

GUNNAR MAGNUSSON

Mit die Länder Europas?

Zur Lernaltersprache schwedischer Germanistikstudenten

Im Frühjahr 1994 war ich sogenannter externer Prüfer für die A-Stufe des Germanistikstudiums (= das erste Semester) an der Universität Göteborg. Meine Aufgabe betraf den neu eingeführten (Herbst 1993) Text- und Literaturkurs und bestand darin, zum einen die Unterrichtsmaterialien, den Inhalt des Unterrichts und das Selbststudium der Studenten, zum anderen die Prüfungsverfahren und -resultate zu evaluieren. Bei meiner Korrektur der *Literaturaufsätze* der Schlußprüfung machte ich aus purem Interesse eine Bestandsaufnahme der groben *grammatischen* Fehler. Diese Bestandsaufnahme ist in dem vorliegenden Artikel vertieft worden. Ich habe auch den Rahmen etwas erweitert, indem ich meinen Resultaten eine Einschätzung des heutigen Stellenwerts der *Fehleranalyse* in der Sprachlernforschung vorschalte. Auch werden meine Ergebnisse fortlaufend anderen Untersuchungen gegenübergestellt, die sich alle mit Schwierigkeiten von Deutschlernern mit Schwedisch als Muttersprache beschäftigen: Stedje (Hrsg., 1981), Brunkhorst (1976) und Nilsson (1974). Bei meiner Untersuchung fielen mir vor allen Dingen Präpositionsrekursionsfehler vom Typ „mit die Länder Europas auf“.

Zur Fehleranalyse heute

Rod Ellis weist in seiner 800-seitigen Übersicht des „state of the art“ der Sprachlernforschung darauf hin, daß die Fehleranalyse ihren Höhepunkt Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre erreichte, jetzt allerdings „is showing signs of making a come back“. (S. 69) Das Interesse verschob sich bekanntlich in den 70er Jahren von der kontrastiven Analyse bzw. Fehleranalyse zur Analyse der (systematischen) „interlanguage“ der Lerner, die von Pit Corder sogar als ein „idiosynkratischer Dialekt“ bezeichnet wurde. (Corder, 1973, 260) Die Interessengebiete der Sprachlernforschung seit Ende der 60er Jahre lassen sich mit der Reihenfolge „errors“, „developmental patterns“, „variability“ und „pragmatic features“ stichwortartig charakterisieren. (Ellis, S. 43)

Der Eckpfeiler der kontrastiven Analyse bzw. der Fehleranalyse war die Erkenntnis, daß man durch eine gewissenhafte Kontrastierung der Muttersprache mit der Fremdsprache, der L2, (fast) alle Fehler voraussagen könne. Die Interimsprach(interlanguage)forschung lieferte Gegenbeweise, daß Fehler in der Lernaltersprache in erster Linie mit intralingualen Faktoren in der Zielsprache erklärt werden können, z.B. bei Lerneroperationen wie Übergeneralisierungen und Vereinfachungen.

Heute erlebt jedoch die *Transferforschung*, die gerade den Einfluß der Muttersprache beim Fremdsprachenlernen untersucht, eine Art Renaissance, nicht zuletzt aufgrund der Erkenntnisse der Kognitionsforschung im Bereich der Vermeidungsstrategien („avoidance strategies“).

Bei den in diesem Aufsatz in Augenschein zu nehmenden Fehlern, z.B. Rekursionsfehlern bei Präpositionen und Adjektivflexionsfehlern, sind sowohl der Rekurs auf die Muttersprache als auch Lernerhypothesen über das System der L2 für die Erklärung der Fehler von Belang.

Die tonangebenden Forscher der frühen Interimsprachforschung im Bereich der Fehleranalyse, Dulay und Burt z.B., beschäftigten sich mit Lernerfehlern in der *englischen* Sprache. Sie reden einer intuitiven Erfassung des grammatischen Regelwerks das Wort. Wolfgang Butzkamm, ein führender Vertreter der Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts, wirft ihnen eine „Geringschätzung der bewußt-rationalen Seite des Menschen vor“ (Butzkamm 1993, S. 240, 303).

In der Tat sehen die Probleme in einer formenreichen Sprache wie der *deutschen* zum Teil anders aus. Die unten zu präsentierenden Resultate meiner Untersuchung legen ein beredtes Zeugnis davon ab, daß eine intuitive Erfassung der Grammatik wenig Erfolg verspricht, es muß ein stabiles kognitives Fundament gelegt werden, das ohne die Kontrastierung mit der Muttersprache nicht zustandekommen kann.

