

UNIVERSITÄT ALGIER 2
FAKULTÄT DER LITERATUR UND SPRACHEN
ABTEILUNG FÜR DEUTSCH, SPANISCH UND ITALIENISCH

MAGISTERARBEIT IM FACHBEREICH: LINGUISTIK

ZUM THEMA:

**INTERFERENZFÄLLE IM BEREICH DER
SYNTAX IN TEXTPRODUKTIONEN
ALGERISCHER GERMANISTIKSTUDENTEN**

VORGELEGT VON:

OSMANE, BAYA

BETREUT VON:

PROF. DR. HAMI, NADJIA

ALGIER – 2014

Danksagung

Ich bedanke mich recht herzlich bei meiner Betreuerin Prof. Dr. Nadja Hami für ihre hilfreichen Tipps, für ihre Geduld und für ihre kompetente und engagierte Betreuung.

Weiterhin möchte ich mich an dieser Stelle bei all denjenigen bedanken, die mich während der Anfertigung dieser Magisterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Widmung

Ich widme diese Arbeit allen voran meinen Eltern Imane Meryem und M'hamed Ali Osmane und meinen Brüdern, die mich immer unterstützt haben, mir stets mit Rat und Tat zur Seite standen und immer für mich da waren.

Ebenfalls widme ich sie meinem Ehemann Sid Ali Bensaidi, der mich während des Verfassens meiner Arbeit immer unterstützt und ermutigt hat.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	8
1.1. Gegenstand und Zielsetzung	9
1.2. Stand der Forschung.....	12
1.3. Korpus und Methodik	13
1.4. Aufbau der Arbeit	17
2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN.....	20
2.1. Von der Auffassung des Sprachvergleichs zur kontrastiven Linguistik	21
2.1.1. Definition, Forschungsgegenstand und Zielsetzung der kontrastiven Linguistik	23
2.1.2. Zur Stellung der Muttersprache	27
2.1.2.a. Der Erwerb einer Sprache, Zweitsprache und Fremdsprache.....	27
2.1.2.b. Die umstrittene Rolle der Muttersprache beim Erwerb einer Fremdsprache	28
2.2. Fehlerlinguistik und Fehleranalyse	32
2.2.1. Der Fehler.....	36
2.2.2. Klassifikation von Fehlern	39
2.2.2.a. Die Kompetenzfehler	40
2.2.2.b. Performanzfehler.....	40
2.2.3. Die verschiedenen Fehlerebenen.....	42
2.2.3.a. Phonetische Fehler	42
2.2.3.b. Orthographische Fehler.....	43
2.2.3.c. Morphologische Fehler.....	43
2.2.3.d. Lexikalische Fehler	43
2.2.3.e. Stilistische Fehler	44
2.2.3.f. Syntaktische Fehler.....	44
2.3. Interferenz	45
2.3.1. Zu den unterschiedlichen Auffassungen der Begriffe Transfer und Interferenz	45
2.3.2. Die verschiedenen Arten der Interferenzen	50
2.3.2.a. Intralinguale Interferenz	50
a.1. Übergeneralisierung.....	51
a.2. Regularisierung.....	51

a.3. Simplifizierung	51
2.3.2.b. Interlinguale Interferenz.....	51
b.1. Interferenz zwischen zwei Fremdsprachen	52
b.2. Interferenz zwischen Muttersprache und Fremdsprache.....	52
2.3.3. Mögliche Ursachen für das Auftreten von Interferenz	52
2.3.3.a. Außersprachliche Faktoren.....	52
2.3.3.b. Strukturelle Faktoren.....	53
2.4. Die Syntax des Deutschen und des Arabischen.....	57
2.4.1. Die Syntax	57
2.4.2. Die Syntax des Deutschen.....	58
2.4.3. Die Syntax des Arabischen	65
2.4.4. Zu erwartende Fehler auf syntaktischer Ebene.....	69
3. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNGEN	72
3.1. Identifizierung und Beschreibung der Fehler	73
3.2. Klassifizierung der Fehler	117
3.2.1. Fehlerhafte Stellung des finiten Verbs in Haupt- und Nebensätzen.....	117
3.2.2. Fehlerhafte Stellung des infiniten Verbs.....	120
3.2.3. Fehler im Zusammenhang mit (zu-)Infinitivkonstruktionen	121
3.2.4. Fehler im Zusammenhang mit trennbaren Verben	123
3.2.5. Fehler im Zusammenhang mit reflexiven Verben	125
3.2.6. Fehlerhafte Stellung von Partikeln bzw. Adverbien	125
3.2.7. Fragwürdige Stellung verneinender Elemente	126
3.2.8. Valenzfehler	127
3.2.9. Weitere Ergänzungsfehler	129
3.3. Erklärungsversuch der begangenen Interferenzfehler	133
3.3.1. Fehlerhafte Stellung des finiten Verbs.....	133
3.3.2. Fehler im Zusammenhang mit dem infiniten Verb.....	134
3.3.3. Fehler im Zusammenhang mit Infinitivkonstruktionen	134
3.3.4. Fehler im Zusammenhang mit trennbaren Verben	135
3.3.5. Fehler im Zusammenhang mit reflexiven Verben	135
3.3.6. Fehlerhafte Stellung von Partikeln bzw. Adverbien	136
3.3.7. Fragwürdige Stellung verneinender Elemente.....	137
3.3.8. Valenzfehler	138
3.3.9. Weitere Ergänzungsfehler	139
3.4. Verteilung und Vorkommenshäufigkeit der Fehler	141

3.4.1. Verteilung der verschiedenen Fehlerarten im Verhältnis zum Gesamtfehleraufkommen	141
3.4.2. Verteilung der Fehlerursachen	143
3.4.3. Verteilung von Kompetenz- und Performanzfehlern.....	144
4. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	146
5. Literaturverzeichnis.....	152
5.1. Forschungsliteratur.....	153
5.2. Internetquellen.....	163
6. ANHANG	164

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Die Ergänzungsklassen der deutschen Sprache	62
Tabelle 2: Die Ergänzungsklassen der arabischen Klasse	68
Tabelle 3: Fehlerhafte Stellung des finiten Verbs in Haupt- und Nebensätzen.	117
Tabelle 4: Fehlerhafte Stellung des infiniten Verbs	120
Tabelle 5: Fehler im Zusammenhang mit (zu-)Infinitivkonstruktionen.....	121
Tabelle 6: Fehler im Zusammenhang mit trennbaren Verben	124
Tabelle 7: Fehler im Zusammenhang mit reflexiven Verben	125
Tabelle 8: Fehlerhafte Stellung von Partikeln bzw. Adverbien	125
Tabelle 9: Fragwürdige Stellung verneinender Elemente.....	126
Tabelle 10: Valenzfehler	127
Tabelle 11: Weitere Ergänzungsfehler.....	130
Tabelle 12: Die verschiedenen Fehlerarten im Verhältnis zum Gesamtfehleraufkommen	141
Tabelle 13: Verteilung der Fehlerursachen	143
Tabelle 14: Verteilung von Kompetenz- und Performanzfehlern.....	144

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Grafik zu Werttabelle 12.....	142
Abbildung 2: Grafik zu Werttabelle 13.....	143
Abbildung 3: Grafik zu Werttabelle 14.....	145

1. EINLEITUNG

1.1. Gegenstand und Zielsetzung

Die vorliegende Magisterarbeit widmet sich dem Thema „Interferenzfälle im Bereich der Syntax in Textproduktionen algerischer Germanistikstudenten“.

Angesichts der Entwicklung der modernen Gesellschaft, der sich ständig intensivierenden internationalen Beziehungen in Politik und Wirtschaft, zwischen den deutschsprachigen Staaten einerseits und den arabischen Ländern andererseits und dem raschen Wachstum von Wissenschaft und Technik, hat sich das Interesse und die Notwendigkeit der Fremdsprachenbeherrschung rapide gesteigert und damit sind auch die Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht gestiegen.

In Algerien wird Deutsch nicht nur an den Hochschulen, sondern auch an den Gymnasien als dritte Fremdsprache nach Französisch und Englisch gelernt. Die Lernenden haben die Möglichkeit auf dem Gymnasium zwischen den Fremdsprachen Deutsch und Spanisch zu wählen, wenn sie ein Sprachenabitur vorbereiten. Die Muttersprache der Lerner ist Arabisch bzw. Algerisch¹ oder Berberisch².

Deutsch und Arabisch gehören unterschiedlichen Sprachfamilien an. Das Deutsche gehört zur indogermanischen Sprachfamilie, während das Arabische aus der semitischen Sprachfamilie stammt; trotzdem ist ein Vergleich möglich, weil die beiden genannten Sprachen einerseits ein Gesamtsystem aus Phonologie, Wortschatz und Grammatik besitzen und andererseits als Kommunikationsmittel der menschlichen Gesellschaft dienen. Bei unserem Vorgehen richtet sich unser Augenmerk hauptsächlich auf die Unterschiede zwischen den beiden Sprachen, die besondere Schwierigkeiten beim Lernprozess verursachen. Trotzdem werden die Gemeinsamkeiten zwischen den

¹ Algerisch ist ein Arabischer Dialekt, der in Algerien gesprochen wird. Er gehört zur Gruppe der maghrebinischen Dialekte des Arabischen. Der algerische Dialekt besteht aus einem größtenteils arabischen Vokabular mit einigen Einflüssen aus dem Berberischen und Französischen. Algerisch ist die Umgangssprache der Mehrheit der algerischen Bevölkerung.

² Die Berbersprachen oder Berberisch (auch Tamazight) sind ein Zweig der afroasiatischen Sprachen, die in einigen Teilen Nordafrikas von Berbern gesprochen werden.

beiden Sprachen nicht vernachlässigt.

Die arabische Sprache gilt als eine sehr entwickelte und eine sehr weit verbreitete Sprache. Sie ist die Sprache des Islam innerhalb und außerhalb der arabischen Welt. Das klassische Arabisch hat seine grammatische Struktur seit mehr als 1400 Jahren nicht geändert. Seine Normen gelten immer noch für die Schriftsprache des gegenwärtigen Arabisch. Das Deutsche dagegen hat sich im Laufe der Geschichte stark verändert und hat ein begrenztes Verbreitungsgebiet.

Das Interesse für diese Themenstellung wurde geweckt, als wir oft in unserer Tätigkeit als Lehrerinnen Texte von Schülern und Studenten lasen, die zwar auf Deutsch geschrieben waren, aber vor allem in ihrer Struktur auf die arabische bzw. algerische Muttersprache hindeuteten. Wir haben bei der Korrektur der Aufgaben festgestellt, dass ähnliche Fehler in bestimmten Bereichen gehäuft unter dem Einfluss der Muttersprache zustande kommen und wiederholt zum Ausdruck gebracht werden. Uns ist bewusst, dass die Sprachstrukturen der zuvor gelernten Fremdsprachen auf jede weitere Fremdsprache Einfluss nehmen. Wir werden jedoch in unserer Arbeit nur Arabisch als Ausgangssprache und Deutsch als Zielsprache betrachten und die beiden anderen Fremdsprachen nämlich Französisch und Englisch außer Acht lassen, denn die Einbeziehung einer dritten Sprache in die kontrastive Untersuchung erweist sich dabei als nicht zweckdienlich, da dies für die Aufgabe, interlinguale³ Unterschiede und Gemeinsamkeiten speziell zwischen Muttersprache und Fremdsprache aufzudecken, nur überflüssige Informationen ergäbe und den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Die vorliegende Arbeit impliziert zwei Forschungsgebiete, zum einen die Sprachwissenschaft, konkret die kontrastive Linguistik und zum anderen die Sprachdidaktik. Wie wir wissen liefert die Sprachwissenschaft in ihren Teilbereichen die Voraussetzungen für die Sprachdidaktik.

³ Auf Seite 50ff. wird der interlinguale Unterschied ausführlicher erklärt.

Die Arbeit soll in erster Linie einen praktischen Nutzen für den Fremdsprachenunterricht haben, denn sie zielt darauf ab, das Regelsystem zweier Sprachen darzustellen und durch eine Fehleranalyse Erkenntnisse zu erlangen.

Unsere Zielsetzung ist es, mit Hilfe der deutsch/ arabischen kontrastiven Linguistik und Fehleranalyse, begangene Fehler der StudentInnen im Bereich der Syntax aufzudecken und zu identifizieren. Ausgangspunkt für das weitere Vorgehen ist die Vermutung, dass diese identifizierten Fehler auf der Ebene der Syntax den arabischen Muttersprachlern beim Erlernen des Deutschen Schwierigkeiten bereiten. Ob dies der Fall ist, zeigt uns die Fehleranalyse von Texten, die die StudentInnen anhand einer vorgegebenen Aufgabe produziert haben. In einem nächsten Schritt werden wir versuchen, die Fehler nach linguistischen Kriterien zu klassifizieren und zu analysieren. Können diese Unterschiede als Ursache für die Fehler bewiesen werden, versuchen wir mit den Ergebnissen unserer Untersuchung in der Sprachwissenschaft Voraussetzungen für die Sprachdidaktik zu liefern. Unsere Arbeit zielt also darauf ab, den Erwerb und Gebrauch der deutschen Sprache bei den Lernenden zu erleichtern.

Aufgrund dieser Zielsetzungen ergibt sich folgende Hauptfragestellung für unsere Untersuchung:

Inwiefern beeinflussen syntaktische Interferenzfehler den Erwerb der deutschen Sprache?

Die sekundären Fragestellungen lauten:

- Wie hoch ist der Anteil der syntaktischen Fehler?
- Wie ist die Verteilung der verschiedenen Fehlerarten im Verhältnis zum Gesamtfehleraufkommen der syntaktischen Fehler verteilt?
- Wie ist die Verteilung der Fehlerursachen?
- Wie ist die Verteilung der Kompetenz- und Performanzfehler?

1.2. Stand der Forschung

In der heutigen angewandten Forschung zeigt die wiederkehrende Behandlung unseres Themas, dass interferenzbedingte Besonderheiten noch immer die Mühe wert sind. In diesem Sinne hat die kontrastive Linguistik in vielen Ländern Europas und in der ganzen Welt eine große Forschungstradition. Das Programm der kontrastiven Linguistik beinhaltete in den sechziger und siebziger Jahren die systematische Einbeziehung von Gemeinsamkeiten und Kontrasten zweier Sprachen. Nach einigen Jahren intensiver Bearbeitung setzte jedoch eine allgemeine Ernüchterung und Enttäuschung ein, so dass dieses Programm eher eine bescheidene Randexistenz im Rahmen der vergleichenden Sprachwissenschaft führte und erst in den letzten Jahren unter etwas veränderten Vorzeichen wieder aufgenommen wurde. Die kontrastive Linguistik gibt durch ihre Leistungen und ihren Nutzen für die Didaktik erneut Anlass zur Diskussion. Es wurden viele kontrastive Analysen zwischen verschiedenen Sprachen veröffentlicht, wobei sowohl viele Unterschiede als auch viele Gemeinsamkeiten beschrieben werden. Es werden Interferenzaspekte und erwerbspraktische Fragestellungen auf verschiedenen Sprachsystemebenen behandelt.

Kontrastive Analysen Deutsch-Arabisch oder umgekehrt wurden sowohl im germanistischen als auch im arabistischen Bereich zur Unterstützung des Sprachenlernens beider Sprachen angefertigt.

Ältere Untersuchungen aus den 60er, 70er und 80er Jahren behandeln die arabische Morphologie und Syntax des modernen Arabisch (Ambros 1969 und Blohm/Reuschel/Samarraie 1981). Neuere Untersuchungen sind z.B. von Eberle (2001), die uns viele Anregungen für den Aufbau und die Vorgehensweise unserer Arbeit gegeben hat. Demme (2001) hat sich mit dem Thema Transfer und Interferenz beschäftigt und sich mit Lernproblemen für (DaF)⁴-Studierende (nicht nur) mit tschechischer Muttersprache befasst. Die Arbeit von Draxler

⁴ DaF: Deutsch als Fremdsprache.

(2008) gehört ebenfalls zu den neueren Untersuchungen im Bereich der Fehleranalyse. Der Titel ihrer Arbeit heißt, „Interferenzfehler in schriftlichen Texten marokkanischer Deutschlernender“.

Wenn man jedoch einen Blick auf die arabische Linguistik wirft, findet man eine überschaubare Anzahl der Veröffentlichungen von kontrastiven Analysen zwischen den beiden Sprachen Deutsch und Arabisch.

Eine Darstellung grammatischer Interferenzen zwischen dem Hocharabischen und dem Deutschen gibt Mohammed Ahmed Mansour (1988). Er spezialisiert sich in seiner Analyse auf Präpositionen im Deutschen und Arabischen. Eine umfangreichere kontrastive Analyse liefert Benzian (1992), der in seinen Untersuchungen neben dem Hocharabischen und dem Hochdeutschen auch französische Laute und Dialekte berücksichtigt hat. Ahmad (1996) hat sich ebenfalls mit dem Thema befasst. Er schreibt zum Thema kontrastive Linguistik Deutsch/Arabisch über die Relevanz der kontrastiven Untersuchungen für den Fremdsprachenunterricht.

1.3. Korpus und Methodik

Bei dem Korpus entschieden wir uns zugunsten der geschriebenen und gegen die gesprochene Sprache, weil man davon ausgehen kann, dass sich die Spontaneität bei den schriftlichen Produktionen und den mündlichen Äußerungen kaum unterscheidet. Ein Nachteil dabei ist, dass mit schriftlichen Texten nur ein bestimmter Ausschnitt aus der gesamten Sprachkompetenz der Studierenden erfasst werden kann. Aufgrund dessen kann man die muttersprachliche Interferenz nicht in ihrer ganzen Breite aufzeigen. Da wir aber sowieso nur auf den syntaktischen Bereich eingehen werden, werden die anderen Ebenen beispielsweise die morphologische, orthographische, phonetische und phonologische Sprachebene, damit außer Acht gelassen.

Das Korpus unserer Arbeit besteht aus schriftlichen Textproduktionen von algerischen StudentenInnen, die an der Deutschabteilung der Universität Algier

2 Deutsch als Fremdsprache unter den reformierten Bedingungen studieren. Das Studium wurde dem europäischen Standard angepasst, LMD bedeutet Licence/Master/Doktorat. Das für unsere Untersuchung zu analysierende Material stammt aus Aufsätzen, die im Universitätsjahr 2013/2014 von StudentenInnen des 2. Studienjahrs im Unterricht „Schriftlicher Ausdruck“ geschrieben worden sind. Die StudentenInnen lernen seit fast vier Jahren Deutsch davon zwei Jahre am Gymnasium und mit Abschluss des Semesters zwei Jahre an der Universität. Sie hatten am Gymnasium ein Unterrichtsvolumen von fünf Stunden in der Woche. An der Universität haben die StudentenInnen einen Stundenumfang von 19 Stunden pro Woche davon sind 3 Stunden dem schriftlichen Ausdruck gewidmet.

Wir haben uns entschlossen, einige inhaltliche Vorgaben zu machen, um das Problem der Verifizierbarkeit der Fehler möglichst gering zu halten. So schreibt Putzer diesbezüglich:

„Der größte Nachteil einer Materialgrundlage, die ohne inhaltliche Vorgaben entstanden ist, besteht darin, daß man unter Umständen Fehler als solche gar nicht erkennt oder eine Aussage zwar als fehlerhaft erkennt, aber nicht feststellen kann, worin der Fehler besteht. Solche Verifizierungs- und Interpretationsschwierigkeiten ergeben sich daraus, dass man bei frei entstandenem Material unter Umständen nicht weiß, was der Sprecher/ Schreiber eigentlich sagen will, und die intendierten Inhalte aus der fehlerhaften Aussage nicht rekonstruieren kann“ (Putzer, 1994, 53).

Nickel (1972, 73) ist der Ansicht, dass allgemeinsprachliche Texte sich für solche Untersuchungen gut eignen. Er äußert sich zu dieser Problematik folgendermaßen:

„Fehler werden u.a. durch die Testart und die sprachliche Ebene beeinflusst. Zwischen beiden Faktoren bestehen klare Abhängigkeiten. So ist völlig einsichtig, dass z.B. in einem Diktat kaum Verstöße gegen die Syntax zu finden sind. Interessant ist aber, dass in der Übersetzung oft weniger Verstöße gegen die Syntax auftauchen, als z.B. in der Nacherzählung oder im freien Aufsatz. Die Erklärung dafür liegt vielleicht darin, dass bei einer Übersetzung die Aufmerksamkeit von vornherein auf grammatische Schwierigkeiten gerichtet, bei einer Nacherzählung oder einem Aufsatz dagegen eine stärkere Hinlenkung auf den Inhalt gegeben ist“ (Nickel, 1972, 73).

Nickel stellt damit fest, dass die Fehlerarten durch die Testarten bedingt sind. Zweck der Untersuchungen ist es Interferenzen unter ihren natürlichen Bedingungen zu beobachten. Das heißt trotz des bescheidenen Umfangs können Ergebnisse der kontrastiven Fehleranalyse als repräsentativer Querschnitt angesehen werden.

Die hier zu analysierenden Texte stammen von StudentenInnen der Gruppe 5 des zweiten Studienjahrs. Beim vorliegenden Material handelt es sich um 32 Texte.

Die StudentenInnen hatten 30 Minuten Zeit, einen Text in Form eines Briefes ohne Zuhilfenahme von Wörterbüchern zu verfassen.

Die Verwendung der kontrastiven Methode hat zum Ziel, übereinstimmende und unterschiedliche Strukturen in unserer Arbeit speziell im Bereich der Syntax, im Deutschen und Arabischen herauszuarbeiten und die Fehlerursachen genauer zu bestimmen. Zunächst einmal werden durch die Fehleranalyse die Fehler erfasst und danach wird der Versuch unternommen, die aufgedeckten Interferenzfehler zu klassifizieren und auf Grund einer systematischen Gegenüberstellung von

beiden Sprachen auf ihre Ursache hin zu überprüfen. Die Fehler werden kontrastiv mit dem Ziel, sie als Transfer- oder Interferenzfehler zu erklären, auf muttersprachliche Spuren hin untersucht. Abschließend wird eine statistische Untersuchung vorgenommen. Hier geht es einmal um die verschiedenen Fehlerarten im Verhältnis zum Gesamtfehleraufkommen und zum anderen um die Verteilung und Häufigkeit der Fehlerursachen und die Verteilung der Kompetenz- und Performanzfehler⁵. Die erworbenen Erkenntnisse der kontrastiven Analyse werden sicherlich für den praktischen DaF-Unterricht einen großen Nutzen haben. Ahmad schreibt hierzu:

„Kontrastbedingte Lernschwierigkeiten und Fehler können durch Lehrmaterialien und- methoden behoben werden, welche die Kontraste zwischen Ausgangs- und Zielsprache durch Bewusstmachung und entsprechende Übungen gezielt berücksichtigen“ (Ahmad, 1996, 12).

Bei einer kontrastiven Untersuchung sollte man die beiden Sprachen durch ein passendes Modell explizit beschreiben. Die Frage, welches Modell sich als Ausgangspunkt kontrastiver Studien am besten eignet, ist nach wie vor umstritten. Nach Coseriu ist es gleichgültig, welchem Beschreibungsmodell gefolgt wird. In diesem Zusammenhang kann man bei ihm folgendes nachlesen:

„Eine traditionelle, eine strukturelle⁶ oder eine transformationelle Beschreibung können prinzipiell denselben Dienst leisten, wenn sie explizit genug sind“ (Coseriu, 1970, 13)

⁵ Damit die LernerInnen keiner prüfungsähnlichen Situation ausgesetzt werden, wird im voraus darauf hingewiesen, dass diese Produktion nicht benotet wird. Jeder Druck kann auf psychologischer Ebene negativ auf das Resultat auswirken und ein verfälschtes Bild der tatsächlichen fremdsprachlichen Leistungen der LernerInnen liefern.

⁶ Strukturelle Grammatik ist eine Annäherung zur geschriebenen und gesprochenen Sprache, die sich auf die Mechanik und den Aufbau von Sätzen konzentriert. Als solches beschäftigt sich die strukturelle Grammatik mit dem Konstruieren des Satzes selbst. Dieses Interesse auf Satzstruktur bietet eine Basis für die Kreation der meisten schriftlichen Dokumente und bildet eine Annahme, dass, was an der Oberfläche gesehen wird, auch die direkte Bedeutung hinter den Wörtern des Satzes ist.

Nach Koller (1979, 185) ist das deskriptive Modell der traditionellen Grammatik, deren Kategorien zwar umstritten, aber allgemein bekannt sind, am besten geeignet als Beschreibungsmodell.

Die traditionelle Grammatik geht von der Subjekt-Prädikat-Beziehung aus, die als Satzkern angesehen wird. Sie beeinflusst bis heute die deutsche und auch die arabische Schulgrammatik. Die Subjekt-Prädikat-Struktur findet sich nicht nur in der traditionellen Grammatik, sie erscheint auch in der distributionellen⁷ und transformationellen⁸ Grammatik, in der sie mit der Neuformulierung als Nominal- und Verbalphrase interpretiert wird. Aber auch die Valenzgrammatik, die die Beziehung zwischen den Elementen der Sätze einer Sprache als Abhängigkeiten (Dependenz) beschreibt und dabei den Satz als ein hierarchisch geordnetes Ganzes auffasst, das durch die Abhängigkeitsrelation determiniert ist, hat ihre Berechtigung. Sie hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen und gilt als eine der wesentlichsten Grammatiktheorien (vgl. Ahmad, 1996, 13f.).

In der vorliegenden Arbeit werden die Grammatiken verwendet, die auf dem traditionellen Beschreibungsmodell beruhen, aber auch Ergebnisse der modernen linguistischen Forschung beinhalten. Es wird auch die Dependenzgrammatik als Beschreibungsmodell verwendet, weil sie eine große Wirkung auf die angewandte Linguistik und Sprachdidaktik ausübt.

1.4. Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit hat, wie eingangs angedeutet, „Interferenzfälle im Bereich der Syntax in Textproduktionen algerischer Germanistikstudenten“ zum Gegenstand. Um diese Problematik zu untersuchen und die gestellten Fragen beantworten zu können, haben wir folgende Struktur gewählt:

⁷ Distributionelle Grammatik ist die Klassifizierung von Oberflächenstrukturen nach Kriterien ihrer Verteilung.

⁸ Transformationelle Grammatik ist der Oberbegriff für jede Grammatik, die Transformationen verwendet. Ihr Ziel ist es, Abbildung des dem aktuellen Sprachgebrauch zugrunde liegenden impliziten Wissens durch ein System expliziter Regeln zu geben.

In der Einleitung wird das Thema eingeführt und einen Überblick über den Gegenstand sowie die Ziele der Untersuchung gegeben. Anschließend werden der Stand der Forschung, die Vorgehensweise, das Korpus sowie die Architektur der Arbeit skizziert.

Im zweiten Teil werden theoretische Grundlagen der Problematik behandelt. Das erste Kapitel beschäftigt sich mit dem allgemeinen Sprachvergleich und der kontrastiven Linguistik, deren Definition, Forschungsgegenstand und Ziele. Dieses Kapitel erklärt auch den Erwerb einer Sprache, einer Zielsprache und einer Fremdsprache, ebenso die Rolle der Muttersprache beim Erwerb einer Fremdsprache. Das zweite Kapitel widmet sich der Fehlerlinguistik, der Fehleranalyse und dem Phänomen Fehler, dessen Definition und Klassifikation. Das dritte Kapitel referiert über die zentralen Begriffe Interferenz und Transfer, wobei deren Arten und Klassifikationen und die möglichen Ursachen für das Auftreten von Interferenz erwähnt werden. Das vierte und letzte Kapitel des theoretischen Teils äußert sich zur Syntax allgemein und speziell zur Syntax des Deutschen und des Arabischen; außerdem werden Angaben zu den zu erwartenden Fehlern auf syntaktischer Ebene gegeben.

Der empirische Teil widmet sich der Analyse muttersprachlicher Interferenzen deutschlernender Studenten, die anhand schriftlichen Textproduktionen durchgeführt wurden. Dieser Teil ist der eigentliche Hauptteil der Arbeit, in dem ein Vergleich zwischen der deutschen und der arabischen Sprache im Bereich der Syntax gemacht wird. Dieser Sprachvergleich findet in den ausgedehnten praktischen Untersuchungen gebührend Raum. Die hier im Korpus auftretenden Fehler werden im Hinblick auf ihre Häufigkeit untersucht und die präsentierten Ergebnisse der Fehleranalyse können als repräsentativer Querschnitt genommen werden.

Dieser Teil umfasst vier Kapitel. Im ersten Kapitel werden sämtliche im Korpus belegten Interferenzfälle systematisch dargestellt, identifiziert und beschrieben. Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit der Klassifikation der Fehler. Im anschließenden dritten Kapitel wird versucht, durch die Kombination der

gewonnenen empirischen Ergebnisse mit den theoretischen Erkenntnissen eine Erklärung der Fehler zu geben. Daran anschließend wird im vierten Kapitel eine Auswertung der Ergebnisse vorgenommen, bei der vor allem die statistischen Befunde hervorzuheben sind. Es liefert durch eine Analyse abschließender Auszählungen und prozentualer Auswertungen der erzielten Ergebnisse einen Überblick über die Verteilung der Fehler und Fehlerursachen in Form von Tabellen und Grafiken. Zum Schluss bietet die Schlussfolgerung eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Arbeit. Danach folgen der Quellennachweis und der Anhang.

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2.1. Von der Auffassung des Sprachvergleichs zur kontrastiven Linguistik

Die vorliegende Arbeit bewegt sich methodisch im Rahmen des linguistischen Sprachvergleichs. Der Vergleich ist notwendig in allen Bereichen der Wissenschaft, so ist er auch in der Linguistik von Bedeutung. Derselben Meinung ist auch Sternemann; er äußert sich folgendermaßen dazu:

„Man kann Sprachen und ihre spezifischen Strukturen, ihre konkret -historische gesellschaftliche Funktion sowie ihre Entwicklung nicht voll erfassen, wenn man sie nicht auch vergleichend verfolgt und die Ergebnisse dieses Vergleichs außersprachlichen bzw. innersprachlichen Begründungszusammenhängen zuzuordnen versucht“
(Sternemann, 1983, 94).

Allgemein kann man sagen, dass man unter einem Sprachvergleich die Kontrastierung zweier oder mehrerer Einzelsprachen versteht (Gippert, 2000, 673). Es gilt jedoch zu beachten, dass Sprachen entweder als etwas Einmaliges oder als Ausprägungen bestimmter allgemeiner Prinzipien aufgefasst werden können (Ineichen, 1991, 5). Die erstgenannte Auffassung nennt man *individualistisch*, die zweite hingegen *universalistisch*. Die universalistische Auffassung hat sich vor allem seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in der Linguistik vermehrt durchgesetzt. Folgendes Verständnis von Sprache hat Eberle, wie es sich im Folgenden ablesen lässt:

„Der Sprachbegriff wird technisiert; Sprechen fungiert als Werkzeug zum Lösen von gesellschaftlichen Koordinationsproblemen. Sprachliche Systeme als solche lassen keine oder kaum noch Rückschlüsse zu auf die Welt(anschauung), die hinter der entsprechenden Gesellschaft steht. Mit anderen Worten: Alle einzelsprachlichen Strukturen der Erde weisen gewisse

(universelle) Gemeinsamkeiten auf, deren Ausprägungen hingegen durchaus individuell sein können. Individualität wird also im Rahmen der universalistischen Theorie nicht geleugnet, jedoch wird davon ausgegangen, dass sie nur innerhalb eines gegebenen, universellen Rahmens möglich sei“ (Eberle, 2001, 13).

Mit diesen Einsatzbereichen sind die historisch-vergleichende Sprachwissenschaft und die Sprachtypologie⁹ gemeint.

Die historisch- vergleichende Sprachwissenschaft beschäftigt sich mit einer diachron ausgerichteten Kontrastierung. Ihr Gegenstand ist der Vergleich von Sprachen, denen eine genetische Verwandtschaft nachgewiesen werden kann. Aber die Sprachtypologie beschäftigt sich in ihrer geschichtlichen Entwicklung, so Eberle mit:

„Fragestellungen aus den Bereichen einer grundlegenden Klassifikation der Sprachen der Welt, der Charakterisierung von Sprachfamilien, bis hin zur Frage nach den allgemeinen und speziellen Prinzipien der strukturellen Organisation von Sprachen“ (Eberle, 2001, 16).

Die Sprachtypologie geht davon aus, dass jede Einzelsprache ein eigenes System hat, und diese Sprachsysteme können mit Hilfe der kontrastiven Linguistik verglichen werden.

⁹ Die „Typologie als solche ist eine noch recht junge sprachwissenschaftliche Disziplin. Ihre Wurzeln hat sie im 19. Jahrhundert. Die typologische Klassifikation befasst sich mit dem Vergleich formaler Ähnlichkeiten zwischen Sprachen. Dabei wird versucht, Sprachen nach Phonologie, Grammatik und Wortschatz in strukturelle Typen einzuteilen (vgl. Sternemann, 1983, 104).

2.1.1. Definition, Forschungsgegenstand und Zielsetzung der kontrastiven Linguistik

Die im untersuchten Korpus vorgefundenen Fehler sind von ganz unterschiedlicher Natur. Erkenntnisse der kontrastiven Linguistik, die das Instrumentarium des kontrastiven Sprachvergleichs entwickelte, helfen dabei, eine sinnvolle Klassifikation zu erstellen. Deshalb ist es notwendig, wichtige Informationen über die kontrastive Sprachwissenschaft näher zu beschreiben.

Im 19. Jahrhundert erlebte der Sprachvergleich einen Höhepunkt in der vergleichenden Sprachwissenschaft. Damals galt das Hauptinteresse des historischen Sprachvergleichs der Wiederherstellung einer Ursprache aufgrund der Vergleiche zwischen verschiedenen Sprachen. Der historische Sprachvergleich konzentrierte sich auf die Phonologie, Morphologie und Lexik aber nicht auf die Syntax. Früher waren diese Analysen rein theoretisch orientiert, im Unterschied zu den heutigen Untersuchungen kontrastiver Art, die auf den Spracherwerb und Vermittlungsprozessen abzielen.

Die kontrastive Linguistik wird auch kontrastive Analyse genannt und hat keine einheitliche Definition. Rein versteht die kontrastive Linguistik als:

„[...] eine vergleichende sprachwissenschaftliche Beschreibungs- und Analysemethode, bei deren möglichst detailliertem 'Vergleich' das Hauptinteresse nicht auf den Gemeinsamkeiten, sondern auf den Abweichungen oder 'Kontrasten' zwischen den beiden - oder mehreren - verglichenen Sprachsystemen bzw. Subsystemen liegt“
(Rein, 1983, 1).

Nickel wiederum versteht die kontrastive Linguistik nicht so sehr als Versuch eines detaillierten Vergleichs von Sprachen, sondern als einen systematischen Vergleich von Teilbereichen des sprachlichen Gesamtsystems¹⁰.

¹⁰ Vgl. Nickel (1980, 633).

Auf der anderen Seite sieht Weinreich die Kontrastivlinguistik als einen Vergleich

„[...] derjenigen Teile der Oberflächen- und Tiefenstruktur, die verschieden sind und Interferenzen verursachen können. Die kontrastive Linguistik stellt den Anspruch, Voraussagen machen zu können.“ (Weinreich, 1977, 264).

Aufgrund dieser verschiedenen Definitionen, kann man sagen, dass sich die kontrastive Linguistik mit dem Vergleich von Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen zwei oder mehreren Sprachen beschäftigt. Die Sprachen werden nach ihren morphologischen, syntaktischen und semantischen Eigenschaften untersucht. An dieser Stelle ist zu betonen, dass die kontrastive Linguistik von der „typologisch- vergleichenden Linguistik“ zu trennen ist, weil sie jeweils allgemeine Sprachtypen herausarbeitet und nicht bei den Einzelsprachen stehen bleibt.¹¹

Für diese Arbeit ist nicht die Herkunfts- und Entwicklungsgeschichte der Sprachen von Wichtigkeit, sondern ihre synchrone Verbundenheit. Es wird deutlich, dass die zu vergleichenden Sprachen in der kontrastiven Linguistik nicht durch eine vorhandene genetische Verwandtschaft geprägt sind, sondern in erster Linie durch gesellschaftliche bzw. didaktische Bedürfnisse, d.h. man kann sowohl Sprachen vergleichen, die genetisch verwandt sind, wie z. B. Deutsch und Englisch oder Arabisch und Hebräisch als auch Sprachen, die nicht genetisch verwandt sind, wie das Deutsche und das Arabische. In diesem Sinne ist ein Vergleich zwischen dem Deutschen und dem Arabischen vor dem Hintergrund einer Optimierung des entsprechenden Fremdsprachenunterrichts und im Rahmen der kontrastiven Linguistik durchaus gerechtfertigt. Notwendig für jede kontrastive Untersuchung ist die Voraussetzung, dass die verglichenen Sprachen ein Mindestmaß an gemeinsamen Eigenschaften aufweisen, „denn ein Vergleich setzt immer Vergleichbares voraus“ (Sternemann, 1983, 25).

¹¹ Vgl. Rein (1983, 1ff.).

Der Gegenstand kontrastiver Untersuchungen ist eng mit seiner jeweiligen Zielsetzung verbunden. Daher beginnen wir hier mit der Darstellung dieser möglichen Ziele. Kontrastive Untersuchungen werden im Allgemeinen geführt, um Aussagen über Unterschiede und auch Gemeinsamkeiten von bestimmten Sprachen treffen zu können. Dies kann geschehen mit dem Bestreben, Erkenntnisse zur Entwicklung von Sprachtheorien zu finden und strukturelle Prinzipien von Sprachen zu beschreiben (vgl. König, 1990, 119).

Die kontrastive Analyse, die ein Zweig der angewandten Linguistik ist und auf Lado (1957) zurückgeht, spielte in den fünfziger und sechziger Jahren eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht. Das Ziel der kontrastiven Analyse ist, Lernschwierigkeiten und Fehler beim Fremdspracherwerb aus dem Vergleich der Systeme von Ausgangs- und Zielsprache vorherzusagen oder im Nachhinein erklären zu können.

