntaktische Fehler“ in der B-Stufe. Anschließend folgen: „Syntaxfehler“ und „Morphosyntaktische Fehler“ in der A-Stufe bzw. „Syntaxfehler“ und „Morphosyntaktische Fehler“ in der C-Stufe sowie „Morphosyntaktische Fehler“ und „Syntaxfehler“ in der B-Stufe.

- Aus diesen Ergebnissen können sprachstufenbezogene Schlussfolgerungen für den Unterricht gezogen werden: In der Anfängerstufe soll auf folgende Fehler(sub)typen geachtet werden: Orthografie: „falsche Kleinschreibung“, „falsche Getrennschreibung“, „falsche Vokale“ durch den Einfluss des Englischen; Lexik: „unpassende Präpositionen“ überwiegend lernerspezifisch und muttersprachlich interferiert, „unpassende Substantive“ größtenteils durch FI bedingt sowie der Fehlertyp „Wörter aus anderen Sprachen“, der ebenfalls durch FI bedingt ist und in der A-Stufe um das Vierfache produktiver ist als in den anderen zwei Stufen; Vertextung: „Referenzauffälligkeiten“, wie z. B. „fehlender Artikel“, die vorwiegend durch Ü/R und MI bedingt sind, „gestörter Textaufbau“ und „unangemessene Satzreihen- bzw. -gliedfolge“; Formen-/Flexionsfehler: „Verbformenfehler“, „Substantivformen“ bzw. „Genus-Wahl“ und „Numerus-Fehler“; Syntax: „Verbstellungsfehler“ und „unangemessene Tempuswahl“; und Morphosyntax: „Kasusfehler“.
- In der B-Stufe sollen möglichst vorbeugende Maßnahmen in folgenden Bereichen getroffen werden: Orthografie: „falsche Buchstaben“ bzw. „falsche Vokale“, ein großer Teil durch MI bedingt, und „falsche Kleinschreibung“; Lexik: „unpassende Präpositionen“ größtenteils durch MI und „unpassendes Substantiv“ durch Ü/R bedingt; Vertextung: „Referenzauffälligkeiten“, die größtenteils lernerbedingt oder durch Ü/R entstanden sind und „Koordinationsfehler“; Formen/Flexion: „Genus-Wahl“ und richtige Pluralformen; Syntax: „Verbstellungsfehler“ und „unangemessene Tempuswahl“; Morphosyntax: größtenteils „Kasusfehler“.
- In der C-Stufe verändert sich der Schwerpunkt ein wenig im Vergleich zu der B-Stufe, während produktive Fehlertypen der A-Stufe ab der C-Stufe wieder an Bedeutung gewinnen. Im Bereich der Orthografie sind im Vergleich zur A- und B-Stufe noch folgende Fehler(sub)typen relevant: „falsche Konsonanten“, die fast gleich häufig von FI, MI und lernerspezifischen Ursachen bedingt sind, und „ausgelassene Buchstaben“; Lexik: „unpassende Präpositionen“ größtenteils durch Ü/R und MI und erneuter Anstieg der „kreativen Wortbildungsfehler/Schöpfungsfehler“; Vertextung: „Referenzauffälligkeiten“, die hauptsächlich lernerbedingt sind, „Koordinationsfehler“ bzw. „auffällige Hypotaxe“; Formen/Flexion: „Genus-Wahl“ und „falsche Numerusform“; Syntax: „Verbstellung“ und „unangemessene Moduswahl“; Morphosyntax: „Kasusreaktion“.

Fehlerstypen, die unabhängig von der Sprachstufe bzw. in allen drei Stufen vergleichbar hohe Produktivität aufweisen, sind: „Interpunktionsfehler“ bzw. „fehlende Interpunktion“, „unpassendes Verb“, „Verbstellungsfehler“ und „Kasusfehler“. Bei der Entwicklung von produktiven Fehler(sub)typ-Gruppen konnte die Tendenz erkannt werden, dass bestimmte Fehlertypen zu Beginn des Spracherwerbs vermehrt auftreten, während im Bereich der Mittelstufe deren Produktivität abnimmt, um ab der C-Stufe wieder anzusteigen. Das konnte insbesondere in den Kategorien „Vertextungsfehler“, „Formen-/Flexionsfehler“ und „Syntaxfehler“ beobachtet werden. Daraus kann geschlossen werden, dass bestimmte Fehler(sub)typen, die zu Beginn des Spracherwerbs vermehrt auftreten, in der Mittelstufe mit deutlicher Abnahme der Produktivität gekennzeichnet sind; Ab der Oberstufe kommt es jedoch erneut zum vermehrten Vorkommen des gleichen Fehler(sub)typs. Dieses Ergebnis lässt sich u. U. durch folgende Vermutungen erklären: In der Anfängerstufe herrscht Wissensmangel und fehlen fundierte Sprachkenntnisse, bzw. viele Strukturen wurden noch nicht gelernt oder können noch nicht fehlerfrei angewendet werden. In der B-Stufe konnte dies weitestgehend erreicht werden. Ab der C-Stufe wird die Aufmerksamkeit auf andere Bereiche gerichtet, z. B. stilistisch-semantische bzw. pragmatische, während auf Strukturen, die als anfängerstufenspezifisch gelten, nicht mehr ausreichend geachtet wird.