Für eine eingehende Darstellung der oben angeschnittenen Probleme der Sprachlernforschung, des L2-Erwerbs bzw. der Lernerstrategien und der Fehleranalyse verweise ich auf Ericsson-Krohn (1994, S. 7-96).

Die Literaturprüfung

Aus Raumgründen ist es mir hier nicht möglich, das Konzept des Textstudiums auf der Göteborger A-Stufe näher zu beschreiben. Die Basis dafür bildet ein Kompendium mit fünf literarischen und drei Sachtexten, die in bezug auf Grammatik, Wortschatz und Wortbildung eingehend – und m.E. sehr kompetent – kommentiert werden. Hinzu kommen für das Literaturstudium verschiedene literarische Texte und Autorenbiographien aus der Anthologie *Stimmen der Literatur*.

Die abschließende *Prüfung* besteht aus einem *Textteil* und einem *Literaturteil*. Als externer Prüfer bestand meine Aufgabe darin, nur den letzteren zu korrigieren und zu beurteilen – als Pendant zu den abgegebenen Urteilen der Göteborger Kollegen (für weitere Details siehe Andersson-Holmén-Krohn 1996).

Die Literaturprüfung besteht aus zwei kürzeren Aufsätzen von jeweils 125 Worten über

a das Leben und Werk eines der im Textkurs gelesenen Autoren

b den Inhalt eines während des Kurses gelesenen literarischen Textes.

Aus 15 von den Studenten vorbereiteten Biographien wird den Studenten bei der Prüfung die Wahl zwischen zwei von diesen angeboten (in dieser Prüfung Kafka und Frisch). Von 15 gelesenen Texten müssen sie einen von

drei zur Wahl stehenden wählen, dessen Inhalt nacherzählt werden soll (bei dieser Prüfung „Isidor“ aus Max Frischs „Stiller“, „Biedermann und die Brandstifter“ und „Das dicke Kind“ von Marie Luise Kaschnitz).

Bei der Korrektur sollte gemäß der integrativen Ausrichtung des Unterrichts Form und Inhalt in gleichem Maß berücksichtigt werden.

Prüfungsform und -population

Die Prüfungsform ist als freie Produktion zu kennzeichnen, es handelt sich aber, wie schon angedeutet, eher um eine „halbfreie“ Produktion. Die Autobiographien wurden von vielen Studenten gewissenhaft vorbereitet, und in einigen Fällen liegt ein fast lückenloses Auswendiglernen vor. In den meisten Kafkabiographien stehen memorierte Sätze wie: *Er gehörte zur deutschen Minorität in Prag. Er war ein scharfer und kritischer Beobachter.* Und wieso auch nicht? Ein solides Auswendiglernen ist auch etwas wert. Dieses erklärt auch die verhältnismäßig vielen korrekten Adjektivbeugungen in den Biographieaufsätzen. Mit der Göteborger Projektgruppe wurde vereinbart, daß ich 33 von den insgesamt 66 Prüfungen korrigieren sollte. Für den vorliegenden Artikel habe ich auch die übrigen Prüfungen der Prüfungsrunde korrigiert. Ausgeschlossen wurden dabei eine deutschsprachige Studentin sowie eine Studentin, die die entsprechenden Punkte für diesen Kurs (d.h. einen Leistungsnachweis) schon hatte. Die gesamte Population bestand demgemäß aus 64 Prüfungen, die für die Kursteilnehmer repräsentativ sein dürfte, da es sich um die erste Prüfungsmöglichkeit handelte (*ordinarie prov.*).

Zu den Ergebnissen

Eine Vorstellung von der Anzahl grober grammatischer Fehler gibt die Zahl 257 bei insgesamt 760 Sätzen (die ursprüngliche Statistik; 33 Studenten). Es handelt sich also durchschnittlich um einen groben Fehler in jedem dritten Satz. Diese Anzahl ist bei der oben geschilderten Prüfungsvorbereitung und -gestaltung kaum aufsehenerregend. Das Abschneiden bei normalerweise schwierigen Erscheinungen wie „Infinitiv bzw. Partizip Perfekt am Ende des Satzes“, der Beugung von starken Verben wie auch der Nebensatzwortfolge ist fast tadellos. Was bei der Korrektur dagegen auffiel, waren die „kleinen Details“, d.h. Erscheinungen wie die Präpositionsreaktion, das -n im Dativ Plural und die Adjektivflexion.