Die kontrastive Linguistik gilt als eine der wichtigsten Bezugsdisziplinen für die Fremdsprachendidaktik. Sie hat auch entscheidende Impulse aus anderen Disziplinen wie der Fremdsprachendidaktik und der Translationslinguistik erfahren (Sternemann, 1981, 16ff). Die kontrastive Linguistik wird vor allem als wissenschaftliche Grundlage für methodische und didaktische Entscheidungen herangezogen. Ausgehend von Sprachvergleichen sollen Schwierigkeiten bei Lernern erkannt werden, die einer besonderen Aufmerksamkeit im Unterricht, bzw. einer verstärkten Erklärung und Übung bedürfen.

Aus diesen Definitionen kann man schließen, dass die kontrastive Linguistik zwei oder mehrere Systeme vergleicht, wobei die Beschreibung von Unterschieden einen höheren Stellenwert hat als die Beschreibung von Gemeinsamkeiten.

Der Germanist Zabrocki (1970, 31-33) gab der kontrastiven Linguistik das Synonym „konfrontative Linguistik“. In diesem Zusammenhang weist Bussmann darauf hin, dass zwischen konfrontativer und kontrastiver Linguistik

ein Unterschied besteht, nämlich dass die konfrontative Linguistik neben den Kontrasten auch die Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen erfasse, die kontrastive Linguistik jedoch nur die Kontraste beschreiben wolle (1990, 419).

Bei anderen Linguisten, wie Lado (1957, 2) oder Coseriu (1981, 188) liegt diese Differenzierung nicht vor. Ihrer Ansicht nach wird die kontrastive Linguistik als ein Sprachvergleich angesehen, der sich gleichermaßen sowohl Kontrasten als auch Analogien zwischen Einzelsprachen widmet.

Für eine vergleichende Gegenüberstellung beider Sprachen in ihrer Gesamtheit, indem man sowohl Differenzen als auch Übereinstimmungen einbezieht, sprach sich auch Helbig aus:

„Deshalb wurde die Forderung nach einer umfassenderen konfrontativen Grammatik erhoben, die – im Unterschied zur bisherigen kontrastiven Grammatik – eine theoretische linguistische Disziplin sein sollte, die nicht nur Unterschiede, sondern auch Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Sprachen aufdeckt“ (1986, 273).

In unserer Arbeit wird in Anschluss an Helbig (1986, 273), Sternemann (1983, 14) und anderen keine Differenzierung zwischen kontrastiver und konfrontativer Linguistik vorgenommen.

2.1.2. Zur Stellung der Muttersprache

2.1.2.a. Der Erwerb einer Sprache, Zweitsprache und Fremdsprache

Unter Spracherwerb versteht man das allgemeine Erlernen einer Sprache. Diese Sprache ist meistens die Muttersprache und wird Erstsprache genannt (Deichsel/Janssen/Michalzik, 2001, 1f.).

Dieselbe Meinung vertritt auch Apeltauer, der sich dazu wie folgt äußert:

„Jedes Kind, das unter normalen Bedingungen aufwächst, eignet sich im Verlaufe weniger Jahre die Sprache seiner Umgebung an. Man sagt auch: Es erwirbt seine erste Sprache“ (Apeltauer, 1997, 10).

Erstspracherwerb liegt also vor, wenn der Lerner zuvor noch keine Sprache erworben hat. Demnach ist der Zweitspracherwerb die Aneignung einer weiteren Sprache zusätzlich zu der Muttersprache. Zu dem Zweitspracherwerb gehören wiederum zwei Ausrichtungen: die natürliche Ausrichtung, die in einem gesellschaftlichen Umfeld erworben wird, und die schulische Ausrichtung, die in einer schulischen Institution erworben wird.

Es muss hier darauf hingewiesen werden, dass in der Literatur zwischen einem Zweit- und einem Fremdspracherwerb des Deutschen unterschieden wird (Jacob/Küper, 1995, 1).

Als Fremdsprache wird das Deutsche im Heimatland erworben, also außerhalb des deutschen Sprachraums, was hier der Fall ist, das heißt in Algerien. Der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache hingegen erfolgt innerhalb des deutschen Sprachraums. Wichtigste Konsequenz dieser Differenzierung ist der Umstand, dass im ersten Fall die neuerworbene Sprache wahrscheinlich nur selten bis gar nicht außerhalb des Unterrichts angewandt wird. Im zweiten Fall jedoch muss die Zweitsprache eine ähnliche Funktion übernehmen wie die Muttersprache im eigenen Land; das Deutsche wird Mittel zur Kommunikation und zur Alltagsbewältigung. Da für diese Untersuchung ausschließlich Material

von algerische Studenten, die derzeit nicht in Deutschland leben, benutzt wurde, muss konsequenterweise im weiteren Verlauf der Arbeit gemäß der hier getroffenen Unterscheidung vom Erwerb des Deutschen als Fremd- und nicht als Zweitsprache gesprochen werden.

2.1.2.b. Die umstrittene Rolle der Muttersprache beim Erwerb einer Fremdsprache

Wie bekannt ist, wird der Muttersprache beim Fremdsprachenerwerb eine entscheidende Funktion zugeschrieben. Die Muttersprache stellt somit eine Grundlage für den Fremdsprachenerwerb dar. Der Erwerbsprozess verläuft über zahlreiche Etappen oder auch Zwischenstufen. Vor allem am Anfang spielt das muttersprachliche Wissen eine wichtige Rolle, weil das Wissen der Zielsprache noch nicht ausreichend vorhanden ist. Das Wissen nimmt jedoch mit der Zeit deutlich zu, damit verliert die Muttersprache laut Uhlisch (1992, 42) an Bedeutung.

Je weiter der Fremdsprachenerwerbsprozess fortschreitet, desto mehr gewinnt das zielsprachliche Wissen an Bedeutung: Derselben Meinung ist auch Vogel und äußert sich dazu folgendermaßen:

„Wann immer ein Zweitsprachenlerner bei der Formulierung kommunikativer Absichten auf Sprachwissenslücken stößt und produktive kommunikative Kompensationsstrategien zu Hilfe nehmen muß, wird er vor allem zu Beginn des zweitsprachlichen Erwerbsprozesses muttersprachliches Wissen ausnutzen, also eine transferbezogene Hypothesenbildung bevorzugen, während bei fortgeschrittenem Lernprozeß zunehmend lernersprachliches oder zielsprachliches Wissen aktiviert wird, also die Hypothesenbildung auf der Basis der Generalisierung lerner- oder zielsprachlicher Regeln in

bezug auf neu zu bewältigende sprachliche Kontexte stattfindet“(Vogel, 1990, 92).

Man ist sich darüber einig, dass der Einfluss der Muttersprache auf die Fremdsprache unbestreitbar bleibt und eine Stütze sein kann. Es ist aber auch kein Geheimnis mehr, dass die Muttersprache gleichzeitig eine Bremse beim Fremdsprachenlernen sein kann. Wandruszka entdeckte früh die zweideutige Rolle der Muttersprache und hat folgendes dazu angeführt:

„Die Muttersprache ist die Wegbereiterin zu allen weiteren Sprachen, und sie steht ihnen dabei immer im Weg!“
(Wandruszka, 1971, 39).

Der Einfluss der Muttersprache auf die Fremdsprache wird auch von Juhász ähnlich interpretiert:

„Die Dominanz der Muttersprache ist selbst nach längerem Lernen der fremden Sprache nicht eliminierbar und deshalb ein / das Hauptproblem des Fremdsprachenunterrichts“
(Juhász, 1973, 457).

Beim Erwerb einer Fremdsprache können verschiedene Probleme auftreten. Sie beruhen auf einer Reihe von Gründen. Einer der Gründe ist der große Kontrast zwischen Muttersprache (Arabisch) und der Fremdsprache oder auch Zielsprache (Deutsch). Lado, der sich mit der kontrastiven Linguistik befasst hat, begründet das folgendermaßen:

„Those structures that are similar will be easy to learn because they will be transferred and may function satisfactorily in the foreign language. Those structures that are different will be difficult because when transferred they will not function satisfactorily in the foreign language and will therefore have to be changed” (Lado, 1957, 59).

Lado meint damit, dass Gemeinsamkeiten lernerleichternd sind, im Gegensatz dazu Kontraste lernerschwerend sind. Das dies nicht der Fall ist, ist empirisch in verschiedenen Arbeiten bereits bewiesen worden. Auch Eberle ist derselben Meinung und zitiert:

„BERNSTEIN (1975) weist darauf hin, dass ähnliche Strukturen Probleme bereiten können, weil sie zu Verwechslungen führen können. Aus didaktischer Sicht ist auch EICKMANS der Ansicht, dass manchmal gerade schwerwiegende Unterschiede zwischen Mutter- und Zielsprache anhand von entsprechendem Unterrichtsmaterial leichter zu vermitteln sind (1989, 38)“ (Eberle, 2001, 34).

Hufeisen meint, dass man die Muttersprache beim Erwerb einer fremden Sprache trotzdem nicht auslassen soll und betont die Wichtigkeit der Muttersprache, indem sie schreibt:

„Bei all diesen Kontrasten und Vergleichen sollte(n) die Muttersprache(n) gar nicht ausgespart werden, denn sie ist bzw. sind genau so im Kopf der Lernenden wie die anderen vorgängigen (Fremd-)Sprachen und kann bzw. können deshalb gar nicht ausgeschaltet werden!“ (Hufeisen, 2003, 22f.).

Damit ist es eindeutig, dass die Muttersprache vom Standpunkt der Informationsverarbeitung im Lerner auch dann durchaus präsent ist, obwohl sie in der Sprachproduktion des Lernenden nicht sichtbar ist.

Diese Vermutung bestätigt auch Königs mit seiner folgenden Aussage:

„Bezogen auf Fremdsprachenerwerb bedeutet diese Annahme, dass wir beim Erlernen einer neuen Sprache in unserem Gedächtnis nach bereits vorhandenen Informationen suchen, mit denen wir die neuen Informationen verbinden können“ (Königs, 2000, 9).

Da sich die Muttersprache unauffällig hinein schleicht, ist es ratsam, sich genau zu überlegen, in welchen Situationen oder an welchen Stellen sie beim Fremdsprachenerwerb zur Geltung kommen soll.

Die Rolle der Muttersprache wird also hinsichtlich der verschiedensten Theorien des Fremdspracherwerbs zwiespältig gesehen. Einerseits bildet die Muttersprache zwar zweifelsohne die Grundbasis für das Erlernen weiterer Fremdsprachen, andererseits wird sie auch als eine Fehlerquelle angesehen.

Aufgrund dieser Gemeinsamkeiten oder Kontraste können also Fehler entstehen, deshalb soll in den nächsten thematischen Einheiten zunächst darauf eingegangen werden, was genau unter der Fehlerlinguistik im weiteren Sinne und dem Fehler im engeren Sinne verstanden wird.

2.2. Fehlerlinguistik und Fehleranalyse

Der Begriff der Fehlerlinguistik geht auf Bierwisch (1970) zurück. Sie ist bestrebt, Erkenntnisse zu erlangen über die Gründe von Fehlleistungen. Dieses Bestreben schließt die Bereiche der Fehleranalyse, der Fehlerbeschreibung und der Fehlerbewertung ein, und ihr Ziel ist es, eine Fehlertherapie zu entwickeln.

Laut Duden (1973, 334) ist Fehlerlinguistik

„eine Forschungsrichtung der Linguistik, die Arten und Ursachen der beim Spracherwerb und beim Erlernen der Fremdsprachen entstandenen Fehler untersucht.“

Es gibt bislang noch keine einheitliche Definition für die noch junge Fehlerlinguistik.

Der Begriff Fehlerlinguistik ist eine in der Fachliteratur verwendete Bezeichnung, für Versuche, Erkenntnisse über eine Systematik von Fehlern beim Fremdsprachenunterricht zu gewinnen.¹²

Viele Linguisten gehen davon aus, dass die Begriffe Fehlerlinguistik und Fehleranalyse synonym verwendet werden können, d.h. sie untersuchen auftretende Abweichungen von sprachlichen Normen und versuchen, Fehler und deren Ursachen beim Gebrauch von Fremdsprachen aus den Unterschieden zwischen Muttersprache und Fremdsprache zu erklären.

Hochländer definiert in seinem Beitrag zur Fehlerdidaktik und zur Interferenz-Fehlerlinguistik die Fehleranalyse folgendermaßen:

„Die Fehleranalyse ermittelt und gewichtet die Lernschwierigkeiten der Fremdsprachenlerner, untersucht die Sprachlernstrategien und kontrastiert die in den Vergleichssprachen angelegten verschiedenartigen Zeichen und Kategorien, Strukturen und Strategien miteinander. Es wird untersucht, welche Fehler mit welcher Häufigkeit und

¹² Vgl. Glück (2000, 205)

in welchem Lernstadium und unter welchen Lernbedingungen auftreten. Das Verfahren läuft über die Etappen: Fehlererhebung, Fehlerbeschreibung, Fehlerursache-diagnose, dann Kontrastivanalyse mittels sprachlogischer, psycholinguistischer und anderer, z.B. linguistischer Interpretationsschemata“ (Hochländer, 9, [01.03.2013])).

Die Fehleranalyse hat eine zentrale Stellung sowohl auf der didaktischen als auch auf der linguistischen Ebene. Auf der didaktischen Ebene hat sie eine zentrale Stellung für die Unterrichtspraxis, denn sie liefert Daten für die Weiterentwicklung der Spracherwerbsforschung. Weiterhin dient sie der linguistischen Ebene, d.h. sie verifiziert die von der kontrastiven Linguistik prognostizierten Fehler.

Putzer beschreibt einerseits den didaktischen Nutzen der Fehleranalyse wie folgt:

„Durch die Fehleranalyse können wir erfahren, welche Ausdrucksmittel schwer erlernbar oder schwer beherrschbar sind; die konfrontative Beschreibung der systemhaften Merkmale der Muttersprache und der zu erlernenden Fremdsprache läßt uns einen Teil jener Faktoren erkennen, die Lernschwierigkeiten verursachen“ (Putzer, 1994, 9).

Andererseits weist er auch auf die Grenzen dieser Methode hin, wenn er schreibt:

„Wir müssen damit rechnen, daß wir mit der Fehleranalyse nicht alle Lernschwierigkeiten erkennen können. Die konfrontative Sprachbeschreibung ermöglicht uns nur plausible Annahmen darüber, ob und warum systemhafte Merkmale das Erlernen einer Fremdsprache in

überindividuellem Ausmaß leichter oder schwieriger machen“(Putzer, 1994, 9).

Die Fehlerlinguistik ist eine jüngere Disziplin als die Kontrastivlinguistik. Ahmad, der sich mit der kontrastiven Linguistik ausführlich befasst hat, betont,

„[...] daß die Fehler von einer stärker an empirischer Arbeit interessierten Fehlerforschung systematisch gesammelt und statistisch aufgegliedert werden. Aus der Analyse ihrer Art und Zusammensetzung und deren möglichst detailliert rekonstruierter Entstehung sind in Analogie zum Erwerb der Ausgangssprache Schlüsse auch auf den Lernprozeß beim Erwerb der Zielsprache selbst zu gewinnen“ (Ahmad, 1996, 48).

Die Fehleranalyse muss eine Reihe von linguistischen Schritten umfassen. Aber es gibt Unstimmigkeiten über deren Definition. Nickel (1972e, 11-13) versteht unter einer idealen Fehleranalyse: den Prozess der Fehleridentifizierung, Fehlerbeschreibung und Fehlererklärung.

Corder hat den Ablauf von Nickel aufgegriffen aber die Abläufe der Fehlerauswertung und Fehlertherapie hinzugeführt. Bei ihm soll die Fehleranalyse folgende Abläufe haben: Fehleridentifizierung, Fehlerbeschreibung, Fehlererklärung, Fehlerauswertung und die Fehlertherapie (vgl. Rein, 1983, 102).

Auch Rein (1983, 99) umschreibt die Aufgaben der Fehleranalyse auf ähnliche Weise:

„Fehlerkunde beschäftigt sich mit der Erfassung (= Fehlerstatistik) und genetischen Analyse (= Fehleranalyse) der auf verschiedenen Stufen des Fremdsprachenlernens auftretenden systematischen Fehler mit der praktischen

Absicht, objektive Beurteilungsmaßstäbe (= Fehlerbewertung) oder didaktische Maßnahmen zur Reduzierung oder Vermeidung solcher Fehler (= Fehlertherapie) zu entwickeln.“

Da der Gegenstand der Fehleranalyse und die Abläufe von Corder der Optimierung der Unterrichtspraxis im Bereich der Didaktik dienen, müssen wir uns in unserer Arbeit bei der Ausführung des praktischen Teils auf Nickels Auffassungen beschränken, da sich unsere Arbeit im linguistischen Bereich bewegt. Was die Fehleridentifizierung, Fehlerbeschreibung, Fehlerklassifikation und Fehlererklärung bedeutet, wird im Weiteren erklärt.

Die Wissenschaftler stellen sich bei der Fehleranalyse die Fragen, was ein Fehler ist und was man als Fehler identifizieren kann?

Diese scheinbare leichte Frage erweist sich in der Praxis jedoch oft als schwierig zu beantworten. Die Problematik kann aus zwei Perspektiven angegangen werden.

Beurteilung durch einen Muttersprachler (educated native speaker):

„Eine Äußerung wird dann als nicht-abweichend (d.h. als akzeptabel und angemessen) eingestuft, wenn sie von einem educated native speaker in dem gegebenen Kontext geäußert werden würde und von anderen educated speakers als zu der betreffenden Sprache gehörig akzeptiert würde“ (Legenhausen, 1975, 16).

Ein solches Verfahren ist manchmal reine Theorie, da nicht immer ein Muttersprachler zu Verfügung steht.

Die zweite Möglichkeit besteht darin, sich an einer zielsprachlichen Norm zu orientieren:

„Die Identifizierung von Fehlern setzt einen Begriff von sprachlicher "Korrektheit" voraus“ (Kasper, 1977, IV).

Fehler werden im Verhältnis zur Norm¹³ identifiziert. Die Fehleridentifizierung folgt der Grundlage eines Regelsystems, so wie es in Wörterbüchern und Grammatiken beschrieben ist.

Die Aufgabe der Fehlerbeschreibung ist es die identifizierten Fehler genau in ihrer Fehlerhaftigkeit zu betrachten und zu beschreiben. Die Fehlerklassifizierung ordnet die Fehler verschiedenen Kategorien zu.

Nachdem die Fehler erkannt und in ihrer Art beschrieben werden, wird ihr Entstehen möglichst umfassend erklärt.

Im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit werden einige Aspekte des Fehlerbegriffs und der Klassifizierung von Fehlern geklärt.

2.2.1. Der Fehler

Was kann man eigentlich als einen „*Fehler*“ bezeichnen? „*Fehler*“ wird in der Regel als Abweichung von den geltenden Normen oder als Verstoß gegen die sprachliche Richtigkeit und Angemessenheit, der zu Missverständnissen oder Kommunikationsschwierigkeiten führt, definiert.

¹³ Unter Norm versteht man die innerhalb einer Sprache üblichen Maßstäbe für Richtigkeit, trotzdem kann die Norm auch etwas beliebiger interpretiert werden, und es schließt sich folglich die Frage an, was genau für eine Norm den Maßstab für Fehleranalysen im Fremdsprachenunterricht bilden sollte.

Für den Fremdsprachenunterricht scheint die Frage nach der Norm von zentraler Bedeutung zu sein. Ein Muttersprachler kann sich auf das eigene Sprachgefühl und seine Gebrauchsnorm stützen. Laut Helbig / Buscha mangelt es einem arabischen Deutschlerner an diesem Sprachgefühl. Die beiden Autoren präsentieren folgende Stellungnahme zu dieser Problematik:

„Deshalb verlangt eine Grammatik für den Fremdsprachenunterricht explizitere Regeln, die möglichst genau angeben, wie richtige deutsche Sätze gebildet, interpretiert und verwendet werden. Die Grammatik für den Muttersprachenunterricht kann von der Kompetenz ausgehen, eine Grammatik für den Fremdsprachenunterricht dient dazu, diese Kompetenz erst aufzubauen“ (Helbig/ Buscha, 1994, 17).

Als Fehler beim Fremdsprachenlernen gelten die Abweichungen von einem muttersprachlichen Verhalten, also auch wenn notwendige Sprachformen im Kontext ausgelassen werden, bestimmte Sprachzeichen unter -oder überrepräsentiert vorkommen und schließlich, wenn das Gemeinte in der Zielsprache nicht verständlich ist.

Also kann zum Begriff Fehler angemerkt werden, dass ihm verschiedene Autoren den Begriff Abweichung vorziehen:

„Es geschieht nicht ohne Grund, daß bei der Behandlung von sprachlichen Abweichungen auch der Ausdruck Fehler verwendet wird. Dieser Ausdruck entspricht unseren alltäglichen Erfahrungen im Umgang mit Sprache, [...]. Dennoch ist es sinnvoll, im Rahmen wissenschaftlicher Analysen und Diskussionen primär den Ausdruck Abweichung zu verwenden, damit nicht Bewertungen einer bestimmten (z.B. pädagogischen) Art von vornherein die Untersuchung von Regelabweichungen als prinzipiellen Möglichkeiten sprachlichen Verhaltens beeinflussen“ (Cherubim, 1980a, S. VIII).

Kleppin (1998, 23) bemerkt dazu:

„ Etwas, was einer Definition gemäß als Fehler gilt, kann also einer anderen Definition gemäß durchaus akzeptiert werden.“

Nach Hochländer gibt es zwei Arten von Fehlern, Übergangsfehler¹⁴ und Fossilierungen¹⁵. Letztere entstehen, wenn man Fehler länger mit sich herumschleppt, z.B. wenn man die falsche Form immer wiederholt. Je mehr sich das Falsche verankert hat, umso schwerer ist der Fehler zu beheben; am

¹⁴ Auch Rückfallfehler genannt. Vgl. Dieter Cherubim (1980, 89).

¹⁵ Auch persistente oder hartneckige Fehler genannt. Vgl. Dieter Cherubim (1980, 89).

schwierigsten sind Aussprachefehler zu korrigieren, danach folgen zumeist die Grammatikfehler, während man lexikalische Fehler für am ehesten überwindbar hält (vgl. Hochländer, 5, [01.03.2013])).

Irren ist menschlich ist ein deutsches Sprichwort. Im Sinne dieser alten Volksweisheit liegt das Fehlerbegehen in der Natur des Menschen. Umso mehr überrascht einen, dass so etwas Natürliches so lange von der Wissenschaft so äußerst negativ geprägt war. Bis in die sechziger Jahre hinein wurden Fehler als störend und negativ eingeschätzt¹⁶ und als “Sünde” angesehen, d.h. als eine Abweichung von der zielsprachlichen Norm und damit als unerwünschte Erscheinung, mit der man zwar immer rechnen müsse, die aber unbedingt zu korrigieren war¹⁷. Corder fasste mit der Aussage „Alle Lerner machen Fehler“ die Einsicht der damals noch jungen Forschung zusammen und wies darauf hin, dass Fehler Bestandteile des Lernprozesses sind¹⁸.

Um die Frage zu klären, was als Fehler gilt, haben Linguisten und Fremdsprachendidaktiker darunter auch Kleppin ein System mit Kriterien entwickelt.

Nach Kleppin sind es folgende Kriterien:

Das Kriterium der sprachlichen Korrektheit; Kleppin spricht von einem Fehler, wenn eine Abweichung vom Sprachsystem, d.h. ein Verstoß gegen das Regelsystem sowie gegen eine sprachliche Form, vorliegt.

Das Kriterium der Verständlichkeit analysiert Fehler hinsichtlich der Kommunikationsfähigkeit, spezifischer ob er diese behindert oder nicht.

Im Kriterium der Situationsangemessenheit wird der verbale und nonverbale Verstoß gegen eine soziokulturelle Norm thematisiert, d.h. Verstöße gegen Verhaltenserwartungen in einer bestimmten Situation, beispielsweise gegen Regeln der Höflichkeit.¹⁹

¹⁶ Vgl. (Imider, 2010, 26)

¹⁷ Vgl. (Kleppin, 2001, 986)

¹⁸ Vgl. (Storch, 1999, 315)

¹⁹ Vgl. (Kleppin, 2001, 987-988)

Fehler werden heutzutage nicht mehr als Übel aufgefasst, sondern als Informationsquelle für den Erwerbsprozess gesehen (vgl. Kleppin, 2000, 51). Es ist nicht eindeutig erklärbar, ob eine korrekte Äußerung ihre Ursache im Wissen der LernerIn habe oder einzig und allein auf der Imitation sprachlicher Vorbilder beruhe (vgl. Eberle, 2001, 48).

Die Sicht des Fehlers ist vom Negativen ins Positive gerückt. Nickel sieht den Stellenwert des Fehlers folgenderweise:

„Ein Überblick über die Literatur [...] zeigt deutlich eine Aufspaltung in zwei Lager mit zum Teil kompromißbereiten Übergängen. Einmal gibt es die Gruppe jener, die in den Fehlern nur eine negative Erscheinung sehen. Sie machen Mangel an Fleiß, Begabung, Konzentration und Verständnis, also einen Mangel in der Beherrschung des Lernmaterials, für die Fehlleistung verantwortlich. [...] Die Lernpsychologie sieht in der Fehlleistung des Schülers einen normalen Prozeß“ (Nickel, 1972b, 8).

Leider sehen noch viele Didaktiker und Linguisten den Fehler als etwas Negatives. Das ist darauf zurückzuführen, dass der Fehler als eine Abweichung vom System gesehen wird. Wie schon oben im Abschnitt der Fehlerlinguistik erwähnt wurde, müssen Fehler identifiziert, aber die identifizierten Fehler müssen auch klassifiziert werden, denn eine Identifizierung allein ist nicht ausreichend für eine Beschreibung und Auswertung von Fehlertypen.

2.2.2. Klassifikation von Fehlern

Die Klassifizierung von Fehlern kann anhand unterschiedlicher Kriterien erfolgen. Auf Corder geht die Unterscheidung zwischen Kompetenz -und Performanzfehlern zurück. Zu diesem Zusammenhang betont er:

„Wir müssen [...] zwischen den Fehlern unterscheiden, die das Produkt solcher zufälligen Gegebenheiten sind, und denen, die den augenblicklichen Stand seiner [des Schülers] Sprachkenntnis oder, wie wir es auch nennen können, seiner Übergangskompetenz erkennen lassen. Im allgemeinen werden dabei die Performanzfehler unsystematisch und die Kompetenzfehler systematisch sein“ (Corder, 1967, 166).

2.2.2.a. Die Kompetenzfehler

Die Kompetenzfehler sind die Fehler, die von den Lernenden nicht selbst erkannt werden und auch gar nicht erkannt werden können, weil ihnen das nötige sprachliche Wissen zu einer korrekten Äußerung fehlt (vgl. Kleppin, 2000, 41). Mit den Kompetenzfehlern hat sich also auch Kleppin gründlich beschäftigt. Sie äußert sich dazu folgendermaßen und definiert den Kompetenzfehler als:

„einen Fehler, der vom Lernenden nicht selbst erkannt werden kann. Entweder hat er z.B. eine Struktur noch gar nicht gelernt und macht daher Fehler, oder er hat etwas falsch verstanden“ (Kleppin, 1997, 41).

2.2.2.b. Performanzfehler

Performanzfehler können dagegen von den SchülerInnen selbst korrigiert werden, denn solche Fehler entstehen nicht aufgrund mangelnden Wissens, sondern aufgrund anderer Umstände. Bei einer genaueren Hinterfragung der Fehler, finden die LernerInnen meist selbst die korrekte Form. Nach Corder gehören zu den Performanzfehlern zum einen einfache Versprecher und zum anderen solche Fehler, die durch noch unzureichende Automatisierung der betreffenden Struktur in der Zielsprache zustande kommen. Für ihn sind Kompetenzfehler systematisch und Performanzfehler unsystematisch.

Die Fehleranalyse beschäftigt sich nur mit den systematischen Fehlern, d.h. die Fehler, die den Kompetenzfehlern zuzurechnen sind. (vgl. Corder, 1967, 166)

Doch die Unterscheidung zwischen Performanz und Kompetenz ist nicht einhellig akzeptiert. Diese Meinung wird von Nickel nicht vertreten und dies wird im folgenden Zitat deutlich ausgedrückt:

„Diese Zweiteilung hat sich bei uns in Deutschland nicht durchgesetzt. Zu viele Gründe sprechen auch gegen klare Abgrenzungsmöglichkeiten beider Bereiche. Einerseits werden Performanzfehler ebenfalls oft systematischer Art sein (falsche Analogien, Generalisierungen), andererseits werden auch Kompetenzfehler nicht immer den wahren augenblicklichen Stand der Sprachkenntnisse widerspiegeln. Die Vereinfachung ist zu grob und läßt sich sicherlich nur auf einen Teil der Fehler anwenden“ (Nickel, 1972a, 17).

Ebenso problembehaftet wie die Unterscheidung zwischen Kompetenz- und Performanzfehlern ist eine andere Fehlerbezeichnung, nämlich die des *Flüchtigkeitsfehlers*. Er spielt im Performanzbereich eine wesentliche Rolle, denn die Definitionen desjenigen Fehlertyps, der hier als *laps*²⁰ oder als *slip*²¹ bezeichnet wird, legt es nahe, solche Fehler dem allgemeinen Sprachgebrauch entsprechend eben als Flüchtigkeitsfehler zu bezeichnen²². Der Flüchtigkeitsfehler ist eine andere Fehlerbezeichnung. Genaugenommen

„[...] handelt es sich hier um eine geringere Auslassung oder einen kleinen Zusatz, die den Sinn nicht stark entstellen, oder es handelt sich um einen so offensichtlichen Irrtum, daß man einfach nicht annehmen kann, dieser Irrtum wäre dem Schüler nicht selbst aufgefallen, wenn er mehr Zeit

²⁰ Lapses das englische Wort für Versprecher

²¹ Slips das englische Wort für Ausrutscher

²² Vgl. Corder, 1967, 166f.

gehabt hätte oder weniger nervös gewesen wäre“ (Nickel, 1972a, 16).

Aber Nickel hat zu der oben zitierten allgemeinen Meinung noch seine eigene Meinung dazu:

„Eine Definition dieses Typus [des Flüchtigkeitsfehlers] existiert m. E. nicht. Wenn er, was der Name impliziert, auf Eile zurückzuführen wäre, dann müsste stets eine chronologische Messung mit diesem Fehler verbunden sein“ (ebenda).

Corder erläutert die Fehlerklassifizierung wie folgt:

„Eine adäquatere Klassifizierung berücksichtigt [...] Systeme wie beispielsweise Tempus, Numerus, Modus, Genus, Kasus usw. Eine solche Fehlereinteilung ist abstrakter und systematischer“ (Corder, 1970, 40).

Kleppin (2000, 42f.) schlägt zur Fehlerklassifikation nach Sprachebenen folgende Gliederung vor:

Phonetisch/phonologische Fehler, morphosyntaktische Fehler, lexikosemantische Fehler, pragmatische Fehler und inhaltliche Fehler.

2.2.3. Die verschiedenen Fehlerebenen

Man kann diese Klassifikationsraster durch folgende Fehlerebenen erklären: Fehler können auf verschiedenen Sprachebenen auftreten; zu ihnen gehören: phonetische, orthographische, morphologische, lexikalische, stilistische- und syntaktische Fehler.

2.2.3.a. Phonetische Fehler

Wenn man eine Fremdsprache lernt, sind phonetische Fehler natürlich, weil immer die eigene Muttersprache als Ausgangspunkt dient, und zwar auf allen

Gebieten, vor allem in der Aussprache. Die Lernenden müssen neue Sprechbewegungen erlernen und automatisieren, was außerordentlich schwierig ist, weil sie in der Muttersprache unbewusst ablaufen.

Abgesehen davon, dass viele der Meinung sind, sie könnten diese neuen Artikulationsbewegungen nicht erlernen, kommt es ganz häufig vor, dass die Lernenden die muttersprachlichen Artikulationsbewegungen, Wortakzente oder Intonationsmuster auf die Fremdsprache übertragen. Eine neue Aussprache zu erwerben ist also für viele schwieriger, als die Aneignung neuer Wörter oder grammatischer Regeln.

2.2.3.b. Orthographische Fehler

Die Studenten haben viele Schwierigkeiten in der Rechtschreibung, da sie die deutsche Rechtschreibung als sehr komplex empfinden.

2.2.3.c. Morphologische Fehler

Unter Morphologie versteht man in der Sprachwissenschaft ein Teilgebiet der Grammatik. Die Morphologie befasst sich mit der inneren Struktur von Wörtern. Die Lernenden machen viele Fehler in der Konjugation der Verben oder Deklination der Adjektive. Das Einsetzen von Präpositionen und Konjunktionen gehört auch zu den häufigsten Fehlerquellen.

2.2.3.d. Lexikalische Fehler

Lexikalische Fehler können entstehen durch Kontraste zwischen Muttersprache und Fremdsprache. Es entstehen sogenannte falsche Freunde.

Als falschen Freund bezeichnet man ein Paar aus einem fremdsprachigen Wort und einem Wort der Muttersprache, das sich in Schrift oder Aussprache ähnelt, sich jedoch in der Bedeutung deutlich unterscheidet.

2.2.3.e. Stilistische Fehler

Stilistische Fehler können beispielsweise dadurch entstehen, dass ein Idiom²³ in einem stilistischen unangemessenen Zusammenhang gebraucht wird.

2.2.3.f. Syntaktische Fehler

Unter Syntax versteht man in der Grammatik die Satzlehre. Auch im Bereich der Syntax gibt es Strukturunterschiede zwischen den Sprachen, die für den Lernenden eine weitere Quelle von Fehlern sind.

Das Deutsche nimmt in Bezug auf die Satzgliedstellung eine „mittlere“ Position ein. Slawische Sprachen dagegen verfügen über einen ausgeprägten Sprachbau, das heißt, dass sie eine sehr freie Satzgliedstellung haben; in einer Sprache wie dem Englischen mit seiner fast flexionslosen Struktur hingegen existieren feste Abfolgeregularitäten. Die Stellung der syntaktischen Elemente im Deutschen ist relativ frei und gleichzeitig sehr komplex, da sie von verschiedenen einander beeinflussenden und zum Teil widersprechenden Kriterien abhängig und durch eine Reihe von Varianten gekennzeichnet sind. Die Wortstellung beschreibt, wie die einzelnen Satzglieder in einem Satz angeordnet werden. Ein Satz besteht aus bestimmten Satzgliedern und im Satz gilt, eine bestimmte Wortstellung, die nach Regeln angeordnet wird.

Die verbalen Elemente im Satz haben immer eine feste Position. Besteht der Verbalkomplex aus mehreren Elementen, so bilden diese das prägende Charakteristikum der deutschen Sprache, die so genannte Verb- oder Satzklammer. Die freie Wortstellung ist wiederum eine weitere Quelle für Fehler und die Unterschiede zum Arabischen können bei Deutschlernenden zu Fehlern führen. Darauf werden wir im empirischen Teil noch gründlicher eingehen. Im weiteren Abschnitt werden wir versuchen, eine Definition des Transfers und der Interferenz zu geben, die verschiedenen Kategorien zu erläutern und die möglichen Ursachen der Interferenzfehler zu geben.

²³ Nach Eberharts (1910, 209) bezeichnet Idiom „überhaupt jede Spracheigenheit und Spracheigentümlichkeit, dann die Summe dieser Spracheigentümlichkeiten innerhalb einer Sprache, daher dann auch die Volkssprache, die Mundart in ihrer Eigenheit“.

2.3. Interferenz

2.3.1. Zu den unterschiedlichen Auffassungen der Begriffe Transfer und Interferenz

Die Termini Transfer und Interferenz haben keine einheitlichen Definitionen, daher werden wir hier einige vorstellen.

Ein Transfer findet statt, wenn Laute oder lexikalische Einheiten oder andere Strukturen von der Muttersprache in die Fremdsprache transferiert werden.

Unter den Begriff Transfer verstehen Karbe / Piepho in ihrem Buch Fremdsprachenunterricht von A-Z folgendes:

„Transfer bedeutet die Aktualisierung und Anwendung bereits erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten auf neue Handlungsstrukturen, die analogen Charakter tragen. Dank der Wirksamkeit des Transfers wird ein ständiges und vollständiges Neulernen unnötig. Dem Lerner bleibt erspart, in bestimmten Situationen immer wieder von neuem adäquate Handlungsreihen aufzubauen.“ (Karbe / Piepho, 2000, 127f.)

Der Transfer kennzeichnet den positiven Einfluss Der Muttersprache auf das Erlernen einer Fremdsprache im Gegensatz zu dem negativen Transfer oder auch Interferenz genannt.

Glück definiert den Begriff der Interferenz folgendermaßen:

„Interferenz f. (lat. interfere >dazwischentragen<) 1. Einwirkung einer Sprache auf eine andere, wie sie v.a. unter den[↗] Gegebenheiten des[↗] Sprachkontakts und des Bilingualismus zustande kommt [...] 2. Die Übertragung

phonet. Charakteristika der eigenen (Mutter-)Spr. (S1) auf eine (zu lernende) Fremdspr. (S2)“ (Glück, 2000, 310).

Mit den Begriffen „negativer Transfer und Interferenz“ bezeichnet man in der Sprachwissenschaft die Übertragung muttersprachlicher Strukturen auf äquivalente Strukturen einer Fremdsprache und umgekehrt. Das betrifft u. a. lexikalische, syntaktische, morphologische und phonologische Strukturen, deren Übernahme in die Zielsprache von kompetenten Hörern oder Lesern als falsch oder irreführend betrachtet werden und gegebenenfalls zu unverständlichen Sätzen führen kann.

In der heutigen Forschung wird der Terminologie Interferenz aber oft die des negativen Transfers vorgezogen. So sieht das auch Odlin und schreibt:

„The term interference implies no more than what another term, negative transfer, does, but there is an advantage in using the latter term since it can be contrasted with positive transfer, which is the facilitating influence of cognate vocabulary or any other similarities between the native and target languages “(Odlin, 1989, 26).

Nach der behavioristischen Auffassung²⁴ führt Lado an, dass der Gebrauch von sprachlichen Strukturen automatisch aus Verbindungen „Stimulus-Response-Verbindungen“²⁵ besteht. Diese Gewohnheiten sind kontrollierbar entweder bewusst oder unbewusst. Demnach werden muttersprachliche Gewohnheiten in die fremde Sprache übertragen. Wenn die Übernahme einer solchen Gewohnheit in die Zielsprache möglich ist, dann liegt eine Lernerleichterung vor, ein sogenannter Transfer. Wenn die in die Zielsprache übernommene Gewohnheit den Lernprozess stört und erschwert, dann tritt Interferenz auf und der Lerner sieht sich Lernschwierigkeiten gegenüber.