In Bezug auf die Fehlerursache bzw. Unterschiede in den Sprachsystemen beider Sprachen lässt sich sagen, dass Strukturen, die unterschiedlich sind, eine besondere Aufmerksamkeit bzw. einen höheren Stellenwert im Unterricht bzw. bei der Lehrplan-Erstellung bekommen sollten. Es wurde zwar festgestellt, dass Unterschiede beider Sprachen vermehrt zu Fehlern führen, diese aber nicht verstärkt durch MI bedingt sind. Unterschiede sind oft klar abgrenzbar, definierbar und durchaus „leichter“ bzw. „schneller“ lernbar als Ähnlichkeiten zweier Sprachen. Auf Unterschiede beider Sprachen wird beim Spracherwerb oft besser und bewusster geachtet als auf Ähnlichkeiten. In manchen Fällen führen Ähnlichkeiten zu noch größerem Fehleraufkommen, z. B. aufgrund fehlender eindeutiger Abgrenzung zweier ähnlicher Phänomene wie bei Kommasetzung nach *und* usw. Gleiche Strukturen können zwar auch Entlastung bringen, aber das muss nicht unbedingt der Fall sein bzw. unbedingt zum Erfolg und somit zu positivem Transfer führen, z. B. Subkategorie: „Richtiges Genus“ in dieser Untersuchung.

Die Datenauswertung hat zwar gezeigt, dass Unterschiede vermehrt zu Fehlern führen (z. B. falscher Kasus, falsches Genus, fehlerhafte Deklination oder Verbstellung bzw. Wortstellung im Satz), aber nicht am produktivsten sind. An erster Stelle stehen Kategorien wie „Interpunktionsfehler“ oder „Wortwahlfehler“, die durchaus Ähnlichkeiten in beiden Sprachen aufweisen bzw. ähnliche Regeln befolgen.

Damit kann kurz auf die „kontrastive Erwerbstheorie“⁴³⁹ Bezug genommen werden, nach der es darum geht, dass Unterschiede zweier Sprachen zu mehr Fehlern führen, gleiche bzw. ähnliche dagegen zu weniger Fehlern. Die Ergebnisse konnten diese Hypothese zwar nicht gänzlich widerlegen, aber auch nicht bestätigen. Das Problem ist, dass es völlig gleiche Strukturen in zwei Sprachen (verschiedener Sprachfamilien) selten gibt, und wenn doch, dann gibt es oft Ausnahmen, sodass „gleich“ zu „ähnlich“ wird. Diese Analyse hat gezeigt, dass einerseits Unterschiede beider Sprachen zu Fehlern führen (Kasus, Deklination, Verbstellung) und andererseits Ähnlichkeiten jedoch genauso oder zu noch mehr Fehlern führen (Interpunktionsfehler, Lexik-Fehler, Genus-Fehler). Um diese Hypothese gänzlich zu bestätigen oder widerlegen, wäre es aber notwendig, den positiven Transfer genau zu erforschen bzw. die Relation zwischen geglückten und missglückten Strukturen gegenüberzustellen, um herauszufinden, ob Unterschiede mehr zu Fehlern führen oder ob diese vergleichsweise noch öfter korrekt eingesetzt wurden. Daher ist nicht nur eine Fehleranalyse notwendig, sondern auch eine Richtig-falsch-Analyse. Prinzipiell kann also gesagt werden, dass einerseits, solange es klare Regeln gibt, völlig neue Strukturen von den Lernern schneller akzeptiert, gelernt und angewandt werden als ähnliche, die oft unerkannt zu Problemen führen können, weil sie denken, dass dies gleich bzw. leicht ist bzw. es bekannt ist. Andererseits kann beobachtet werden, dass Lerner gleiche bzw. ähnliche oder bekannte Strukturen nicht immer (bewusst) nutzen, wahrscheinlich, weil sie nicht unbedingt strategisch und bewusst beim Sprachenlernen vorgehen und Sprachsysteme eigenständig vergleichen.

Als ein kleiner Nachtrag soll kurz auf den positiven oder negativen L1-Einfluss eingegangen werden. Der L1-Einfluss ist zwar nach wie vor relevant, jedoch steht er nicht an erster Stelle. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass die Berücksichtigung lernerspezifischer Merkmale einen viel größeren Stellenwert im Unterricht bekommen sollte: Kennen der Lernervariablen, eine kontinuierliche Wissensstandsmessung (im schriftlichen und mündlichen Bereich) mit dem Ziel der Verbesserung des Spracherwerbs und nicht zwecks Notengebung sowie den Lernern angepasste Unterrichtsmaterialien und Methoden anbieten. Mit anderen Worten sollte ein Unterricht ermöglicht werden, der stärker auf die Bedürfnisse des einzelnen Lerners eingeht, indem dessen Stärken und Schwächen berücksichtigt werden, also der Unterricht so individuell und lernerzentriert wie nur möglich gestaltet wird. Auf einer zweiten Ebene kommt die Berücksichtigung der interlingualen (MI und FI) und intralingualen (Ü/R) Aspekte. Diese beiden Komponenten sollten als gleichwertig erachtet werden und möglichst gezielt und explizit in die Unterrichtsplanung und -gestaltung integriert werden. Nach dieser umfassenden

⁴³⁹Lado 1971; Fries 1980

Betrachtung können die Ergebnisse dieser Untersuchung als Bestätigung der Bedeutung des lernerzentrierten bzw. lernerorientierten Unterrichts angesehen werden.