Auf diese Fehler und deren Erklärungsmöglichkeiten habe ich mich im folgenden konzentriert, wobei ich meine Resultate mit den Frequenzangaben in Stedje (Hrsg., 1986) zur *mündlichen* Produktion schwedischer Germanistikanfänger vergleiche. Anschließend werden jeweils die Frequenzuntersuchungen von Brunkhorst und Nilsson zur Vorkommenshäufigkeit verschiedener grammatischer Erscheinungen in Romandialogen bzw. in der BILD-Zeitung als Bezugspunkte herangezogen.

Das Fehlerstudium der ersten Hälfte der Population (A-L), das also im

Rahmen meines Auftrags lag, ergab folgende Rangziffern für die gewöhnlichsten Fehlerbereiche: 1) Rektion bei Zweikasus-(Akk./Dat.)-präpositionen, 2) Adjektivflexion, 3) Rektion bei Dativpräpositionen (Akk. statt Dat.), 4) Verb (nicht) am Satzende im Nebensatz, 5) Kongruenz Subjekt-Prädikat, 6) Dativ Plural (ohne -n), 7) Dativobjekt statt Akkusativobjekt, 8) Starke Verben, 9) Akkusativobjekt statt Dativobjekt.

In dieser ersten Korrekturrunde (A-L) wurden Genusfehler nicht gezählt. Bei meiner erneuten Korrektur von A-L konnte ich feststellen, daß diese mit Abstand den ersten Platz belegen (74 Fehler). In einer Pilotstudie von Uwe Kjær (1994) zu Fehlern von Germanistikstudenten an der Hochschule Mälardalen (Schweden) bzw. Gymnasiasten belegen Genusfehler den zweiten Platz, nach Kasus (S. 15). Wäre in seiner Untersuchung Kasus in die obigen Kategorien Rektions- bzw. Objektskasus ausdifferenziert worden, hätte vielleicht auch dort Genus als Fehlerkategorie Nr. 1 herausgeragt. Genus gehört zu den ärgerlichen „kleinen Details“ – jedenfalls aus einer *breiteren* Kommunikationsperspektive.

Die Fehlerfrequenzen für 5 der 6 „Spitzenreiter“ (Subjekt-Prädikat-Kongruenz ausgeschlossen wie auch Genus, vgl. oben) in Relation zu sämtlichen groben grammatischen Fehlern in den Prüfungen: Zweikasuspräp. 9%, Adjektivflexion 7%, Dativpräp. 7%, Verbendstellung im Nebensatz/Gliedsatz 7%, Dativ-n 5%.

Die verhältnismäßig hohen Fehlerfrequenzen, die sich auf elementare Endungen beziehen, veranlaßten mich, eine Sonderstudie der Präpositionen, der Adjektivflexion, des Dativ Plurals sowie der Verbendstellung vorzunehmen. Bei der letzten Erscheinung wurden die Fälle ausgeschlossen, wo die finale Plazierung im Deutschen einer finalen im Schwedischen entspricht.

Die Ergebnisse im Detail

In den Übersichten unten stehen die *Fehlermöglichkeiten* in Parenthese nach der Fehlerfrequenzangabe.

DATIV/AKKUSATIVPRÄPOSITIONEN: 100 (377) = 26.5% Fehler

AN	17 (75)	= 23%	ÜBER	2 (16)	= 13%
AUF	12 (52)	= 23%	UNTER	2 (5)	= 40%
IN	62 (212)	= 29%	VOR	2 (10)	= 20%
NEBEN	1 (2)	= 50%	ZWISCHEN	3 (5)	= 60%

Natürlich kommen hier statistisch nur die Zahlen für „an“, „auf“ und „in“ in Betracht. Sie sind hoch, besonders wenn man bedenkt, daß mehrere Ausdrücke mit diesen Präpositionen aus den Biographien (korrekt) memoriert worden sind. Beim untenstehenden Ausdruck aus der „Geschichte von Isidor“ fällt die Fehlerfrequenz besonders auf. Es handelt sich um „Schüsse in

die Torte“ bzw. „er schoß in die Torte“, also um einen eindeutig konkreten Fall von „Richtung“. Das Verhältnis der: die in den Prüfungen ist hier 6 zu 5. Dies legt eine mangelnde Beherrschung der Ruhe-Richtung-Verhältnisse der Prüfungspopulation nahe.