²⁴ Die behavioristische Auffassung oder der Behaviorismus ist eine eher ältere Lerntheorie, die besagt, dass Menschen irgendeine Gewohnheit in der Welt durch das Imitieren und danach als Folge einer entweder positiven oder negativen Reaktion lernen.

²⁵ Reiz-Reaktion-Verbindungen.

Gass ist dagegen anderer Auffassung und betont wiederum,

„dass Transfer und Interferenz in der neueren Forschung nicht mehr behavioristisch angegangen werden und dass die lernerbezogene Selektivität von Interferenzphänomenen immer mehr in den Mittelpunkt des Interesses rückt“ (Gass, 1996, 562ff).

Bezüglich der Interferenz kann man bei Rudi (1988,103) folgendes nachlesen:

„ Interferenz; gegenseitige Beeinflussung von Sprachen und Dialekten auf der Grundlage von Sprachkontakten und Bilingualismus²⁶, die sich in der Übernahme lexikalischer Einheiten und Regeln aus der einen Sprache in die andere äußert. Interferenz kann die Entwicklung einer Sprache beeinflussen, sie ist auch beim Erlernen von Fremdsprachen zu beachten: Zum Beispiel ist die Aussprache einer beliebigen Sprache mit „ fremdem Akzent“ eine Erscheinung der Interferenz, ebenso wie typische grammatische Fehler, die unter dem Einfluss der Muttersprache gemacht werden.“(Rudi, 1988, 103).

Eine andere Beziehung von Transfer und Interferenz gibt Wode (1988, 97), wonach der Transfer einen dynamischen Charakter hat und die Interferenz das statische Ergebnis des Transfers ist.

„Lerner übertragen ihr sprachliches Wissen aus zuvor gelernten Sprachen in die neue Zielsprache. Dieser Vorgang heißt Transfer; sein Produkt Interferenz“(Wode, 1988, 97).

²⁶ Bilingualismus wird üblicherweise durch den Term Mehrsprachigkeit ersetzt, wenn die Zweisprachigkeit „nicht besonders hervorgehoben werden soll“ (vgl. Okssar, 1984, 244).

Karbe/ Piepho (2000, 127/128) definieren die Interferenz wie folgt:

„Unter Interferenz versteht man im Fremdsprachenunterricht die störenden Einflüsse eines sprachlichen Systems (der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache) auf ein neues Sprachsystem, das erlernt werden soll. Viele der bereits ausgebildeten Fertigkeiten, Fähigkeiten und Gewohnheiten sowie bereits vorhandene Kenntnisse verursachen beim Erlernen einer (ersten/neuen) Fremdsprache negative Einflüsse.“

Eine andere Definition der Interferenz nennt Abraham. Er beschreibt die Interferenz als

„Überlagerung von Strukturen eines Sprachsystems durch Strukturen eines anderen Sprachsystems“ (Abraham, 1988, 312).

Weinreich (1953) geht stärker auf den (zweisprachigen) Rahmen der Interferenz ein, ihm zufolge ist Interferenz die Abweichung von der Norm einer Sprache als Folge der Kenntnis einer anderen Sprache:

„Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e. as a result of language contact, will be referred to as INTERFERENCE phenomena“ (Weinreich, 1953, 1).

Diese Definition hebt sich durch ihre doch recht neutrale Formulierung von anderen Definitionen stark ab. Meist wird der Interferenzbegriff im Zusammenhang mit Muttersprache und Fremdsprache (bzw. Fremdsprachenunterricht) verwendet.

Später gibt Weinreich dem Interferenzbegriff noch eine Definition, die weit verbreitet ist:

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

Bei Bondzio heißt es über Interferenz, es handle sich:

„um den negativen Einfluß von Elementen oder Regeln einer anderen Sprache, und zwar vorrangig um (a) eine störende Einwirkung der Muttersprache auf die Fremdsprache (MScFS) oder (b) eine störende Einwirkung der Fremdsprache auf die Muttersprache (MSgFS)“ (Bondzio, 1980, 204).

Neueste Arbeiten wie Rhiel (2009, 33) oder Bickes (2009, 97) kritisieren den Begriff Interferenz, da er „Einmischung“ bedeute. Bickes (2009, 97) empfindet Interferenz nur als „Resultat des negativen Transfers“ von sprachlichen Gewohnheiten.

Aus den oben gegebenen Definitionen kann man schließen, dass Unterschiede nach der kontrastiven Analyse zu Lernschwierigkeiten und Interferenzfehlern führen können. Daraus müsste sich ergeben, dass Sprachen, die Ähnlichkeiten aufweisen, wie Italienisch und Spanisch, unproblematisch zu lernen sind und dem Lerner nicht so viele Schwierigkeiten bereiten. Man könnte aber dagegen einwenden, dass gerade in Bereichen, in denen es zwischen den beiden Sprachen Ähnlichkeiten gibt, Fehler auftreten können. So sehen das auch Edmondson und House. Für sie kann ein Kontrastmangel zu Fehlern führen, wenn zielsprachliche Phänomene und ihre Entsprechungen in der Grundsprache ähnlich, aber nicht

identisch sind und zwar häufiger, als wenn die zu vergleichenden Sprachen ganz unterschiedlich sind (vgl. Edmondson/House, 1993, 210).

Trotz der Unmenge an Definitionsversuchen, die auf dem Gebiet der Interferenzforschung in den letzten Jahrzehnten unternommen wurden, hat sich jedoch bis heute keine einheitliche Terminologie durchgesetzt. So werden nicht nur unterschiedliche Begriffe für ein und dasselbe Phänomen verwendet, sondern umgekehrt derselbe Begriff für unterschiedliche Phänomene. Auch wenn der Terminus Interferenz mit definitorischen Schwierigkeiten verbunden ist, wird er bewusst verwendet.

Wir möchten uns in unserer Arbeit der Definition von Karbe/ Piepho (2000, 127f.) anschließen, dass der Transfer ein Prozess ist, der Strukturen der Muttersprache in die Zielsprache überträgt. Negativer Transfer oder Interferenz ist die negative Übertragung von Strukturen. Das heißt, dass der Transfer der positive Einfluss der Muttersprache beim Erlernen einer Fremdsprache ist, dagegen ist die Interferenz der negative Einfluss der Muttersprache auf den Erwerb der Fremdsprache (vgl. Karbe/ Piepho, 2000, 127/128). Wir möchten im Folgenden, die noch nicht erklärten Begriffe intralinguale und interlinguale Interferenzfehler genauer erläutern.

2.3.2. Die verschiedenen Arten der Interferenzen

Köhler (1975) unterteilt die Interferenzfehler in *interlinguale* und *intralinguale* oder wie er sie auch nennt „*externe*“ und „*interne*“ Interferenzfehler²⁷. Für diese Bezeichnung verwendet Nickel (1972, 12) die Begriffe „*intrastruktural*“ und „*interstruktural*“.²⁸

2.3.2.a. Intralinguale Interferenz

Unter intralingualen Interferenzfehlern versteht man die Beeinflussung innerhalb der Fremdsprache selbst, indem der Lerner schon bereits bestimmte

²⁷ Vgl. Köhler (1975, 10).

²⁸ Vgl. Kaufmann (1976, 191).

gelernte Strukturen auf Bereiche der gelernten Fremdsprache überträgt und verallgemeinert, in denen sie aber nicht gelten. Die Übergeneralisierung, die Regularisierung und die Simplifizierung sind Ausdrücke dieses Phänomens.

a.1. Übergeneralisierung

Dieser Typ von Interferenzen entsteht in der Zielsprache selbst. Die erlernten Vorkenntnisse und Regeln werden auf falsche Strukturen übertragen, wodurch fehlerhafte Sprachprodukte entstehen können. Der Begriff Übergeneralisierung wird in der kognitiven Therapie für einen logischen Denkfehler benutzt. Beim Übergeneralisieren wird die Erfahrung von einer Situation auf andere Situationen willkürlich übertragen und verallgemeinert. Übergeneralisierungen kommen dann zustande, wenn ein SchreiberIn einen Ausdruck verwenden möchte, dessen Verwendungsmöglichkeiten er oder sie nicht sicher genug kennt.

a.2. Regularisierung

Im Falle, dass ein unregelmäßiges Phänomen in der Zielsprache seitens der LernerInnen zu einem regelmäßigen gemacht wird, bezeichnet man das als Regularisierung.

a.3. Simplifizierung

Simplifizierungen kommen zu Stande, wenn der Lernende bei der Produktion eine Vereinfachung des Satzbaues vornimmt. Darunter verstehen wir den fehlerhaften Gebrauch eines Wortes bzw. das vollständige Fehlen von Wörtern. Das kommt nicht ausschließlich in komplexen Sätzen vor, sondern auch in simplen Sätzen. Es wird manchmal sowohl im Hauptsatz als auch im Nebensatz kein Subjekt realisiert. Wie uns das folgende Beispiel von Kleppin zeigt: „Wenn ohne Fahrerschein fahren, dann muss zahlen“(Kleppin, 2000, 32).

2.3.2.b. Interlinguale Interferenz

Unter Interferenz ist nach Juhász (1970,9): “Die durch die Beeinflussung von anderen sprachlichen Elementen verursachte Verletzung einer sprachlichen

Norm bzw. der Prozess der Beeinflussung” zu verstehen. Das betrifft auch die interlingualen Interferenzfehler. Man kann sie in zwei Arten unterteilen.

b.1. Interferenz zwischen zwei Fremdsprachen

Interlinguale Interferenzfehler entstehen zwischen zwei Fremdsprachen. Es ist möglich, dass die erste Fremdsprache, die man lernt, die zweite beeinflusst, indem man Strukturen der ersten auf die zweite Fremdsprache überträgt.

b.2. Interferenz zwischen Muttersprache und Fremdsprache

Eine andere Art von interlingualen Interferenzfehlern ist die Beeinflussung der Fremdsprache durch die Muttersprache. Durch diese Beziehung zwischen Erst- und Zweitsprache kommt es beim Erwerb der Fremdsprache zu systematischen Fehlern verschiedenster Art. Einige derjenigen Fehlerursachen, die auf ein Einfluss der Mutter- auf die Zweitsprache zurückzuführen sind, sollen hier exemplarisch dargestellt werden.

Es gibt zwei Faktoren, die das Auftreten von Interferenzen auslösen können. Im kommenden Teil werden wir auf diese genauer eingehen.

2.3.3. Mögliche Ursachen für das Auftreten von Interferenz

Die Interferenz entsteht, wenn ein Sachverhalt nicht korrekt ausgedrückt wird und daher die Struktur der Muttersprache angewandt wird. Sie hat verschiedene Ursachen, die mit zwei konkreten Fällen verbunden sind. Zum einen sind das die außersprachlichen Faktoren und zum anderen die strukturellen Faktoren.

2.3.3.a. Außersprachliche Faktoren

Interferenz ist eine sprachliche Veränderung, welcher der direkt-individuelle oder der soziale Einfluss einer zweiten Sprache zu Grunde liegt. (Boix/Vila, 1998, 55)²⁹. Außersprachliche Faktoren sollte man nicht vernachlässigen, sie spielen bei der Entstehung der interlingualen Interferenz eine bedeutende Rolle. Auf Grund ihres individuellen Charakters sind diese nicht-linguistischen

²⁹ Vgl. Wieland (2008, 15).

Gegebenheiten schwierig zu ermitteln und in der Praxis nicht einfach von den linguistischen zu trennen. Juhász betont dabei Folgendes:

„Ein vollständiges Bild der Interferenz – wie überhaupt jeder parole-Erscheinung – erhält man nur dann, wenn man die relevanten extralinguistischen Faktoren berücksichtigt“ (Juhász, 1970, 15).

Zu diesen Ursachen gehört

„die Übertragung der Strukturierung der Welt mit Hilfe sprachlicher Medien der interferierenden Sprache, und zwar auch deshalb, weil die beeinflusste Sprache einer solchen Strukturierung und Auffassung entbehrt“ (Juhász 1970, 50).

Man spricht von nicht-sprachlichen Faktoren in Bezug auf z. B. individuelle Fähigkeiten der LernerInnen, auf den Erwerbskontext oder auf die Einstellungen der LernerInnen gegenüber der jeweiligen Sprache usw.

2.3.3.b. Strukturelle Faktoren

Wie wir schon oben erwähnt haben, spielt die Verschiedenheit und die Ähnlichkeit der vergleichenden Sprachen eine wichtige Rolle beim Erwerb einer Sprache. „Die jeweils aktive Sprache kann in bestimmten Äußerungen nach dem Muster der anderen verändert werden“ (Rhiel 2009, 33), sodass es durch diese konkurrierende Präsenz zur „Überlagerung von Elementen, Merkmalen oder Regeln“ (Pabst 2006, 29) kommen kann. Die Beschäftigung mit der Frage welche möglichen linguistischen Ursachen für das Auftreten von Interferenz vorhanden sind, spielt in der Fachliteratur eine wichtige Rolle. Deshalb wird nun der Frage für das Zustandekommen von Interferenzerscheinungen nachgegangen.

Weinreich bringt folgende These zum Ausdruck:

„Je größer die Unterschiedlichkeit der Systeme ist, das heißt je zahlreicher die sich gegenseitig ausschließenden Formen und Strukturschemata in jedem sind, umso größer ist das Lernproblem und umso zahlreicher sind die potentiellen Ansatzpunkte für Interferenz“ (Weinreich, 1976, 16).

Nach seiner These hängen die Interferenzfehler direkt von der Verschiedenheit zweier Sprachsysteme ab. D.h. eine Sprache, die der Muttersprache strukturell ähnlich ist, sei leichter zu erlernen, als eine strukturell unterschiedliche. So sieht das auch Vogel, der auf ein Mindestmaß von Ähnlichkeiten verweist:

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

Laut Wode müssen die beteiligten sprachlichen Strukturen oder Elemente „einander hinreichend ähnlich sein“ (1993, 99), damit der Prozess des Transfers überhaupt verlaufen kann. Dieser Prozess kann sowohl zum positiven Transfer als auch zur Interferenz führen. Falls die in den Transferprozess involvierten Strukturelemente beider Sprachen identisch oder zumindest ähnlich sind, führt es zu positivem Transfer und somit zu einer Lernerleichterung. Falls sie nicht übereinstimmen und viele Kontraste beinhalten, kann es zu Interferenzen kommen und Lernschwierigkeiten verursachen.

„die semantisch bzw. grammatisch äquivalenten Elemente“ zweier miteinander verglichener Sprachen in „adäquate Elemente“, in „Elemente, die sich von den entsprechenden der anderen Sprache durch einen scharfen semantischen bzw. strukturellen und deshalb psychischen Kontrast auszeichnen“ und in „Elemente, zwischen denen kein scharfer Kontrast besteht“ (1970,76).

Ein anderes Phänomen, das an der Entstehung von Interferenzerscheinungen beteiligt sein kann, wird bei Vogel angeführt:

„Lernerschwerend ist der Einfluss dort, wo nur partielle Ähnlichkeit vorliegt und dadurch sog. homogene Hemmung verursacht wird, wo sprachliche Zeichen in zwei Sprachen nicht in allen Eigenschaften übereinstimmen und die *differentia specifica* vom Lerner nicht er- bzw. gekannt wird“ (1990, 213).

Ein weiteres strukturelles Phänomen, das inter- oder intralinguale Interferenzen hervorrufen kann, wird bei Cozochralski genannt:

„Die eine, die Ausgangssprache, hat eine Kategorie oder Struktur in der Systemstelle, wo die andere Sprache eine Leerstelle aufweist“ (Cozochralski, 1971, 21).

Zum Auslöser für den Transfer und somit der Interferenzerscheinung kann das Vorhandensein einer Nullstelle in der Fremdsprache einerseits und in der Zielsprache andererseits sein.

Auch das Fehlen einer Kategorie in der Muttersprache, die jedoch in der Zielsprache zum Ausdruck gebracht wird, bringt auch Interferenzgefahr mit. Für diese Nullstelle müssen sich Lerner eine neue Kategorie der Fremdsprache

aneignen. Uhlisch (1992, 43) weist darauf hin, dass es zu interlingualem Transfer führt, wenn es zur Nicht-Realisierung der betreffenden Kategorie in der Fremdsprache kommt.

2.4. Die Syntax des Deutschen und des Arabischen

2.4.1. Die Syntax

Die Syntax behandelt die Anordnung der Wörter, um Bedeutungsbeziehungen innerhalb von (und manchmal zwischen) Sätzen aufzuzeigen. Der Begriff geht auf das griechische Wort *syntaxis* („Zusammenstellung“) zurück. Die meisten syntaktischen Studien konzentrieren sich auf die Satzstruktur, da dort die wichtigsten grammatikalischen Beziehungen zum Ausdruck kommen.

„Unter Syntax versteht man die Lehre vom Bau der Sätze einer Sprache“ (Ahmad, 1996, 145).

Die Wörter stehen in einem Satz immer verbunden und nicht isoliert, sie stehen also in einer Beziehung. Diese erkennt man in der Stellung der Wörter. Die sprachliche Organisation wird Syntax genannt.

Ahmad bestimmt die syntaktische Struktur durch folgende Punkte:

„1) durch Relationen der Satzteile, die seine Dependenzstruktur bestimmen, und 2) durch die Satzgliedstellung, die seine lineare Struktur darstellt. Außerdem trägt die sogenannte Kongruenz zur Festigung der Satzstruktur bei, die als eine formale Übereinstimmung zwischen bestimmten Satzteilen vorhanden ist“ (Ahmad, 1996, 146).

Beauzée gibt der Syntax folgende Definition:

„[...] Syntax ist die Kunst, die zum Ausdruck eines Gedankens vereinten Wörter in eine ihm entsprechende Ordnung zu bringen“ (Beauzée, 1786, 484).³⁰

³⁰ Beauzée (1786): *Syntax*, in: *Encyclopédie méthodique*: „[...] la Syntaxe est l'art d'établir l'ordre convenable entre les mots réunis pour l'expression d'une même pensée“ 484.

Um einzelne Aspekte beider Sprachen übersichtlicher zueinander in Beziehung setzen zu können, sollen Elemente der Phrasen- und Satzebenen im folgenden Abschnitt über die Syntax beider Sprachen vorgestellt werden. Aber wir können nicht alle Aspekte im Deutschen und im Arabischen behandeln. Aufgrund der gegebenen Umstände müssen die Aspekte oder Ebenen eingeschränkt werden; es werden in Hinblick auf die Zielsetzung und die im weiteren Verlauf der Untersuchung zu leistenden Fehlererklärungen lediglich wenige Aspekte der arabischen und der deutschen Syntax Beachtung finden. Wir werden versuchen, in denjenigen Texten, die dieser Arbeit zugrunde liegen, die Kontraste, die verantwortlich für die syntaktischen Fehler sind, aufzudecken.

2.4.2. Die Syntax des Deutschen

Im Unterkapitel zur deutschen Syntax werden diejenigen Wortklassen vorgestellt, die einen großen Einfluss auf die deutsche Grammatik haben und unter anderem als Sinnträger innerhalb des Satzes beschrieben werden können. Von ihnen wird angenommen, dass sie den arabischen MuttersprachlerInnen bei der korrekten deutschen Sprachproduktion aufgrund ausgeprägter Valenzeigenschaften beziehungsweise aufgrund von Besonderheiten ihrer Stellung innerhalb des Satzes (wie bei den Partikeln) Probleme bereiten. Angefangen wird mit der Erklärung des Satzes.

Aus der deutschen Sprache sind unterschiedliche Satzdefinitionen bekannt; ein erster Ansatz nach Engel (1996, 154) besagt, dass ein Satz mindestens aus einem finiten Verb bestehen und eine Autonomie aufweisen müsse.

Laut Duden sind Sätze:

„[...] sprachliche Einheiten, die relativ selbständig und abgeschlossen sind. Sie bauen sich aus kleineren sprachlichen Einheiten auf, die ihrerseits auch schon einen gewissen Selbständigkeitsgrad haben“ (Duden, 1995, 590).

Auch hier wird die Satzdefinition gestützt durch einen Selbständigkeitsgrad; ähnlich wie bei Engel kommt dem finiten Verb eine zentrale Rolle zu:

„Sie [die Sätze] haben einen bestimmten grammatischen Bau; dieser ist hauptsächlich vom Verb [...] bestimmt: Das Verb eröffnet um sich herum Stellen für weitere Bestandteile des Satzes“ (ebenda).

Diese Definitionsansätze sind in dieser Form durchaus nicht durchgängig akzeptiert. Eisenberg definiert den Satz wie folgt:

„Der einfachste Aussagesatz im Deutschen vom Typ **Petra arbeitet; Klaus raucht** besteht aus einer nominalen und einer verbalen Form, die in bestimmter Weise aufeinander abgestimmt sind. Der Ausdruck für die grammatische Struktur, der einem solchen Satz zugewiesen wird, soll eben dies zum Ausdruck bringen: es handelt sich um eine sprachliche Einheit, die aus einem Nomen (N) und einem Verb (V) besteht, so daß beide zusammen einen Satz (S) bilden“ (Eisenberg, 1994, 28).

Allgemein kann man sagen, dass ein Satz aus bestimmten Satzgliedern wie Subjekt, Objekt, Prädikat, adverbialen Bestimmungen sowie weiteren Ergänzungen besteht. Für jede Sprache gilt, eine bestimmte Wortstellung, die nicht beliebig angeordnet werden kann, sondern es geschieht nach Regeln in einer bestimmten Reihenfolge.

Admoni (1970) versteht unter Wortstellung, eine Reihe von Regeln, nach denen die Wörter im Satz einen bestimmten Platz einnehmen, diese Platzeinnahme hängt mit den Wortarten und dem Satzgliedwert zusammen³¹.

³¹ Vgl. Admoni (1970, 35f.).

Die zentrale Einheit im Satz ist das Prädikat, das immer mindestens aus einer finiten Verbform besteht. Als finite Verbform (Gegenbegriff: Infinite Verbform) bezeichnet man die grammatische Form eines Verbs, die alle grammatischen Kategorien eines Verbs, insbesondere Person, Numerus, Tempus, Genus und Modus ausdrückt.

Nach der Stellung dieses finiten Verbs können in der Wortstellung drei verschiedene Stellungstypen unterschieden werden: Verberst, Verbzweit und Verbletzt oder auch Stirnsatz, Kernsatz und Spannsatz. In einem Stirnsatz (Verberst) steht das finite Verb an erster Stelle. Im Kernsatz (Verbzweit) steht das finite Verb an zweiter Stelle. Im Spannsatz (Verbletzt) dagegen steht das finite Verb an letzter Stelle.³²

Unter „finites Verb“ ist hier eine einzelne Verbform zu verstehen, die nach Person und Numerus bestimmt ist. Bei mehrteiligen Prädikaten gilt stellungsmäßig nur die nach Person und Numerus bestimmte Verbform als finites Verb. Siehe zum Beispiel die Zweitstellung des finiten Verbs in den folgenden Sätzen:

- (1) Er kauft ein Auto.
- (2) Er hat ein Auto gekauft
- (3) Er möchte ein Auto kaufen.

Im zweiten Beispiel steht das finite Verb an zweiter Stelle, das Partizip II (gekauft) steht am Satzende. Der Infinitiv im dritten Beispiel steht ebenfalls am Satzende, dagegen das finite Verb an zweiter Stelle.

Es ist wichtig, dass die Wortposition im Deutschen eingehalten wird. Das kann den arabischen MuttersprachlerInnen aufgrund ausgeprägter Flexionseigenschaften, wie beim Verb, Determinativ oder Adjektiv beziehungsweise aufgrund von Besonderheiten ihrer Stellung innerhalb des Satzes, Probleme bereiten. Verbalphrase oder, wie Engel (1996, 443f.) ihn nennt, der Verbalkomplex hat im Deutschen eine wichtige Bedeutung.

³² Vgl. Duden (1995, 788).

Zu dieser Thematik, kann man sagen, dass das finite Verb die Möglichkeit besitzt, Sätze zu konstruieren. Das können infinite Verbformen nicht. Die infiniten Verben verbinden sich mit finiten Verben und bilden Verbalkomplexe, das bedeutet, dass sie Infinitivphrasen und Partizipialphrasen bilden³³.

Die Funktion der Satzglieder wird vom verbalen Satzglied bestimmt. Es bestimmt welche Satzglieder obligatorisch sind und welche fehlen können. Dieser Akt wird Valenz genannt. Die Valenz ist die Fähigkeit des Verbs, Ergänzungen in bestimmter Zahl und Gestalt an sich zu binden.

Nach Helbig (1983) hat das Verb die Fähigkeit bestimmte Leerstellen zu eröffnen, diese Leerstellen werden entweder durch obligatorische oder fakultative Ergänzungen besetzt. Durch die Eliminierung der Satzglieder kann man beobachten, ob der Satz grammatisch noch korrekt ist oder nicht. Helbig's Weglassprobe (Eliminierungstest) verläuft folgendermaßen:

„ Wir eliminieren ein Satzglied und beobachten, ob der verbleibende Satzrest noch grammatisch oder bereits ungrammatisch ist. Ist er noch grammatisch, dann ist das eliminierte Satzglied syntaktisch nicht obligatorisch, ist er aber ungrammatisch, dann ist das eliminierte Satzglied syntaktisch für den Bestand des Satzes obligatorisch“
(Helbig/ Schenkel, 1983, 33).

Die Weglassprobe wird von Ahmad (1996, 158) im folgenden Beispiel veranschaulicht:

obl. Ergän.		fakult. Ergän.	obl. Ergän.
Hans	verkauft	dem Freund	das Haus.
Hans	verkauft		das Haus.

³³ Vgl. Engel (1996, 390).

Hier kann man sehen, dass (Hans) und (das Haus) obligatorische Satzglieder sind, weil der Satz sonst ungrammatisch ist. Das Satzglied (dem Freund) ist dagegen fakultativ, weil es weggelassen werden kann³⁴.

Die deutsche Sprache weist ein Ergänzungssystem auf, dass in einer Tabelle zusammengefasst wurde³⁵.

Tabelle 1: Die Ergänzungsklassen der deutschen Sprache

Abk.	Bezeichnung	Anapher ³⁶	Beispiel
E _{sub}	Subjekt- ergänzung	Pronomen im Nominativ	Das Kind isst.
E _{akk}	Akkusativ- ergänzung	Pronomen im Akkusativ	Er unterstützt den Schüler .
E _{gen}	Genitiv- ergänzung	Pronomen im Genitiv	Der Patient bedarf eines Arztes .
E _{dat}	Dativ- ergänzung	Pronomen im Dativ	Er hilft seinem Vater .
E _{prp}	Präpositional- ergänzung	Präp. + Pron. da(r) + Präp.	Er wartet auf seinen Freund .
E _{sit}	Situativ- ergänzung	da, dann, deshalb	Er wohnt in Köln . Er biss aus Angst .
E _{dir}	Direktiv- ergänzung	hin, dahin, von, dort	Er legt das Buch auf den Tisch
E _{exp}	Expansiv- ergänzung	(um) soviel, soweit, so lange	Er wiegt 80 kg . Er ist 10 km gelaufen.
E _{ein}	Einordnungs- ergänzung	Es, so	Karl ist Beamter . Man bezeichnet ihn als nett .
E _{verb}	Verbativ- ergänzung	dass/ob es geschehen (dass/ob) es so ist	Es scheint, dass die Sache gut ausgeht .

³⁴ Vgl. Ahmad (1996, 158).

³⁵ Vgl. Ahmad (1996, 160)

³⁶ Die Anapher beschreibt die Wiederholung – einmalig oder mehrmals – eines Wortes oder eines Satzes. Das Wort Anapher lässt sich aus dem Griechischen ableiten und bedeutet in etwa Zurückführen .

Die Partikeln im Deutschen sind Signalwörter, die eine Sprache lebendiger machen. Partikeln sind unveränderlich, nicht deklinierbar und können nicht erfragt werden. Man unterscheidet:

- Gradpartikeln stehen vor einem Adjektiv oder Adverb und geben diesem Wort eine schwache, eine hohe oder sehr hohe Intensität.
- Fokuspartikeln beziehen sich auf eine wichtige Aussage in einem Satz und stellen dazu einen Bezug her.
- Modalpartikeln, auch Abtönungspartikeln genannt, werden eher in einem Gespräch relativ häufig benutzt. Sie geben dem Sprecher die Möglichkeit, das Gesprochene für den Zuhörenden interessanter zu gestalten. Sie können beispielsweise das Interesse des Zuhörers wecken, etwas einschränken, eine Aussage verstärken, den Zuhörer in Erstaunen versetzen oder aber einem Sachverhalt zustimmen oder ihn ablehnen. Abtönungspartikeln stehen in der Regel in der Satzmitte, das heißt, hinter dem Verb und dem Pronomen.

Was die trennbaren Verben betrifft, spielt für unsere Arbeit der morphologische Bereich dieser Verben keine Rolle, sondern nur der syntaktische. Trennbare Vorsilben des trennbaren Verbs treten beim Gebrauch im Präsens und Präteritum im Hauptsatz so auf, wie es selbstständige Wörter tun. Sie stehen getrennt manchmal auch distanziert von dem Verb.

Das gleiche gilt auch für die Reflexivverben. Reflexiv verwendete Verben sind Verben, bei denen das Reflexivpronomen an der Stelle eines anderen Pronomens oder eines Nomens steht. Die Bedeutung des Verbs ändert sich dabei nicht. Die Stellung des Reflexivpronomens ist immer direkt nach dem reflexiven Verb. Bezüglich der reflexiven Verben wird im Grunde genommen zwischen zwei Hauptgruppen im Deutschen unterschieden:

1. Reflexive Verben – das Reflexivpronomen *sich* steht bei solchen Verben obligatorisch. Diese Gruppe wird auch als Gruppe der echten reflexiven Verben bezeichnet;

2. Reflexive Konstruktionen – das Reflexivpronomen muss nicht obligatorisch stehen, es ist ersetzbar. Deshalb bezeichnet man diese Gruppe als unechte reflexive Verben, eventuell auch als reflexiv gebrauchte Verben.

Hieraus kann man erschließen, dass für die deutsche Sprache syntaktische Regeln, was den Satzbau betrifft, erforderlich sind. Zu den oben genannten Regeln werden noch weitere gezählt:

- ein obligatorisches Subjekt
- Subjekt an 1. oder 3. Stelle im Satz
- nur 1 Satzglied vor dem finiten Verb
- finites Verb an 2. Stelle
- Nebensätze haben das finite Verb am Ende
- das Reflexivpronomen „sich“ steht nach dem finiten Verb
- bei Infinitivkonstruktionen steht das finite Verb am Satzende
- Satzrahmen: Prädikat umschließt die Aussage des Satzes (Ausklammern ist oft möglich)
- Reihenfolge der Objekte in neutraler Stellung: Substantivobjekte: Dativ vor Akkusativ; pronominale Objekte: Akkusativ vor Dativ,
- prädikative Adjektive undekliniert
- Adjektivattribute stehen vor dem Bezugswort, die anderen Attribute danach
- Unterscheidung Satznegation – Wortnegation
- Satznegation steht vor dem finiten Verb

Die genannten Satzbildungsregeln und –muster sind dem Muttersprachler selbstverständlich aber dem arabischen DeutschlernerIn fällt es schwer, sich von „seinen“ internalisierten Sprachregeln zu lösen.

2.4.3. Die Syntax des Arabischen

Auch wenn die Meinungen über einen einheitlichen Satzbegriff nicht geteilt werden, kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass keine der aus deutschen Grammatiken zusammengetragenen Definitionen für die arabische Syntax Relevanz besitzt. Im Arabischen können durchaus Wortfolgen auftreten, die kein finites Verb enthalten und somit nicht als Sätze im hier dargestellten Sinne beschrieben werden können, aber dennoch ebenso wie solche Inhalte vermitteln. In diesem Unterkapitel wird der Versuch unternommen, die Haupttatsachen der arabischen Syntax zu erklären. Den Ausgangspunkt bildet der zweigliedrige, einfache, unerweiterte Satz. Er ist von verschiedener Art, je nach der Beschaffenheit seiner Prädikate. Das Prädikat ist entweder ein Nomen oder ein finites Verb.

Nach Auffassung einiger Grammatiker der Gegenwart ist ein Nominalsatz jeder Satz, der kein finites Verb enthält. Während jeder Satz, der ein Verbalsatz ist, ein finites Verb in Spitzenposition hat, gibt es aber auch Sätze, deren Subjekt in Spitzenposition steht und deren finites Verb an zweiter Stelle folgt.

Was die Nominalsätze betrifft, verlangen einfache Sätze im Deutschen eine finite Verbform, im Arabischen dagegen werden sie sehr oft ohne finites Verb wiedergegeben. In der Forschungsliteratur werden diesbezüglich vor allem die arabischen Entsprechungen der deutschen Vollverben „haben“ und „sein“ angesprochen.³⁷

In den kommenden Sätzen werden sowohl verbale als auch nominale Sätze veranschaulicht:

- | | | |
|--|----------------------|---------------------------|
| (1) Wörtlich: <i>Riad (ist) Reisender.</i> | رياض مسافر | Nominalsatz |
| (2) Wörtlich: <i>reiste Riad</i> | سافر رياض | Verbalsatz |
| (3) Wörtlich: <i>Riad reiste</i> | رياض سافر | Verbalsatz (Aussagesatz) |
| (4) <i>Mach deine Hausaufgaben.</i> | قم بواجباتك المنزلية | Verbalsatz(Imperativsatz) |

³⁷ Vgl. Ahmad (1996, 152 ff.)

Was die Verbalsätze angeht, so kann man allgemein sagen, dass die Position des finiten Verbs in der arabischen Sprache bedeutend freier handhabbar ist als im Deutschen. Dazu schreibt Draxler.

„Im arabischen Hauptsatz ist die Stellung des finiten Verbs prinzipiell freier als im Deutschen. Während im deutschen Aussagesatz die Zweitstellung des finiten Verbs obligatorisch ist, kann das arabische Finitum beinahe jede Position im Satz besetzen (Abu Hatab 1976)“ (Draxler, 2008, 74).

Die Zweitstellung des finiten Verbs ist arabischen Lernenden grundsätzlich nicht fremd. Aufgrund der größeren Vielfalt an Möglichkeiten im Arabischen kann es jedoch zu Schwierigkeiten mit dem obligatorischen Aspekt dieser Zweitstellung im Deutschen kommen.

Wie dargestellt, befindet sich das prädikative Element in nominalen Aussagesätzen an zweiter Stelle (siehe. Bsp.3, S. 60); bei verbalen Direktivsätzen (sowie Imperativsätzen) hingegen besetzt das finite Verb in der Regel die Erststelle (siehe Bsp. 4, S. 60); jedoch besonders bei den arabischen Aussagesätzen ist ebenso im Fall einer Umstellung der Satzglieder die Verbzweitstelle möglich (siehe Bsp.2 und 3, S. 60). Die zweite Position im Satz kann ebenso in Fragesätzen durch das finite Verb besetzt werden (siehe Bsp. 6):

Beispiele

(5) أكل الولد *Der Junge aß.*

(6) ماذا أكل الولد؟ *Was aß der Junge?*

Es gilt hier also festzuhalten, dass arabische Ergänzungsfragen (ebenso wie deutsche) durch ein entsprechendes Fragepronomen eingeleitet werden. Im Hinblick auf die Kontrastierung der beiden syntaktischen Systeme muss an dieser Stelle zusätzlich auf die Bildung arabischer Entscheidungsfragen eingegangen werden. Die im Deutschen obligatorische Erststellung des finiten Verbs gilt im Arabischen in dieser Form nicht; Entscheidungsfragen werden hier

durch die Fragepartikel [hal] eingeleitet, welche jedoch bei einer Übersetzung ins Deutsche keine Entsprechung aufweist (siehe Bsp. 7, 8):

(7) هل أنت تلميذ؟ *Bist du Schüler?*

(8) هل تعلم التلميز؟ *Lernste der Schüler?*

Das achte Beispiel zeigt, dass in den arabischen verbalen Entscheidungsfragen das finite Verb der Fragepartikel unmittelbar an zweiter Stelle folgt; in nominalen Fragesätzen nimmt die nominale Prädikatsentsprechung die dritte Stelle ein, wie es aus dem siebten Beispielsatz ersichtlich ist. Bevor wir zu den erwartbaren Fehlern auf syntaktischer Ebene überleiten, sollen hier im Hinblick auf die noch folgende Fehleranalyse einige grundlegende Dinge zum arabischen Relativsatz gesagt werden. Prinzipiell unterscheidet man im Arabischen zwischen substantivischen und attributiven Relativsätzen (Fischer, 1987, 191f.). Die substantivischen Relativsätze werden in der Regel durch die relativisch benutzten Fragepronomina [mân] oder [ma] eingeleitet, welche soviel bedeuten wie *wer* oder *was* (Fischer, 1987, 191). In den Relativsätzen nehmen diese Pronomina dann die Stellung eines Substantivs ein und können als solches diverse Satzgliedfunktionen besitzen. Die Satzgliedstellung an sich weicht in arabischen Relativsätzen jedoch nicht von denen in Direktivsätzen ab (Ahmad, 1996, 155).

Der deutsche und der arabische Relativsatz unterscheiden sich in ihrer Konstruktion. Der arabische Relativsatz ist im Gegensatz zum deutschen ein selbständiger Hauptsatz, der durch ein Relativpronomen eingeleitet wird, wenn das Bezugswort determiniert ist, wird er durch das Relativpronomen (z.B. alladi) eingeleitet. Hier steht das Verb direkt nach dem Pronomen und nicht wie im Deutschen am Ende des Satzes (siehe Beispiele 9 und 10).

(10) التلميذ الذي فهم الدرس اسمه رياض.