Obwohl die vorliegende Arbeit ein großes Spektrum an Aspekten und Perspektiven aufgezeigt hat, wurden nicht alle möglichen Gesichtspunkte erschöpfend behandelt. Das Korpus und die daraus gewonnenen Daten wurden in der vorliegenden Arbeit zum Erreichen folgender Ziele genutzt: Fehlerklassifizierung, Fehlerursachenfindung und Ermittlung der Konsequenzen für den Deutschunterricht in Mazedonien. Das Material bzw. die Daten können aber auch im Anschluss für andere Zwecke genutzt werden. Das Material bietet sich an, weitere Untersuchungen vorzunehmen, z. B. eine noch detailliertere und differenziertere Auswertung der Daten für bestimmten Fehlerursachen, vor allem eine weitere Differenzierung der lernerbedingten Ursachen, durch welche noch konkreteren Anregungen für den Unterricht gewonnen werden können. Die detaillierte Analyse der lernerbedingten Fehler muss in dem Fall stärker in sozialpsychologischer und psycholinguistischer Perspektive durchgeführt werden.

Darüber hinaus kann eine tiefer gehende Untersuchung der Belege mit MI und FI vorgenommen werden. Insbesondere sollen indirekte muttersprachliche und fremdsprachliche Interferenzen genau erforscht werden, um den L1- bzw. L2-Einfluss genauer zu spezifizieren. In diesen zwei Bereichen, MI und FI, kann eine noch detailliertere Analyse wichtig sein, um Voraussagen machen zu können, in welchen Bereichen Einflüsse der L1 oder L2 zu erwarten sind, indem die Sprachsysteme der beteiligten Sprachen (L1, L2, L3, Ln) verglichen werden.

Eine weitere Untersuchung kann auch so aussehen, dass die Daten aus anderen Perspektiven strukturiert werden und/oder mithilfe anderer Methoden der Blickwinkel geändert wird. Mit solch einer abgeänderten Vorgehensweise kann sich eine Datenauswertung an bereits bestehende Untersuchungen anschließen, insbesondere der L3-Forschung, oder sie kann als Vergleich bzw. zur Überprüfung der bereits erfolgten Analysen genutzt werden. Dazu ist es aber notwendig, die Daten so umzustrukturieren, dass die Ergebnisse verglichen werden können, z. B. bestimmte Fehlerkategorien von vornherein einer Ursache zuzuschreiben oder nur die Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten beider Sprachen genau zu analysieren. Die dementsprechend umstrukturierten und angepassten Ergebnisse könnten leichter zur Überprüfung bestehender Hypothesen genutzt werden.

Denkbar wäre auch, eine mit der gegenwärtigen Analyse vergleichbare Erforschung mit anderen Sprachenkombinationen vorzunehmen, um herauszufinden, ob die Ergebnisse sich sehr von diesen unterscheiden und in welchen Bereichen besondere Unterschiede oder Ähnlichkeiten bestehen. So kann nachgewiesen werden, ob diese Fehler bzw. Interferenzen tatsächlich nur für die mazedonischsprachigen Deutschlerner zutreffen oder ob es eine sprachenübergreifende Spezifikation darstellt. Das war ein kurzer Abriss der Möglichkeiten für weitere Unter-

suchungen mit dem vorliegenden Korpus-Material und/oder weitere Studien auf dem Gebiet des Sprach- bzw. Fremdsprachenerwerbs mit einem multilingualen Hintergrund.