Die obigen Fehlerfrequenzzahlen sollen hier mit denen von H. Lavicka (in Stedje 1986, S. 37-38, 42) verglichen werden. Lavicka untersuchte die Kasusfehler Stockholmer Germanistikanfänger in *mündlichen* Bildbeschreibungen, Referaten bzw. Interviews. Seine Fehlerfrequenzen für Zweikasuspräpositionen stimmen fast genau mit meinen überein.

	Lavicka	Göteborger Material
Lage-Präp.	27%	insgesamt 26.5%
Richtung-Präp.	25%	—
Für die Präpositionen „auf“ und „in“ stellen wir folgendes fest:		
	Lavicka	Göteborger Material
AUF	47%	23%
IN	23%	29%

Bei der weniger überlegten *mündlichen* Produktion ist die Beherrschung der Rektion von „auf“ unsicherer.

Welche Präpositionen in einem Korpus vorkommen bzw. ihre Frequenz hängt natürlich von den exzerpierten Texten ab. Interessant – und zum Teil überraschend – ist es deshalb festzustellen, daß die Frequenz der Zweikasuspräpositionen im Göteborger Material mit zwei ganz andersartig zusammengesetzten Korpora sehr gut übereinstimmt: Ingeborg Brunkhorsts übergrammatische Erscheinungen in Romandialogen (1976) und Bertil Nilssons über Satzglieder und Satzgliedstrukturen in der BILD-Zeitung (1974):

	Das Göteborger Material		Romandialoge		BILD-Zeitung	
	n	%	n	%	n	%
an	75	20%	39	18%	90	10%
auf	52	14%	30	14%	170	19%
hinter	—	—	1	0.5%	15	2%
in	212	56%	110	51%	523	57%
neben	2	0.5%	1	0.5%	7	1%
über	16	4%	13	6%	28	3%
unter	5	1%	4	2%	20	2%
vor	10	3%	15	7%	58	6%
zwischen	5	1%	2	1%	4	0.5%
	377	100%	215	100%	915	100% (100.5)

Übersicht 1. Frequenz der Zweikasuspräpositionen in drei verschiedenen Korpora.

Die abweichenden Zahlen für „an“ und „auf“ in Nilssons Material (vgl. Nilsson, S. 96) dürften damit zusammenhängen, daß er nur Adverbiale des Ortes berücksichtigt (hätte er Zeitadverbiale mit „an“ berücksichtigt, wären die Zahlen für „an“ gestiegen).

Den obigen Zahlen ist natürlich auch zu entnehmen, daß bei Übungen mit Zweikasuspräpositionen „an“, „auf“ und „in“ im Mittelpunkt stehen müssen. Bei *an* und *in* dominiert der *Dativ*:

	DATIV	AKKUSATIV
AN	86%	14% (Nilsson, nur Adv. des Ortes)
	79%	21% (Brunkhorst)
IN	72%	28% (Nilsson, nur Adv. des Ortes)
	79%	21% (Brunkhorst)

Bei *auf* sind die Verhältnisse uneinheitlicher: 64% Dativ, 36% Akkusativ bei Nilsson, 47% Dativ, 53% Akkusativ bei Brunkhorst.

Zum Schluß noch die Bemerkung, daß auch „über“ + Akkusativ bei übertragenem Gebrauch bzw. „vor“ + Dativ bei Zeitausdrücken erfahrungsgemäß recht frequent – und somit pädagogisch wichtig – sind.

DATIVPRÄPOSITIONEN: 41 (389) = 10.5% Fehler

AUS	2 (19) = 11%	SEIT	1 (2) = 50%
BEI	1 (20) = 5%	VON	11 (80) = 14%
MIT	10 (105) = 10%	ZU	5 (80) = 6%
NACH	11 (83) = 13%		

Hier kommen aus statistischen Gründen nur die Zahlen für „mit“, „nach“, „von“ und „zu“ in Betracht. Die Fehlerfrequenz bei ihnen ist nicht auffallend hoch, trotzdem machen sie 7% von sämtlichen groben grammatischen Fehlern aus.