(11) *Der Schüler, der den Unterricht verstand, heißt Riad.*

Bei Temporalsätzen steht das finite Verb ebenfalls an zweiter Stelle und nicht, wie im Deutschen, an letzter Stelle (siehe die Beispiele 12 und 13)

(12) عندما أصل إلى تيدي بلا، أقوم بواجباتي المنزلية. (12)

(13) *Wenn ich zuhause ankomme, mache ich meine Hausaufgaben.*

Die Syntax der arabischen Sprache ist auch mit einem Modell der Valenzgrammatik erfassbar. Ebenso wie im Deutschen können im Arabischen obligatorische und fakultative Verbergänzungen identifiziert werden. Dieses Ergänzungssystem ist sehr komplex; im Arabischen können laut Ahmad (1996, 170f.) acht verschiedene Ergänzungstypen unterschieden werden, welche im Folgenden in Anlehnung an seine Tabelle tabellarisch aufgelistet werden.

Tabelle 2: Die Ergänzungsklassen der arabischen Klasse

Abk.	Bezeichnung	Beispiel	Übersetzung
E _{sub}	Subjekt- ergänzung	نام الطالب	Der Student schlief.
E _{akk}	Akkusativ- ergänzung	زرت صديق	Ich habe meinen Freund besucht.
E _{prp}	Präpositional- ergänzung	سألتني عن الطالب	Er hat mich nach dem Studenten gefragt.
E _{sit}	Situativ- ergänzung	درس في المدرسة	Er lernte in der Schule .
E _{dir}	Direktiv- ergänzung	ذهب إلى البيت	Er ging nach Hause .
E _{exp}	Expansiv- ergänzung	مشى 20 كم	Er lief 20 km .
E _{ein}	Einordnungs- ergänzung	هو معلم	Er ist Lehrer .
E _{verb}	Verbativ- ergänzung	أريد أن أكتب رسالة	Ich möchte einen Brief schreiben .

Es gibt keine großen Unterschiede zum deutschen Ergänzungssystem, das heißt aber nicht, dass die Ergänzungssysteme der beiden Sprachen deckungsgleich sind.

Die Partikeln werden im Arabischen auch Bindewörter genannt, diese erwerben eine Bedeutung durch ihre Verbindung mit anderen Elementen, sie kommen allein im Satz nicht als Ergänzung vor. Ihr Gebrauch ist syntaktisch geregelt. (Ahmad, 1996, 127f.)

2.4.4. Zu erwartende Fehler auf syntaktischer Ebene

Bei einem Vergleich der deutschen und der arabischen Sprache gibt es zahlreiche Gemeinsamkeiten auf der Ebene der Syntax. Die Kontraste überwiegen jedoch und bieten somit eine größere potentielle Fehlerquelle. Ein wesentlicher Unterschied zwischen der deutschen und der arabischen Satzstruktur ist die Möglichkeit der arabischen Sprache, Sätze ohne finites Verb zu konstituieren. Derartige Nominalsätze sind im Deutschen nicht möglich. Auch bezüglich der Differenzierung von Satztypen gibt es Unterschiede, die zu Fehlern bei arabischen MuttersprachlerInnen in der deutschen Sprachproduktion führen können. Hier ist besonders auf die Stellung des finiten Verbs hinzuweisen. Zum einen kann es in arabischen Aussagesätzen in Erst- oder Zweitposition auftreten, im Deutschen jedoch ist die Verbzweitstellung obligatorisch. Deutsche Imperativ- und Fragesätze weisen die Verberststellung auf; im Arabischen steht die imperative Verbform ebenfalls an erster Stelle, Fragesätze werden jedoch durch Fragepronomen (bei Ergänzungsfragen) bzw. Fragepartikeln (bei Entscheidungsfragen) eingeleitet, so dass hier die Verbzweitstellung gilt. Deutsche Spannsätze (Verbletztsätze) haben im Arabischen keine Entsprechung, so dass davon auszugehen ist, dass die beispielsweise in deutschen Nebensätzen obligatorische Letztposition des finiten Verbs bei der Umsetzung zu Problemen führen kann. Doch nicht nur Kontraste im finiten Verbalssystem bereiten Schwierigkeiten.

Das Arabische kennt keine aus einem finiten und einem infiniten Verb zusammengesetzten Verbalkomplexe; auch die im Deutschen gängigen (erweiterten) Infinitivkonstruktionen weisen keine Entsprechung in der arabischen Sprache auf. Im Zusammenhang mit den Modalverben, wo die Zweitstellung des finiten Modalverbs in Kombination mit der Positionierung des Infinitivs am Satzende auch auf syntaktischer Ebene Probleme ergeben können. Diese für das Deutsche so charakteristische Satzklammer, die ja auch durch die Verwendung trennbarer Verben, durch die Bildung deutscher Perfektformen etc. entsteht, hat im Arabischen keine Entsprechung. Ahmad (1996, 135f.) verweist darauf, dass die Anwendung dieser deutschen Satzklammer für arabische Lernende mit Schwierigkeiten verbunden sein kann. Aufgrund dessen können diesbezüglich erhebliche Schwierigkeiten vermutet werden. Die größten Probleme haben die LernerInnen hier im syntaktischen Bereich, weil die trennbaren Präfixe der deutschen Verben oft weggelassen werden oder an die falsche Stelle positioniert werden. Es können aber auch bei den reflexiven Verben, Schwierigkeiten auftreten, denn im Arabischen wird die reflexive Bedeutung von Verben durch bestimmte Verbstämme ausgedrückt. Das Reflexivpronomen existiert im Arabischen nicht. Arabische Lernende tendieren deshalb dazu, im Deutschen das Reflexivpronomen wegzulassen (Abu Hatab, 1976, 166-171), oder falsch zu positionieren.

Es können aber noch weitere Fehler im Bereich der Syntax erwartet werden.

Zum einen sei zu sagen, dass das Arabische zwar verblose, jedoch keine subjektlosen Sätze kennt. Das bedeutet, dass solche deutschen Sätze, die ein subjektloses Prädikat aufweisen in dieser Form keine arabische Entsprechung haben. Das Arabische kennt auch kein formales Subjekt *es*, das auch Platzhalter genannt wird (zum Beispiel: *Es regnet*). Auch in diesem Bereich sind Fehler bei der Verwendung des unpersönlichen *es* zu erwarten (Ahmad, 1996, 161).

Für die Umsetzung deutscher Akkusativergänzungen kann im Arabischen zum einen verbspezifisch durch die Akkusativ- (siehe Bsp. 14) und zum anderen durch Präpositionalergänzungen wiedergegeben werden (siehe Bsp. 15).

Dies ist im Einzelnen abhängig von der Valenz des betreffenden Verbs. Ahmad (1996, 177) gibt folgende Beispiele zu Akkusativergänzungen:

(14) *Ich lese ein Buch.* أَقْرَأُ كِتَابًا (Akkusativergänzung)

(15) *Ich brauche deine Hilfe.* أَدْتَاجُ إِلَى مَسَاعِدَتِكَ (Präpositionalergänzung)

Sowohl Dativ- als auch Genitivergänzungen haben im Arabischen keine Entsprechung; ihre Funktion wird in der arabischen Sprache entweder durch eine Akkusativ- oder eine Präpositionalphrase übernommen. Letztere sind in beiden Sprachen ansonsten weitgehend deckungsgleich zu verwenden; in einigen Fällen kann die deutsche Präpositionalphrase jedoch auch durch eine Akkusativphrase wiedergegeben werden. Bei Situativ-, Direktiv- und Expansivergänzungen kann in beiden Sprachen jedoch vollständige Äquivalenz im Gebrauch festgestellt werden (Ahmad, 1996, 180f.), ebenso wie bei den Nominal- bzw. Adjektivalergänzungen. Die deutschen Verbativergänzungen weisen unterschiedliche Umsetzungsmöglichkeiten in der arabischen Sprache auf. Zwar kann eine deutsche Verbativergänzung unter Umständen auch durch eine solche im Arabischen wiedergegeben werden, doch häufig werden Akkusativ- oder Präpositionalergänzungen zur Realisierung herangezogen.

3. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNGEN

Die bis hierhin geleisteten Darstellungen zum theoretischen deutsch- arabischen Sprachvergleich haben einen Eindruck davon vermitteln können, in welchen Bereichen der Syntax kontrastbedingte Fehler bei den Produktionen durch arabische MuttersprachlerInnen zu erwarten sind.

Die folgenden Unterkapitel geben eine Übersicht über die verschiedenen Schritte der Fehleranalyse. Direkt im Anschluss an die jeweiligen Schritte der Fehleridentifizierung, Fehlerbeschreibung, Fehlerklassifizierung und Fehlererklärung werden die diesbezüglichen Ergebnisse aus der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Studie in Tabellen und Grafiken präsentiert.

3.1. Identifizierung und Beschreibung der Fehler

In diesem Unterkapitel wird das Verfahren der Fehleridentifizierung und Fehlerbeschreibung präsentiert. Der theoretische Teil der Arbeit hat dazu gedient, uns die Durchführung für diesen Teil zu vereinfachen.

3.1.1. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 1

Zeile 2: *Ich schreibe dir dieses Brief [...].

Im Blick auf die Valenz wird das Verb als Satzkern aufgefasst, der verbale Satzkern und seine Ergänzungen konstituieren den Satz. In diesem Satz ist der Satzkern das Verb *schreiben*, es kann ein Dativ- und ein Akkusativobjekt haben. Die Akkusativergänzung wurde hier im Genitiv realisiert. Der richtige Satz lautet:

Ich schreibe dir diesen Brief [...].

Zeilen 2/3: * [...], denn ich möchte dir zum Algerien einladen.

Das Verb *einladen* erfordert eine Akkusativergänzung und die Präpositionalergänzung müsste hier mit der Präposition *nach* erfolgen und nicht mit *zu*. Der syntaktisch korrekte Satz heißt so:

[...], denn ich möchte dich nach Algerien einladen.

Zeilen 3/4: *Hier in Algerien, man ist sehr zufrieden [...]

Bei diesem Satz handelt es sich um einen Hauptsatz. In vielen Fällen steht das Subjekt am Satzanfang und das Verb an zweiter Stelle. Im Deutschen können aber auch andere Satzglieder (z.B. Objekt, Orts- oder Zeitangabe) am Satzanfang stehen. Wenn das der Fall ist, rutscht das Subjekt hinter das finite Verb. Hier wurde diese Reihenfolge ignoriert. Der Grund dafür ist eine interlinguale Interferenz. Im Arabischen lautet der Satz:

[...] هنا في الجزائر الناس سعداء جدا

Normalerweise müsste dieser Satz heißen:

Hier in Algerien ist man sehr zufrieden [...].

Zeilen 4/5/6: *Ich hoffe, dass [...] du kannst nach Algerien reisen.

Dieser Satz besteht aus einem Haupt- und Nebensatz, im Nebensatz sollte das finite Verb als Verbletzt stehen. Somit müsste der Satz heißen:

Ich hoffe, dass [...] du nach Algerien reisen kannst.

Hier liegt ebenfalls eine interlinguale Interferenz vor.

Zeile 8: *Außerdem du wird unserer Kultur entdecken, [...]

Der Fehler besteht in der Satzstellung. Eingeleitet ist der Satz durch die Rangierpartikel *außerdem*. Rangierpartikeln³⁸ können laut Engel (1996, 765) die Erststelle in einem Hauptsatz belegen. Da es ein Kennzeichen des Hauptsatzes ist, dass das Prädikat an zweiter Stelle steht, ist hier die folgende Reihenfolge der Satzglieder korrekt:

Außerdem wirst du unsere Kultur entdecken.

Der SchreiberIn hat hier also den Fehler begangen, die ursprüngliche Satzgliedfolge beizubehalten. Daher ergibt sich eine intralinguale Interferenz. Ein anderer Fehler ist ein Valenzergänzungsfehler. Das Verb *entdecken* fordert eine Akkusativergänzung.

³⁸ Rangierpartikeln auch Fokuspartikeln genannt, sind unflektierbare Einheiten, die satzverknüpfende Funktion haben. Sie sind in den jeweils zweiten (Teil-)Satz integriert. Dabei stellen sie spezifische inhaltliche Relationen zwischen zwei Sachverhalten her.

Zeile 9: *[….] zum Beispiel, ein Hochzeit teilnehmen wirst, […]

In diesem Satz steht das finite Verb am Satzende. Aus dem Kontext ist ersichtlich, dass der LernerIn wahrscheinlich gedacht hat, dass man durch „zum Beispiel“ einen Nebensatz einleitet. Hier hat der LernerIn wie im vorigen Satz einen intralingualen Interferenzfehler begangen. Der LernerIn hat die Regel des Nebensatzes auf diesen Satz angewendet. Andererseits fehlt in dem Satz das Subjekt, welches aufgrund des Kontextes durch das Partnerpronomen der 2. Person Singular (*du*) hätte realisiert werden und in diesem Satz den Platz hinter dem Prädikat hätte einnehmen müssen. Dem Verb *teilnehmen* fehlt die Präpositionalergänzung *an +Dat*: Richtig würde der Satz heißen:

Zum Beispiel wirst du an einer Hochzeit teilnehmen.

Zeilen 9/10: *[….] wir haben viele traditionelle Kleidung und Kuchen besonders[…].

Fokuspartikeln beziehen sich auf eine wichtige Aussage in einem Satz und stellen dazu einen Bezug her; *besonders* ist so eine Partikel, die Fokuspartikel wird entweder an die 1. oder 3. Stelle und nie ans Ende des Satzes gestellt. Deshalb muss der richtige Satz so heißen: *[…]wir haben besonders viel traditionelle Kleidung und Kuchen.*

3.1.2. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 2

Zeile 2: *wie geht meine Liebe Freundin?!

Das laut Engel (1996, 190) subjektlose Verb *gehen* als Ausdruck von Gemütsbewegungen verlangt aufgrund seiner Valenzeigenschaften zur Realisierung der Anrede eine Ergänzung in Form eines Dativs. Dieser obligatorische Dativ ist hier nicht realisiert worden. Der Platzhalter *es* wurde ebenfalls nicht ergänzt. Der Satz müsste so heißen:

wie geht es dir, meine liebe Freundin?

Zeile 3: *[...] ich hoffe dass bist gut du und deine Familie.

Hier liegt ein konjunkional eingeleiteter Nebensatz vor. Die Verbstellung wurde nicht berücksichtigt (vgl. Text Nr. 1, Zeilen 4/5/6). Der Nebensatz hätte korrekt heißen müssen:

Ich hoffe, dass es dir und deiner Familie gut geht.

Zeile 5: *[...] deshalb muss du kommen und bleiben mit mir.

Die Konjunktion „deshalb“ ist im Hauptsatz ein Bindewort. In dieser Art von Sätzen rutscht das Subjekt hinter das finite Verb und der Infinitiv steht am Satzende. Also müsste der Satz heißen:

[...], deshalb musst du kommen und mit mir bleiben.

Zeile 6: *Du muss zu Algerien kommen und besucht sie Alle [...]

In diesem Satz ist die Position der infiniten Verbform *besuchen* falsch. Bei Verbalkomplexen, wie bei dieser zusammengesetzten Verbform, konstituiert das finite Verb die linke, der Infinitiv die rechte Satzklammer, im Arabischen gibt es keine Entsprechung. Ahmad (1996, 155) verweist darauf, dass die Anwendung dieser deutschen Satzklammer für arabische Lernende mit Schwierigkeiten verbunden sein kann. Hier müsste der SchreiberIn zwei Infinitive benutzen. Ein anderer Fehler liegt bei der Ergänzung vor. In diesem Satz müsste die Direktivergänzung *nach* stehen. Deshalb muss der Satz so heißen:

Du musst nach Algerien kommen und sie alle besuchen.

Zeilen 6/7: *[...] weil ein schön land ist [...].

Aus dem Kontext dieses Nebensatzes geht hervor, dass der TextproduzentIn ausdrücken wollte, dass Algerien schön sei. Es fehlt hierzu allerdings ein Subjekt. Um diese Konstruktion möglichst einfach in einen syntaktisch korrekten Satz umzuwandeln, bietet es sich an, ein *es* als Subjekt für das Land Algerien zu ergänzen, so dass sich ergibt:

[...] weil es ein schönes Land ist [...].

Zeilen 9/10: *[...] deshalb du kannst mit sie sprechen und discutieren.

In diesem Brief wurde nach der Konjunktion *deshalb* das Subjekt statt des finiten Verbs verwendet (vgl. Text Nr. 2, Zeile 5). Man könnte dazu sagen, dass der SchreiberIn die Satzgliedstellung der Sätze, die Konjunktionen enthalten, nicht richtig beherrscht. Die korrekte Form lautet:

[...] deshalb kannst du mit ihnen sprechen und diskutieren.

Zeilen 10/11: *[...] weil die menschen sind von viel Wilayas [..]

Dieser kausale Nebensatz zeigt, dass das Prädikat oder finite Verb nicht an der richtigen Stelle steht (vgl. Text Nr. 1, Zeilen 4/5/6). Für den Satz hätte sich folgende korrekte Form ergeben müssen:

[...], weil die Menschen von vielen Wilayas sind.

Zeilen 12/13: *[...] wir können sie mit kabilien kleidung und die speisen gerichte von kabile.

Dieser Satz wurde mit dem modalen Hilfsverb *können* realisiert. Leider ist er so nicht ganz verständlich. Deshalb müsste er mit einem Verbalkomplex gebildet werden: dem finiten Verb *können* und mit dem infiniten Verb *bekanntmachen*. Der Infinitiv müsste dann am Satzende stehen, so dass sich folgender Satz ergibt:

[...] wir können Sie mit kabyllischer Kleidung und Speisen aus der Kabylei bekanntmachen.

Zeilen 14/15: *Im Diese Tagen wir sind im Winter ist sowohl kalt als auch es regnet [...]

Die Analyse derjenigen Fehler, die in diesem Satz vorliegen, ist sehr komplex. Zunächst muss der beabsichtigte Aufbau dieser Satzkonstruktion geklärt werden. Wir gehen an dieser Stelle davon aus, dass es sich um zwei Hauptsätze handeln soll, bei denen die beiden durch ein Komma miteinander verbunden wurden bzw. hätten verbunden werden sollen. Zum einen befindet sich ein Wortstellungsfehler im ersten Hauptsatz, der schon mehrmals erklärt wurde (vgl. Text Nr1, Zeilen 3/4). Zum anderen fehlt im zweiten Hauptsatz das

Subjekt. Da es sich hier um den Winter handelt, müsste das (inhaltliche) Subjekt des Satzes, wie sich aus dem Kontext des Satzes ergibt, in Form eines Pronomens im Nominativ Singular Maskulinum *er* repräsentiert werden. Ein weiterer Fehler ist das Zufügen des unpersönlichen Verbs *es regnet*, das hier nicht nötig wäre, weil man es hier passend durch ein Adjektiv ersetzen könnte. So ergibt sich:

In diesen Tagen sind wir im Winter, er ist sowohl kalt als auch regnerisch [...].

Zeile 17: *Am Ende ich warte auf deine antworten.

In diesem Satz wurde erneut derselbe Fehler gemacht, was die Verbstellung betrifft (vgl. Text Nr. 1, Zeile 3/4). Der Satz müsste heißen:

Am Ende warte ich auf deine Antworten.

3.1.3. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 3

Zeile 5: * [...], deswegen Ich meine [...]

Nach der Konjunktion *deswegen* steht im Deutschen das konjugierte Verb. Also muss das Verb *meinen* direkt nach *deswegen* stehen:

[...] deswegen meine ich [...].

Zeilen 5/6/7: * [...] dass sie Akseptieren meine Einladung für dieses Sommer [...].

Die Verbstellung wurde in diesem Satz ignoriert (vgl. Text Nr.1, Zeile 4/5/6). Hier müsste der Satz heißen:

[...], dass Sie meine Einladung für diesen Sommer akzeptieren.

Zeilen 14/15: * [...] aber in Küste gemäßig und mild [...]

Dieser realisierten Konstruktion fehlt sowohl ein Subjekt als auch ein zur Satzkonstitution dazu gehörendes obligatorisches Prädikat. Eine Auslassung von zwei satzkonstituierenden Elementen kommt hier nicht in Frage. Was das Subjekt betrifft befindet sich die Erklärung beim Text Nr. 2, Zeilen 6/7. Die

entsprechende Form des Verbs ist das Kopulaverb *sein* (hier aufgrund des Kontexts vermutlich die 3. Person Singular Präsens Aktiv Indikativ).

So dass sich ergibt:

[...] aber es ist an der Küste gemäßigt und mild [...].

Zeilen 15/16: * [...], und sicher Ich vergiße nich die tradittional Speise.

Steht das Adverb wie hier *sicher* am Satzanfang, ändert sich wie bekannt der Satzbau: das Verb besetzt die zweite Position und das Subjekt folgt unmittelbar danach. Außerdem sollte das Adverb „*natürlich*“ statt „*sicher*“ benutzt werden. Die Stellung des Negationselements *nicht* ist an dieser Stelle fragwürdig. In diesem Satz negiert *nicht* die gesamte Aussage (es liegt eine Satznegation vor); in solchen Situationen tendiert man dazu, das Negationswort am Ende des Satzes einzusetzen³⁹. Besser hätte der Satz lauten müssen:

[...], und natürlich vergesse ich die traditionellen Speisen nicht.

Zeilen 17/18: * [...] Blüte mit Seine wirtschaft und politische System auch.

Falsch ist hier die Stellung der Gradpartikel *auch*. Laut Engel (1996, 764) können Gradpartikeln⁴⁰ direkt hinter dem einleitenden Konjunktoren und vor dem Vorfeld des Hauptsatzes stehen, oder auch an dritter Stelle nach dem Verb. Aber am Satzende kann die Gradpartikel nicht stehen. Ein weiterer Fehler ist das Fehlen des Subjekts (vgl. Text Nr. 2, Zeilen 6/7) und des Prädikats (3. Person Singular Präsens Aktiv Indikativ des Verbs *stehen* (*steht*)). Damit ergibt sich folgender korrekter Satz:

[...]auch steht es in einer Blüte mit seiner Wirtschaft und seinem politischen System.

³⁹ Vgl. Duden (1995, 694).

⁴⁰ Gradpartikel ist eine Klasse der Partikeln, die den Intensitätsgrad einer Eigenschaft oder eines Sachverhalts ausdrückt

3.1.4. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 4

Zeilen 2/3: *Hallo Eva, ich wunche, dass sie sind in gute Gesund.

Der SchreiberIn hat denselben Fehler wie in Text Nr. 1, Zeilen 4/5/6 und Text Nr. 2 Zeile 3 gemacht. Das finite Verb wurde an zweiter Stelle statt ans Ende gesetzt. Richtig heißt der Satz:

Hallo Eva, ich wünsche, dass Sie gesund sind.

Zeilen 3/4: *[...] damit ihre neues kennen.

Einerseits fehlt in diesem Satz das Subjekt, welches aufgrund des Kontexts durch das Partnerpronomen der 1. Person Singular (*ich*) hätte realisiert werden müssen und in diesem Satz den Platz hinter der Konjunktion hätte einnehmen müssen. Andererseits wurde ein falsches Prädikat eingesetzt. So sollte der Satz lauten:

[...] damit ich Ihre Neuigkeiten bekomme.

Zeile 5: *[...] und ich will ihnen einladen[...].

Diese Phrase steht im Dativ, obwohl das Verb *einladen* die Valenzeigenschaft hat den Akkusativ zu fordern, deshalb wäre der Akkusativ notwendig gewesen.

Die richtige Form hätte lauten müssen:

[...] und ich will Sie einladen [...].

Zeile 9: *Auch es gibt viele toristische platze [...].

Die Stellung der Gradpartikel *auch* ist hier falsch (vgl. Text Nr. 3, Zeilen 17/18).

Demnach ist folgende Formulierung richtig:

Es gibt auch viele touristische Plätze.

3.1.5. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 5

Zeilen 1/2: *Ich wunsche, dass sie sind in gute gesund auch ihre Famillie.

Jedes Mal kommt der Interferenzfehler der Zweitverbstellung vor (vgl. Text Nr. 1, Zeile 4/5/6). Ebenfalls wurde eine Gradpartikel statt der Konjunktion *und* verwendet. Die Konjunktion *und* hat mehrere Bedeutungen. Hier im Satz

bezeichnet sie den Fall der logischen Konjunktion, also dass zwei oder mehr verbundene Aussagen allesamt zutreffen. Deshalb muss der Satz so heißen:

[...], dass Sie und Ihre Familie gesund sind.

Zeilen 5/6: *[...] ich will ihnen ein laden zu hier nach Algerien kommen, in der Sommer Urlaub.

Dieser Satz müsste eigentlich mit einem finalen Nebensatz konstruiert werden, damit er verständlich wird. Die Konjunktion *damit* drückt immer eine Beziehung zwischen dem Hauptsatz und dem Finalsatz, aus. Das finite Verb steht am Satzende. Die Annahme, dass arabischsprachige Lernende aufgrund entsprechender Möglichkeiten im Arabischen dazu tendieren, Sätze ohne Verbindung aneinander zu reihen, lässt sich auch in den hier vorliegenden Text belegen. In diesem Fall ist davon auszugehen, dass es sich um interlinguale Interferenzfehler handelt, die durch Kontrastmangel zwischen den beiden Sprachen hervorgerufen wurden. Sowohl im Arabischen als auch im Deutschen existiert die Möglichkeit, Sätze ohne Konjunktion aufeinander folgen zu lassen. Diese grundsätzliche Parallele verleitet dazu, die arabischen Gewohnheiten zu sehr aufs Deutsche zu übertragen. In diesem Satz ist das obligatorische Akkusativobjekt, welches das Verb *einladen* aufgrund seiner Fertigkeit erfordert, falsch. Ein zweiter Fehler was das Verb betrifft ist das trennbare Präfix *ein*. das Verb müsste im Infinitiv zusammengeschrieben werden. Deshalb muss der lexikalische und syntaktische korrekte Satz so heißen:

[...] ich will Sie einladen, damit Sie im Sommerurlaub nach Algerien kommen.

Zeilen 6/7: *Während der Besuch werde ich alle für Algerien erzählen.

Das Verb *erzählen* verlangt eine Präpositionalergänzung. Anstelle der Präposition *über* wurde hier eine Präpositionalphrase mit *für* realisiert. Korrekt wäre der Satz so:

Während des Besuchs werde ich dir alles über Algerien erzählen.

Zeilen 8/9: *es hat viele plätze zu besuchen[...].

Hier wurde der Infinitivsatz falsch eingeleitet. Es fehlt ein Matrixverb⁴¹, von dem diese Konstruktion abhängig zu machen ist. Die unkomplizierteste Methode, diesem Satz eine korrekte syntaktische Form zu geben, besteht wahrscheinlich darin, die Infinitivkonstruktion in Abhängigkeit von einer einzufügenden Form des subjektlosen Verbs *geben* abhängig zu machen. Statt die 3. Person Singular Präsens Aktiv Indikativ des Verbs *haben* zu verwenden. Damit ergibt sich folgender Satz:

Es gibt viele Plätze zu besuchen.

Zeilen 11/12: *[...] um unsere Kultur und Tradition kennen [...]

Es handelt sich in diesem Beleg um einen Finalsatz, der mit der Konjunktion *um* eingeleitet ist. Dem Satz fehlt jedoch ein Teil des trennbaren Verbs *kennenlernen* und der Zusatz *zu*, der zwischen dem Präfix und dem Rest des Verbes stehen muss. Somit müsste der korrekte Satz so heißen:

[...] um unsere Kultur und Tradition kennenzulernen.

Zeilen 13/14: *[...] auch können sie die Sprachen in Algerien kennen.

Falsch ist hier die Stellung der Gradpartikel *auch* (vgl. Text Nr. 2, Zeilen 17/18) doch wäre *auch* hier an anderer Stelle, nämlich vor der Phrase *die Sprachen*, besser platziert gewesen. Der Grund ist zu sehen im Fokusbereich (Eisenberg, 1994, 207) dieser Gradpartikel. Hier liegt die Betonung auf *die Sprachen*. Deshalb muss man diesen Satz so formulieren:

[...] Sie können auch die Sprachen in Algerien kennen lernen.

Zeilen 16/17: *[, und auch unsere Kultur austauschen.

Die Gradpartikel *auch* ist in diesem Beispiel eigentlich überflüssig. Mit dem Bindewort *und* ist der Satz schon verständlich. Ein anderer Fehler ist das

⁴¹ Die Matrix kann sowohl ein Matrixsatz (auch: Trägersatz) als auch ein Verb sein. Der Satz ist in der Grammatik ein Teilsatz, der einem anderen Teilsatz syntaktisch übergeordnet ist, unabhängig davon, ob es sich um einen Hauptsatz oder einen Nebensatz handelt. Das Matrixverb ist das Verb oder Verbalkomplex eines Matrixsatzes.

Weglassen der Präpositionalergänzung *über* des Verbs *austauschen*. Hier müsste der Satz folgendermaßen heißen:

[...] und uns über unsere Kultur austauschen.

Zeile 18: *Ich warte sich in diese Urlaub.

Das Verb *warten* verlangt neben dem Akkusativ ebenfalls eine Präpositionalergänzung, die durch *auf* realisiert wird. Der korrekte Satz müsste folgendermaßen heißen:

diesen Urlaub warte ich auf dich.

3.1.6. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 6

Zeilen 3/4: *Ich Hoffe das mein Brief wird ihnen im gut Gesund finden.

In dieser Zeile wurde im Nebensatz das Verb an die falsche Stelle gesetzt (vgl. Text Nr. 1, Zeilen 4/5/6). Das infinite Verb *finden* fordert eine Akkusativergänzung, hier wurde aber eine Dativergänzung realisiert:

Ich hoffe, dass mein Brief Sie in guter Gesundheit finden wird.

Zeile 5: *Ich vermisse dich sehr sehr.

Hier wollte der SchreiberIn wohlmöglich die Bedeutung des Vermissens intensivieren, wie es der Fall im Arabischen ist, im Deutschen geht das mit dem Gebrauch von *so*. Der korrekte Satz heißt so:

Ich vermisse dich so sehr.

Zeile 9: *[...] es hat viele schöne Plätze zu besuchen [...].

Diesem Satz fehlt ein korrektes Matrixverb, von dem diese Konstruktion abhängig zu machen ist (vgl. Text Nr. 5, Zeilen 8/9). Besser würde der Satz so heißen:

[...]es gibt viele Plätze zu besuchen [...].

Zeile 15: *Ich lade ihnen ein [...].

Hier wurde die falsche Valenzeigenschaft des Verbs realisiert (vgl. Text Nr. 5, Zeilen 5/6). Der richtige Satz heißt so:

Ich lade Sie ein [...].

Zeile 16: **[...], du wirst nie bedauern.*

Das Verb *bedauern* verlangt aufgrund seiner Valenzeigenschaften zur Realisierung des Rezipiens eine Ergänzung in Form eines Platzhalters *es*. Dieser obligatorische Platzhalter ist hier nicht realisiert worden. Der Satz müsste so heißen:

[...], du wirst es nie bedauern.

3.1.7. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 7

Zeilen 2/3: **Ich denke an dich all Zeit, bis du hast Algeria verlassen.*

Wie bekannt, drücken Temporalsätze mit „bis“ eine Gleichzeitigkeit zweier Handlungen aus. Der Hauptsatz gibt eine laufende Handlung an. Der Nebensatz gibt ein zweites Geschehen an und definiert zeitgleich einen Endpunkt beider Handlungen. Da hier der SchreiberIn etwas anderes meint, sollte man den Satz mit den Konjunktionen „seitdem“ oder „seit“ bilden, denn Temporalsätze mit "seitdem" oder "seit" drücken eine Gleichzeitigkeit zweier Handlungen aus. Die Handlung des Nebensatzes beginnt in der Vergangenheit und dauert bis zur Gegenwart. Der Hauptsatz steht im Präsens, trotzdem bleibt die Regel des Nebensatzes, die hier nicht eingehalten wurde, unverändert. Aus diesem Grund sollte der Satz heißen:

Ich denke die ganze Zeit an dich, seitdem du Algerien verlassen hast.

Zeile 10: **Ich frage mich ab du hast genug Zeit [...]*

In diesem Satz hat der LernerIn den Nebensatz mit „ob“ eingeleitet, jedoch wurde dann die Regel, dass das finite Verb ans Satzende gehört, nicht angewendet. Auch mit der Konjunktion „ob“ kann eine interlinguale Interferenz entstehen. Der richtige Satz lautet:

Ich frage mich, ob du genug Zeit hast [...].

Zeile 10/11: *[...], weil ich dich will laden für Nächstes Urlaub [...]

Dem oben genannten Nebensatz in Zeile (10) wurde noch ein anderer kausaler Nebensatz mit „weil“ angehängt, wo ebenfalls die Regel ignoriert wurde. Sowohl das finite als auch das infinite Verb wurden an die falsche Position gestellt. Ebenfalls wurde bei dem trennbaren Verb *einladen* das Präfix *ein* weggelassen. Nach der Korrektur ergibt sich folgender Satz:

[...], weil ich dich für den nächsten Urlaub einladen will [...].

3.1.8. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 8

Zeile 3: *[...], wie gehst du?

Ein ähnlicher Fehler ist bereits an anderer Stelle identifiziert und beschrieben worden (vgl. Text Nr. 2, Zeile 2). Richtig heißt er folgendermaßen:

wie geht es dir?

Zeilen 3/4: *du hast sehr fehlst mir.

In diesem Satz steht das infinite Verb an falscher Position (vgl. Text Nr. 2, Zeile 6). Die Gradpartikel müsste vor dem Partizip Perfekt stehen, demnach heißt der Satz:

Du hast mir sehr gefehlt.

Da es sich hier um einen Brief handelt, müsste der logische Satz im Präsens stehen und die Gradpartikel würde dann am Satzende stehen. Der richtige Satz lautet dann:

Du fehlst mir sehr.

Zeilen 4/5: *Ich will dich einladen um meine Land zu besuchen.

Dieser Satz ist syntaktisch gesehen nicht korrekt. Im Hauptsatz steht das Partnerpronomen der 1. Person Singular. Hier in der Infinitivkonstruktion wird jedoch der AdressatIn angesprochen. Ist das Subjekt im Beziehungssatz nicht mit dem Nebensatz identisch, kann keine Infinitivkonstruktion gebildet werden. Hier muss die Konjunktion *damit* benutzt werden. Es folgt ein Nebensatz mit

Subjekt, das Verb steht am Satzende konjugiert. Der korrigierte Satz heißt: *Ich will dich einladen, damit du mein Land besuchst.*

Zeile 6: *Wir haben viele Platzen die sind sehr schön.

Der deutsche und der arabische Relativsatz unterscheiden sich vor allem in ihrer Konstruktion in einigen Punkten. Schon die Verwendung des Relativpronomens weist einen entscheidenden Unterschied auf, der sehr oft zu Interferenzen führt: Ist die Verwendung eines Relativpronomens im Deutschen unabhängig von der Determination des Bezugswortes, so entfällt im Arabischen das Relativpronomen, wenn es sich auf ein indefinites Nomen bezieht. Da das Verb im arabischen Relativsatz nicht wie in seinem deutschen Pendant am Ende steht, stellt die Wortstellung eine weitere Fehlerquelle dar. Es ergibt sich die folgende Phrase:

Wir haben viele Plätze, die sehr schön sind.

Zeile 7: *[...] zum beispiel wir haben eine sehr Große Sahara.

Zum Beispiel steht als Erklärung für eine bestimmte Erscheinung oder einen bestimmten Vorgang. Nach dem Substantiv steht das finite Verb an zweiter Stelle. Der korrekte Satz lautet:

[...] zum Beispiel haben wir eine sehr große Sahara.

Zeilen 9/10: *[...] und die sehr sehr schön Strände im Sommer auch im Winter

In dieser Zeile wurden zwei Gradpartikeln fehlerhaft gestellt. Die erste ist die Gradpartikel *sehr* (vgl. Text Nr. 6, Zeile 5). Ebenfalls fehlerhaft ergänzt wurde die Gradpartikel *auch* (vgl. Text Nr. 5, Zeilen 16/17). Deswegen heißt die korrekte syntaktische und lexikalische Zeile so:

[...] und die sehr schönen Strände im Sommer und im Winter.

Zeilen 11/12: *[...] das Hogar im Süden und Djurdjura im Norden, die sind die sehr schön Berge.

Ganz allgemein ist zu diesem Brief zu sagen, dass die Zeichensetzung offensichtlich sehr willkürlich erfolgte und an mehreren Stellen dazu führte,

dass weitgehend sinnunabhängige Sätze durch Komma anstatt durch Punkte oder schlicht durch gar kein Satzzeichen von vorhergegangenen oder nachfolgenden Satzeinheiten getrennt wurden. Darauf werden wir aber nicht weiter eingehen. Wichtig ist für uns, dass hier gar kein Relativsatz notwendig wäre. Hier sollte der Satz heißen:

Der Hoggar im Süden und Djurdjura im Norden sind sehr schöne Berge.

Zeilen 14/15: *Im Algerien haben wir viel Schönheit weil unser Land ist eine Perle.

Fehlerhafte Stellung des finiten Verbs im Nebensatz (vgl. Text Nr. 1, Zeile 4/5/6). Dieser Satz muss heißen:

In Algerien haben wir viel Schönheit, weil unser Land eine Perle ist.

Zeilen 16/17: *Ich hoffe, dass du kannst besuchen unser Land zukunft.

Die Infinitivformen in Verbindung mit deutschen Modalverben werfen einige Schwierigkeiten für Deutschlernende auf, da so eine Infinitivkonstruktion im Arabischen nicht existiert. Deshalb machen die LernerInnen, wie es hier der Fall ist, immer Fehler in der Konstruktion Modalverb mit Infinitiv. Hier müsste das finite Verb am Ende stehen und der Infinitiv direkt davor. Richtig heißt der Satz: *Ich hoffe, dass du unser Land in Zukunft besuchen kannst.*

3.1.9. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 9

Zeile 2: *Ich schreibe diese Brief zu informieren ihnen, [...].

Arabische LernerInnen haben hauptsächlich Probleme mit der Verwendung des Infinitivs in komplexeren Zusammenhängen (vgl. Text Nr. 8, Zeilen 4/5). Die Valenzeigenschaft des Verbs *schreiben* wird in Text Nr. 1, Zeile 2 erklärt. Der Satz müsste als so heißen:

Ich schreibe diesen Brief, um Sie zu informieren [...].

Zeilen 1/2: *[...], dass wir wohnen seit einem Monat in einen Haus in „Jijal“.
[...]

Wie schon bei den vorigen Sätzen steht das finite Verb hier im Nebensatz nicht am Satzende. Normalerweise heißt der Satz so:

[...], dass wir seit einem Monat in einem Haus in „Jijal“ wohnen.