6 Literaturverzeichnis

- Angelovska, Tanja/Hahn, Angela. (2012). "Written L3 (English): transfer phenomena of L2 (German) lexical and syntactical properties." In Gabrys-Barker, D. (ed.) *Crosslinguistic influences in multilingual language acquisition*. Heidelberg: Springer (23-40).
- Arendt, Birte/Kiesendahl, Jana (2013). Funktionale Angemessenheit. Gesprächs- und lehrwerksanalytische Perspektiven. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 60 (4). Göttingen. (336-355).
- Aronin, Larissa/Hufeisen, Britta (2009). Methods of research in multilinguism studies. In: Aronin, Larissa/ Hufeisen, Britta [Hrsg.]. *The exploration of multilinguism*. John Benjamins B.V., u.a. Amsterdam (103-120).
- Bartsch, Renate (1987). *Sprachnormen: Theorie und Praxis*. Tübingen.
- Bernstein, Wolf (1979). Wie kommt die muttersprachliche Interferenz beim Erlernen des fremdsprachlichen Wortschatzes zum Ausdruck? In: *Linguistik und Didaktik* 38. München: Fink (142–147).
- Божковска, Емилија (2013). Има ли падежен систем во македонскиот јазик? (Übersetzung und Transkription: Bojkovska, Emilija (2013). Gibt es im Mazedonischen ein Kasussystem?) PowerPoint Präsentation an der Karl-Franz Universität, Graz. (online am 28.01.2015 unter: http://www-gewi.uni-graz.at/gralis/gralisarium/2013/2013_Emilija_Bojkovska.html).
- Breindl, Eva (2009). Fehler mit System und Fehler im System, Typologische Varianten bei Konnektoren. In: Konopka, Marek und Strecker, Bruno [Hrsg.]. *Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch*. (= Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 2008). De Gruyter, Berlin/New York (274-306).
- Busch, Brigitta (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas wuv.
- Bußmann, Hadumod (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- Cherubim, Dieter [Hrsg.] (1980). *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Niemeyer.
- Corder, Stephen Pit (1973). Die Rolle der Interpretation bei der Untersuchung von Schülerfehlern. In: Nickel, Gerhard [Hrsg.]. *Fehlerkunde*. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing (38-50).
- Corder, Stephen Pit (1986). *Error Analysis and language*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, Stephen Pit (1986a). The significance of learner's errors. In: *Error Analysis and language*. Oxford: Oxford University Press (5-13).
- Corder, Stephen Pit (1986b). Language continua and the interlanguage hypothesis. In: *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Czinglar, Christine (2014). Der Einfluss des Alters auf die Erwerbgeschwindigkeit: Eine Fallstudie zur Verbstellung im Deutschen als Zweitsprache. In: Ahrenholz, B./Grommes, P. *Zweitspracherwerb im Jugendalter*. Berlin: De Gruyter.
- Davies Winifred/Langer Nils (2014). Die Sprachnormfrage im Deutschunterricht: das Dilemma der Lehrenden. In: Plewina A./Witt A. [Hrsg.]. *Sprachverfall? Dynamik-Wandel-Variation*. (= Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 2013). Berlin: De Gruyter (299-321).
- De Angelis, Gessica (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Dentler, Sigrid (1998). Zur Systematizität und Prognostizierbarkeit lexikalischer Interferenzen. In: Hufeisen, B./Lindemann, B. [Hrsg.] Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg (31-46).
- Edge, Julian (1989). Mistakes und Correction. London/New York: Longman.
- Eisenberg, Peter/Voigt, Gerhard (1990). Grammatikfehler? In: Praxis Deutsch Nr. 102 (10-15).
- Feigs, Wolfgang (1998). Verbalkongruenzfehler im Fremdsprachenerwerb. In: Hufeisen B./Lindemann B. [Hrsg.]. Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg (7-20).
- Fervers, Helga (1983). Fehlerlinguistik und Zweitsprachenerwerb wie Franzosen Deutsch lernen. Genf: Droz.
- Friedman, Victor (1974). Za neкои osobenosti na makedonskiot glagol od glednata točka na generativnata semantika (Macedonian: On some characteristics of the Macedonian verb from the viewpoint of generative semantics). In: Makedonski jazik, Vol. 25 (205-210).
- Friedman, Victor (1976). Dialectal Synchrony and Diachronic Syntax: The Macedonian Perfect. In: Papers from the Parasession on Diachronic Syntax. Hrsg. von Steever S., Walker C. und Mufwenw S. Chicago: Chicago Linguistic Society (96-104).
- Friedman, Victor (1981). The Pluperfect in Albanian and Macedonian. In: Folia Slavica, Vol. 4, No. 2-3 (273-282).
- Friedman, Victor (1983). Grammatical Categories and a Comparative Balkan Grammar. In: Ziele und Wege der Balkanlinguistik. (Balkanologische Veröffentlichungen, Vol. 8). Berlin: Osteuropa-Institut an der Freien Universität Berlin (81-98).
- Friedman, Victor (1985). Aspectual Usage in Russian, Macedonian, and Bulgarian. In: The Scope of Slavic Aspect (UCLA Slavic Studies, Vol. 12). Hrsg. von Michael Flier and Alan Timberlake. Columbus: Slavica (234-246).
- Friedmann, Victor (1986). Evidentiality in the Balkans: Bulgarian, Macedonian, and Albanian. Evidentiality. In: The Linguistic Coding of Epistemology, (Advances in Discourse Processes, Vol. 20), Hrsg. von Johanna Nichols and Wallace Chafe. Norwood, NJ: Ablex (168-187).
- Friedman, Victor (1998). Makedonskiot jazik nasproti ruskiot i bugarskiot: vid, vreme i modalnost [Macedonian: The Macedonian language in comparison with Russian and Bulgarian: Aspect, tense, and mood]. In: Makedonsko-ruski jazični, literaturni i kulturni vrski. Skopje: University of Skopje (79-93).
- Friedman, Victor (2001). Macedonian. Facts about the World's Languages. In: An Encyclopedia of the World's Major Languages, Past and Present. Hrsg von Jane Garry and Carl Rubino. New York: Holt (435-439).
- Friedman, Victor (2015). The Balkan Sprachbund in the Republic of Macedonia Today: 'Eurology' as Discontinuity and Dialectology as Continuity. In: Colloquia Humanistica. (10.11649/ch.2012.008.) (115-124).
- Fries, Charles Carpenter (1980). Teaching & learning English as a foreign language. Michigan: Ann Arbor, Univ. of Michigan Press.
- Gloy, Klaus (1975). Sprachnormen I. Linguistische und soziologische Analysen. Bad Cannstatt – Stuttgart.
- Gloy, Klaus/Presch, Gunter [Hrsg.] 1976. Sprachnormen III. Kommunikationsorientierte Linguistik – Sprachdidaktik. Bad Cannstatt – Stuttgart.