Vor der Analyse dieser Fehler hier Lavickas entsprechende Zahlen für die Fehlerfrequenz in der *mündlichen* Produktion der Studenten (Stedje, S. 37-38):

Insgesamt: 76 (217) = 35% Fehler

AUS	4 (24) = 17%	NACH	1 (9) = 11%
BEI	1 (6) = 17%	VON	18 (50) = 36%
MIT	36 (80) = 45%	ZU	16 (48) = 33%

Es kommen in Lavickas Material, wie auch in meinem, einige Fälle von Dativpräpositionen + *Nominativ* vor (bei ihm starke Dominanz von „mit“ + *Nom.*). Selbstverständlich kommen bei der *mündlichen* Produktion viel

mehr Fehler vor. Statistisch relevant sind nur die (hohen) Fehlerfrequenzen von „mit“, „von“ und „zu“.

Es entspricht meiner persönlichen Erfahrung, daß die Studenten bei diesen Präpositionen oft, vor allem mündlich, den Akkusativ setzen. Lavickas Zahlen bestätigen diese Beobachtung. Dafür gibt es m.E. mehrere Erklärungsmöglichkeiten:

- 1 Besonders beim Sprechen ist es schwierig, Inhalt *und* Form unter Kontrolle zu halten.
- 2 Bei „von“, „zu“ (auch „nach“) könnte – abgesehen natürlich von einer allgemeinen Formunsicherheit – einwirken, daß den Studenten eine „Richtung“ vorschwebt (Richtung bei *Zweikasu*spräpositionen = Akkusativ).
- 3 Die *kommunikative* Relevanz des Kasus wird vielleicht nicht besonders hoch eingeschätzt. Für eine korrekte Informationsübermittlung – im engeren Sinne – kann der Kasus den Lernenden unwichtig erscheinen.

Der letzte Punkt ist vor allem beim *Plural* von Belang. Ich stelle immer wieder fest, daß hier mündlich der Akkusativ gesetzt wird: mit *die* Länder Europas (Interpretation als Nominativ oder „Pauschalkasus“ auch möglich). Hier stellt natürlich diejenige Tatsache, daß das Schwedische, abgesehen von dem Genitiv, beim Substantiv im Prinzip keine Kasus kennt, eine Fehlerquelle dar, aber wichtiger ist vielleicht die (intuitive) Relevanzüberlegung der Lerner, daß *Numerus* hier eine wichtigere kommunikative Kategorie als Kasus ist. Björn Hammarberg spricht von einem *principle of perceived communicative value*, der „motivates the attempt to learn those parts of the language which appear useful to the learner“. (1996, S. 78)

In bezug auf Adjektivflexionsfehler im *Schwedischen* stellt er fest, daß Ausländer die *Plural/Singular*distinktion schneller und effektiver lernen als die *Utrum/Neutrum*distinktion: Fönstren är vackra vs. Fönstret är vackert. (die Fenster sind schön bzw. das Fenster ist schön). Hammarbergs Kommentar: „... we may describe plurality as a feature that is likely to be perceived as semantically clear and useful, whereas the meaningfulness of the *uter/neuter* distinction is less obvious“ (S. 79). In einer früheren Studie (Hammarberg 1985) hat er erhärten können, daß L2-Lerner die *Inversion* im Schwedischen schneller bei *Fragen* – aufgrund des kommunikativen „Wertes“ – als bei *Behauptungen* lernen, sicher weil der Angesprochene sonst die Frage mit einer Behauptung verwechseln könnte (besonders bei mangelhafter Intonation). Die *Inversion* im Schwedischen in Behauptungssätzen stellt bei Lernern mit sehr verschiedenen Muttersprachen ein Problem dar: „I morgon jag går till skolan“ statt „I morgon går jag till skolan“. Die Relevanz des „perceived communicative value“ wird uns noch bei den nächsten zwei Erscheinungen, dem *Dativ-n* im *Plural* und der *Adjektivflexion* beschäftigen.

Auch hier werfen wir abschließend einen Blick auf die Relevanz des Götteborger Materials. Die Frequenz der verschiedenen Präpositionen in den Prüfungen werden den Zahlen von Brunkhorst (Romandialoge) und Nilsson (BILD-Zeitung) gegenübergestellt.