Zeile 10: *[...] gibt andere Gelegenheit zu sehen.

Das subjektlose Verb *geben* verlangt den Platzhalter *es* (vgl. Text Nr. 6, Zeile 16). Aufgrund der Valenzeigenschaft des Verbs *sehen* müsste der SchreiberIn eine Akkusativergänzung benutzen. Der richtige Satz heißt folgendermaßen:

Es gibt andere Gelegenheiten, dich zu sehen.

3.1.10. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 10

Zeile 2: *[...] wie gehst dir?

Sätze mit unpersönlichen Verben, die im Deutschen meist in Verbindung mit *es* auftreten, sind im Arabischen nicht möglich. In diesem Satz ist das der Fall. Hier wurde das *es* einfach weggelassen vgl. Text Nr. 2 Zeile (2).

Zeilen 8/9: *Das ist ein chance für mich zu ladet sie ein in unser land
(Algerien).

Infinitivsätze sind subjektlose Nebensätze, in denen das Verb im Infinitiv mit der Präposition *zu* ans Satzende gestellt wird. In diesem Fall müsste die Präposition *zu* zwischen dem Präfix und dem Verb stehen. In dieser Zeile ist das Verb konjugiert und nicht ans Satzende gestellt. Der verbesserte Satz lautet:

Das ist eine Chance für mich, dich in mein Land (Algerien) einzuladen.

Zeile 7: *Ich will zehr zehr dich sehen [...]

Wieder einmal wollte der SchreiberIn seinen starken Wunsch den BrieffreundIn zu sehen mit einer doppelten Gradpartikel *sehr* unterstützen. Jedoch ist sowohl die ausgesuchte Gradpartikel als auch ihre Stellung falsch. Man könnte sie durch

die Gradpartikel *so* eintauschen und beide Partikeln vor das finiten Verb stellen. Somit heißt der richtige Satz so:

Ich will dich so sehr sehen.

Zeilen 10/11: *[...] um unser schönes land zu erzählen.

In diesem Satz wurde die Präpositionalergänzung des Verbs *erzählen* weggelassen. Auf Grund der Valenzeigenschaft dieses Verbs fehlt die Präposition *über*. Der korrekte Satz heißt:

[...] um über unser schönes Land zu erzählen.

Zeilen 12/13: *Unser land bekannt an Bürger [...].

Bei diesem Satz fehlt das Prädikat. Am wahrscheinlichsten ist hier wohl wieder eine Form des Kopulaverbs *sein*. Da die Form in Person und Numerus mit dem Subjekt des Satzes übereinstimmen muss, ist hier die 3. Person Singular obligatorisch. Das Verb *bekannt sein* fordert die Präpositionalergänzung *durch* statt *an*, so dass der Satz korrekt lautet:

Unser Land ist bekannt durch seine Bürger [...].

Zeile 20: *Also, versucht sie mein Einladug Aksept.

Dieser Matrixsatz **Also, versucht sie* müsste einen Infinitivnebensatz einleiten. Der Zusatz *zu* und das Infinitiv wurden nicht realisiert. Richtig müsste der Satz folgendermaßen heißen:

Also, versuchen Sie, meine Einladung zu akzeptieren.

3.1.11. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 11

Zeile 3: *Ich schreibe dich diese Brief [...].

Die Valenzeigenschaften des Verbs *schreiben* wurden ignoriert (siehe Text Nr. 1, Zeile 2). Die richtige Form hätte lauten müssen:

Ich schreibe dir diesen Brief [...].

Zeile 4: *[...] wie geht deine Familie in Deutschland.

In dieser Zeile tritt ebenfalls ein syntaktischer Fehler innerhalb einer Nominalphrase auf. Auch diese Phrase besteht aus einem possessiven Determinativ und einem Nomen, auf das das Verb *gehen* sich bezieht. Sehe die Erläuterungen zu den syntaktischen Fehlern in Text Nr. 2, Zeile 2). Der korrekte Satz heißt:

[...] wie geht es deiner Familie in Deutschland..

Zeile 5: *Ich will sprechen über Algerien.

In diesem Satz sollte das finite Verb am Satzende stehen (vgl. Text Nr. 8, Zeilen 16/17). Der Satz muss folgendermaßen heißen:

Ich will über Algerien sprechen.

3.1.12. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 12

Zeile 3: *Ich schreibe dich [...].

Dieser Valenzfehler wurde schon mehrmals erklärt (vgl. Text Nr. 1, Zeile 2). Hier wurde die Valenzergänzung im Dativ nicht realisiert. Der richtige Satz heißt:

Ich schreibe dir [...].

Zeile 4: * [...], obwohl sehe ich dich durch das Fernsehen.

Dieser konzessive Nebensatz wird mit der Konjunktion *obwohl* eingeleitet. Im Konzessivsatz steht das finite Verb am Ende des Satzes. Deshalb müsste der Satz heißen:

[...], obwohl ich dich durch das Fernsehen sehe.

Zeile 5: *hier in Algier das Klima ist heißer als Deutschland.

Hier wurde eine fehlerhafte Stellung des Verbes realisiert (vgl. Text Nr. 1, Zeilen 3/4). So dass dieser Satz syntaktisch korrekt wie folgt heißen muss:

Hier in Algier ist das Klima heißer als in Deutschland.

Zeile 6: *[...] aber sehr kalt in Winter [...].

In dieser Zeile fehlen sowohl ein Prädikat als auch ein Subjekt (vgl. Text Nr. 2, Zeilen 6/7). Demzufolge heißt der Satz: [...] aber es ist sehr kalt im Winter [...].

3.1.13. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 13

Zeilen 4/5: *[...] und ich will ihnen einladen bei uns, in Algerien.

Hier steht das Modalverb an richtiger Stelle, der Infinitiv dagegen müsste am Satzende stehen. Ebenfalls wurde in diesem Satz nicht auf die Valenzeigenschaft des Verbs *einladen* geachtet (vgl. Text Nr. 5, Zeilen 5/6). Die Direktivergänzung ist durch die falschen Präpositionen *bei* statt *zu* und *in* statt *nach* realisiert worden. Der richtige Satz heißt also:

[...] und ich will Sie zu uns nach Algerien einladen.

Zeilen 5/6: *Auch Sie müssen wissen [...].

Auch ist ein Bindewort, das nach dem finiten Verb, in diesem Fall das Modalverb *müssen* steht. Also müsste der Satz syntaktisch so heißen:

Sie müssen auch wissen [...].

Zeilen 6/7: * [...], so das Klima hier ist gemäßigt, [...]

So müsste hier im Satz ganz weggelassen werden und die Stellung des Verbs ist nicht korrekt. Das Kopulaverb *ist* müsste an zweiter Position stehen. Der richtige Satz muss heißen:

[...], das Klima ist hier gemäßigt, [...].

Zeilen 11/12: *Sie tauschen ihre Kultur aus mit andere Länder.

Die Position des Präfixes des trennbaren Verbs ist falsch realisiert worden. Das Präfix nimmt immer eine Stellung am Satzende ein. Somit heißt der korrekte Satz: Sie tauschen Ihre Kultur mit anderen Ländern aus.

3.1.14. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 14

Zeilen 2/3: *Ich hoffe dass dir gut gehst [...]

Der Platzhalter *es* hätte die Stelle des fehlenden Subjekts einnehmen müssen (vgl. Text Nr. 2, Zeile 2). Das hat der SchreiberIn jedoch versäumt. Der richtige Satz hätte so heißen müssen:

Ich hoffe, dass es dir gut geht [...].

Zeile 5: *[...] immer Regen.

Diese Zeile müsste ein Hauptsatz sein. Es gibt jedoch weder ein Subjekt noch ein Prädikat (vgl. Text Nr. 2, Zeilen 6/7 und Text Nr. 6, Zeile 16). Es bietet es sich an entweder das subjektlose Verb *geben* das Verb *regnen* zu ergänzen. Es ergibt sich:

[...] es gibt immer Regen. Oder [...]es regnet immer.

Zeile 6: *Ich bin immer beschäftigt für meine Studie [...].

In dieser Zeile haben wir zwei syntaktische Fehler, zum einen steht das Prädikativ *beschäftigt* an falscher Position (vgl. Text Nr. 2, Zeile 6). Zum anderen hat der SchreiberIn eine falsche Präpositionalergänzung benutzt. Das Verb *beschäftigen* benötigt die Ergänzung mit der Präposition *mit* und dementsprechend eine Dativergänzung. Der syntaktisch korrigierte Satz muss so heißen:

Ich bin immer mit meinem Studium beschäftigt [...].

Zeilen 8/9: *Ich schreibe diesen Brief um dich zu laden für meine schwester Hochzeit am 1Mai.

Die Infinitivkonstruktion wurde falsch realisiert. Hier müsste das Verb im Infinitiv mit dem Zusatz „zu“ ans Satzende gestellt werden. Der Nebensatz wird mit einer Konjunktion eingeleitet, in unserem Fall mit *um*. Haupt-und Nebensatz sind durch ein Komma getrennt. Das Präfix des trennbaren Verbs *einladen* wurde weggelassen. Hier könnte also ein Fall von interlingualer

Interferenz vorliegen, weil trennbare Verben in der arabischen Sprache nicht existieren⁴². Deshalb heißt hier die korrekte Form:

Ich schreibe diesen Brief, um dich für die Hochzeit meiner Schwester am 1. Mai einzuladen.

Zeile 14: *Ich bin sicher dass du nie bedauern wirst [...].

Bei dem Verb *bedauern* handelt es sich auch um ein subjektloses Verb, das durch den Platzhalter es (und natürlich das obligatorische Akkusativ)ergänzt werden muss (vgl. Text Nr. 6, Zeile 16). Richtig heißt er:

Ich bin sicher, dass du es nie bedauern wirst [...].

Zeilen 16/17: *Ich hoffe [...] und unsere Festtag teilnehmen.

Bei Präpositionalergänzungen ist die Präposition vom Verb abhängig, und der Kasus des Objekts wird von der Präposition bestimmt. Die Präposition *an* hängt vom Verb *teilnehmen* ab und das Dativobjekt ist ebenfalls vom Verb abhängig. Somit lautet der korrekte Satz so:

Ich hoffe, [...]und an unserem Festtag teilnimmst.

3.1.15. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 15

Zeilen 4/5: *Ich schreibe dich diesem Brief zu einladen zu Algerien kommen.

Dem SchreiberIn war bewusst, dass das Verb *schreiben* sowohl eine Dativ- als auch eine Akkusativergänzung hat, doch wurde hier die Reihenfolge Dativ vor Akkusativ ignoriert. Richtig würde es heißen:

Ich schreibe dir diesen Brief [...].

In der hier untersuchten Zeile wurden verbindungslose Satzkombinationen festgestellt, die so im Deutschen nicht möglich sind. Es zeigte sich, dass das Weglassen des deutschen „um... zu“ oder „damit“ Fehler verursachen. Ein weiterer Fehler ist die falsche Stellung des Zusatzes *zu* (vgl. Text Nr. 5, Zeilen 5/6). Was die Valenzeigenschaft des Verbs *kommen* betrifft, wurde hier die

⁴² Vgl. Ahmad (1996, 135).

Situativergänzung *zu Algerien* statt *nach Algerien* genommen, was syntaktisch falsch ist. Demzufolge müsste der Satz heißen:

Ich schreibe dir diesen Brief, um dich einzuladen, damit du nach Algerien kommst.

Zeilen 5/6/7: *Um unser Land zu entdecken auch unser Sitten und Bräuche zu erkennen [...].

In diesem Satz fällt es schwer, den Inhalt richtig einzuordnen. Zum einen kann hier *auch* als Fokuspartikel stehen und zum anderen könnte man sie weglassen und durch das Verbindungswort *und* ersetzen (vgl. Text Nr.2, Zeilen 17/18). Damit der Satz eine Bedeutung bekommt, müsste das Verb *kennenlernen* benutzt werden. Dann muss der Satz so lauten:

Um unser Land zu entdecken und unsere Sitten und Bräuche kennenzulernen [...].

Zeile 12: *Hab kein Angst über Klima [...].

Hier liegen zwei Fehler vor. Die Phrase **kein Angst* dient in diesem Satz als Ergänzung zum Verb *haben*, muss also dementsprechend im Akkusativ stehen. *Angst* ist im Singular Femininum, deshalb müsste die Negation *kein* im Femininum Akkusativ stehen. Der zweite Fehler ist die falsche Ergänzung *über*, da es heißen müsste *Angst haben vor*, so dass sich folgende korrigierte Form des Satzes ergibt:

Hab keine Angst vor dem Klima [...].

Zeilen 16/17: *Ich bin ungeduldig, um dir daheim zu aufnehmen.

In dieser Zeile wurden wiederum zwei Fehler, was das Verb *aufnehmen* betrifft, begangen. Der erste Fehler liegt bei dem zu trennenden Präfix des Verbs (vgl. Text Nr. 5, Zeilen 5/6). Der zweite Fehler betrifft die Valenzeigenschaft vom Verb *aufnehmen*. Der LernerIn hat eine Dativergänzung statt einer Akkusativergänzung benutzt. So dass der Satz korrekt lautet:

Ich bin ungeduldig, um dich daheim aufzunehmen.

3.1.16. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 16

Zeilen 2/3: **[...] ich schreibe dieses Brief um dir zur unsere land (Algerien) einladen.*

Dieser Fehler der Valenzeigenschaft des Verbs *schreiben* wurde von den SchreibernInnen des öfteren begangen (vgl. Text Nr. 1, Zeile 2). Es wurde noch ein weiterer Fehler begangen; der Zusatz *zu* wurde als Präposition statt als Infinitiv-Subjunktoren platziert. Er muss zwischen dem Präfix und dem restlichen Verb stehen. Ebenfalls wurde die Valenzeigenschaft des Verbs *einladen* ignoriert. Hier wurde der Dativ statt des Akkusativs realisiert. Der richtige Satz heißt:

[...]ich schreibe diesen Brief, um dich in unser Land einzuladen.

Zeile 9: **Für den Menschen, es gibt gute auch schlechte[...].*

Im Deutschen ist es möglich, dass das Subjekt nach dem Verb steht. Wenn das der Fall ist, spricht man von einer Inversion (vgl. Text Nr. 1, Zeilen 3/4 und Text Nr. 6, Zeile 16). Ein anderer Fehler besteht in der Stellung der Fokuspartikel *auch* (vgl. Text Nr. 2, Zeilen 17/18). Deshalb müsste der Satz eigentlich so heißen:

Unter den Menschen gibt es auch gute und schlechte [...].

Zeile 12: **[...] und sie mögen anderen Montalität wissen.*

In diesem Satz hat der SchreiberIn ein zusätzliches oder auch falsches Prädikat hinzugefügt und zwar das Verb *wissen* was keinerlei Bedeutung hinzufügt. Ebenfalls wurde eine falsche Ergänzung realisiert. Das richtige Verb müsste *kennenlernen* statt *wissen* lauten. Richtig heißt es:

[...] und sie möchten andere Mentalitäten kennenlernen.

Zeile 16: **[...] in Tizi ouzou, sie haben Kouskous [...]*

In dieser Zeile steht das Verb an falscher Stelle (vgl. Text Nr. 1, Zeilen 3/4). Es ergibt sich folgender fehlerfreier Satz:

[...]in Tizi ouzou haben sie Kouskous [...].

Zeile 17: *[...] In Sahara sie haben Thè [...]

Hier wurde derselbe Fehler wie schon oben vom LernerIn begangen. * *In Sahara* ist auch eine Ortsangabe und damit gilt die gleiche Regel wie oben: [...], *in der Sahara haben sie Tee [...]*.

Zeile 19: *[...] wunsche ich [...]

Das Verb *wünschen* zählt zu den unechten reflexiven Verben. Das bedeutet, dass dieses Verb sowohl reflexiv als auch nicht – reflexiv gebraucht werden kann, ohne dass sich die Bedeutung verändert. Das ändert allerdings nichts an der Tatsache, dass *wünschen* aufgrund seiner Valenzeigenschaften eine Ergänzung in Form eines Dativs verlangt, die hier von der TextproduzentIn nicht realisiert wurde. Dieser Fehler kann wohl im Hinblick auf die erwähnte mögliche Reflexivität des Verbs am sinnvollsten behoben werden durch das Hinzufügen des dativischen Reflexivpronomens der 1. Person (*mir*). Es ergibt sich folgender Satz:

[...] *wünsche ich mir, dass [...]*.

3.1.17. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 17

Zeilen 4/5: *Ich habe zu viel nicht deine nachichten gehört.

Aus dem Kontext geht hervor, dass der Satz als Gesamtausdruck verneint werden sollte. Das kann durchaus mit der Negationspartikel *nicht* geschehen, doch sollte diese Partikel innerhalb des Mittelfelds so weit wie möglich nach rechts verschoben werden:

Ich habe so lange deine Nachrichten nicht gehört.

Zeilen 6/7: *Ich schreibe dich diese Brief weil ich dich ladest in meine Land zum besuchen.

In diesem Nebensatz, der mit der Konjunktion *weil* eingeleitet wurde, steht das finite Verb an falscher Position (vgl. Text Nr. 1, Zeilen 4/5/6). Ebenfalls wurde ein Valenzfehler des Verbs *schreiben* (vgl. Text Nr. 1, Zeile 2) begangen.

Außerdem wurde das Präfix *ein* des trennbaren Verbs weggelassen (vgl. Text Nr. 14, Zeilen 8/9). Ein weiterer Fehler ist die falsche Wortwahl von *zu*; aufgrund des mit der Präposition verschmolzenen definiten Artikels hätte der Infinitiv substantiviert und somit groß geschrieben werden müssen. **zum besuchen* müsste *zum Besuch* heißen. Der ganze korrekte syntaktische Satz muss so heißen:

Ich schreibe dir diesen Brief, weil ich dich in mein Land zum Besuch einlade.

Man kann diesen Satz mit einem finalen Satz einleiten durch die Konjunktion *damit*. Dann müsste er so heißen:

Ich schreibe dir diesen Brief, weil ich dich einladen will, mein Land zu besuchen.

Zeilen 7/8: *Meine Land ist Algerien liegt in Nordafrika [...].

Diese Zeile enthält zwei Hauptsätze, die normalerweise durch ein Komma oder einen Punkt getrennt werden müssen. Im zweiten Hauptsatz fehlt das Subjekt (vgl. Text Nr. 2, Zeilen 6/7). Es heißt korrekt:

Mein Land ist Algerien, es liegt in Nordafrika [...].

3.1.18. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 18

Zeilen 3/4: * [...], ich hoffe dass es geht gut mit ihnen.

Der hier vorgefundene Fehler kann mit dem Fehler in Text Nr. 1 Zeile, 4/5/6 verglichen werden. Der in diesem Beleg vorgefundene Fehler kann durch die unterschiedliche Struktur der Ausgangs- und der Zielsprache und dadurch induzierte interlinguale Interferenz erklärt werden. Der richtige Satz sollte wie folgt heißen:

[...], ich hoffe, dass es Ihnen gut geht.

Zeile 6: * [...], herzlich ich will dich laden [...].

In diesem Satz haben wir einen Verbalkomplex, der aus einem finiten Verb *wollen* als Modalverb und einem infiniten Verb *einladen* besteht. Bei dem Verb

fehlt das Präfix *ein*. *Herzlich* ist ein modales Adverb. Nach einem Umstandswort der Art und Weise steht direkt das finite Verb. Der richtige Satz müsste bei diesem SchreiberIn so heißen:

[...], *herzlich will ich dich einladen*.

Zeilen 7/8/9: *Es gibt Attraktives platze nicht nur im Stadten, sondern auch im Dorfe.

Manchmal kommt es vor, dass nicht der ganze Satz negiert werden soll, sondern nur ein bestimmter Satzteil (vgl. Text Nr. 17, Zeilen 6/7). Das Negationswort *nicht* sollte vor dem Satzteil, das verneint werden soll **Attraktives platze* stehen. Die Akkusativergänzung müsste realisiert werden, aufgrund der Valenzeigenschaft des Verbs *gehen*. Der richtige Satz heißt wie folgt:

Es gibt nicht nur attraktive Plätze in den Städten, sondern auch in den Dörfern.

Zeile 9/10: *[...] durch Birge und auch Gesehensplätze.

Aus dem Kontext ist zu schließen, dass es sich hier in diesem Satz um die Bekanntheit der Berge und Sehenswürdigkeiten handelt. Dazu fehlen aber das Prädikat *bekannt sein* und das Subjekt *es*, was auf das Land zurückzuführen ist. Somit heißt der Satz richtig:

[...] *es ist bekannt durch seine Berge und auch durch seine Sehenswürdigkeiten.*

Zeilen 16/17: *[...] ich warte für seinen Antwort.

In diesem Satz kann man folgenden Fehler im Bereich der Syntax identifizieren. Das hier benutzte Verb *warten*, welches die Präposition *auf_{akk}* verlangt, wurde mit der Präposition *für* geschrieben. Dies ist aufgrund der Valenzeigenschaft des Verbs nicht möglich. Deshalb heißt der richtige Satz so:

[...] *ich warte auf deine Antwort.*

3.1.19. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 19

Zeilen 2/3: *[...] dass schreibe ich dich dieses Brief [...].

Die Endverbstellung im Nebensatz wurde hier nicht beachtet (vgl. Text Nr. 1, Zeilen 4/5/6). Die Ergänzung zum Verb *schreiben* ist ebenfalls falsch (vgl. Text Nr. 1, Zeile 2). Der richtige Satz heißt:

[...], dass ich dir diesen Brief schreibe [...].

Zeilen 4/5: *[...] ich hoffe, dass du bist gut [...].

Die Endstellung des finiten Verbs im deutschen Nebensatz scheint unseren LernerInnen große Probleme zu bereiten (vgl. Text Nr 1, Zeilen 4/5/6). In dieser Zeile heißt der richtige Nebensatz syntaktisch gesehen so:

[...]ich hoffe, dass du gut bist. Semantisch gesehen müsste er jedoch so heißen:

[...]ich hoffe, dass es dir gut geht.

Zeile 5: *[...] ich wunsche dich [...].

Die Regel, ob das Reflexivpronomen im Akkusativ oder im Dativ steht, ist für die LernerInnen schwer erlernbar. Der SchreiberIn hat dem Verb *wünschen* ein Akkusativpronomen und kein Dativpronomen zugeteilt. Der korrekte Satz lautet so:

[...] ich wünsche dir [...].

3.1.20. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 20

Zeilen 3/4: *Es ist lang zeit dass ich nicht mit ihnen sprechen.

In diesem Text liegt wie im Text Nr. 17 in den Zeilen 6 und 7 dasselbe Problem der Negationspartikel vor. Es liegt hier eine Satznegation vor; in solchen Situationen tendiert man dazu, die Negationspartikel möglichst weit nach hinten setzen zu lassen (Duden, 1995, 694), in diesem Fall vor dem infiniten Verb. Der Satz hätte heißen müssen:

Es ist lange her, dass ich mit Ihnen nicht gesprochen habe.

Zeile 5: *Ich möchte ihnen in Algier lade [...].

Festzustellen ist, dass die trennbaren Präfixe der deutschen Verben oft weggelassen werden, wie auch in diesem Satz (vgl. Text Nr. 14, Zeilen 8/9). Der zweite nicht realisierte Teil ist die falsche Ergänzung aufgrund der Valenzeigenschaft des Verbs *einladen* (vgl. Text Nr. 5, Zeilen 5/6). Das Verb verlangt auch die Situativergänzung *nach Algerien*. Deshalb ergibt sich folgender Satz nach der Korrektur:

Ich möchte Sie nach Algier einladen [...].

Zeile 6: *besonders in diesen tage das wetter ist ganz schön [...].

Das Verb wurde falsch positioniert (vgl. Text Nr. 1, Zeilen 3/4 und Zeilen 9/10). Er muss heißen:

besonders in diesen Tagen ist das Wetter ganz schön [...].

Zeile 8: *[...] und ich habe im Meer gegangen [...].

Das Verb *gehen* fordert eine Direktivergänzung mit der Präposition *an_{Akk}*. Ebenfalls wurde das Perfekt mit dem falschen Hilfsverb gebildet; statt *sein* hat der SchreiberIn *haben* benutzt. Deshalb heißt der syntaktisch korrekte Satz so:

[...] und ich bin ans Meer gegangen [...].

Zeilen 11/12: *[...] und die Leute hier sind Freundlich besonders mit Touristen.

Hier müsste der Fokus auf die Freundlichkeit zu Touristen liegen und nicht auf die Touristen, deshalb muss die Fokuspartikel vor dem Adjektiv *freundlich* stehen. Der korrigierte Satz heißt:

[...] und die Leute hier sind besonders freundlich zu Touristen.

3.1.21. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 21

Zeile 2: *Entschuldigen du mich für diese Funkstille[...].

Der SchreiberIn hat hier ein „unnötiges“ Subjekt in Form des Partnerpronomens der 2. Person realisiert. Da es sich höchstwahrscheinlich um einen freundschaftlichen Brief handelt, müsste die richtige Form so lauten: *Ich entschuldige mich für diese Funkstille [...].*

Zeilen 3/4: * [...], ich denke dass, du bist mit die Universität Fertig, [...].

Wie bereits des öfteren innerhalb dieser Texte identifiziert und beschrieben wurde, ist auch hier die Endstellung des finiten Verbs im Nebensatz ignoriert worden (vgl. Text Nr. 1, Zeilen 4/5/6), so dass sich folgende korrigierte Form des Satzes ergibt:

[...], ich denke, dass du mit der Universität fertig bist, [...].

Zeile 4: * [...], was du machts?

Bei einer Ergänzungsfrage, auch W-Frage genannt, steht das Fragewort immer auf Position 1, das Verb auf Position 2 und das Subjekt auf Position 3. Somit muss die Frage so lauten:

[...], was machst du?

Zeilen 9/10: *Ich einlade dich mein Lieblings Freunde.

Der Fehler in dieser Zeile betrifft das trennbare Verb. Das Präfix *ein* wurde nicht ans Satzende gestellt, was für das Deutsche üblich ist. Das ist auf das fehlende Pendant im Arabischen zurückzuführen. Richtig heißt der Satz so:

Meine Lieblingsfreundin, ich lade dich ein.

2.1.22. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 22

Zeile 2: **ich schreibe dieses brief [...]*.

Dieser Brief beginnt mit der Ignorierung der Valenzeigenschaft des Verbs *schreiben* (vgl. Text Nr. 1, Zeile 2). Richtig heißt der Satz folgendermaßen:

Ich schreibe diesen Brief [...].

Zeilen 2/3: **[...] dann ich vermesse dich ich mochte zu sehen [...]*.

In dieser Zeile liegen viele Fehler vor, es wird aber nur auf die syntaktischen Fehler geachtet. Dem Verb *sehen* fehlt eine Akkusativergänzung, stattdessen wurde ihm eine Präpositionalergänzung zugefügt. Ebenfalls wurde eine unangebrachte Realisierung der Infinitivkonstruktion gemacht. Der Zusatz *zu* ist in diesem Satz überflüssig. Deshalb heißt der korrekte Satz so:

[...]denn ich vermissee dich und möchte dich sehen [...].

Zeilen 3/4/5/6: **[...], und ich lade dich nach Algerien kommen und meine land zu aufdecken [...], eine lange Meere zu sehen [...]*

In diesen Zeilen liegen folgende Fehler vor: Der gesamte Satz besteht aus einer Aneinanderreihung von Hauptsätzen. Getrennt sind die einzelnen Glieder der Häufung durch ein Komma. Der Satz kann nicht in einem Satz aus zwei finiten Verben bestehen, deshalb muss das Verb *kommen* einfach weggelassen werden, damit der Satz semantisch korrekt bleibt. Bei dem finiten trennbaren Verb *einladen* wurde der Präfix weggelassen. Dieser Satz geht noch weiter und endet mit einer erweiterten Infinitivkonstruktion. In die Aneinanderreihung von Sätzen kann kein erweiterter Infinitiv mit *zu* eingliedert werden, da sich die Infinitivkonstruktion nicht das Merkmal der Selbständigkeit mit den Hauptsätzen, den anderen Gliedern der Kette, teilt. Es fehlt ein übergeordneter Satz oder wenigstens ein Matrixverb (vgl. Text Nr. 5, Zeilen 8/9 und Text Nr. 8, Zeilen 4/5). So lautet der gesamte Satz wie folgt lautet:

[...] und ich lade dich nach Algerien ein, mein Land zu entdecken [...] und um das Meer zu sehen.

Zeilen 5/6/7: *[...] mein Land ist sehr intweckeltes land und sehr breit, eine lange Meere zu sehen und die schön touristische Plätze.

Die Analyse derjenigen Fehler, die in diesem Satz vorliegen, ist sehr komplex. Zunächst muss der beabsichtigte Aufbau dieser Satzkonstruktion geklärt werden. Wir gehen an dieser Stelle davon aus, dass es sich um zwei Hauptsätze und einen Infinitivsatz handeln soll, bei denen die ersten beiden durch den Konjunktoren *und* miteinander verbunden wurden, der zweite und dritte hingegen durch ein Komma verbunden wurden. Allerdings wurden in dem zweiten Hauptsatz weder das Subjekt noch das Prädikat realisiert (vgl. Text Nr. 2, Zeilen 6/7). Entweder die Nominalphrase *das Land* selbst oder aber das Verweispronomen hätte zur Realisierung des Subjekts aufgegriffen werden müssen. Ebenso hätte an zweiter Stelle des Satzes das Prädikat stehen müssen, welches aufgrund des zu erwartenden Subjekts die Form 3. Person Singular und weiter gemäß dem ersten Teil des Satzes wahrscheinlich Präsens Aktiv Indikativ aufweisen müsste. Demnach ergibt sich nun folgender korrekter Satz:

[...] mein Land ist ein sehr entwickeltes Land und es ist sehr groß[...]. Allerdings hätte auch die Möglichkeit bestanden, den Teil *Land* an die letzte Stelle der Aufzählung zu verschieben. Dann wären die zuletzt analysierten Fehler hinfällig, denn es würde sich folgender Satz ergeben: *[...] mein Land ist ein sehr entwickeltes und sehr großes Land.* Dem Infinitivsatz fehlt es an einem übergeordneten Matrixverb (vgl. Text Nr. 5, Zeilen 8/9). So dass der gesamte Satz heißt: *[...] mein Land ist ein sehr entwickeltes und sehr großes Land. Es gibt ein großes Meer und schöne touristische Plätze zu sehen.*

3.1.23. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 23

Zeilen 3/4: *[...] wie geht's? und deine Familie?

Das Verb *gehen* erfordert in der hier gewählten Bedeutung aufgrund seiner Valenzeigenschaften eine Dativergänzung. Der von den SchreiberIn gewählten Ausdrucksweise ohne Dativ **wie geht's* begegnet man jedoch mittlerweile im

Alltag häufig; in der Umgangssprache, die in diesem privaten Brief durchaus angebracht ist, scheint sich diese Verwendung von *gehen* durchzusetzen. Der zweite Teil des Satzes hingegen **und deine Familie?* muss eine Dativergänzung haben (vgl. Text Nr. 2, Zeile 2). Der Satz muss lauten:

[...] wie geht es dir und deiner Familie?

Zeilen 5/6: **[...], weil ich zu laden dich mag ein.*

Hier liegt, ein konjunktional eingeleiteter Nebensatz vor (vgl. Text Nr. 1, Zeile 2). Das Verb *einladen* muss als infinites trennbares Verb im Infinitiv zusammen geschrieben werden (vgl. Text Nr. 5, Zeile 5/6). Der Zusatz *zu* ist in diesem Nebensatz überflüssig. Der Nebensatz hätte korrekt heißen müssen:

[...], weil ich dich einladen mag.

3.1.24. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 24

Zeilen 3/4: **[...] Ich will du sehen [...].*

Ein Verb hat eine bestimmte Anzahl von Valenzstellen, die von Satzgliedern gefüllt werden. Diese Satzglieder werden dann als Ergänzungen bezeichnet. Das zweistellige transitive Verb *sehen* erfordert ein Subjekt, das hier durch das Personalpronomen *du* im Nominativ realisiert wurde. Der korrigierte Satz lautet:

[...] Ich will dich sehen [...].

Zeile 6: **Mein land heißt weiß Algier ist schoes land [...].*

Inhaltlich wollte der SchreiberIn hier offensichtlich ausdrücken, dass Algier ein schönes Land sei. Dies geschah aber nicht in einem vollständigen Satz; der realisierten Konstruktion fehlt ein Subjekt. Am einfachsten scheint die Vervollständigung dieser Konstruktion durch die entsprechende Form eines auf Algier zurückverweisenden Verweispronomens der 3. Person Nominativ Singular Neutrum. Damit ergibt sich folgender korrekter Satz:

Meine Stadt heißt das „Weiße Algier“, es ist ein schönes Land [...].

Zeile 8: *Algerien ist große stadt sein oberfläche 2381741 km [...].

Der im zweiten Teil des Satzes identifizierte Fehler ist das Fehlen eines Prädikats. Richtig heißt der Satz so:

Algerien ist ein großes Land, seine Oberfläche beträgt 2381741 km [...].

Zeile 10: *in meinem land haben viele schöne plaze [...].

Dem Satz fehlt ein Subjekt. Aus dem Kontext geht hervor, dass der SchreiberIn sich und die Algerier gemeint hat, also bietet sich hier das Partnerpronomen der 1. Person Plural an. Nach dieser Ergänzung lautet der Satz:

In meinem Land haben wir viele schöne Plätze [...].

Zeile 18: *[...] sprechen viel [...].

In dieser Zeile wurde vom SchreiberIn das Subjekt ausgelassen. Aus dem vorigen Satz kann man erschließen, dass das Subjekt auf die Menschen bezogen ist. Damit bietet sich hier die Form *sie* 3. Person Plural an, so dass der Satz richtigerweise hätte lauten müssen:

[...] sie sprechen viel [...].

Zeile 19: *[...] aber sehr narvös.

Der realisierten Konstruktion fehlt sowohl ein Subjekt als auch ein Prädikat. Noch nicht einmal als Ellipse⁴³ kann diese Konstruktion akzeptiert werden. Eine Auslassung von zwei satzkonstituierenden Elementen kommt hier offenbar nicht in Frage. Am einfachsten scheint die Vervollständigung dieser Konstruktion durch die entsprechende Form eines auf die Menschen zurückverweisenden Verweispronomens der 3. Person Nominativ Plural Neutrum und der 3. Person Plural Präsens Aktiv Indikativ des Kopulaverbs *sein* (*sind*) an für Hauptsätze syntaktisch notwendiger Position. Damit ergibt sich folgender korrekter Satz:

[...] aber sie sind sehr nervös.

⁴³ Unter Ellipsen versteht Engel nur Auslassungen von Verweis- und Demonstrativpronomina sowie von manchen am Satzanfang positionierten Adverbien (1996, 88f.).

Der Text ist im Bereich der Syntax was die Verbstellung betrifft fehlerfrei.

Was die Fehler im Bereich der Valenz betrifft, hat er einen Fehler. Der SchreiberIn hat aber andere Ergänzungsfehler im Zusammenhang mit unzulässiger Reduktion bzw. Erweiterung um nicht obligatorische Satzteile gemacht.

3.1.25. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 25

Was die Verbstellung betrifft, so ist dieser Text fehlerfrei. Jedoch enthält er andere Arten von Fehlern im Bereich der Syntax, zum Beispiel was die fehlerhafte Stellung der Partikeln anbelangt.

Zeile 4: *[...] um du mein Land Algerien, zu besuchen.

Ein grundlegender Fehler kann in diesem Satz identifiziert und beschrieben werden. *Um* leitet einen finiten Nebensatz ein. Die hier realisierte satzähnliche Konstruktion enthält ein Subjekt. Um hieraus einen syntaktisch korrekten Nebensatz bilden zu können, muss das Partnerpronomen *du* weggelassen werden. Aber besser wäre, den Finalsatz mit der Konjunktion *damit* einzuleiten (vgl. Text Nr. 8, Zeilen 4/5). Nach diesen Ergänzungen bzw. Verbesserung lautet der Satz:

[...]damit du mein Land besuchst.

Zeile 3: *du fehlst mir gern.

Es wurde im Satz ein Adverb, das über die modalen Umstände Auskunft gibt, benutzt. Hier wäre aber eine Gradpartikel notwendig, weil der SchreiberIn zum Ausdruck bringen will, wie stark dem SchreiberIn sein BrieffreundIn fehlt. Das geht nur mit einer Gradpartikel zum Beispiel mit *sehr*. Der richtige Satz heißt:

Du fehlst mir sehr.

Zeile 16: *[...], wir tanzen viel auch [...].

Hier ist die Stellung der Gradpartikel *auch* fraglich (vgl. Text 2, Zeilen 17/18).

Der angebrachte Satz heißt:

[...], wir tanzen auch viel [...].

Zeile 16: *mehr und mehr Menschen treffen [...].

Ein Reflexivpronomen wie im Deutschen tritt im Arabischen nicht auf, deshalb tendieren die DeutschlernerInnen dazu, das Reflexivpronomen wegzulassen. Diese Fehler sind mit hoher Wahrscheinlichkeit auf interlingualen Transfer zurückzuführen. Auch in dieser Zeile wurde das Reflexivpronomen *sich* nicht realisiert. Der korrekte Satz lautet:

mehr und mehr Menschen treffen sich [...].

3.1.26. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 26

Zeile 3: *Wie geht sie?

Wie bereits des öfteren erwähnt, handelt es sich bei *gehen_{dat}* als Ausdruck des Befindens um ein subjektloses Verb, das um den Platzhalter *es* nicht ergänzt wurde (vgl. Text Nr. 2, Zeile 2). In diesem Fall muss er unmittelbar hinter dem Verb stehen. Mit dem Personalpronomen *sie* ist die Familie gemeint, also muss er im Dativ *ihr* stehen. Damit ergibt sich folgender Satz:

Wie geht es ihr?

Zeilen 4/5: *[...] und ich habe den stark Wunsche zu sie sehen.

Der Zusatz *zu* im Infinitivsatz wurde falsch positioniert, so dass sich folgende korrigierte Form des Satzes ergibt:

[...] und ich habe den starken Wunsch, sie zu sehen.

Zeile 16: *Ich liebe meinem Land [...].

Der SchreiberIn hat in diesem Satz dem Verb eine Dativergänzung gegeben. Das Verb *lieben* braucht aber eine Akkusativergänzung, deshalb muss es richtig heißen:

Ich liebe mein Land [...].