- Glück, Helmut [Hrsg.] (2010). Metzler Lexikon Sprache. 4. Auflage. Stuttgart: Metzler.
- Groseva, Maria (1998). Deutsch als L3 bei bulgarischen Lernern. In: Hufeisen, B./Lindemann, B. [Hrsg.] Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg (133-143).
- Hammarberg, Björn (2014). Problems in Defining the Concepts of L1, L2 and L3. In: Otwinowska, Agnieszka/De Angelis, Gessica [Hrsg.] Teaching and learning in multilingual contexts. Sociolinguistic and educational perspectives. Bristol [u.a.]: Multilingual Matters (3-19).
- Hammarberg, Björn. (2010). The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. In: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL) 48, 2-3 (91-104).
- Heine, Lena (2004). Mögliches und Unmögliches: Zur Erforschung von Transfererscheinungen. In: Hufeisen, Britta/Marx, Nicole [Hrsg.]. Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Frankfurt am Main: Peter Lang (81-96).
- Hennig, Mathilde (2012). Was ist ein Grammatikfehler? In: S. Günthner, W. Imo, D. Meer, J.G. Schneider [Hrsg.]. Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potentiale zwischen Empirie und Norm. Berlin: De Gruyter (121-148).
- Henrici, Gert/Riemer, Claudia (2003). Zweitsprachenerwerbsforschung. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.] Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A.Francke (38-43).
- Heringer, Hans Jürgen [Hrsg.] (1974). Seminar: Der Regelbegriff in der praktischen Semantik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hufeisen Britta/Lindemann Beate [Hrsg.] (1998). Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, Britta/Neuner Gerhard [Hrsg.] (1999) Mehrsprachigkeit. In: Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Kassel [u.a.]: Langenscheidt.
- Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (2003). Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Council of Europe Publishing. (online am 14.01.2015 unter: <http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/Author/Hufeisen/OrderBy/Published%20DESC/PageSize/20/language/en-GB/Default.aspx>)
- Hufeisen, Britta (1991). Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache – Empirische Untersuchung zur zwischensprachlichen Interaktion. (Reihe 21: Linguistik, Bd. 95). Frankfurt am Main.: Peter Lang.
- Hufeisen, Britta (1993). Fehleranalyse: Englisch als L2 und Deutsch als L3. In: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL). Aug 1, 1993; 31, 3; (ProQuest) (242-256).
- Hufeisen, Britta (1998). L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun. In: Hufeisen B./Lindemann B. [Hrsg.]. Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, Britta (2001) Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.]. Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin: De Gruyter (648-653).
- Hufeisen, Britta/Marx, Nicole [Hrsg.] (2004). Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Ivo, Hubert (1976). Sprachliche Normen als Thema in der Lehrerbildung. Fehlermarkierung - Sprachgefühl – Analysedefizite. In: Gloy, Klaus/Presch, Gunter [Hrsg.]. Sprachnormen III. Kommunikationsorientierte Linguistik – Sprachdidaktik. Bad Cannstatt - Stuttgart (125-137).
- Jaensch, Carol (2012). Acquisition of L3 German. Do some learners have it easier? In: Cabrelli, Jennifer A./Flynn, Suzanne/ Rothman, Jason [Hrsg.]. Third language acquisition in adulthood. [Studies in Bilingualism, 46]. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company (165-193).
- Jaensch, Carol (2013) Third language acquisition: where are we now? In: Rothman, Jason/ Unsworth, Sharon [Hrsg.]. Linguistik Approaches to Bilingualism 3 (1). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company (73-93).
- Jäger, Ludwig [Hrsg.] (2003). Ferdinand de Saussure. Wissenschaft der Sprache. Neue Texte aus dem Nachlass. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jelen, Monika (2014). Sprachbeschreibung. Mazedonisch. ProDaZ/Universität Duisburg/Essen. Broschüre:
(www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_mazedonisch.pdf
Datum: 12.10.2017)
- Kallenbach, Christiane (1998). „Da weiß ich schon, was auf mich zukommt.“ L3-Spezifika aus Schülersicht. In: Hufeisen B./Lindemann B. [Hrsg.]. Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg (47-57).
- Kasper, Gabriele (1975). Die Problematik der Fehleridentifizierung. Bochum: Zentrales Fremdspracheninst. der Ruhr- Univ.
- Keller, Rudi 1974. Zum Begriff der Regel. In: Hans Jürgen Heringer [Hrsg.]. Seminar: Der Regelbegriff in der praktischen Semantik. Frankfurt am Main: Suhrkamp (10-24).
- Kellerman, Eric. (1984). The empirical evidence for the influence of the L1 in interlanguage. In A. Davies, C. Criper and A.P.R. Howatt [Hrsg.]. Interlanguage. Edinburgh: Edinburgh University Press (98-122).
- Kemp, Charlotte (2009). Defining multilingualism. In: Aronin L./Hufeisen B. [Hrsg.] The exploration of multilingualism. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B.V. (11-26).
- Kielhöfer, Bernd (1980). Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern. Kronberg: Scriptor.
- Kienpointner, Manfred (2005). Dimensionen der Angemessenheit. Theoretische Fundierungen und praktische Anwendung linguistischer Sprachkritik. In: Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur. Bremen: Hempel (193-219).
- Kiesendahl, Jana (2012). Normabweichungen und ihre Wirkungsweisen am Beispiel universitärer E-Mail-Kommunikation. In: S. Günthner, W. Imo, D. Meer, J.G. Schneider [Hrsg.] Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potentiale zwischen Empirie und Norm. Berlin: De Gruyter (205-225)
- Kilian, Jörg / Niehr, Thomas/Schiewe, Jürgen (2013). Es gibt kein Falsches im Angemessenen. Überlegungen zu einem sprachkritischen Analysemodell. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 60 (4). Göttingen (300-320).
- Klein, Wolf Peter (2013). Datenbanklinguistik. Eine Weiterentwicklung der Korpuslinguistik? In: Kratochvílová, I./Wolf, N.R. [Hrsg.]. Grundlagen einer sprachwissenschaftlichen Quellenkunde. Tübingen: Narr (333-341).