	Das Götteborger Material		Romandialoge		BILD-Zeitung	
	n	%	n	%	n	%
aus	19	5%	19	8%	87	26%
bei	20	5%	16	7%	100	29%
mit	105	27%	75	32%	—	—
nach	83	21%	18	8%	42	12%
seit	2	0.5%	3	1%	—	—
von	80	21%	52	22%	39	12%
zu	80	21%	52	22%	70	21%
	389	100% (100.5)	235	100%	338	100%

Auch hier stellen wir eine sehr gute Übereinstimmung zwischen dem Götteborger und dem Brunkhorstschen Korpus fest. Die starke Repräsentation von „nach“ im Götteborger Korpus könnte damit zusammenhängen, daß sehr viele Studenten die Geschichte von „Isidor“ nacherzählt haben, in der vom Reisen die Rede ist. Die BILD-Zeitung ist mit den anderen Korpora nicht vergleichbar, da nur Adverbiale des Ortes registriert wurden. Deshalb fehlen z.B. die Präpositionen „mit“ und „seit“ in der Statistik.

Fehlerklassifikation und Fehlerphasen

Pit Corder spricht von drei verschiedenen Typen von Fehlern: *präsystematischen*, *systematischen* und *postsystematischen*. Beim ersten Typ (der ersten Phase) macht der Lerner Fehler, weil er sich keine haltbare Hypothese von dem zu Erlernenden gebildet hat. Er hat eine vage Vorstellung, daß eine Art Systematik vorliegt (Corder 1973, S. 270-271). Er verwendet z.B. abwechselnd *Dativ* und *Akkusativ*: ich helfe dir, ich helfe dich (vgl. Fabricius-Hansen 1981, S. 44-45). Er hat beide Formen gesehen und gehört, weiß aber nicht so recht, wie man sie gebraucht. In der *systematischen* Phase hat er sich systematische Kenntnisse angeeignet, kennt aber noch nicht die Restriktionen der betreffenden Regel, z.B. bei der Tempusbildung: er spielte, er *rufte. In der *postsystematischen* Phase ist er sich des Regelwerks voll bewußt – theoretisch – aber macht trotzdem Fehler.

Bei der mangelnden Beherrschung der Kasusreaktion der *Dativ-* und *Zweikasu*spräpositionen von schwedischen Germanistikstudenten müßte es sich eigentlich um die *postsystematische* Phase handeln. Aber einige Studenten in der untersuchten Population befinden sich vielleicht immer noch mit einem Bein in einer früheren Phase. In allen drei Phasen müssen wir die Fehler *Kompetenzfehler* nennen, d.h. der Lerner beherrscht die betreffenden sprachlichen Erscheinungen nicht, ob es sich nun um eine mangelnde Er-

kenntnis oder eine unvollständige „formation of habits“ handelt. In einigen Fällen haben wir es wahrscheinlich mit *Performanzfehlern* zu tun, d.h. der Lerner hat eine falsche Form produziert, weil er sich in der Testsituation unter Druck gefühlt hat: *Flüchtigkeitsfehler*.

Präpositionsrektionsfehler sind nichtsdestoweniger störend, besonders wenn sie von Germanistikstudenten, d.h. auf einer postgymnasialen Stufe, in recht hoher Zahl produziert werden. Die bekannte schwedische Kolumnistin Birgitta von Otter schreibt in einem engagierten Beitrag zur Schuldebate (METRO, 26. Juni 1997), daß „ihre deutschen Präpositionen felsfest sind“. Von Otter meint hier wahrscheinlich mehr als das Aufzählen von „an, auf, hinter, in...“. Für alle Lerner gilt jedoch, daß der Weg zu einer *Internalisierung* der betreffenden Regel/anwendung ein, wenn nicht dorniger, so doch holperiger Weg ist.

DATIV PLURAL OHNE -n: 31 (70) = 44% Fehler

Die Fehlerfrequenz bestätigt meine Erfahrung, daß die Studenten das Dativ-n „vergessen“, besonders wenn ein oder mehrere Adjektive vor dem Substantiv stehen: von den kleinsten und ärmsten Länder- Europas. Ihnen geht einfach der Atem aus. Oder man könnte hier den Fehler auch als systematisch einschätzen, je nachdem.

Der Informationswert des Schluß-n ist sehr gering, und dürfte auch von Deutschlernern als kommunikativ gering eingeschätzt werden (vgl. oben über PCV, „perceived communicative value“).