Zeile 17: *Ich warte deine Antwort [...].

In dieser Zeile fehlt die Präpositionalergänzung zum Verb *warten*. Der korrekte Satz heißt:

Ich warte auf deine Antwort [...].

Zeile 18: *Ich wunsche, dass du kommst in Cha Allah!

Obwohl in diesem Satz ein arabisches Wort gebraucht worden ist, muss die Regel der Endstellung im Nebensatz eingehalten werden, somit muss der Satz heißen:

Ich wünsche, dass du inchallah kommst!

3.1.27. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 27

Zeile 3: *Hallo ich hoffe alle geht es gut in Deutschland.

Das Verb *gehen* als Ausdruck von Gemütsbewegungen verlangt eine Ergänzung in Form eines Dativs, so dass der Satz dann richtig lautet:

Hallo, ich hoffe, allen geht es gut in Deutschland.

Zeile 4: *Hier in Algerien es ist sehr schön.

Auch in dieser Zeile ist, wie bereits an anderen Stellen zuvor das finite Verb an dritter statt zweiter Position geschrieben worden (vgl. Text Nr. 1, Zeile 2). Deshalb heißt der Satz:

Hier in Algerien ist es sehr schön.

Zeile 5: *[...] und im Sommer es ist warm.

Hier ist ebenfalls die Reihenfolge bei einer Zeitangabe ignoriert worden (vgl. Text Nr. 1, Zeile 2). Aus diesem Grund heißt der richtige Satz so:

[...] und im Sommer ist es warm.

3.1.28. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 28

Zeile 2: *[...] dass, es läuft sehr gut bei dir [...]

In diesem Brief ist die Stellung des finiten Verbs *laufen*, das normalerweise im Nebensatz ans Satzende gestellt wird, fehlerhaft realisiert worden. Richtig heißt der Satz so:

[...] dass, es sehr gut bei dir läuft [...].

Zeilen 2/3/4: *[...] du immer gesund bin, und deine Familie auch alle.

Hier steht die Fokuspartikel auch falsch. Diese Partikel *auch* bezieht sich auf die wichtige Aussage im Satz *gesund sein* und stellt dazu einen Bezug her, deshalb müsste *auch* vor der Nominalphrase *deine Familie* stehen. Daher muss der richtige Satz folgendermaßen heißen:

[...] du immer gesund bist und auch deine ganze Familie.

Zeile 6: *[...] so lade Ich ihnen ein [...].

Aufgrund der Valenzeigenschaft des Verbs *einladen* muss hier eine Akkusativ- statt einer Dativergänzung stehen (siehe Text Nr. 16, Zeilen 2/3). Somit lautet der korrekte Satz so:

[...] so lade ich Sie ein [...].

Zeile 10: *auch es gibt viele nette Menschen [...].

In dieser Zeile liegt eine Topikalisierung⁴⁴ der Partikel *auch* vor. Das ist durchaus möglich; jedoch müsste dann eine Inversion des Verb- Subjektbereichs vorliegen. In diesem Satz wäre aber die Drittstellung der Partikel richtiger. Der semantisch und syntaktisch korrekte Satz heißt:

Es gibt auch viele nette Menschen [...].

Zeile 12: *auch du wirst hier bei uns so viel Traditionalle essen erforschen [...].

Hier liegt derselbe Fehler vor. Der Fokus wird hier auf die Phrase *traditionelles Essen* gelegt, deshalb heißt der Satz wie folgt:

Du wirst hier bei uns auch so viel traditionelles Essen entdecken [...].

Zeilen 13/14: *[...] und die Kleider werden dich sehr gefallen.

Das Verb *gefallen* verlangt aufgrund seiner Valenzeigenschaften eine Ergänzung in Form eines Dativs, hier wurde sie von dem TextproduzentIn nicht realisiert. In diesem Satz ist sie mit einer Akkusativergänzung gebraucht worden. Der korrigierte Satz heißt:

[...] und die Kleider werden dir sehr gefallen.

Zeilen 16/17: *am ende Ich wunsche du wirst entscheiden uns zu besuchen.

In diesem Satz wurden mehrere Fehler getätigt. Der erste besteht darin, dass der SchreiberIn dem Verb *wünschen* eine fehlerhafte Position gegeben hat (vgl. Text Nr. 1, Zeilen 3/4). Der zweite Fehler betrifft sowohl die Stellung des finiten Verbs *werden*, dass hier im Nebensatz am Ende realisiert werden muss als auch den Platz des infiniten Verbs *entscheiden*, das vor dem finiten Verb stehen muss, damit der Satz verständlich wird. Der dritte Fehler betrifft das Verb *entscheiden*, das auch reflexiv gebraucht werden kann. Der Gebrauch der reflexiven Verben ist nicht immer einfach. Man muss zwischen echten - und unechten reflexiven Verben unterscheiden. Das Verb *entscheiden* verlangt eine Nominativ- und eine Akkusativ-Ergänzung, doch das Verb muss hier eher reflexiv benutzt werden.

⁴⁴ Der Begriff Topikalisierung bezeichnet in der Sprachwissenschaft eine Voranstellung eines Satzteils, die normalerweise die Funktion hat, den Satzteil als Topik zu kennzeichnen, d.h. als Information, die im Kontext schon bekannt ist.

Das geschieht, wenn sich das Reflexivpronomen auf das Subjekt bezieht. Das Reflexivpronomen nimmt nun die Stellung der Akkusativergänzung ein, so dass sich folgender Satz ergibt:

Am Ende wünsche ich, dass du dich entscheiden wirst, uns zu besuchen.

3.1.29. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 29

Im Text Nr. 29 wurde nur ein Fehler identifiziert und zwar im Zusammenhang mit der Valenz.

Zeilen 4/5: *[...] ich lade ihnen am Sommer ein.

Es wurde schon mehrfach erklärt, dass das Verb *einladen* eine Akkusativergänzung verlangt (vgl. Text Nr. 16, Zeilen 2/3). Hiermit müsste der richtige Satz folgendermaßen heißen:

[...] ich lade dich im Sommer ein.

3.1.30. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 30

Zeile 4: *Ich lade Ihnen in Algerien ein.

Derselbe Fehler wie im Text Nr. 29, Zeilen 4/5 wurde auch hier begangen. Aufgrund der Valenzeigenschaft des Verbs *einladen*, verlangt das Verb ein Akkusativ statt des Dativs und die Direktivergänzung *nach*. Deshalb muss der Satz lauten:

Ich lade Sie nach Algerien ein.

Zeilen 4/5: *[...] ich weisse das du hast viele ländern besuchen.

Eines der Merkmale von Nebensätzen ist die Letztstellung des finiten Verbs. In dem hier analysierten Satz ist *hast* als flektierte Form des Hilfsverbs *haben* der finite Part der zusammengesetzten Verbform (vgl. Text Nr. 1, Zeilen 4/5/6). Deshalb heißt der Satz so:

[...] ich weiß, dass du viele Länder besucht hast.

Zeilen 5/6: *[...] aber in Algerien es ist etwas anderes.

Der Satz fängt mit einer Adverbialbestimmung an. Nach dem Adverb müsste normalerweise eine Inversion stattfinden. Das heißt, dass das Verb direkt danach stehen muss. Deshalb heißt der richtige Satz:

[...] aber in Algerien ist es etwas anderes.

Zeile 7: *Hier die meisten Menschen sind tolerant [...].

Adverbien bezeichnen die Umstände eines einzelnen Wortes oder eines ganzen Satzes näher. Ein Umstand kann sich auf örtliche Umstände beziehen, wie es hier der Fall ist; nach dem lokalen Adverb *hier* müsste das finite Verb stehen. Somit muss der Satz lauten:

Hier sind die meisten Menschen tolerant [...].

Zeilen 10/11: *[...] es ist richtig dass, das Klima ist warm im Süden [...].

Hier steht das finite Verb im Nebensatz an zweiter Position. Richtig würde es am Satzende stehen (vgl. Text Nr. 1, Zeilen 4/5/6). Der korrekte Nebensatz heißt:

[...] es ist richtig, dass das Klima im Süden warm ist [...].

Zeilen 12/13: *es gibt die see im Norden und Bergen auch [...].

Die Partikel *auch* wurde ganz ans Ende des Satzes gestellt. Da die Partikel eine Hervorhebungsfunktion hat, müsste die Partikel vor dem hervorgehobenen Substantiv stehen. Der korrekte Satz heißt also:

Es gibt die See im Norden und auch Berge [...].

Zeilen 13/14: *[...] warm im Sommer und kalt und regnet im Winter.

Hier wurde ein Prädikat unangebracht realisiert. Um einen korrekten Satz zu konstruieren, hätte hier ein Adjektiv stehen müssen (vgl. Text Nr. 2, Zeilen 14/15). Korrekt wäre der Satz in dieser Form gewesen:

[...] warm im Sommer und kalt und regnerisch im Winter.

Zeile 15: *Wenn sie kommen, wir fahren nach Bejia [...].

Wie aus der Grammatikregel hervorgeht, steht das Verb im Hauptsatz immer an zweiter Stelle. Steht nun ein Nebensatz vor dem Hauptsatz, so wird der komplette Nebensatz als erstes Satzglied gesehen und das Verb im Hauptsatz steht direkt nach dem Nebensatz. Deshalb muss der Satz folgendermaßen heißen:

Wenn Sie kommen, fahren wir nach Bejaia [...].

3.1.31. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 31

Zeilen 2/3: *[...] dass, die Brieff wird ihnen in gute gesunde gefunden [...].

In diesem Satz wurden zwei syntaktische Fehler begangen. Zum einen wurde das finite Verb im Nebensatz an die zweite statt an die letzte Position gesetzt, zum anderen hat der SchreiberIn die Valenzeigenschaft des Verbs ignoriert. Das Verb *finden* verlangt eine Akkusativergänzung, hier wurde aber eine Dativergänzung realisiert. Deshalb heißt der korrekte Nebensatz:

[...] dass der Brief Sie in guter Gesundheit findet [...].

Zeilen 5/6: *Ich mag ihnen eine Angebot geben zu kommen und besuchen mein Land „Algerien“.

In dieser Zeile liegt folgender Fehler vor: Der gesamte Satz besteht aus einer Aneinanderreihung von einem Hauptsatz und Nebensätzen. Der erste Nebensatz muss mit dem erweiterten Infinitiv *zu kommen* gebildet werden. Im zweiten Nebensatz kann kein erweiterter Infinitiv mit *zu* eingegliedert werden (vgl. Text Nr. 22, Zeilen 3/4/5/6). Eine Direktivergänzung *nach Algerien* für das Verb *kommen* fehlt ebenfalls. Dies ist die unkomplizierteste Methode, diesem Satz eine korrekte syntaktische Form zu geben, so dass der gesamte Satz wie folgt lautet:

Ich mag Ihnen ein Angebot geben, nach Algerien zu kommen, um mein Land zu besuchen.

Zeilen 8/9: *[...] mit verschiedene menschen von mein Land, die sind sehr tolerant und nett [...].

In diesem Satz handelt es sich um einen Relativsatz. Das finite Verb wurde hier an die falsche Position gestellt. Es hat die zweite statt der letzten Position besetzt. Korrekt wäre demnach gewesen:

[...] mit verschiedenen Menschen aus meinem Land, die sehr tolerant und nett sind [...].

Zeilen 10/11/12: *[...] ihr möchten wenn die andere personen in ihren Land zu besuchen[...]

Syntaktisch gesehen fehlt in dieser Zeile ein Prädikat, die unkomplizierteste Form dem Satz syntaktisch eine Bedeutung zu geben, ist die Ergänzung des Verbes *kommen*. Die Wortklasse des Zusatzes *zu* ist hier nicht korrekt gewählt worden. *Zu* kann als eine Konjunktion in einer Infinitivkonstruktion sein wie *zu besuchen*, kann aber auch eine Gradpartikel sein wie *zu groß* oder eine Präposition sein. Hier ist die richtige Wortklasse eine Präposition, somit heißt der richtige Satz so:

[...] wir möchten, wenn andere Personen in unser Land zu Besuch kommen [...]

Zeilen 12/13: *[...] es für entdecken seiner gutes Gebietes und seiner verschiedene Kultur, die sind sehr interessant.

Dieser Satz müsste mit dem Satz von Zeile 11 mit dem Bindewort *und* verbunden werden. Das Verb *entdecken* muss dann am Satzende stehen. In diesem Satz hat der SchreiberIn einen Relativsatz mit eingeführt, wo das finite Verb an zweiter statt an letzter Stelle gesetzt wurde. Der Satz weist noch einen weiteren Fehler auf, eine Übergeneralisierung durch das zusätzliche Subjekt *es*. Der richtige Satz würde somit so heißen:

[...] und seine guten Gebiete und seine verschiedenen Kulturen, die sehr interessant sind, entdecken.

Zeilen 15/16: *Ich werde ihnen warten [...]

Das Verb *warten* verlangt aufgrund seiner Valenzeigenschaften eine Ergänzung in Form einer Präpositionalergänzung *auf* mit Akkusativ, die hier von dem TextproduzentIn nicht realisiert wurde. Der korrekte Satz sollte folgendermaßen lauten:

Ich werde auf Sie warten [...].

Zeile 16: *[...]zu einen gutes zeit beide passieren.

Hier wurde eine unangebrachte Realisierung des Infinitivsatzes identifiziert. Damit der Satz syntaktisch korrekt wird, muss die Konjunktion *damit* den Satz einleiten und die infinite Konstruktion mit *zu* zu einem finiten Verb umgewandelt werden. Das finite Verb muss hierbei in Person und Numerus mit dem ebenfalls zu ergänzenden Subjekt übereinstimmen. Aus dem Kontext geht hervor, dass der SchreiberIn mit dem AdressatIn zusammen gemeint sind, also bietet sich hier das Partnerpronomen der 1. Person Plural an. Somit ergibt sich folgender Satz:

[...] damit wir beide eine gute Zeit verbringen.

3.1.32. Identifizierung und Beschreibung der Fehler zu Text Nr. 32

Zeile 3: *[...] wie gehst du?

Die Dativergänzung und der Platzhalter wurden nicht realisiert (vgl. Text Nr. 2, Zeile 2). Der Satz sollte so lauten:

[...] wie geht es dir?

Zeile 4: *du musst im Algerien kommen [...].

Das Verb *kommen* verlangt aufgrund seiner Valenzeigenschaft eine Direktivergänzung mit der Präposition *nach*. Richtig heißt der Satz so:

du musst nach Algerien kommen.

Zeilen 11/12: *[...] du wirst die Kultur und die Gesichte auf Algerien kennen [...].

In diesem Satz wurde das falsche Prädikat benutzt, hier sollte das Verb *kennenlernen* und die dazu gehörige Präpositionalergänzung *von* gebraucht werden, so das sich folgender Satz ergibt:

[...] du wirst die Kultur und die Geschichte von Algerien kennenlernen [...].

3.2. Klassifizierung der Fehler

Die oben geleisteten Darstellungen zum theoretischen deutsch-arabischen Sprachvergleich haben einen Eindruck davon vermitteln können, welche möglichen syntaktischen kontrastbedingten Fehler bei der Produktion von deutschem Sprachmaterial durch arabische MuttersprachlerInnen zu erwarten sind. In den von den StudentInnen geschriebenen Arbeiten wurden insgesamt 227 Fehler gefunden. Die vorhandenen Fehler werden einzelnen Fehlerkategorien zugeordnet: Fehlerhafte Stellung des finiten und infiniten Verbs, Fehler im Zusammenhang mit Infinitivkonstruktionen und mit trennbaren und reflexiven Verben, fehlerhafte Stellung der Partikeln und verneinenden Elemente und zuletzt Valenzfehler und weitere Ergänzungen. Im weiteren werden jetzt die Fehler identifiziert und tabellarisch vorsortiert.

3.2.1. Fehlerhafte Stellung des finiten Verbs in Haupt- und Nebensätzen.

In der ersten Tabelle handelt es sich um die Identifizierung der Fehler im Zusammenhang mit der Stellung der finiten Verbform:

Tabelle 3:

FEHLERHAFTE STELLUNG DES FINITEN VERBS		
	Im Hauptsatz	Im Nebensatz
Text 1	3.Pos. statt 2. Pos. (3/4) 3. Pos. statt 2. Pos. (8) Letzte Pos. statt 2. Pos. (9)	2. Pos. statt letzte. (4/5/6)
Text 2	3. Pos. statt 2. Pos. (9/10)	1.Pos. statt letzte. (3) 2. Pos. statt letzte.

	3. Pos. statt 2. Pos. (14)	(10/11)
	3. Pos. statt 2. Pos. (17)	
Text 3	3.Pos. statt 2. Pos. (5) 3. Pos. statt 2. Pos. (15/16)	2.Pos. statt letzte. (5/6/7)
Text 4		2. Pos. statt letzte. (2/3)
Text 5		2. Pos. statt letzte. (1/2)
Text 6		2. Pos. statt letzte. (4)
Text 7		2.Pos. statt letzte. (2/3) 2. Pos. statt letzte. (10) 2. Pos. statt letzte. (10/ 11)
Text 8	3. Pos. statt 2. (7)	2.Pos. statt letzte. (6) 2.Pos. statt letzte. (11/12) 2.Pos. statt letzte. (14/15) 2.Pos. statt letzte. (16/17)

Text 9		2.Pos. statt letzte. (2/3)
Text 12	3. Pos. statt 2. (5)	1.Pos. statt letzte. (4)
Text 13	3.Pos. statt 2. (5/6) 3.Pos. statt 2. (7)	
Text 16	3.Pos. statt 2. (9) 3.Pos. statt 2. (16) 3.Pos. statt 2. (17)	
Text 17		2.Pos. statt letzte. (6/7)
Text 18	3.Pos. statt 2. (6)	2.Pos. statt letzte. (3/4)
Text 19		2.Pos. statt letzte (2/3) 2.Pos. statt letzte. (4/5)
Text 20	3.Pos. statt 2. (6)	
Text 21	3.Pos. statt 2. (4)	2.Pos. statt letzte. (3)
Text 23		2.Pos. statt letzte. (5)
Text 26		2. Pos. statt letzte. (18)
Text 27	3.Pos. statt 2. (4)	

	3. Pos. statt 2. (5)	
Text 28	3.Pos. statt 2. (16/17)	2. Pos. statt letzte. (16)
Text 30	3.Pos. statt 2. (5/6) 3.Pos. statt 2. (7) 3. Pos. statt 2. (15)	2. Pos. statt letzte. (4/5) 2. Pos. statt letzte. (11)
Text 31		2. Pos. statt letzte. (2/3) 2. Pos. statt letzte. (8/9) 2. Pos. statt letzte. (12/13)

3.2.2. Fehlerhafte Stellung des infiniten Verbs.

In dieser Tabelle geht es um die Realisierung einer fehlerhaften Stellung infiniter Verbelemente:

Tabelle 4:

FEHLERHAFTE STELLUNG DES INFINITEN VERBS	
	HAUPTSATZ/ NEBENSÄTZE
Text. 2	3. Pos. statt letzte (5) 4. Pos. statt letzte (6)
Text 7	3.Pos. statt vor dem finiten Verb. (11)

Text 8	4.Pos. statt letzte. (3/4) 4.Pos. statt vor dem finiten Verb. (16)
Text 11	3.Pos. statt letzte. (5)
Text 13	4.Pos. statt letzte (5)
Text 14	4.Pos. statt letzte. (6)
Text 23	2.Pos. statt vor dem finiten Verb. (5/6)

3.2.3. Fehler im Zusammenhang mit (zu-)Infinitivkonstruktionen

Im Zusammenhang mit den infiniten Verbformen seien hier auch die (erweiterten) Infinitivkonstruktionen zu nennen, die durch den Infinitivsubjunktor „zu“ eingeleitet werden. Die Realisierung bereitete, wie die nachstehende Tabelle zeigt, offensichtlich eine große Anzahl von Schwierigkeiten:

Tabelle 5:

FEHLER IM ZUSAMMENHANG MIT (ZU-) INFINITIVKONSTRUKTIONEN				
	Fehlende bzw. falsche Matrix	Falsche Wortart von zu	Unangebrachte Realisierung	Fehlerhafte Stellung des Verbs.
Text 5	<i>Es hat statt es gibt.</i> (8/9)		-Infinitivsatz statt Finalsatz mit <i>damit</i> (5/6) -fehlender Zusatz.	

			(12)	
Text 6	<i>Es hat statt es gibt. (9)</i>			
Text 8			-Infinitivsatz statt Finalsatz mit <i>damit</i> . (4/5)	
Text 9			-Fehlende Konjunktion <i>um</i> (2)	4. Pos. statt letzte. (2)
Text 10			Finite Verbform statt Infinitiv, fehlender Zusatz. (20)	1.Pos. statt letzte. (9)
Text 14				2. Pos. statt letzte. (8)
Text 15			-Fehlende Konjunktion <i>um</i> . (4) -Fehlender Finalsatz mit <i>damit</i> . (5)	1.Pos. statt letzte. (4)
Text 16		Präposition statt (Infinitiv) Subjunktor (2/3)		
Text 17		Präposition mit		

		Infinitiv statt Präposition mit Substantiv. (6/7)		
Text 22	*eine lange Meere zu sehen. (6)		überflüssiger Zusatz <i>zu</i> . (3)	
Text 23			überflüssiger Zusatz <i>zu</i> . (5)	
Text 25			Infinitivkonstruktion statt Finalsatz mit <i>damit</i> . (4)	
Text 26			Falsche Position des Zusatz <i>zu</i> . (5)	
Text31			Fehlende Konjunktion. (5)	2.Pos. statt letzte (6)

3.2.4. Fehler im Zusammenhang mit trennbaren Verben

Die LernerInnen haben ebenfalls viele Fehler bei der Realisierung der trennbaren Verben gemacht. Folgende Fehler wurden identifiziert:

Tabelle 6:

FEHLER IM ZUSAMMENHANG MIT TRENNBAREN VERBEN	
Text 7	*Ich frage mich ab du hast genug Zeit weil ich dich will laden für Nächstes Urlaub [...]. (10)
Text 10	*Das ist ein chance für mich zu ladet sie ein in unser land (Algerien).(8/9)
Text 13	*Sie tauschen ihre Kultur aus mit andere Länder.(11/12)
Text 14	*Ich schreibe diesen Brief um dich zu laden [...].(8)
Text 15	*Ich schreibe dich diesem Brief zu einladen [...].(4) *Ich bin ungeduldig, um dir daheim zu aufnehmen.(16/17)
Text 16	*[...]ich schreibe dieses Brief um dir zur unsere land (Algerien) einladen.(2/3)
Text 17	*[...]weil ich dich ladest in mein Land[...]. (6/7)
Text 18	*[...]herzlich ich will dich laden[...]. (6)
Text 20	*Ich möchte ihnen in Algier lade [...]. (5)
Text 21	*Ich einlade dich mein Lieblings Freunde. (9/10)
Text 22	*[...] und ich lade dich nach Algerien [...]. (3/4)
Text 23	*[...]weil ich zu laden dich mag ein. (5/6)

3.2.5. Fehler im Zusammenhang mit reflexiven Verben

Die Fehler, die im Zusammenhang mit den reflexiven Verben identifiziert wurden, sind in der nächsten Tabelle aufgezeichnet:

Tabelle 7:

FEHLER IM ZUSAMMENHANG MIT REFLEXIVEN VERBEN	
Text 16	*Für diese wünsche ich unsere land in kurze zeit besuchen. (19)
Text 25	*[...] mehr und mehr Menschen treffen [...].(16)
Text 28	*[...] du wirst entscheiden uns zu besuchen .(16/17)

3.2.6. Fehlerhafte Stellung von Partikeln bzw. Adverbien

Die Fehler der folgenden Tabelle sind nicht rein syntaktischer Natur; vielmehr handelt es sich hier um Abweichungen aus einem Übergangsbereich zur Semantik, doch in Ansätzen sollen auch sie betrachtet werden, da sie zu einem nicht unwesentlichen Teil auf Stellungsprobleme zurückzuführen sind.

Tabelle 8:

FEHLERHAFTE STELLUNG VON PARTIKELN BZW. ADVERBIEN	
	Adverbien bzw. Gradpartikel/ Fokuspartikel
Text 1	besonders (10)
Text 3	auch (18)
Text 4	auch (9)
Text 5	auch (3), auch (13), auch (16)
Text 6	sehr (5)

Text 8	sehr (4), sehr (9), auch (10)
Text 10	sehr(7)
Text 15	auch (6)
Text 17	nich (4)
Text 18	herzlich (6)
Text 20	nicht (4), besonders (12)
Text 25	gern (3), auch (16)
Text 28	auch (3), auch (10), auch(12)
Text 30	auch (13)

3.2.7. Fragwürdige Stellung verneinender Elemente

In der nächsten Tabelle werden diejenigen Fehler gezeigt, die als eine fragwürdige Stellung verneinender Elemente beschrieben werden können:

Tabelle 9:

FRAGWÜRDIGE STELLUNG VERNEINENDER ELEMENTE	
Text 3	* [...] und sicher Ich vergiße nich die tradittional Speise. (15/16)
Text 17	*Ich habe zu viel nich deine nachichten gehört. (4/5)
Text 18	*Es gibt Attraktives platze nicht nur im Stadten, sondern auch im Dorfe. (7/8)
Text 20	*Es ist lang zeit dass ich nicht mit ihnen sprechen. (3/4)

3.2.8. Valenzfehler

Tabelle 10 zeigt eine Auflistung all derjenigen Fehler, die aufgrund fehlender bzw. falscher Ergänzungen als Valenzfehler beschrieben werden können:

Tabelle 10:

Valenzfehler		
	Falsche Ergänzung	Fehlende Ergänzung
Text 1	*schreiben _{Dat/Akk} + Dat/Gen. (2) *einladen _{akk} + Dat. (3)	* teilnehmen _{Dat/an} + Ø (9)
Text 2	*gehen _{dat/<es>} + Akk/Nom. (2) *kommen _{nach} + zu. (6)	* gehen _{dat/<es>} + Ø (2)
Text 4	*einladen _{Akk} + Dat. (5)	
Text 5	* einladen _{Akk} + Dat. (5) * erzählen _{über} + für. (7)	*warten _{auf/Akk} + Ø (18) *austauschen _{über} + Ø (17)
Text 6	*finden _{Akk} + Dat. (4) * einladen _{Akk} + Dat. (15)	*bedauern _{<es>} + Ø (16)
Text 8	* gehen _{dat/<es>} +Nom (3)	* gehen _{dat/<es>} + Ø (3)
Text 9	*schreiben _{Dat/Akk} + Akk/Dat. (2)	*geben _{Akk/<es>} + Ø (10)
Text 10	* bekannt sein _{durch} + an (13)	* gehen _{dat/<es>} + Ø (2) * erzählen _{über} + Ø (11)
Text 11	* schreiben _{Dat/Akk} + Akk (3) *gehen _{dat/<es>} + Akk/Nom. (4)	* gehen _{dat/<es>} + Ø (4)

Text 12	*schreiben _{Dat} + Akk (3)	
Text 13	* einladen _{Akk/zu/nach} + Dat/ bei uns, in Algerien. (5)	
Text 14	*beschäftigt sein _{mit} + für (6)	* gehen _{dat/<es>} + Ø (3) *bedauern _{<es>} + Ø (14) * teilnehmen _{Dat/an} + Ø (17)
Text 15	*schreiben _{Dat/Akk} + Akk/Dat. (4) *Angst haben _{Akk} + über. (12) *aufnehmen _{Akk} + Dat. (17)	*kommen _{nach} + Ø . (5)
Text 16	* einladen _{Akk} + Dat (2/3)	*wünsche _{refl/Dat} + Ø (19)
Text 17	* schreibe _{Dat} + Akk. (6)	
Text 18	*geben _{Akk/<es>} + Gen/Nom (7) *warten _{auf/Akk} + für. (17)	
Text 19	*schreiben _{Dat} + Akk(2)	
Text 20	* einladen _{Akk/nach} + Dat/ in Algier. (5) *gehen _{an/Akk} + im Meer. (8)	
Text 22	*schreiben _{Dat/Akk} + Gen. (2) *sehen _{Akk} + zu (3)	
Text 23	*gehen _{dat/<es>} + Akku/Nom. (3)	

Text 24	* sehen _{Akk} + Nom. (4)	
Text 26	* gehen _{dat/<es>} + Akk (3) * lieben _{Akk} + Dat. (16)	* gehen _{dat/<es>} + Ø (3) * warten _{auf/Akk} + Ø. (17)
Text 27	* gehen _{dat/<es>} + Akk. (3)	
Text 28	* einladen _{Akk} + Dat. (6) * gefallen _{Dat} + Akk. (14)	* entscheiden _{rfl/Akk} + Ø (16)
Text 29	* einladen _{Akk} + Dat. (4)	
Text 30	* einladen _{Akk/nach} + Dat/in (4)	
Text 31	* finden _{Akk} + Dat. (3) * warten _{auf/Akk} + Dat (16)	* warten _{auf/Akk} + Ø . (16)
Text 32	* gehen _{dat/<es>} + Akk (3) * kommen _{nach/Dat} + im Algerien. (4) * kennenlernen _{von/Dat} + auf Algerien kennen. (12)	* gehen _{dat/<es>} + Ø. (3)

3.2.9. Weitere Ergänzungsfehler

Viele Fehler können auch bei den weiteren Ergänzungen in der folgenden Tabelle ausgemacht werden:

Tabelle 11:

WEITERE ERGÄNZUNGSFEHLER : UNZULÄSSIGE REDUKTION BZW. ERWEITERUNG UM NICHTOBLIGATORISCHE SATZTEILE		
	Simplifizierung	
	fehlendes Subjekt	fehlendes Prädikat
Text 1	*[...]zum Beispiel, ein Hochzeit teilnehmen wirst, [...]. (9)	
Text 2	*[...], weil eine schön land ist.(7) *Im diese Tage wir sind im winter ist sowohl kalt als auch es regnet[...] (14/15)	*[...] wir können sie mit Kabilien kleidung und die speisen gerichte von kabile. (12/13)
Text 3	*[...] aber in Küste gemäßig und mild[...]. (14/15) *[...] Blüte mit Seine wirtschaft und politische System auch. (17/18)	*[...] aber in Küste gemäßig und mild[...]. ,(14/15) *[...] Blüte mit Seine wirtschaft und politische System auch. (17/18)
Text 4	*[...], damit ihre neues kennen. (4)	
Text 5		*Das ist ein chance um unsere Kultur und Tradition kennen. (11/12)
Text 10		*Unser land bekannt an Bürger, Flüsse, Sahara....u.s.w (12/13)

Text 12	*[...], aber sehr Kalt in Winter [...].(6)	*[...], aber sehr Kalt in Winter [...]. (6)
Text 14	*[...] immer Regen [...].(5)	*[...] immer Regen [...]. (5)
Text 17	* Meine Land ist Algierien liegt in Nordafrika [...] (7/8)	
Text 18	*[...] durch Birge und auch Gesehensplätze. (9/10)	*[...] durch Birge und auch Gesehensplätze. (9/10)
Text 22	*[...] und sehr breit[...]. (6) *[...] eine lange Meere zu sehen und die schöne touristische Plätze. (7)	*[...] und sehr breit [...].(6) *[...] eine lange Meere zu sehen und die schöne touristische Plätze. (7)
Text 24	*Mein land heißt weiß Algier ist schoes land [...](6) *in meinem land haben viele schöne plaze [...].(10) *Die Manschen hier sind nett sprichen viel aber sehr narvös. (18/19)	*Algierien ist goße stadt sein oberfläche 2381741km. (8) *Die Manschen hier sind nett sprichen viel aber sehr narvös. (18)
		*[...]ihr möchten wenn die andere personen in ihren Land zu besuchen [...]. (11/12)

	Übergeneralisierung	
	zusätzliches bzw. falsches Subjekt	zusätzliches bzw. falsches Prädikat
Text 2	*[...] im Winter ist sowohl kalt als auch es regnet[...]. (14/15)	*[...] im Winter ist sowohl kalt als auch es regnet[...]. (14/15)
Text 15		*Um unser Land zu entdecken auch unser Sitten und Bräuche zu erkennen [...]. (5/6/7)
Text 16		*[...]und sie mögen anderen Montalität wissen. (12)
Text 20		*Letzte wocheende habe ich nach Haus gegangen und ich habe im Meer gegangen. (7/8)
Text 21	*Entschuldigen du mich für diese Funkstille [...] (2)	
Text 30		*[...]das Klima ist gemäßigt d.h warm im Sommer und Kalt und regnet im Winter.(13/14)
Text 31	*[...]es für entdecken seiner gutes Gebietes und seiner verschiedene Kultur [...]. (12/13)	*[...]ihr möchten wenn die andere personnen in ihren Land zu besuchen [...]. (11/12)
Text 32		*[...]du wirst die Kultur und die Gesichte auf Algerien kennen, [...]. (11/12)

3.3. Erklärungsversuch der begangenen Interferenzfehler

3.3.1. Fehlerhafte Stellung des finiten Verbs

In Aussagesätzen steht das arabische finite Verb im Hauptsatz in der Regel an erster Stelle. Die im Deutschen obligatorische Zweitstellung wurde oft von den StudentInnen in ihren Texten ignoriert, wie die linke Tabellenspalte der fehlerhaften Stellung des finiten Verbs im Hauptsatz zeigt (siehe Tabelle 3, S.117 ff.). Dabei ist jedoch weniger zu erwarten, dass die Lernenden die im Arabischen übliche Spitzenstellung des Verbs auf das Deutsche anwenden. Die arabischen Deutschlernenden tendieren eher dazu, mit dem finiten Verb die dritte Position des Aussagesatzes zu besetzen. Das ist daran zu sehen, dass diejenige Position, die das finite Verb statt der korrekten eingenommen hat, nur in einem Fall auf eine intralinguale Interferenz wie im Text Nr. 1 (Zeile 9, S.75) zurückzuführen ist. Bei allen weiteren Fehlern nimmt das finite Verb eine sowohl für das Deutsche als auch für das Arabische unübliche Stellung ein. Hier scheinen die Partikel *auch* und das unpersönliche *es* Verwirrung gestiftet zu haben, so dass die Ursache dieser Fehler vermutlich nicht im Transfer zu suchen ist. Bei Betrachtung des Kontextes dieser Fehler fällt auf, dass sie innerhalb recht komplexer Sätze auftreten. Vermutlich ist dann die Ursache in einer Überforderung des Erwerbsprozesses der Deutschkenntnisse der arabischen MuttersprachlerInnen zu sehen. So ließe sich im Zuge einer eingehenderen Prüfung möglicher Fehlerursachen kristallisieren, dass neben der vermuteten interlingualen Interferenz noch andere Ursachen dahinter stehen, wie z. B. intralinguale Interferenzen und Schwierigkeiten der deutschen Sprache an sich. Einfacher zu belegen sind die Ursachen der Fehler aus der rechten Tabellenspalte (siehe Tabelle 3, S. 117 ff.): Hier wurde in fast 84 % der Fälle das finite Verb in Nebensätzen an zweiter statt an letzter Stelle realisiert. Für arabische Muttersprachler gilt die ungewohnte Wortfolge des Deutschen als problematisch, vor allem lange zusammengesetzte Sätze mit vielen Nebensätzen. Das hängt wohl damit zusammen, dass die Wortfolge im

Arabischen hingegen viel variabler zu gestalten ist als im Deutschen. Dies sind eindeutig interlinguale Interferenzerscheinungen, denn es wurde im Abschnitt zur arabischen Syntax aufgezeigt⁴⁵, dass es keine Entsprechung zum deutschen Spannsatz gibt, und dass die Verbletzstellungsregel im Arabischen keine Gültigkeit besitzt. In arabischen (eingeleiteten) Nebensätzen gilt ebenfalls Verbzweitstellung.

3.3.2. Fehler im Zusammenhang mit dem infiniten Verb

Im Arabischen gibt es keine Entsprechungen zu deutschen Verbalkomplexen, da es weder Modalverben wie im Deutschen, die ein infinites Verb an sich binden, gibt, noch Tempora oder Modi, die sich auch aus einer finiten und einer infiniten Form zusammensetzen (Ahmad, 1996, 188). Die für das Deutsche so charakteristische Satzklammer hat im Arabischen keine Entsprechung. Ahmad (1996, 155) verweist ferner auch darauf, dass die Anwendung dieser deutschen Satzklammer für arabische Lernende mit Schwierigkeiten verbunden sein kann. Die fehlende Entsprechung in der Muttersprache belegt die Annahmen der Kontrastivhypothese, dass große Kontraste zu großen Schwierigkeiten führen. Das führte dazu, dass die SchreiberInnen das infinite Verb auf eine Position stellten, die weder für das Arabische noch für das Deutsche üblich ist.

3.3.3. Fehler im Zusammenhang mit Infinitivkonstruktionen

Bei der Verarbeitung der schriftlichen Textproduktionen wurde festgestellt, dass arabische Lerner hauptsächlich Probleme mit der Verwendung des Infinitivs in komplexeren Zusammenhängen haben. Vor allem die deutschen Infinitivkonstruktionen erweisen sich oft als Stolperstein, da es sie im Arabischen nicht gibt. Die Art der Fehler zeigt, dass das Bildungsprinzip solcher Infinitivkonstruktionen nicht wirklich beherrscht wird; die am meisten hier identifizierten Fehler beziehen sich auf die unangebrachte Realisierung der Infinitivkonstruktion. Bei der Entscheidung, wann sie angewendet werden kann,

⁴⁵ Vgl. Kapitel 4, S. 62 ff.

scheint es zur Übergeneralisierung zielsprachlicher Regeln gekommen zu sein. Der zweite Fehlertyp bezieht sich auf die Position des Infinitivs im Satz. Doch sind hier keine schwerwiegenden Kompetenzfehler auszumachen. Es wurden in 13 von 21 Texten Fehler im Zusammenhang mit der Infinitivkonstruktion gefunden. Was die Fehler im Zusammenhang mit der fehlenden Matrix oder falsche Wortart von *zu* betrifft, kann man von einer erfolgreichen Vermittlung dieser Phänomene im fremdsprachlichen Unterricht ausgehen. Wenn man bedenkt, dass es keine Entsprechung im Arabischen gibt, ist es interessant, dass in diesem Zusammenhang nur äußerst wenige sprachliche Abweichungen ausgemacht werden konnten. Es wurde häufig eine unangebrachte Realisierung der Infinitivkonstruktionen gemacht. Bei den meisten gemachten Fehlern kann man überwiegend von interlingualen Fehlern ausgehen.