- Klein, Wolf Peter (2014). Gibt es einen Kodex für die Grammatik des Neuhochdeutschen und, wenn ja, wie viele? Oder: Ein Plädoyer für Sprachkodexforschung. In: Plewina A./Witt A. [Hrsg.]. Sprachverfall? Dynamik-Wandel-Variation. (= Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 2013). Berlin: De Gruyter (219-242).
- Kleppin, Karin/Königs, Frank (1997). Der Korrektur auf der Spur. Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern. Bochum: Brockmayer.
- Kleppin, Karin (1997). Fehler und Fehlerkorrektur. München: Goethe-Institut.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1987). Fehler aus sprachtherapeutischer und sprachdidaktischer Sicht. In: Keimer, Dieter [Hrsg.] Englisch Amerikanische Studien 2. Münster: EASt (205-220).
- Koller, Erwin (1991). Fränggisch gschriim? Eine fehleranalytische Untersuchung unterfränkischer Schüleraufsätze. Tübingen: Niemeyer.
- Конески, Блаже (2004). Граматика на македонскиот јазик. Просветно дело, Скопје. (Übersetzung und Transkription: Koneski, Blaze (2004). Grammatik der mazedonischen Sprache. Skopje: Prosvetno delo.)
- König, Ekkehard. (1973). Fehleranalyse und Fehlertherapie im lexikalischen Bereich. In: Nickel, G. [Hrsg.]. Fehlerkunde. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing (73-78).
- Königs, Frank G. (2003). Fehlerkorrektur. In: Bausch, K.-R. [Hrsg.]. Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag (377-382).
- Kostov, Kiril (1972). Semantische Beobachtungen über die Verbindung von *има* mit dem Partizipium Perfecti Passivi im Bulgarischen. Zeitschrift für Slawistik. 17,3 (371-379).
- Lado, Robert (1971). Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage. München: Hueber.
- Leisi, Ernst (1973) Theoretische Grundlagen der Fehlerbewertung. In: Nickel, G. [Hrsg.]. Fehlerkunde. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing (25-37).
- Lunt, Horace. (1952). Grammar of macedonian literary language. Skopje: Državno Knigoizdat
- Marx, Nicole (2004). Forschungsmethoden zur Mehrsprachigkeit und zum multiplen Spracherwerb. In: Hufeisen, Britta/ Marx, Nicole [Hrsg.]. Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Frankfurt am Main: Peter Lang (65-79).
- Meerholz-Härle, Birgit & Tschirner, Erwin. (2001). Processability theory: Eine empirische Untersuchung. In Karin Aguado & Claudia Riemer (Hrsg.), Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Hohengehren: Schneider (155-175).
- Минова-Ѓуркова, Лилјана (1999). Македонски јазик. За средното образование. Просветно дело, Скопје. (Übersetzung und Transkription: Minova-Gjurkova, Liljana (1999) [u.a. Hrsg.]. Makedonski jazik. Za srednoto obrazovanie. Skopje: Prosvetno delo.)
- Минова-Ѓуркова, Лилјана (2000). Синтакса на македонскиот стандарен јазик. Магор, Скопје. (Übersetzung und Transkription: Minova-Gjurkova, Liljana (2000). der mazedonischen Standardsprache. Skopje: Magor.)
- Минова-Ѓуркова, Лилјана (2003). Стилистика Stilistika. Магор, Скопје. (Übersetzung und Transkription: Minova-Gjurkova, Liljana (2003) Stilistik. Skopje: Magor.)
- Mukherjee, Joybrato (2009). Anglistische Korpuslinguistik. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.

- Näf, Anton (2004). Assoziationsgesteuerte Lexemsuche in der L2. In: Hufeisen, Britta/ Marx, Nicole [Hrsg.]. Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Frankfurt am Main: Peter Lang (137-162).
- Neuner, Stefanie (2004). Lernstrategien im fremdsprachlichen Lernprozess. Eine empirische Studie und deren lerntheoretischer Zusammenhang. In: Hufeisen, Britta/ Marx, Nicole [Hrsg.]. Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Frankfurt am Main: Peter Lang (99-116).
- Nickel, Gerhard (1973). Grundsätzliches zur Fehleranalyse und Fehlerbewertung. In: Nickel, Gerhard [Hrsg.]. Fehlerkunde. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing (8-24).
- Nickel, Gerhard [Hrsg.] (1973). Fehlerkunde. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing (8-24).
- Otwinowska, Agnieszka/ De Angelis, Gessica [Hrsg.] (2014). Teaching and learning in multilingual contexts. Sociolinguistic and educational perspectives. Bristol [u.a.]: Multilingual Matters.
- Pienemann, Manfred/Keßler, Jörg-U. (2011). Studing Processability Theory. An Introductory Textbook. Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, Manfred (1998). Language processing and second language development: Processability Theory, Studies in Bilingualism 15. Amsterdam: John Benjamins.
- Presch, Gunter (1980). Über schwierigkeiten zu bestimmen, was als fehler gelten soll. In: Cherubim, Dieter [Hrsg.]. Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung. Tübingen: Niemeyer (224-252).
- Raabe, Horst (1980). Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch. In: Cherubim, Dieter [Hrsg.]. Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung. Tübingen: Niemeyer (61-93).
- Rahunen, Anni (2006). Analytische Untersuchungen der Fehler in deutschsprachigen Aufsätzen. Eine vergleichende Analyse von Aufsätzen finnischer und englischer DaF-Lernender. Universität Tampere, Institut für Sprach- und Translationswissenschaften. (online am 10.01.2014 unter: <https://tampub.uta.fi/browse?value=RAHUNEN%2C+ANNI&type=author>)
- Riehl, Claudia Maria (2014). Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.
- Ringbom, Håkan (1987). The role of the first language in foreign language learning. Clevedon: Multilingual Matters.
- Roche, Jörg (2008). Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Sandig, Barbara (2006). Textstilistik des Deutschen. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: De Gruyter.
- Scherer, Carmen (2006). Korpuslinguistik. Heidelberg: Winter.
- Schmidt, Reiner (1996). Über die Unausweichlichkeit von Fehlern beim Fremdsprachenlernen. In: Henrici, G./Riemer, C./Bohn [Hrsg. u.a.]. Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (331-352).
- Schneider, Jan Georg (2005). Zur Normativität von Sprachregeln. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 33 (1-24).