ADJEKTIVFLEXION: 67 (497) = 13.5% Fehler

Daß die Fehlerfrequenz relativ niedrig ist, hängt nicht unwesentlich damit zusammen, daß viele Sätze memoriert wurden (siehe oben). So wurden z.B. interessanterweise keine prädikativ gebrauchten Adjektive fälschlich mit einer Endung versehen.

Jan Bogdan v. Kokowski (in Stedje 1986, S. 7-21) untersuchte die Fehlerfrequenz bei der Adjektivflexion in der *mündlichen Produktion* Stockholmer Germanistikanfänger. Ein Vergleich mit dem Göteborger Material ergibt folgendes: v. Kokowski 135 (547) = 25% Fehler, *Göteborger Material* 67 (497) = 13.5% Fehler.

Natürlich entstehen mehr Fehler bei der mündlichen Produktion. Daß v. Kokowski im Gegensatz zu mir die Flexion von Ordinalzahlen und einer Gruppe Indefinitpronomen miteinbezieht, dürfte für den Vergleich kaum ins Gewicht fallen. Er stellt fest, daß die Prüflinge wenig Adjektive verwenden, wahrscheinlich u.a. um fehlermäßig sicherzugehen.

Die Adjektivflexion ist selbstverständlich eine zentrale grammatische Erscheinung im Deutschen. In Nilssons Material (BILD-Zeitung) kommen ein oder mehrere Adjektive bei jedem *fünften* Substantiv vor (23% starke, 77% schwache Flexion).

ENDSTELLUNG DES VERBS IM NEBENSATZ:

21 (342) = 6% Fehler

Die verblüffend niedrige Fehleranzahl bestätigt einmal mehr, daß die Studenten ihre Prüfungsvorbereitungen ernst genommen haben. Bei einer völlig ungesteuerten schriftlichen oder mündlichen Produktion wäre mit anderen Fehlerfrequenzen zu rechnen.

Schlußwort

Es war in diesem Rahmen nicht möglich, eine detailliertere Analyse meiner Resultate und derer der als Vergleichsmaterial herangezogenen Untersuchungen zu präsentieren. Die Ergebnisse in bezug auf mein Korpus und die Vergleichskorpora sind sicherlich in einigen Punkten rein statistisch nicht aussagekräftig. Fast überall decken sie sich jedoch mit meinen Erfahrungen als „scharfer und kritischer Beobachter“ der Lernerleistungen in Schule und Universität.

Auf der Universitätsstufe müssen wir danach streben, daß Genus, Kasus, Kongruenz usw. weitgehend beherrscht werden. Diesbezügliche Fehler sind informationstheoretisch unwichtig. Sie stellen aber potentiell einen *affektiven* Negativposten dar. Für eine so recht deutsch formulierte Behauptung eine Probe aufs Exempel aus dem Schulbereich: in Bertil Enghs Untersuchung über die Reaktionen deutscher Schüler auf die Fehler gleichaltiger schwedischer Schüler (Åk 1:3 „Untersekunda“) in deutschen Aufsätzen heißt es nebenbei, daß „einige der falschen Sätze allgemeine Munterkeit erweckten“. Es dürfte sich um verzeichnete Sätze wie „Wo alt bein Sie, Herr Lehrer?“ oder „Habe ist komme Post heute?“ gehandelt haben. Die Formulierungen in den Göteborger Aufsätzen sind von diesem Niveau weit entfernt. Aber nach wie vor gelten die Worte des schwedischen Kabarettisten Povel Ramel: *det är de små, små detaljerna som gör det* (deutsche Prosaübersetzung: die kleinen Details sind das Ausschlaggebende).

Es war nicht meine Aufgabe, in diesem Artikel remediale Vorschläge zu machen. Fest steht aber, daß die Aneignung des komplizierten deutschen Formensystems (noch) lustvoller gestaltet werden muß – mit allen pädagogischen Mitteln. In den Anfängerbüchern *Du kannst* der schwedischen Grundschule (Svensson et al., 1995, 1997) werden z.B. in den Wortlisten die Genera Femininum und Maskulinum durchgehend mit roten bzw. blauen Punkten gekennzeichnet. Grau ist nur das Neutrale.

Literatur

- Andersson, Sven-Gunnar – Holmén, Göran – Krohn, Dieter. 1996. *Försök med extern examination i tyska vid Göteborgs universitet*. Göteborg.
- Brunkhorst, Ingeborg. 1976. *Frekvenser för grammatiska företeelser i dialogen i några berättande verk på tyska. Resultat och frågeställningar*. Utvärderingsbyrå vid Stockholms skolförvaltning. Stockholm.
- Butzkamm, Wolfgang. 1993. 2. Auflage. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. UTB Francke, Tübingen u. Basel.