3.3.4. Fehler im Zusammenhang mit trennbaren Verben

In den schriftlichen Arbeiten fiel auf, dass die StudentInnen diese Verben zusammen mit dem Präfix schrieben, obwohl man nach der Regel den abtrennbaren Teil grundsätzlich ans Satzende stellen muss. Im Hauptsatz entsteht eine Satzklammer, in der die meisten nicht prädikativen Glieder eingeschlossen sind (Ahmad, 1996, 155). Eine solche Struktur existiert im Arabischen nicht. So sind Fehler, die bei der Konjugation dieser Verben vorkommen auf die herkömmliche Anwendung der Verben, die keine Präfixe haben, zurückzuführen. Der am meisten gemachte Fehler bei den trennbaren Verben ist das Weglassen des Präfixes. Bei 6 von 10 Texten wurde das Präfix *ein* vom Verb *einladen* nicht realisiert. Hier könnte also tatsächlich bei allen Texten ein Fall von interlingualer Interferenz vorliegen.

3.3.5. Fehler im Zusammenhang mit reflexiven Verben

Das Arabische gibt den Verben reflexive Bedeutungen meistens durch bestimmte Verbstämme. Ein Reflexivpronomen, das sich auf das Subjekt des Satzes bezieht, wie im Deutschen tritt im Arabischen nicht auf, deshalb

tendieren die Lernenden dazu, im Deutschen das Reflexivpronomen wegzulassen. An Stelle des deutschen Reflexivpronomens können im Arabischen die Substantive □□□ oder □□□ mit der Bedeutung *Seele* in Kombination mit einem Possessivsuffix stehen.

In einigen Textproduktionen platzierten die Lernenden das Reflexivpronomen *sich* gleich hinter dem Subjekt, obwohl das Reflexivpronomen *sich* grundsätzlich direkt dem konjugierten Verb nachfolgt, wenn Sätze im Einklang mit der deutschen Syntax gebildet werden. Sie nehmen fälschlicherweise an, dass bei einem Verb mit *sich* beide Bestandteile zusammen konjugiert werden müssen. Also kann man davon ausgehen, dass die StudentInnen hier aufgrund der Unterschiede interlinguale Interferenzfehler begangen haben.

3.3.6. Fehlerhafte Stellung von Partikeln bzw. Adverbien

In den meisten Fällen steht das betreffende Element in der Erstposition. Diese Erstposition in den hier vorliegenden Situationen ist syntaktisch fraglich. Partikeln bzw. Adverbien bedingen in der deutschen Sprache eine Veränderung der Satzstellung. Hierbei wird das Verb nach den Partikeln oder Adverbien gestellt und das Subjekt dahinter. Was aber bei den ausgewerteten Arbeiten festgestellt wurde, ist, dass die Studenten oft das Subjekt hinter die Partikel oder das Adverb setzen. Eine Ursache im Rahmen von Interferenzen ist hier nicht auszumachen; eine endgültige Klärung bleibt leider offen. Vermutlich liegt das Problem in der komplexen Wortstellung des Deutschen an sich. Die Wiederholung der Intensivierungspartikel *sehr* ist auf interlinguale Interferenz zurückzuführen. In der arabischen Sprache wird eine Aussage durch Verdoppelung der Partikeln gestärkt. Beispiel:

Arabisch:

قام ن ب يل ب بد ته ب طري قة ج يدة جدا جدا ، د يث

Deutsch:

Nabil hat seine Arbeit auf eine so sehr gute Weise geschrieben, dass

Gradpartikeln stehen vor einem Adjektiv oder Adverb und geben diesem Wort eine schwache, eine hohe bzw. sehr hohe Intensität. Im Deutschen kann man diese durch die Gradpartikel *so* realisieren.

3.3.7. Fragwürdige Stellung verneinender Elemente

Die Negationspartikeln haben als Bezugsbereich stets den gesamten Satz. Bezugsausdruck ist, was im Satz hervorgehoben (fokussiert) ist. Der Fokus kann je nach der beabsichtigten Kontrastierung variieren.

In allen Fällen ist der Bezugsbereich der Negationspartikel *nicht* zu hinterfragen. Im ersten Beispielsatz Text Nr. 3 (Zeilen 14/15, S.78) wird aus dem Kontext deutlich, dass die Gesamtaussage des Satzes verneint werden sollte und nicht nur die Aussage der Nominalphrase. Mit anderen Worten: Der Akzent hätte auf der Negationspartikel liegen sollen. In diesem Fall nimmt *nicht* eine Position am Ende und nicht zu Beginn des Mittelfelds ein. Im zweiten Text Nr. 17 (Zeile 4/5, S.96) und im letzten Beispiel Text Nr. 20 (Zeile 3/4, S.99) hätte die Negationspartikel ebenso wie im vorangegangenen Satz nach dem direkten Objekt anstatt davor stehen müssen. Manchmal kommt es vor, dass nicht der ganze Satz negiert werden soll, sondern nur ein bestimmter Satzteil. Das Negationswort *nicht* steht dann vor dem Satzteil, das verneint werden soll. Meist wird zum negierten Satzteil mit *sondern* die Alternative angeboten. So wie im Text Nr. 18 (Zeile 7/8, S.98) müsste dort die Negationspartikel nach der Nominalphrase stehen.

Allgemein bleibt hier festzuhalten, dass die Möglichkeiten der Verneinung im Arabischen nicht weniger vielfältig sind als im Deutschen; es gibt eine Vielzahl an Negationswörtern, die in der Regel stets zu Beginn einer Aussage stehen (bei Satznegation) oder direkt vor dem zu negierenden Satzglied (Fischer, 1987, 152f.). Die Ursache für diese Unregelmäßigkeiten in der Akzentbestimmung ist also nicht unbedingt auf interlinguale Interferenzen zurückzuführen. Eher kann man sagen, dass es an der Schwierigkeit der deutschen Sprache an sich liegt.

3.3.8. Valenzfehler

Bei genauer Betrachtung der Fehler fällt auf, dass sich die im Vergleich zu anderen syntaktischen Fehlersubklassen recht zahlreiche Valenzfehler auf einige wenige Phänomene reduzieren lassen. So scheint besonders das subjektlose Verb *gehen*, welches eine Dativergänzung und den Platzhalter *es* verlangt, Probleme zu bereiten. Entweder wurde ein falscher Kasus für die Ergänzung gewählt oder der im Deutschen obligatorische Platzhalter *es* wurde ausgelassen. In beiden Fällen scheint eine interlinguale Interferenz aus dem Arabischen ins Deutsche vorzuliegen; denn das Arabische kennt zum einen keine subjektlosen Sätze und somit auch keine Entsprechung zum hier genannten Platzhalter (Ahmad, 1996, 177), zum anderen fehlt der Dativ in der arabischen Sprache vollständig. Aus diesen Gründen wird dieses subjektlose Verb des Öfteren mit einer Ergänzung im Nominativ realisiert, um das Vorhandensein eines im Arabischen obligatorischen Subjekts zu gewährleisten. Eine ähnliche Situation liegt bei dem ebenfalls subjektlosen Verb *geben*_{dat} vor. Auch dieses Verb wurde um oder durch einen Nominativ ergänzt. In den beschriebenen Fällen kann man von Interferenzfehlern sprechen, die ihre Ursache in einer interlingualen Interferenz zwischen Mutter- und Zielsprache haben. Verben mit gleicher Valenz gehören zu einer Valenzklasse, d.h. sie verlangen die gleichen Ergänzungen. Ein Verb kann unterschiedliche Valenzmuster haben, wie das Verb *schreiben*. Das Verb kann sowohl eine Dativ- als auch eine Akkusativergänzung haben. Dies wurde aber ignoriert, auch hier wurden viele Fehler begangen. Bei dem Verb *einladen*, das eine Akkusativergänzung verlangt, hatten die SchreiberInnen Schwierigkeiten bei der Realisierung der Ergänzung. Ein weiteres Verb, das Schwierigkeiten ausgelöst hat, ist das Verb *warten*, das eine Präpositionalergänzung mit *auf* und eine Akkusativergänzung verlangt. Ein solches Pendant gibt es im Arabischen nicht, deshalb ist es auch auf eine interlinguale Interferenz zurückzuführen. Bei den anderen

Abweichungen kann keine solche Regelmäßigkeit festgestellt werden, so dass diese als Performanzerscheinungen⁴⁶ behandelt werden können.

3.3.9. Weitere Ergänzungsfehler

Sämtliche in der Tabelle 10 zusammengetragenen Simplifizierungen⁴⁷ bezüglich des Prädikats sind vermutlich auf interlinguale Interferenzen zurückführbar. Aus dem Kontext dieser Fehler geht hervor, dass in einem Großteil der Fälle eine Form des Kopulaverbs *sein* ausgelassen wurde; an entsprechender Stelle wurde zur arabischen Syntax (siehe S. 62) gezeigt, dass solche deutschen Kopulasätze im Arabischen in der Regel durch Nominalsätze ausgedrückt werden, denen eine finite Verbform fehlt. Ebenfalls wurde, wie bei den Modalverben, die infinite Verbform weggelassen. Die Übergeneralisierung hingegen ist wahrscheinlich eher auf einen intralingualen Einfluss zurückführbar; da die Verwendung der deutschen Kopula *sein*, und Hilfsverb *haben* im Arabischen keine unmittelbare Entsprechung hat, wurde auf die Realisierung dieser Elemente wohl besonders viel Wert gelegt und auch auf Situationen übertragen, in denen sie nicht angebracht sind.

Zu den Übergeneralisierungsfehlern in Bezug auf das Subjekt ist zu bemerken, dass im ersten Fall im Text Nr. 2 (Zeilen 14/15, S.77 f) kein Subjekt erforderlich wäre, da hier ein Adjektiv benutzt werden sollte. Hier kann jedoch davon ausgegangen werden, dass der Fehler wegen der Schwierigkeit der deutschen Sprache an sich begangen wurde; eine interlinguale Interferenz kommt nicht in Frage. Im Text Nr. 21 (Zeile 2, S.101) wurde das Verb in der höflichen Form konjugiert aber das Personalpronomen *du* statt *Sie* benutzt.

Die Auslassungen des Subjekts sind nur partiell intralingual zu klären : Bei dem Fehler im Text Nr.1 (Zeile 9, S.75) ist die Auslassung des Subjekts, welches in Form des Partnerpronomens *du* hätte realisiert werden müssen, so zu erklären, dass die durch die Partnerpronomina überlieferte grammatische Information im

⁴⁶ Zu den Performanzerscheinungen vgl. S.40f.

⁴⁷ Simplifizierungen können sowohl intralinguale als auch interlinguale Interferenzfehler sein.

finiten Verb im Arabischen schon enthalten ist, im Deutschen dagegen nicht. Daher schien der TextproduzentIn hier keine Notwendigkeit in einem eigenständigen Subjekt zu sehen. Ein anderer Grund für das Weglassen der Subjekte ist, dass im Arabischen die Aneinanderreihung von Sätzen öfter vorkommt als im Deutschen, diese Aneinanderreihung wurde vom Arabischen übernommen. Bei solch einer Aneinanderreihung muss im Arabischen das Subjekt nicht wiederholt werden, im Deutschen jedoch ist so etwas nicht möglich wie die Texte Nr. 2 (Zeilen 14/15, S.77); Nr. 3 (Zeilen 17/18, S.79); Nr. 17 (Zeilen 7/8, S.97); Nr. 18 (Zeilen 9/10, S.98); (Nr.22, Zeile 7, S.103) und (Nr. 24, Zeilen 6, S. 104 und 18/19, S. 105) zeigen. Die übrigen Simplifizierungsfehler jedoch überraschen, denn im Gegensatz zum Deutschen kennt das Arabische zwar verblose, jedoch keine subjektlosen Sätze. Es fällt jedoch auf, dass es sich hier um Adjektiv- bzw. Adverbialphrasen handelt, die einen vorher dargestellten Sachverhalt oder Gegenstand (nachträglich) näher bestimmen. Weitere Fehler, die im Zusammenhang mit dem Auslassen des Subjekts zu tun haben, können folgendermaßen erklärt werden.

Im Arabischen werden in der Regel weniger Personalpronomen gesetzt, da an der Verbform selbst zu erkennen ist, um welche Person es sich handelt. Bei folgenden Texten Nr. 2, Zeile 7; Nr. 3, Zeilen 14/15; Nr. 12, Zeile 6 und Nr. 14, Zeile 4 fehlt das unpersönliche *es*, wofür es im Arabischen keine direkte Entsprechung gibt. Im Deutschen muss aber *es* als formales inhaltleeres Subjekt stehen. Nullwertige Witterungsverben (sog. echte unpersönliche Verben) wie beim Verb *regnen* verlangt im Deutschen das Subjekt (*es*) ohne lexikalische Bedeutung. Das formale Subjekt *es* ist in dieser Funktion weder ersetzbar noch weglassbar. Das Arabische erlaubt dagegen kein solches Subjekt. Eine genaue Klärung der Fehlerursache kann an dieser Stelle nicht gegeben werden.

3.4. Verteilung und Vorkommenshäufigkeit der Fehler

3.4.1. Verteilung der verschiedenen Fehlerarten im Verhältnis zum Gesamtfehleraufkommen

Im Verlauf der Arbeit wurde gezeigt, dass sich Fehler nach unterschiedlichen Fehlerarten klassifizieren lassen. Von Bedeutung für den fremdsprachlichen Unterricht sind hier vor allem das *Wo* und das *Warum* der identifizierten Fehler. Um auf unsere Fragestellungen zu antworten, haben wir die Fehler nach unterschiedlichen Kategorien klassifiziert. Diese Darstellungen eignen sich aufgrund ihrer Komplexität jedoch allein nur wenig. Um sich einen Überblick über die grundlegenden Probleme arabischer MuttersprachlerInnen zu verschaffen, werden die relevanten Ergebnisse der Untersuchung statistisch aufbereitet und grafisch umgesetzt.

	Verteilung der verschiedenen Fehlerarten im Verhältnis zum Gesamtfehleraufkommen	Absoluter Wert	relativer Wert
F1	Fehlerhafte Stellung des finiten Verbs	53	23,34%
F2	Fehlerhafte Stellung des infiniten Verbs	09	3,97%
F3	Fehler im Zusammenhang mit (zu-) Infinitivkonstruktionen	22	9,70%
F4	Fehler im Zusammenhang mit trennbaren Verben	13	5,72%
F5	Fehler im Zusammenhang mit reflexiven Verben	03	1,32%
F6	Fehlerhafte Stellung von Partikeln bzw. Adverbien	22	9,70%
F7	Fragwürdige Stellung verneinender Elemente	04	1,76%
F8	Valenzfehler	63	27,75%
F9	Weitere Ergänzungsfehler	38	16,74%
	Gesamt	227	100%

Tabelle: 12

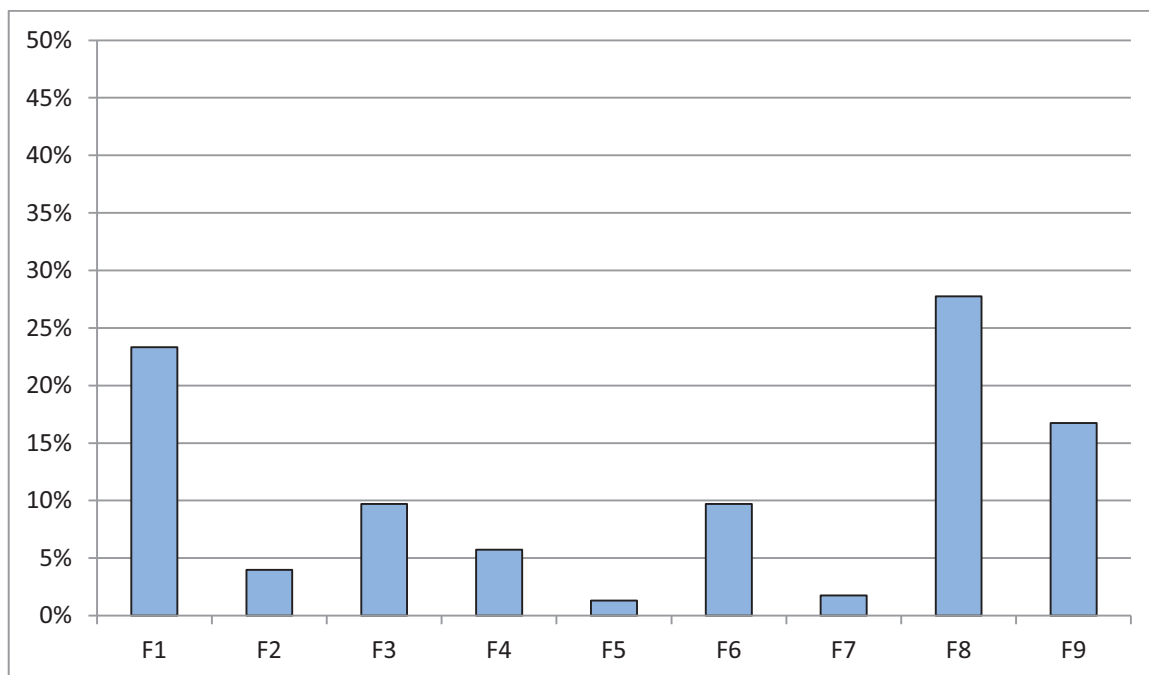


Abbildung 1: Grafik zu Werttabelle 12

Wie aus Tabelle 12 ersichtlich wird, wurden im Rahmen unserer Untersuchung neun Fehlerkategorien behandelt. 5 Fehlerkategorien fallen aufgrund ihres verhältnismäßigen großen Umfangs ins Auge. Dabei handelt es sich um Fehler, die in Form von Valenz- bzw. Ergänzungsfehlern, Verbstellungsfehlern, Fehler im Zusammenhang mit Infinitivkonstruktionen und Fehlerhafte Stellung der Partikeln bzw. Adverbien, aufgetreten sind. Diese Phänomene scheinen den arabischen MuttersprachlerInnen auf syntaktischer Ebene in besonderem Maße Schwierigkeiten bei der deutschen Schreibproduktion zu bereiten. Aber die anderen Fehler, die den Gebrauch der trennbaren und der reflexiven Verben betrifft sind nicht zu unterschätzen. Somit bedürfen fast alle Fehler offensichtlich einer intensivierten Einübung als bisher geschehen ist. Um den Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht im Hinblick auf die hier untersuchte Zielgruppe effektiver gestalten zu können, müssen nicht nur die linguistischen Ebenen, auf denen Fehler auftreten können bzw. aufgetreten sind, betrachtet werden, sondern auch die möglichen Ursachen für Abweichungen. Die nachstehende Tabelle und Grafik zeigen die häufigsten der hier identifizierbaren Fehlerursachen auf syntaktischer Ebene.

3.4.2. Verteilung der Fehlerursachen

In dieser Tabelle wird der absolute und der relative Wert der verschiedenen Fehlerursachen aufgezeigt.

Ursache	Absoluter Wert	Relativer Wert
Interlinguale Interferenz	130	57,27%
Intralinguale Interferenz	23	10,13%
Schwierigkeiten der deutschen Sprache an sich	74	32,60%

Tabelle: 13

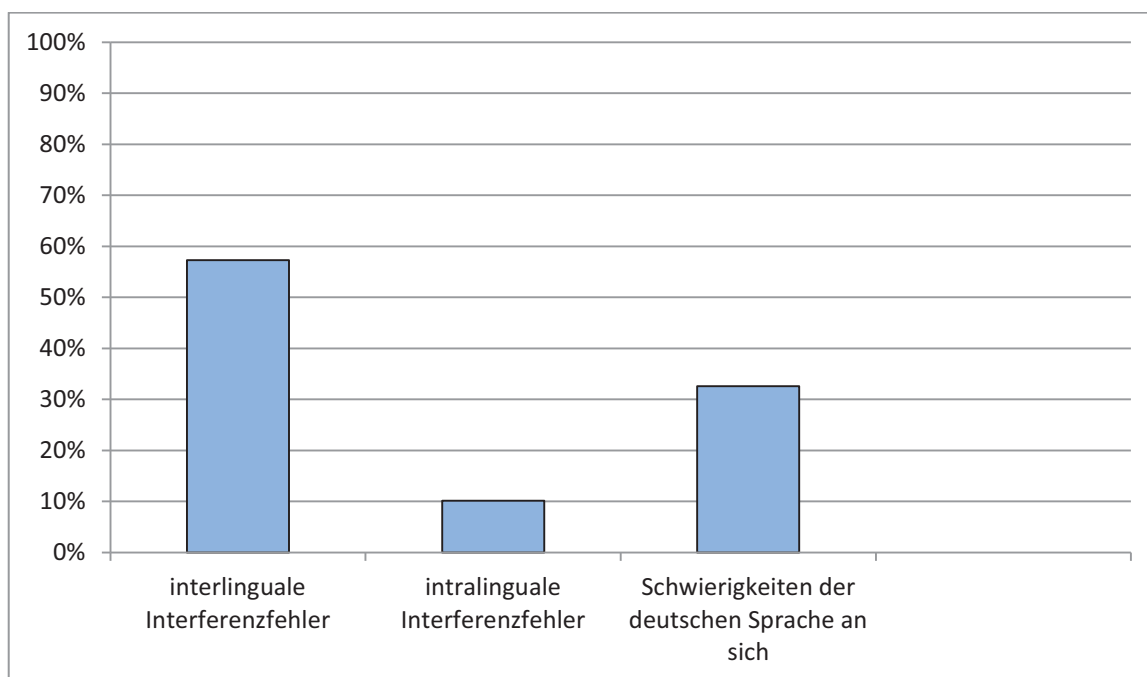


Abbildung 2: Grafik zu Werttabelle 13

Hauptursachen für Fehler bei der deutschen Schreibproduktion sind also, wie die vorangegangene Abbildung und die dazugehörige Werttabelle zeigen, die Übertragungen sprachlicher Strukturen von der Mutter- in die Zielsprache. Einen relativ hohen Prozentanteil nehmen die Schwierigkeiten der Zielsprache an sich als eine wichtige Ursache ein. Die intralingualen Interferenzen sind eher minimal.

3.4.3. Verteilung von Kompetenz- und Performanzfehlern

Nicht alle Fehler, die im Rahmen dieser Fehleranalyse beschrieben wurden, wiegen gleichermaßen schwer. Es ist im einleitenden Theorieteil hergeleitet worden, dass sich die kontrastive Linguistik vornehmlich mit den Kompetenzfehlern der LernerInnen beschäftigt; Performanzerscheinungen sind im Rahmen dieser Theorie nur von sekundärer Relevanz. Dennoch sind diese Fehler hier in die Darstellungen einbezogen worden, da davon ausgegangen wurde, dass auch anhand des Nicht- bzw. nur geringen Auftretens von erwarteten Fehlern Aussagen getroffen werden können über die Schwerpunkte und die Ausgestaltung des bisherigen und des zukünftigen fremdsprachlichen Unterrichts. Daher soll dieses Kapitel mit einer Übersicht über Häufigkeiten und Verteilungen von Kompetenz- und Performanzfehlern in den analysierten Texten abgeschlossen werden:

	Absoluter Wert	Relativer Wert
Kompetenzfehler	188	82,82 %
Performanzfehler	39	17,18%

Tabelle: 14

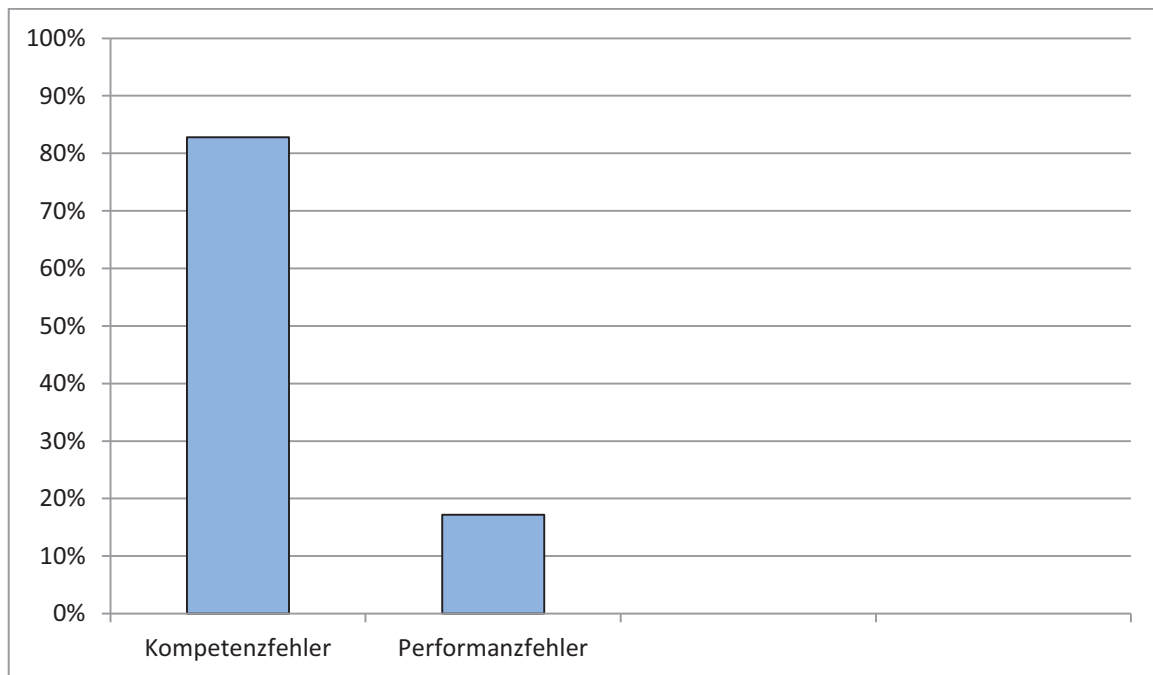


Abbildung 3: Grafik zu Werttabelle 14

Die Abbildung und die dazugehörige Werttabelle zeigen, dass die Kompetenzfehler im syntaktischen Bereich bei weitem überwiegen. Zu den Performanzerscheinungen sei hier gesagt, dass sie, wie gesehen, ihre Ursache weitgehend in der LernerInnen - Psychologie haben. Einleitend zu dieser Untersuchung wurde darauf hingewiesen, dass unsere Arbeit sich zum Ziel gesetzt hatte, durch eine bedachte Aufgabenstellung und Erhebungsmethode einen größtmöglichen Teil dieser psychologischen Einflussfaktoren (wie zum Beispiel den durch Zeitdruck und den durch eine prüfungsähnlich empfundene Situation entstehenden Stress) auszuschalten oder wenigstens zu minimieren. Dies sollte geschehen, um die tatsächlichen sprachlichen Kompetenzschwächen der LernerInnen aufzuzeigen (siehe S. 16). Der verhältnismäßig geringe Anteil der Performanzerscheinungen am Gesamtfehlerrückgang belegt, dass die Untersuchung ihr Ziel in diesem Punkt erreicht hat. Weitere Resultate sowie ein Ausblick auf mögliche Ansätze zur Weiterführung der Thematik sollen nun folgen.

4. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Zusammenfassung und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit sollte gezeigt werden, wie ein konfrontativer Untersuchungsansatz im Allgemeinen und ein fehlerlinguistischer Ansatz im Besonderen die Aufmerksamkeit auf interessante Phänomene lenken kann, die sonst leicht übersehen werden.

Ein wesentlicher Teil der Untersuchungsergebnisse ist bereits im vorangegangenen Kapitel dargestellt worden. Es wurde gezeigt, dass in den analysierten Texten relativ viele Fehler auf der Ebene der Syntax, präziser im Bereich der Valenzfehler und weitere Ergänzungen und Wortstellung der Verben aufgetreten sind, so dass man davon ausgehen kann, dass der Bereich der grammatischen Kompetenz im fremdsprachlichen Unterricht Beachtung finden muss. Praktizierende Linguisten geben uns mit Sicherheit Recht, dass es manchmal enorme Schwierigkeiten bereitet, den wirklichen Grund eines Fehlers zu ermitteln. Bekanntlich spielen beim Fremdsprachenerwerb mehr oder weniger zahlreiche Faktoren eine Rolle, dazu gehören die sprachlichen und außersprachlichen Aspekte.

Die Ursachen für die identifizierten Abweichungen sind deshalb auch nicht immer klar abgrenzbar und überschaubar; trotzdem ist hier signifikant, dass die gemäß der Kontrastivhypothese erwarteten Interferenzfehler, interlinguale Interferenzen sind. Eine stets präsente Muttersprache scheint den Erwerb einer weiteren Sprache tatsächlich erheblich zu beeinflussen. Doch sie sind nicht die einzige Ursache für die hier aufgetretenen Fehlleistungen. Wir möchten darauf hinweisen, dass das Augenmerk auch auf andere mögliche Fehlerursachen gelegt werden soll. Dabei stehen vor allem die Fehler im Mittelpunkt, die mit der Schwierigkeit und Komplexität der Zielsprache Deutsch an sich in Zusammenhang stehen. Ein nicht zu vernachlässigender Teil der Fehler liegt auch im Bereich der intralingualen Interferenzen und sollte auch im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen.

In der Einleitung wurde schon darauf hingewiesen, dass der Vergleich zwischen der Muttersprache und der aktuell zu erwerbenden Zielsprache allein nicht ausreicht. In der theoretischen und empirischen Fehleranalyse, müssen nicht nur die Muttersprache und die aktuell zu erwerbende Zielsprache einbezogen werden, sondern auch weitere Fremdsprachen, von denen angenommen werden kann, dass sie den aktuellen Spracherwerbsprozess beeinflussen. Für algerische StudentenInnen gilt hier das Französische, da Algerien aufgrund seiner Landesgeschichte durch eine sprachliche Diglossie⁴⁸ zwischen dem Arabischen und dem Französischen charakterisiert ist. Somit muss also auch der Umstand mit eingerechnet werden, dass es sich bei algerischen Deutschlernenden vermutlich fast immer um Personen handelt, die bereits mindestens eine andere europäische Fremdsprache gelernt haben. Bei Lernenden, deren muttersprachliches grammatisches System sehr von dem der Zielsprache abweicht, wie hier das Arabische vom Deutschen bzw. das Arabische vom Französischen, dessen grammatisches System eher mit dem grammatischen System des Deutschen vergleichbar ist, ist ein Zurückgreifen auf die erste Fremdsprache verstärkt⁴⁹. In unserem Fall muss man also damit rechnen, dass die angenommene Fehleranfälligkeit gewisser Strukturen durch positiven Transfer aus dem Französischen kompensiert und dadurch für unsere Studie „unsichtbar“ wird; aber auch ein negativer Transfer darf nicht unterschätzt werden. Erschwerend hinzu kommt noch, dass die eigentliche im Alltag gesprochene Muttersprache die regionale arabische Dialektsprache ist, die sich wesentlich von der hocharabischen Schriftsprache unterscheidet.

Trotzdem war die Intention dieser Arbeit, die typischen Fehlerquellen beim Erlernen der deutschen Sprache zu ermitteln, fruchtbar. Aus den Auswertungen resultiert, dass es effektiv ist, zwei Sprachen miteinander zu konfrontieren. Die kontrastive Linguistik ermöglicht uns sowohl formale als auch semantische Unterschiede syntaktischer Erscheinungen festzustellen und potentielle

⁴⁸ Die Diglossie ist eine besondere Form der Zweisprachigkeit: Sie beschreibt die Zweisprachigkeit einer ganzen Gesellschaft, bei der es eine klare funktionale Differenzierung zwischen zwei Sprachvarietäten gibt.

⁴⁹ Vgl. Kleppin (1992, 79-92).

Ursachen von Fehlern aufzudecken. Dabei besteht die Möglichkeit, Fehler als Indizien zu akzeptieren oder aus ihnen zu lernen.

Diese Erkenntnisse können dann zum Ausgangspunkt eines weiteren konfrontativen Sprachvergleichs werden. Dies ist unentbehrlich, um den hemmenden Einfluss des Arabischen als Muttersprache im DaF-Unterricht abzuschwächen oder falls es überhaupt möglich ist, sogar zu neutralisieren.

Die vorliegende Arbeit beansprucht auf keinen Fall, für die aufgeworfenen Probleme und Fragen eine endgültige Lösung zu finden und Antworten zu geben. Viele Probleme konnten nur skizzenhaft dargestellt werden und bedürfen noch weiterer detaillierter Forschung. Spezielle zielgerichtete Untersuchungen können jedoch auf eine entscheidende Weise dazu beitragen, den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache so effektiv wie möglich zu gestalten und das Erlernen sprachlicher Einheiten erfolgreicher zu steuern.

Eine deutliche Hervorhebung und ausschließliche Betrachtung der Kompetenzfehler kommt den Interessen der Kontrastivhypothese entgegen. Trotz der geringen Relevanz, die die kontrastive Linguistik Performanzfehlern beimisst, sind einige Performanzfehler ausführlich in die Auswertung einbezogen worden. Das geschah aus dem Grund, da einige Fehler, die aufgrund sprachlicher Kontraste zwischen Ziel- und Muttersprache besonders zahlreich erwartet wurden, tatsächlich in nur unverhältnismäßig geringer Anzahl identifiziert werden konnten. Wir führen das darauf zurück, dass die LernerInnen eine optimale Aufgabensituation hatten. Es wird hier davon ausgegangen, dass auch anhand solcher Abweichungen zwischen erwarteten und tatsächlichen Fehlern Aussagen getroffen werden können über die zukünftige Organisation des fremdsprachlichen Unterrichts; denn offensichtlich ist er in diesen Punkten bereits ausreichend optimiert und infolgedessen kann das Augenmerk somit auf diejenigen Strukturen gelenkt werden, in denen wirkliche Kompetenzfehler (noch) zahlreich sind. Einschränkend muss an dieser Stelle allerdings darauf hingewiesen werden, dass ein kleiner Prozentsatz der Gesamtfehler im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten nicht erklärbar ist.

Das Thema „Interferenzfälle im Bereich der Syntax in Textproduktionen algerischer Germanistikstudenten“ stellt so viele Facetten bereit, dass eine vollständige Erfassung und Darstellung kaum möglich erscheint. Es ergeben sich aus den hier geleisteten Darstellungen eine Reihe von Anknüpfungspunkten für eine eventuelle Weiterverfolgung der Thematik und einer daraus resultierenden Optimierung und Verfeinerung der bisher erzielten Ergebnisse. Neben der bereits erwähnten Ausweitung der theoretischen Grundlagen sollte zunächst sowohl der theoretische Sprachvergleich als auch die daran angelehnte empirische Fehleranalyse um die folgenden Ebenen vervollständigt werden, die hier keine Beachtung finden konnten. Dazu gehören zum Beispiel der große Bereich der Lexik und der Morphologie. Die identifizierbare Tendenz des Fremdsprachenunterrichts weg von der traditionellen kommunikativen Kompetenz hin zur interkulturellen Kompetenz zeigt die Notwendigkeit einer intensiven Auseinandersetzung mit diesem Komplex. Jedoch auch diejenige Ebene, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wenigstens teilweise beschrieben werden konnte, ist natürlich bei weitem nicht erschöpfend behandelt worden. Die Syntax beider Sprachen hält noch viele Aspekte bereit, deren genauer Vergleich wahrscheinlich auch Erklärungen für diejenigen Fehler liefern kann, deren Ursache hier (noch) nicht ermittelt werden konnte. Zum Bereich der Phonetik sei zusätzlich zu sagen, dass sich diese Untersuchung an ausschließlich schriftlicher Sprachproduktion orientiert hat. Die gesprochene Sprache wurde ausgeklammert; aber die Einbeziehung eben dieser kann vermutlich näheren Aufschluss geben zum Beispiel über zahlreiche syntaktische Fehler, da die syntaktischen Strukturen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache durchaus differieren können. Es wäre angebrachter, wenn bei einer Ausweitung der Untersuchung, die Fehleranalyse einen anderen Fehlerbegriff zugrunde legt; denn eine solch strenge Fehlerdefinition und die damit verbundene Strenge in der Korrektur wirken mit Sicherheit demotivierend für die LernerInnen. Es werden Fehler mit dem Ziel klassifiziert und analysiert, Korrekturen vorzunehmen und Einsicht in das Niveau, das der Lerner gerade in

der Fremdsprache hat, zu gewinnen. In einer umfangreicheren Arbeit könnte man den Umgang mit Fehlern mit einer sinnvollen Fehlertherapie⁵⁰ abschließen. Ziel dieser Therapie ist, dass sich die LernerInnen selbst mit ihren Fehlern auseinandersetzen. Sie sollen wissen, wo ihre Schwierigkeiten liegen, und lernen, wie sie selbständig vorgehen können, um sie zu kompensieren.

Wichtig scheint insbesondere auch die nachfolgende Ermittlung ihrer kommunikativen Wirkung zu sein. Das heißt, man sollte auch Erkenntnisse des Störungsgrad der Kommunikation erschließen und auf diese Weise wird eine möglichst breite Fehlerinterpretation für eine erfolgreiche Therapieplanung geliefert.

Der Einfluss der arabischen Sprache beim Erwerb der deutschen Sprache ist also immer vorhanden. Im Hinblick auf die in der Einleitung geschilderte wirtschaftliche und gesellschaftliche Intensivierung der deutsch- arabischen Beziehungen ist es nicht weniger notwendig zu prüfen, welche Schwierigkeiten deutsche MuttersprachlerInnen beim Erwerb der arabischen Sprache haben und ob diese Probleme in analogen Kategorien zu den hier aufgezeigten auftreten. Dies wäre ein letzter und wichtiger Ergänzungsvorschlag, der hier gemacht werden soll.

Abschließend bleibt an dieser Stelle zu hoffen, dass die hier erzielten Ergebnisse das Interesse an der Thematik und auch Problematik geweckt haben und diese dabei helfen, den künftigen Deutsch als Fremdsprachenunterricht für arabische MuttersprachlerInnen zu optimieren.

⁵⁰ Unter Fehlertherapie versteht man „alle Maßnahmen, die dazu dienen können, aufgetretene Fehler in Zukunft vermeiden zu helfen, wie etwa die Korrektur, aber auch Erklärungen und Übungen zu sprachlichen Bereichen in der Sprache des Lernenden“ (Kleppin, 1998, 133).