- Schneider, Jan Georg (2005a). Was ist ein sprachlicher Fehler? Anmerkungen zu populärer Sprachkritik am Beispiel der Kolumnensammlung von Bastian Sick. In: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 2 (154-177).
- Schneider, Jan Georg (2013). Sprachliche ‚Fehler‘ aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: *Sprachreport* Nr. 1-2 (30-37).
- Selinker, Larry (1988): *Interlanguage*. In: Nehls, Dietrich [Hrsg.]. *Interlanguage Studies*. Heidelberg: J. Groos Verlag (11-33).
- Slabakova, Roumyana (2012). L3/Ln Acquisition: A View from the Outside. Cabrelli, Jennifer A./Flynn, Suzanne/ Rothman, Jason [Hrsg.]. *Third language acquisition in adulthood*. [Studies in Bilingualism, 46]. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company (115-139).
- Steppan, Hans-Lothar (2004). *Der mazedonische Knoten. Die Identität der mazedonier dargestellt am Beispiel des Balkanbundes 1878-1914*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tragonska, Joanna (2004). Zur Nutzung der Englischkenntnisse beim Erwerb des deutschen Wortschatzes. Eine empirische Untersuchung bei polnischen Schülern. In: Hufeisen, Britta/ Marx, Nicole [Hrsg.]. *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich*. Frankfurt am Main: Peter Lang (117-136).
- Видоески Б./Димитровски Т./Конески К. [Hrsg.] (1981). *Правопис на Македонскиот литературен јазик*. Просветно дело, Скопје. (Übersetzung und Transkription: Vidoeski, B./ Dimitrovski T/Koneski K. [Hrsg.] (1981). *Orthographieregel der mazedonischen Standardsprache*. Skopje: Prosvetno delo.)
- Weigmann, Jürgen (1999) [u.a. Hrsg./Mitarb.]. *Deutsch international. Deutsch als 2. Fremdsprache für Jugendliche*. Berlin: Cornelsen.
- Wellmann, Hans (1975). *Deutsche Wortbildung. Typen und Tendenzen in der Gegenwartssprache*. (Zweiter Hauptteil: Das Substantiv). Düsseldorf: Schwann.
- Weskamp, Ralf (2001). *Fachdidaktik: Grundlagen und Konzepte*. Berlin: Cornelsen.
- Wolf, Norbert Richard (2003). Ebenen der Valenzbeschreibung: Die syntaktische Ebene. In: V. Ägel, L.M. Eichinger, H.-W. Eroms, P. Hellwig, H.J. Heringer, H. Lobin. *Dependenz und Valenz. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. Berlin, New York: De Gruyter (404-411).
- Wolf, Norbert Richard (2012). Texte lesen heißt Texte analysieren heißt Texte verstehen. In: Kotulakova, Veronika/Rykalova, Gabriela [Hrsg.]. *Perspektiven der Textanalyse*. (Linguistik 62). Tübingen: Stauffenburg (323-329).

Hilfswerke, Nachschlagewerke: Wörterbücher, Lexika, Grammatiken und Lehrwerke

Deutsch:

- Duden. *Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. (2002). Mannheim [u.a.]: Dudenverlag.
- Duden. *Deutsches Universalwörterbuch*. (2006). 6. Aufl. Mannheim [u.a.]: Dudenverlag. [CD-ROM].
- Duden - *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache*. (2012) Mannheim [u.a.]: Dudenverlag. [CD-ROM]
- Duden Online-Wörterbuch: www.duden.de

- Duden. Die deutsche Rechtschreibung. (2009). 25., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Scholze-Stubenrecht, Werner (Hrsg. u.a.). Mannheim [u.a.]: Dudenverlag.
- Duden. Die deutsche Rechtschreibung. (2013) 26., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Scholze-Stubenrecht, Werner (Hrsg. u.a.). Mannheim [u.a.]: Dudenverlag.
- Duden. Die Grammatik. (1998). Hrsg. von der Dudenredaktion. Mannheim [u.a.]: Dudenverlag.
- Duden. Die Grammatik. (2005). Hrsg. von der Dudenredaktion. Mannheim [u.a.]: Dudenverlag.
- Deutsche Rechtschreibung, Regeln und Wörterverzeichnis. (2004). Amtliche Regelung. Ids-Mannheim. (www.ids-mannheim.de)
- Regeln und Wörterverzeichnis. Entsprechend den Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung (Überarbeitete Fassung des amtlichen Regelwerks 2004 mit den Nachträgen aus dem Bericht 2010). Online am 21.01.2015 auf: <http://www1.ids-mannheim.de/service/reform/>
- Deutsch international. Deutsch als 2. Fremdsprache für Jugendliche. (1999). Weigmann, Jürgen [u.a. Hrsg. / Mitarb.]. Berlin: Cornelsen.
- GERS: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Online am 22.01.2015 unter <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>

Mazedonsich:

- Речник на македонскиот јазик (2005). Мургоски, Зозе [Hrsg. und Verlag]. Скопје. (Übersetzung und Transkription: Murgoski, Zoze (2005) [Hrsg. und Verlag]. Wörterbuch der mazedonischen Sprache. Skopje).
- Online-Wörterbuch: deutsch-mazedonsich; mazedonisch-deutsch: www.mazedonisch.info
- Online-Wörterbuch/Lexikon der mazedonischen Sprache: <http://makedonski.info/>
- Интенционално-синтаксички речник на македонските глаголи, том I и II. (1992). Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“ [Hrsg. und Verlag] Скопје. (Übersetzung und Transkription: Intentional-syntaktisches Wörterbuch der mazedonischen Verben, Band I und II. Institut za makedonski jazik „Krste Misirkov“ [Hrsg. und Verlag], Skopje.)
- Dictionary: English-Macedonian, Macedonian-English (1995). Murgoski, Zoze [Hrsg. und Verlag], Skopje.
- Речник на одомакени странски зборови и изрази. (2013) Сулејманов, Дејан [Hrsg.]. Флексограф, Куманово. (Übersetzung und Transkription: Wörterbuch der Fremdwörter und –Ausdrücke [im Mazedonischen]. Fleksograf, Kumanovo.) (online am 21.01.2015 unter: <http://de.scribd.com/doc/188971113/Recnik-na-odomakeni-stranski-zborovi-i-izrazi-420#scribd>)
- Правопис на Македонскиот литературен јазик (1981). Видоески Б./Димитровски Т./Конески К. [Hrsg.]. Просветно дело, Скопје. (Übersetzung und Transkription: Vidoeski, B./Dimitrovski T./Koneski K. [Hrsg.] (1981). Orthographieregel der mazedonischen Standardsprache. Skopje: Prosvetno delo.)
- Граматака на македонскиот јазик (2004). Конески, Блаже. Просветно дело, Скопје. (Übersetzung und Transkription: Koneski, Blaze (2004). Grammatik der mazedonischen Sprache. Skopje: Prosvetno delo.)

- Македонски јазик. За средното образование (1999). Минова-Ѓуркова, Лилјана. Просветно дело, Скопје. (Übersetzung und Transkription: Minova-Gjurkova, Liljana (1999) [u.a. Hrsg.]. Makedonski jazik. Za srednoto obrazovanie. Skopje: Prosvetno delo.)
- Синтакса на македонскиот стандарен јазик (2000). Минова-Ѓуркова, Лилјана. Магор, Скопје. (Übersetzung und Transkription: Minova-Gjurkova, Liljana (2000). Syntax der mazedonischen Standardsprache. Skopje: Magor.)
- Стилистика (2003). Минова-Ѓуркова, Лилјана. Магор, Скопје. (Übersetzung und Transkription: Minova-Gjurkova, Liljana (2003) Stilistik. Skopje: Magor.)

7 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1 Auswertung Fehlerkategorien mit Berücksichtigung aller Datensätze.....	299
Abbildung 2 Verteilung der Fehler nach Fehlerkategorie mit "Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren"	302
Abbildung 3 Verteilung der Fehlerkategorien nach Sprachstufen	303
Abbildung 4 Verteilung der Fehler nach Fehlerkategorie mit Ü/R	305
Abbildung 5 Verteilung der Fehlerkategorien nach Sprachstufen mit Ü/R.....	306
Abbildung 6 Verteilung der Fehler nach Fehlerkategorie mit „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“.....	307
Abbildung 7 Verteilung der Fehlerkategorien nach Sprachstufen mit „Einfluss von Kommunikations- und Lernstrategien“.....	308
Abbildung 8 Verteilung der Fehler nach Fehlerkategorie mit „Übungstransfer“	309
Abbildung 9 Verteilung der Fehlerkategorien nach Sprachstufen mit „Übungstransfer“	310
Abbildung 10 Verteilung der Fehler nach Fehlerkategorie mit MI	311
Abbildung 11 Verteilung der Fehlerkategorien nach Sprachstufen mit MI.....	312
Abbildung 12 Verteilung der Fehler nach Fehlerkategorie mit FI.....	313
Abbildung 13 Verteilung der Fehlerkategorien nach Sprachstufen mit FI.....	315
Abbildung 14 Verteilung der Fehlerursachen	316
Abbildung 15 Verteilung der Fehlerursachen nach Sprachstufen	317
Abbildung 16 Gesamtauswertung nach Fehlerkategorien	319
Abbildung 17 Gegenüberstellung: Anzahl an Texten je Textgruppe vs. Anzahl an DS je Textgruppe	320
Abbildung 18 Gegenüberstellung: Anzahl an DS nach Sprachstufe vs. Anzahl an Texten nach Sprachstufen.....	321
Abbildung 19 Verteilung der Belege nach Fehlerkategorie und Sprachstufe.....	323
Abbildung 20 Gesamtauswertung: Fehlerursache	324
Abbildung 21 Verteilung der Belege nach Fehlerursache und Sprachstufe	327
Tabelle 1 Merkmale des Korpus (eigene Zusammenstellung unter Berücksichtigung von SCHERER 2006: 12)	56
Tabelle 2 Aufteilung der Texte in Gruppen und Sprachstufen	65
Tabelle 3 Mazedonisches Vokalsystem	70
Tabelle 4 Mazedonisches Konsonantensystem.....	71
Tabelle 5 Plural und „Plural-Zählform“.....	75
Tabelle 6 Die Artikel im Mazedonischen	75
Tabelle 7 Flexion des Adjektivs und Pronomens.....	76
Tabelle 8 Personalpronomen im Mazedonischen	76
Tabelle 9 Beispiel: doppelte Pronominalformen im Satz	77
Tabelle 10 Objektverdoppelung.....	77
Tabelle 11 Das Genus beim mazedonischen Verb und „haben“ Vergangenheit.....	78
Tabelle 12 Tempora im Mazedonischen.....	80
Tabelle 13 Serialisierung in Mazedonischen	83

8 Anhang

Tabellenverzeichnis der Datensätze