- Corder, S. Pit. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Books.
- Ellis, Rod. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford.
- Ericsson, Eie – Krohn, Dieter. 1994. *Fremdspracherwerb in Theorie und Praxis, Forschungsbericht WAWIDIS: Was und Wie im Deutschunterricht in Schweden?* Göteborgs universitet. Institutionen för ämnesdidaktik. Institutionen för tyska och nederländska. Göteborg.
- Fabricius-Hansen, Cathrine: 1981. *Kontraster og fejl. Indføring i kontrastiv beskrivelse og elevsproganalyse på norsk-tysk grundlag*. Osloer Beiträge zur Germanistik 7. Veröffentlichungen des Germanistischen Instituts der Universität Oslo.
- Hammarberg, Björn. 1985. Learnability and learner strategies in second language syntax and phonology. In: Hyltenstam, Kenneth & Pienemann, Manfred (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Multilingual Matters.
- 1996. Examining the Processability Theory: the Case of Adjective Agreement in L2 Swedish. In: Kellerman, Eric – Weltens, Bert – Bongaerts, Theo, *Eurosla 6, A Selection of Papers. Toegapaste taalwetenschap in artikelen 55, jaargang 1996, nummer 2*.
- Kjär, Uwe. 1994. Deutsch als Fremdsprache. Studien zu Normabweichungen in schriftlichen Interimsprachprodukten schwedischer Deutschstudierender. *OPUSCULA 9*. Mälardalens högskola, Västerås.
- Kokowski, Jan Bogdan von. 1986. Beobachtungen zu Nominalfehlern in bezug auf Adjektivflexion. In: *Stedje* (Hrsg.), S. 7-21.
- Laurell, Gunilla – Klingemann, Ulrike – Wrenby, Kristina (Hrsg.). 1990. *Stimmen der Literatur. Prosa, Hörspiele, Lyrik*. Stockholm.
- Lavicka, Helmuth. 1986. Interimsprachliche Erscheinungen im Bereich Kasus. In: *Stedje* (Hrsg.), S. 33-46.
- Nilsson, Bengt. 1974. *Om satsdelar och satsdelsstrukturer i tyskundervisningen. En jämförelse mellan tysk tidningstext (Bildzeitung) och svenska läroböcker i tyska*. Pedagogisk-psykologiska problem nr 242. Malmö.
- Otter, Birgitta von. 1997. Lärarkretsens status måste höjas rejält. *Metro* [Zeitung], 26. Juni 1997. Stockholm.
- Stedje, Astrid (Hrsg.). 1986. *Forschungsorientierte und berufsbezogene Seminararbeit*. PU-rapport 1986:4. Pedagogiskt utvecklingsarbete. Stockholms universitet.
- Svensson, Birgitta – Krohn, Dieter – Ericsson, Eie. – Altmeyer, Axel. 1995, 1997. *Du kannst*. Stockholm.



Keine Panik!

Das Motto für alle, die Deutsch verstehen wollen

Keine Panik!

ist ein spannendes Hörspiel, das in kurzen Folgen die Geschichte einer Begegnung erzählt, aus der eine Romanze wird.

Keine Panik!

ist für den Grundstufenunterricht mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen konzipiert, z.B. einsetzbar in der Arbeit mit **sowieso**, unserem Jugendlichenlehrwerk. Der Schwierigkeitsgrad der insgesamt 15 Folgen steigert sich von sehr leicht bis mittelschwer. Die Eingangsvoraussetzungen sind ca. 50 Stunden Deutsch.

Keine Panik!

eignet sich zur Vertiefung des Hörverstehens und zur Auflockerung der Arbeit mit jedem Lehrwerk und ist ohne weitere Vorbereitung einsetzbar.



Begleitheft (mit Kopiervorlagen)
88 Seiten, s/w ill., DM 26,80
2 Audiocassetten
Hörspiel und Nachsprechübungen
je ca. 60 Min., DM 28,80*
*) unverbindl. Preisempfehlung

Langenscheidt L
...weil Sprachen verbinden
P.O. Box 40 11 20 · 80 711 München · Fax 089/360 96-222