5. Literaturverzeichnis

5.1. Forschungsliteratur

Abraham, Werner (1988): Terminologie zur neueren Linguistik, Germanistische Arbeitshefte. Ergänzungsreihe 1). Tübingen.

Ahmad, Farhan, S. (1996) : Kontrastive Linguistik Deutsch/Arabisch.
Zur Relevanz der kontrastiven Untersuchungen für den Fremdsprachenunterricht. Dissertation Gießen, 1995. Heidelberg: Groos.

Admoni, Wladimir (1970): Der deutsche Sprachbau. Beck Verlag, München.

Ambros, Arne (1969): Einführung in die moderne arabische Schriftsprache, München.

Apeltauer, Ernst (1997). Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs: Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt.

Bausch, Karl-Richard; Raabe, Horst (1978): Zur Frage der Relevanz von kontrastiver Analyse, Fehleranalyse und Interimsprachenanalyse für den Fremdsprachenunterricht. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Bd. 4, Heidelberg.

Beauzée, Nicolas (1786): Syntax, in: Encyclopédie méthodique: tome 3.

Benzian, Abderrahim(1992): Kontrastive Phonetik Deutsch /Französisch /Modernes Hocharabisch /Tlemcen-Arabisch, Algerien.

Bernstein, Wolf (1975): Sprachvergleich und Bezugnahme auf die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht. In Zielsprache Deutsch 3.

Bickes, Hans/Unte Pauli (2009): Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn: Fink.

Bierwisch, Manfred (1970): Fehler-Linguistik. In: Linguistic Inquiry 1.1970.

- Blohm, Dieter/ El Dib Nahed (2001):** Kontrastive Analyse Deutsch/Arabisch: Eine Übersicht in: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Geit Henria: DaF – ein internationales Handbuch- Berlin, New York.
- Blohm, Dieter/ Reuschel, W./ Sammarraie, A. (1981):** Lehrbuch des modernen Arabisch, Leipzig.
- Bondzio, Wilhelm (1984):** Einführung in die Grundfragen der Sprachwissenschaft. Von einem Autorenkollektiv unter Leitung v. Wilhelm Bondzio.', Leipzig.1984.
- Bussmann, Hadumod (1990):** Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Cherubim, D. (Hrsg.). (1980a).** Fehlerlinguistik: Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung. Tübingen: Niemeyer.
- Cherubim, Dieter (Hrsg.) (1980b):** Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung. Tübingen: Niemeyer.
- Coseriu, E. (1970a) :** Adam Smith und die Anfänge der Sprachtypologie. In : *A dissertation on the origin of languages*. Tübingen : Narr.
- Corder, S. P. (1967):** The Significance of Learner.s Errors. In : International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 5/2. Heidelberg: Groos. Seite.
- Corder, S. P. (1970) :** Die Rolle der Interpretation bei der Untersuchung von Schülerfehlern. In : Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie. Herausgegeben von G. Nickel (1972). Berlin : Cornelsen . Velhagen & Klasing GmbH. und Romanischen Sprachwissenschaft. Tübingen : Narr. Duden (1973): Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 3. Aufl., Mannheim.

Czochralski, Jan. (1971): Zur sprachlichen Interferenz. In: Linguistics 67.
The Hague/Paris: Mouton.

Demme, Silke (1993): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur - Die Anwendung fehleranalytischer Erkenntnisse in der didaktischen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. Deutsch als Fremdsprache.

Demme, Silke (2001): Transfer und Interferenz. Lernprobleme für DaF-Studierende (nicht nur) mit tschechischer Muttersprache.
In: Wolff, Armin; Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.): Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Regensburg: Fachverband DaF, 2001.

Draxler, Heidrun (2008): „Interferenzfehler in -schriftlichen Texten marokkanischer Deutschlernender“ Wien.

Drubig, Bernhard. (1972) : Zur Analyse syntaktischer Fehlleistungen. In : Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie. Herausgegeben von G. Nickel. Berlin : Cornelsen – Velhagen & Klasing GmbH.

Duden. Taschenbücher Bd. 17 (1973): Leicht verwechselbare Wörter. Von Wolfgang Müller. Dudenverlag. Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich.

Duden (1995): Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Hrsg. Von G. Drosdowski in Zusammenarbeit mit P. Eisenberg. 5, völlig neu verarbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich: Dudenverlag.

Eberle, Christina (2001): Sprachvergleich Deutsch- Arabisch. Eine kontrastive Fehleranalyse, Magisterarbeit Universität Hannover, Grin Verlag.

Edmondson/House (1993): Willis J. Edmondson/ Juliane House: Einführung in die Sprachlehrforschung, Tübingen 1993.

- Eickmans, H.** (1989): Auf der Suche nach den „wahren Freunden“. Zur Besonderen Problematik der lexikalischen Kontrastanalyse bei nahverwandten Sprachen. In : Niederländischunterricht an deutschen Schulen und Volkshochschulen. Beiträge des Münsteraner Kolloquiums vom 3./4. März 1988. Herausgegeben von H. Eickmans. Münster : o. V.
- Esser, Ulrich** (1984): Fremdsprachenpsychologische Betrachtungen zur Fehlerproblematik im Fremdsprachenunterricht. In DaF 21.
- Fischer, W.** (1987) : Grammatik des klassischen Arabisch. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden : Otto Harrassowitz Verlag.
- Gass, Susan M.** (1996). Second language acquisition and linguistic theory: The role of language transfer. In W. Ritchie and T. Bhata (eds.), Handbook of second language acquisition. San Diego: Academic Press.
- Gippert, Jost** (2000) : Sprachvergleich. In : Lexikon Sprache. 2., erweiterte Auflage. Herausgegeben von H. Glück. Stuttgart/Weimar : J. B. Metzler Verlag.
- Gnutzmann, Claus** (2000): „Mensch, be careful!“ Ein Plädoyer zur Arbeit mit mehrsprachigen Texten im Sprach(en)unterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Übersetzen im Deutschunterricht. Stuttgart: Edition Klett. Heft 23.
- Glück, H.** (2000a): Fehlerlinguistik. In : Lexikon Sprache. 2., erweiterte Auflage. Herausgegeben von H. Glück. Stuttgart/Weimar : J. B. Metzler Verlag.
- Helbig, Gerhard.** (1999) : Deutsche Grammatik. Grundfragen und Abriss. München: Iudicium Verlag.

- Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim** (1987) : Deutsche Grammatik : ein Handbuch für den Ausländerunterricht. 10., unveränderte Auflage. Leipzig : Verlag Enzyklopädie.
- Hufeisen, Britta** (2003): Mehrsprachigkeitskonzepte – Tertiärsprachen. Deutsch nach Englisch. Straßburg: Council of Europe Publ.
- Inder, Martina** (2010): Interferenz und Transfer im DaF-Unterricht, Masaryk-Universität, Philosophische Fakultät: Institut für Germanistik, Nordistik und Nederlandistik.
- Ineichen, G.** (1991): Allgemeine Sprachtypologie. Ansätze und Methoden. 2., aktualisiert und erweiterte Auflage. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Juhász, János** (1970): Probleme der Interferenz. Budapest: Akadémiai Kiadó. Gemeinschaftsausgabe mit dem Verlag Max Hueber München.
- Juhász, János** (1973): Interferenzlinguistik. In: Althaus, Hans-Peter; Henne, Helmut; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Lexikon der germanistischen Linguistik. Studienausgabe III. Tübingen: Niemeyer.
- Juhász, János** (1977): Überlegungen zum Stellenwert der Interferenz. In: H. Kolb; H. Lauffer (Hrsg.): Sprachliche Interferenz. Festschrift für Werner Betz zum 65. Geburtstag. Tübingen.
- Juhász, János** (1980): Interferenzlinguistik. In: Althaus, Hans-Peter; Henne, Helmut; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Tübingen: Niemeyer.
- Karbe Ursula/ Piepho Hans-Eberhard** (2000): Fremdsprachenunterricht von A-Z Praktisches Begriffswörterbuch, Ismaning . (Huber 2000).
- Kasper, G.** (1977): „Normenentscheidungen bei der Identifizierung fremdsprachlicher Fehler“. In: Kühlwein, W. / Raasch, A. (Hrsg.).

- Keller, Rudi** (1980): Zum Begriff des Fehlers im muttersprachlichen Unterricht. In: Cherubim, Dieter (Hrsg.): Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung. Tübingen: Niemeyer.
- Kielhöfer, Bernd** (1975): Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern. Kronberg: Scriptor Verlag.
- Kleppin, Karin** (1992): Deutsch als zweite Fremdsprache. In: Bausch & Heid (Hg.).
- Kleppin, Karin** (1997): Fehler und Fehlerkorrektur. München: Langenscheidt.
- Kleppin, Karin** (2000) : Fehler und Fehlerkorrektur. 3. Auflage. Fernstudieneinheit 19 des Fernstudienangebots „Germanistik/Deutsch als Fremdsprache Goethe – Institut München: Langenscheidt.
- Köhler Friedlind.H.** (1975): Zwischensprachliche Interferenzen. Eine Analyse syntaktischer und semantischer Interferenzfehler des Deutschen im Russischen. Tübingen: Narr.
- Koller, Werner** (1979) : Einführung in die Übersetzungswissenschaft. Heidelberg: UTB.
- Königs, Frank G.** (2000): Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Übersetzen im Deutschunterricht. Stuttgart: Edition Klett. Heft 23
- König, Ekkehard** (1990): Kontrastive Linguistik als Komplement zur Typologie. In: C. Gnutzmann (Hg.), Kontrastive Linguistik, Frankfurt am Main.

- Krahl, Günther/ Reuschel Wolfgang**(1974): Lehrbuch des modernen Arabisch, Leipzig.
- Kühlwein, Wolfgang** (1973): Applikation der Linguistik. In: Althaus, Hans-Peter; Henne, Helmut; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Lexikon der germanistischen Linguistik. Studienausgabe III. Tübingen: Niemeyer.
- Lado, Robert** (2004): Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage. München, Max Hueber Verlag.
- Legenhausen, Lienhard.** (1975): Fehleranalyse und Fehlerbeschreibung. Untersuchungen an englischen Reifeprüfungsnacherzählungen. Berlin: Cornelsen- Velhagen & Klasing.
- Mansour, Mohammed Ahmed** (1998): Kontrastive Analyse der lokalen und temporalen Präpositionen im Deutschen und Arabischen, Freiburg.
- Moser, Hugo** (1970): Deutsche Sprachgeschichte. 6. Aufl. Tübingen.
- Nickel, Gerhard** (1973): Kontrastive Linguistik. In: Althaus, Hans-Peter; Henne, Helmut; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Lexikon der germanistischen Linguistik. Studienausgabe III. Tübingen: Niemeyer.
- Nickel, Gerhard** (1972): Grundsätzliches zur Fehleranalyse und Fehlerbewertung. In: Nickel, G. (Hrsg.) (1972): Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie. Berlin: Cornelsen.
- Nickel, Gerhard** (1972b) : Zum heutigen Stand der kontrastiven Sprachwissenschaft. In : Reader zur kontrastiven Linguistik. Herausgegeben von G. Nickel. Frankfurt am Main : Athenäum – Fischer – Taschenbuch - Verlag.
- Nickel, Gerhard** (1980) : Kontrastive Linguistik. In : Lexikon der

germanistischen Linguistik. Herausgegeben von P. Althaus.
Tübingen : Niemeyer.

Odlin, Terence. 1989: Language transfer: cross-linguistic influence in language learning. Cambridge: Cambridge University Press

Oksaar, Els (1984): „Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt“ im Lichte individuumzentrierter Forschung. In Dies. (Hrsg.): Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt. Berlin: de Gruyter.

Pabst, Birte (2006): Russisch- deutsche Zweitsprachigkeit als Phänomen der multikulturellen Gesellschaft in Deutschland. (Berliner Slawistische Arbeiten, Band 30).

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.

Putzer, Oskar (1994): Fehleranalyse und Sprachvergleich: linguistische Methoden im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Italienisch – Deutsch. 1. Aufl. Ismaning: Hueber.

Raabe, Horst (1980): Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch. In: Cherubim, Dieter (Hrsg.): Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung. Tübingen: Niemeyer.

Rein, Kurt. (1983) : Einführung in die kontrastive Linguistik. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Rhiel, Claudia, Maria (2009): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. 2. überarb. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag.

- Riedner, Renate/ Kassem, Nabil** (2010): Kontrastive Analysen Dt./Ar.
Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.
Band 1. In: Krumm, Hans Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen,
Britta/ Clardi, Riemer (Hrsg.). De Gruyter Mouton.
- Schmitt, Richard** (1988): Weg mit den typischen Fehlern! Teil 1. Deutsch
üben 3. Ismaning / München: Verlag für Deutsch. 1. Auflage.
- Schmitt, Richard** (1989): Weg mit den typischen Fehlern! Teil 2. Deutsch
üben 4. Ismaning / München: Verlag für Deutsch. 1. Auflage.
- Sternemann, Reinhard** (1981): Sprachvergleich und Fremdsprachenunterricht
im 20. Jahrhundert. Zum Beitrag der Prager Schule und des
amerikanischen Strukturalismus. In: Zeitschrift für Germanistik 2.
Berlin: Lang.
- Sternemann, Reinhard.** (1983) Herausgeber : Einführung in die konfrontative
Linguistik. 1. Auflage. Von einem Autorenkollektiv unter der Leitung
von R. Sternemann. Leipzig : VEB Verlag Enzyklopädie.
- Timm, Johannes-Peter** (1992): Fehler und Fehlerkorrektur im
kommunikativen Englischunterricht. In: Der fremdsprachliche
Unterricht 26/8.
- Uhlisch, Gerda** (1992): Spracherwerb und Interferenz. In: Wissenschaftliche
Zeitschrift der Humboldt- Universität zu Berlin, Reihe Geistes- und
Sozialwiss. 41 / 5.
- Uhlisch, Gerda** (1995): Immer wieder Interferenz(fehler) im
Fremdsprachenunterricht. Von Brigitte Handwerker (Hg.).
- Vogel, Klaus** (1990), Lernaltersprache. Linguistische und psycholinguistische
Grundfragen zu ihrer Erforschung. Tübingen: Narr.Weinreich,
- Wandruszka, Mario** (1969): Sprachen. Vergleichbar - Unvergleichlich.

München, Piper.

Wandruszka, Mario (1987), Die Muttersprache als Wegbegleiterin zur Mehrsprachigkeit. In: Oksaar, Els (Hg.) (1987), Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb. Tübingen, Gunter Narr.

Weinreich, Uriel (1953): Languages in Contact. Findings and problems. New York: Linguistic Circle of New York.

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

Weinrich, Harald (1979): Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines neuen Faches. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 5, Kapitel 2.

Weinrich, Harald (1993): Textgrammatik der deutschen Sprache. Duden. Mannheim: Bibl. Inst.

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

Zabrocki, Ludwik. (1970): Grundfragen der kontrastiven Grammatik. In : Probleme der kontrastiven Grammatik. Jahrbuch 1969. Herausgegeben von H. Moser. Düsseldorf: Schwann

5.2. Internetquellen

- [http://de.wikipedia.org/wiki/Interferenz_\(Linguistik\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Interferenz_(Linguistik)), (11.01.2013)
- http://de.wikipedia.org/wiki/Kontrastive_Linguistik, (12.02.2013)
- http://wiki.zum.de/Fehleranalyse_in_Deutsch_als_Fremdsprache, (26.02.2013)
- <http://www.ecml.at/documents/relresearch/Spiropoulou.pdf>, (27.02.2013)
- <http://www.ghochlaender.de/LingDidaktik/InterferenzfehlerKontrastiver%20Sprachunterricht.pdf> (01.03.2013)
- www.ghochlaender.de/LingDidaktik/Fehlerkunde.doc (01.03.2013)
- "Kontrastive Syntax und Fehlerdeskription?", in: Linguistische Berichte 48 (1977), 57-64 (Rezension einer Veröffentlichung zur Fehleranalyse von Kurt Kohn), (26.09.2013)
- Jacob, S. / Küper, I. (1995) : Aussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion. Möglichkeiten der Integration von Aussiedler - Kindern in deutschsprachigen Klassen. Verfügbar als Online - Dokument http://rhs.schwerte.de/gus/kap_121.htm, 6. Januar 2001. Kapitel 1.2.1: Zweisprachigkeit und Zweitspracherwerb. (27. 10. 2013).
- Michiels, Bruno. (1999). Die Rolle der Niederländischkenntnisse bei französischsprachigen Lernern von Deutsch als L3. Eine empirische Untersuchung. (12.10.2013)
- Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 3(3), 111 pp. Available: http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_3/beitrag/mich1.htm; [/mich2.htm](http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_3/beitrag/mich2.htm); [/mich3.htm](http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_3/beitrag/mich3.htm); [/mich4.htm](http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_3/beitrag/mich4.htm); [/mich5.htm](http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_3/beitrag/mich5.htm). (25.02.2014)
- <http://vb.mediu.edu.my/showthread.php?t=41255>. (25.02.2014)
- Deichsel, a. / Janssen, c. / Michalski, s. (o. J.) : *Entwicklung der Sprache*. Verfügbar als Online . Dokument über <http://www.blumenthal.unibremen.de/gymnasium/psychologie/html.htm>, 2. Januar 2001. (25.02.2014)

6. ANHANG

Text Nr.1

Aufgabe

Schreiben Sie einen kurzen Brief von 15 bis 20 Zeilen an Ihre/n Brieffreund/in in Deutschland.

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- Fragen Sie nach dem Befinden Ihres/Ihrer Freund/in.
- Laden Sie Ihre/n Freund/in ein.
- Berichten Sie über Ihr Land (Algerien)
zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima...usw.

1 Liebe Sabia,
2 Ich schreibe dir diesen Brief, um ich möchte dir
3 zum Algerien einladen. Hier in Algerien, man ist
4 sehr zufrieden wenn ein Fremder kommt. Ich
5 hoffe, dass du dir gut gehst und du kannst nach
6 Algerien reisen, besonders im Sommerferien, die
7 Menschen sind sehr freundlich und gehen mehrmals zum
8 Strand. Außerdem du wirst unseren Kultur entdecken,
9 zum Beispiel, ein Hochzeit teilnehmen wirst, wir
10 haben viele traditionelle Kleidung und Kuchen besonders,
11 die sehr lecker sind. Auch hätte sie eine Handtücher
12 mitbringen, um unser Klima ist trocken im Sommer.
herzliche Grüße
Soraya.

Text Nr.2

Aufgabe

Schreiben Sie einen kurzen Brief von 15 bis 20 Zeilen an Ihre/n Brieffreund/in in Deutschland.

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- Fragen Sie nach dem Befinden Ihres/Ihrer Freund/in.
- Laden Sie Ihre/n Freund/in ein.
- Berichten Sie über Ihr Land (Algerien)

zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima... usw.

1 Liebe Lisa Algerien: 30/04/2014.
2 wie geht meine Liebes Freundin? Ich vermisse dich
3 sehr und ich hoffe dass bist gut du und deine familie
4 Ich habe viel neuen Data über mich und ich will mit
5 dich sprechen deshalb muss du kommen und bleiben mit mir.
6 Du muss zu Algerien kommen und besuchst die Alle weil
7 eine schön land ist, Durch Algerien hat viel große wälder
8 und viel schönen platz. Die Menschen hier sind immer
9 glücklich und glücklich deshalb du kamst mit sie sprechen
10 und spazieren. die kultur hier ist reich weil die
11 menschen sind von viel wilayas, wie Die kabile kulture
12 wir können sie mit kabilien kleidung und die speisen
13 gerichte von kabile.
14 He Im Diese Tagen wir sind im winter ist sowohl
15 kalt als auch es regnet mehr aber es gibt keine
16 schnee weil wir neben die see leben
17 Am Ende ich warte auf deine antworten
18 bis bald bis bald meine Liebe
19 Deine Freundin Haroun.

Text Nr.3

Aufgabe

Schreiben Sie einen kurzen Brief von 15 bis 20 Zeilen an Ihre/n Brieffreund/in in Deutschland.

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- Fragen Sie nach dem Befinden Ihres/Ihrer Freund/in.
- Laden Sie Ihre/n Freund/in ein.
- Berichten Sie über Ihr Land (Algerien)

zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima...usw.

1 Liebe: Merß. Ich hoffe dass ^{dir} "gut" geht's
2 Hallo, Merß und auch ihre Gesundheit
3 Ich bin Jasmine. Ich vermiss dich deshalb
4 Ich schreibe von Ihnen über Meinen schönen
5 Land. Algerien, deswegen Ich meine dass
6 sie Akzeptieren meine Einladung für dieses
7 Sommer, denn Meines Land ist ein gute, Es hat
8 viele schöne Landschaft mit Berg und
9 Flüsse, und auch mit seinen Sehenswürdigkeiten
10 z.B. Moulimen, Hoggar, Tipaza, ... usw
11 (und auch jetztes Jahr ist nicht)
12 Mein Land besteht aus 48 wilaya jedes wilaya
13 hat seine eigene Bräuche und Sitten
14 z.B in S. wilaya ist hoch aber in K. wilaya gemäßigt
15 und mild, und sicher Ich vergesse nicht die
16 traditionale Speise
17 unsere Land ist sehr große und scheint, Blüte
18 mit seine Wirtschaft und politische System auch
19 Meine Freunde, Ich hoffe dass Sie im Meinen
20 Land Reisen "Grüße für mich, ... ganz ihre Familie"
Herzliches Jasmine

Text Nr.4

Aufgabe

Schreiben Sie einen kurzen Brief von 15 bis 20 Zeilen an Ihre/n Brieffreund/in in Deutschland.

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- Fragen Sie nach dem Befinden Ihres/Ihrer Freund/in.
- Laden Sie Ihre/n Freund/in ein.
- Berichten Sie über Ihr Land (Algerien)

zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima...usw.

Liebe, Eva

Hallo Eva, ich wünsche, dass sie sind in gute Gesund. Ich schreibe diese Brief für sie, damit ihre neues kennen. Nächste Woche, mache ich mein Geburtstag und ich will ihnen einladen. und es ist chance für Sie um unsere land zu besuchen. Sie müssen wissen, dass Unseres Land schön ist. Das Klima ist gemäßigt. Auch es gibt viele touristische platze wie Yemma Guraya, Berge von Djurdjura und Römische Ruines u.s.w. Die Menschen sind nett. Sie können mit alle Ausländern austauschen.

Ich grüße dich
Deine Freundin

Text Nr.5

Aufgabe

Schreiben Sie einen kurzen Brief von 15 bis 20 Zeilen an Ihre/n Brieffreund/in in Deutschland.

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- Fragen Sie nach dem Befinden Ihres/Ihrer Freund/in.
- Laden Sie Ihre/n Freund/in ein.
- Berichten Sie über Ihr Land (Algerien)

zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima...usw.

1 Liebe, Mami

2 Ich wünsche, dass ~~da~~ ~~ist~~ sie sind in gute gesund
3 auch ihre Familie. Ich schreibe für sie diese Brief
4 um ihre neues zu kennen. Ich vermiss dich sehr und
5 ich ~~best~~ will ihnen ein laden zu hier nach Algerien
6 kommen, in der Sommer Urlaub. während der
7 Besuch wird ich alle für Algerien erzählen. Sie
8 können ~~also~~ unsere schönes Land sehen, ~~es~~ es
9 hat viele plätze zu besuchen ~~was~~ z.B unsere große
10 Sahara, unsere Bäume ~~...~~. Unsere Klima ist
11 gemäßig. Das ist auch ein chance um unsere
12 Kultur und Tradition kennen, denn wir haben
13 unterschiedliche Traditionen auch können sie die
14 Sprachen in Algerien kennen. Die Arabische und die
15 Kabylische Sprache. ~~...~~ Sie können auch mit
16 ~~...~~ die Algerische menschen kommunizieren, und auch unsere
17 Kultur austauschen.

18 Ich warte sich in diese Urlaub.

19 Ich grüße sich
20 deine geübte Freundin

Aufgabe

Schreiben Sie einen kurzen Brief von 15 bis 20 Zeilen an Ihre/n Brieffreund/in in Deutschland.

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- Fragen Sie nach dem Befinden Ihres/Ihrer Freund/in.
- Laden Sie Ihre/n Freund/in ein.
- Berichten Sie über Ihr Land (Algerien)
zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima...usw.

1 _____ Sonntag, den 02. Februar, 2014

2 Liebe, Sabine

Hallo mein Freundin, Ich hoffe das mein Brief
wird ihnen im gut Gesund finden.
Ich vermisse dich sehr sehr und ich will dich
sehen.

H heute, will ich über Algerien erzählen. Algerien ist ein schönes Land, es liegt im Norden Europa, es hat viele schöne Plätze zu besuchen, ihre Klimate ist gemäßig, Kalt im Winter und warm im Sommer, in Algerien spricht man zwei Sprachen, Arabische Sprache und Kabyllische Sprache, Im Algerien gibt es Berge und auch Sahara.

15 Ich lade Ihnen ein, um unsere Land
16 zu besuchen, da wir Sie bedauern.

17 Ich grüße dich
18 dein Freundin

Text Nr.7

Aufgabe

Schreiben Sie einen kurzen Brief von 15 bis 20 Zeilen an Ihre/n Brieffreund/in in Deutschland.

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- Fragen Sie nach dem Befinden Ihres/Ihrer Freund/in.
- Laden Sie Ihre/n Freund/in ein.
- Berichten Sie über Ihr Land (Algerien)

zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima...usw.

1 Hallo, Frendin, wie geht's, Ich hoffe gut und
2 Gesundheit, Ich denke an dich allzeit, bis du hast
3 Algeria verlassen,
4 Du bleibst ich habe viele neugierigkeit für dich, über
5 Studium, unsere neu Wagen, und viele anderen
6 Überraschungen.
7 Mein Vater hat eine andere Frau heiraten und
8 Sie ist sehr schöne und ruhig, aber der wichtigste dass
9 Sie nicht gegen unsere Heirat ist. nicht wie die erste Frau.
10 Ich frage mich ob du hast genug Zeit weil ich dich
11 will laden für nächstes Mal, aber Ich weisse dass
12 in Deutschland die Studium sehr schwer sehr kompliziert sind

Text Nr.8

Aufgabe

Schreiben Sie einen kurzen Brief von 15 bis 20 Zeilen an Ihre/n Brieffreund/in in Deutschland.

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- Fragen Sie nach dem Befinden Ihres/Ihrer Freund/in.
- Laden Sie Ihre/n Freund/in ein.
- Berichten Sie über Ihr Land (Algerien)

zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima... usw.

1 02-02-2014
2 Lieb, Sandra
3 Guten Tag meine Freundin, wie gehts du? Du
4 hast sehr fehlt mir. Ich will dich einladen in
5 meine Land zu besuchen.
6 Wir haben viele Plätze die sind sehr schön,
7 zum Beispiel wir haben eine sehr große Sahara,
8 und auch sehr schöne Natur mit die Blumen im
9 Frühling und die sehr sehr schön Strände im Sommer
10 auch im Winter. Im Norden und Süden ist etwas
11 anderes, das Hoggar im Süden und Djurdjura im
12 Norden, die sind die sehr schön Berge. Wir haben
13 auch viele Traditionelle flachen um zu essen, und
14 viele Sachen zu sehen. Im Algerien haben wir
15 viel Schönheit weil unser Land ist eine Perle.
16 Ich hoffe, dass du kannst besuchen unser Land
17 Zukunft. Ich hoffe für dich alle Besten in der Welt.
18 Deine Freundin, NAOUAL
Sandra

Aufgabe

Schreiben Sie einen kurzen Brief von 15 bis 20 Zeilen an Ihre/n Brieffreund/in in Deutschland.

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- Fragen Sie nach dem Befinden Ihres/Ihrer Freund/in.
- Laden Sie Ihre/n Freund/in ein.
- Berichten Sie über Ihr Land (Algerien)
zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima...usw.

1 Liebe Maria

2 Ich schreibe diesen Brief zu informieren Ihnen, dass wir

3 wohnen seit einem Monat in neuen Haus in "Jijel" einem

4 kleinen, fischen Dorf im West Algeriens.

5 Wir sind total fasziniert von der Stadt, auf den Straßen

6 ist immer was Spaß.

7 Wir gehen jeden Abend tanzen und lassen uns von dem

8 charme die See verzaubern.

9 Schade, dass du nicht hier bist. "Wenn Gott will"

10 gibt andere Gelegenheit zu sehen.

11 Mit herzlichen Grüßen

— *Stella*

Text Nr.10

Aufgabe

Schreiben Sie einen kurzen Brief von 15 bis 20 Zeilen an Ihre/n Brieffreund/in in Deutschland.

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- Fragen Sie nach dem Befinden Ihres/Ihrer Freund/in.
- Laden Sie Ihre/n Freund/in ein.
- Berichten Sie über Ihr Land (Algerien)
zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima...usw.

1

Liebe Lynda,

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

Hallo! Lynda, wie geht dir? Ich
wusch gut. Ich habe viele fragen für sie
braucht zu fragen: Erstens, wie findet sie
Deutschland, ist es schön und wie über ihres
Menschen, sind sie tolerant? ... usw
Ich will sehr sehr dich sehen und ich
fühle dich sehr. Das ist ein chance für
mich zu laden sie ein in unser land (Algerien).
Und Das ist ein chance, um unser schönes land
zu erzählen. Algerien ist ein liebesland, die
viele und verschiedene plätze hat. Unser land
bekannt an Bäume, Flüsse, Sahara... usw
und Für das Klima, es gibt saubere Luft,
und es ist regelmäßig d.h. es ist kalt im
winter und warm im Sommer.
In einer anders context, die Menschen
sind Tolerant, respekt, schön, sie möchten
sehr die Ausländer in unser land kommen.
Also, versucht sie mein Einladung Aksept

Text Nr.11

Aufgabe

Schreiben Sie einen kurzen Brief von 15 bis 20 Zeilen an Ihre/n Brieffreund/in in Deutschland.

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- Fragen Sie nach dem Befinden Ihres/Ihrer Freund/in.
- Laden Sie Ihre/n Freund/in ein.
- Berichten Sie über Ihr Land (Algerien)

zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima...usw.

Algier den, 30. Januar 2011.

Liebe Anna,

Ich schreibe dir diesen Brief weil ich dich vermissen.
Wie geht's?, wie geht deine Familie in Deutschland.
Seid ihr gut? Ich will sprechen über Algerien.
Algerien liegt in Nordafrika, sie besteht aus 48 Wilayas
wir haben in Algerien viele schöne plätze und viele schöne
Stränden. Algerien produziert viele dinge zum beispill:
sie produziert Autos wir haben sehr schöne monuments wie
Maqam Echahid in mittel algerien und museum wie
El Hajjahid auch in mittel algerien und die Botanische
Garten "El hammam". Ich Rade dich ein in Algerien zu
besuchen, sie ist sehr interessant zu entdecken.
Die Menschen in Algerien sind sehr sympatisch.
Das Klima ist nicht kalt wie in Deutschland und
es ist heißer.

Insert

Text Nr.12

Aufgabe

Schreiben Sie einen kurzen Brief von 15 bis 20 Zeilen an Ihre/n Brieffreund/in in Deutschland.

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- Fragen Sie nach dem Befinden Ihres/Ihrer Freund/in.
- Laden Sie Ihre/n Freund/in ein.
- Berichten Sie über Ihr Land (Algerien)
zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima...usw.

1 Algerien, den 30. Januar 2014

2 Liebe Petra

3 Wie geht es dir, Ich schreibe dich weil ich dich

4 vermissen, obwohl ich sehe dich durch das Fernsehen

5 hier in Algier das Klima ist heißer als Deutschland

6 im Sommer, aber sehr kalt in Winter, du wirst mir

7 Algier mögen, wir haben mehr Attraktionen zu besuchen

8 als "Djardjara", "el Heggat".

9 Die Menschen hier sind nett, und freundlich,

10 wir haben viele guten Essen als "Kous Kous".

11 Ich warte auf deine Antwort, deine Freundin

12 Koudler

Aufgabe

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima...usw.

13 Bis Bald
Viele Grüße

Text Nr.14

Aufgabe

Schreiben Sie einen kurzen Brief von 15 bis 20 Zeilen an Ihre/n Brieffreund/in in Deutschland.

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- Fragen Sie nach dem Befinden Ihres/Ihrer Freund/in.
- Laden Sie Ihre/n Freund/in ein.
- Berichten Sie über Ihr Land (Algerien)

zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima...usw.

1 Liebe Lina

2 Ich vermisse dich sehr, Ich hoffe dass du gut
3 gehst, und im gut Bekannung sein.
4 Hier ist winter in Algerien, es ist sehr kalt
5 immer Regen. Ich bin in der zweite Studienjahr
6 Ich bin immer beschäftigt für meine Studie
7 es ist schwieriger als erste Jahre.
8 Ich schreibe diesen Brief um dich zu laden
9 für meine schulischer Heilzeit am 3 Mai
10 Ich will dass du unsere Tradition sehen,
11 und Speise essen, wir werden immer Spazieren,
12 unsere Traditionen gut sehen, irgendeine reisen,
13 meine Familie besuchen.
14 Ich bin sicher dass du mir bedeuten wirst,
15 und viel Spaß haben.
16 Ich hoffe dass du mein Einladung acceptieren.
17 und unsere Festtag teil nehmen

Deine Lila

Amin



Text Nr.15

Aufgabe

Schreiben Sie einen kurzen Brief von 15 bis 20 Zeilen an Ihre/n Brieffreund/in in Deutschland.

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- Fragen Sie nach dem Befinden Ihres/Ihrer Freund/in.
- Laden Sie Ihre/n Freund/in ein.
- Berichten Sie über Ihr Land (Algerien)

zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima...usw.

1 Liebe, Krista
2 Ich wollte dir sagen, dass alles in Ordnung
3 bei mir ist. Ich hoffe, dass du auch gut bist.
4 Ich ^{sich}schreibe diesem Brief zu einladen
5 zu Algerien kommen. Um unser Land zu
6 entdecken auch unser Sitten und Bräuche
7 zu erkennen. Wie leben die Algerier, wie verbringe
8 sie Sommerzeit. Man besucht die Trümmer
9 in Tipaza. Wassefälle auch EL-Kala ist eine
10 reizvolle Stadt. Nicht zu vergessen unsere
11 Sahara, wie Tassili.
12 Hab kein Angst über Klima, wenn du in
13 Mai oder Juni kommt, gefällt dir sicher.
14 In dieser Periode, ist das Klima nicht trocken.
15 Es wird sonnig, viele Leute gehen spazieren.
16 Ich bin ungeduldig um dir zu daheim
17 zu aufnehmen

Text Nr.16

Aufgabe

Schreiben Sie einen kurzen Brief von 15 bis 20 Zeilen an Ihre/n Brieffreund/in in Deutschland.

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- Fragen Sie nach dem Befinden Ihres/Ihrer Freund/in.
- Laden Sie Ihre/n Freund/in ein.
- Berichten Sie über Ihr Land (Algerien)
zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima...usw.

1 Liebe Klaus
2 Sehr geehrtet Klaus, ich schreibe diesen Brief
3 um dir zu unsere Land (Algerien) einladen.
4 Algerien, die in Nordafrika ~~steht~~ liegt, hat viele
5 Plätze zu entdecken wie: Hogar in Sahara, Djemila
6 usw. Es gibt auch See, und viele musien, wie
7 National musien in Algerien, das Klima in Algerien
8 ist gemäßig, d.h. warm im Sommer und kalt im
9 Winter für den Menschen, es gibt gute auch schlechte
10 Menschen wie in ganzen Welt. Aber die meisten
11 sind freundlich, sie Akzeptieren die anderen
12 und ~~ab~~ sie mögen anderen Mentalität wissen.
13 Sie haben eine gute Kultur. In jedes Region gibt
14 ein eigene Kultur sowohl in Kleidung als auch
15 das Kuchen, sie sind mit Sitten und Bräutche verknüpft
16 zum Beispiel in Tizi ouzou, sie haben Koukous als
17 Traditionelle Speise, In Sahara sie haben Thé
18 als Tradition, usw.
19 Für diese wünsche ich unsere Land ~~to~~ in
20 kurze Zeit besuchen.

Deine Freund Sadi

Aufgabe

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- Donnerstag, den 30. Januar 2014
- Liebe Sabrina:
- Guten Tag Sabrina, wie geht's euch?, wie geht's mit deiner Schule? Ich habe zu viel nicht deine Nachrichten gehört. Ich vermisse dich.
- Ich schreibe dir diese Briefe weil ich dich lade in (Algerien zu dir) meine Land? ^{zum besuchen} Meines Land ist Algerien liegt in Nordafrika die besteht aus 48 Wilayas. Die gibt zu viel schöne Plätze zum Beispiel: die Sahara, Hogare, Tipaza... und viele Meere und die Gärten. Das Klima ist schön und die Menschen sind so sympathisch und freundlich.
- Ich wächte auf Antwort.

Kiss - ~~Amore~~

Aufgabe

Aufgabe

Schreiben Sie einen kurzen Brief von 15 bis 20 Zeilen an Ihre/n Brieffreund/in in Deutschland.

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- Fragen Sie nach dem Befinden Ihres/Ihrer Freund/in.
- Laden Sie Ihre/n Freund/in ein.
- Berichten Sie über Ihr Land (Algerien)

zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima...usw.

Donnerstag, 09. Februar 2014

Liebe Riga

Guten Tag meine liebste Freundin, ich hoffe
dass es geht gut mit ihnen. Dieses Sommer Urlaub
wird ein für dich wenn sie nach Algerien
komme, herzlich ich will dich laden um sein
schönen plätze zu besuchen. Es gibt schöne
pl. Attraktives plätze nicht nur im Städten,
sondern auch im Berge durch Berge und auch
Gesehensplätze. Die Menschen in Algerien sind
nett und liebt ihre Kultur sie werden vill
über ihre leben kennen denn es gibt verschiedene
Sprachen, verschiedene Kultur und auch
verschiedene Mentalitäten.

Ich hoffe, dass sie mein Lade akzeptieren
denn sie werden^{es} nie bereuen. Für das ich
warte für seinen Antwort.

Carla

Text Nr.19

Aufgabe

Schreiben Sie einen kurzen Brief von 15 bis 20 Zeilen an Ihre/n Brieffreund/in in Deutschland.

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- Fragen Sie nach dem Befinden Ihres/Ihrer Freund/in.
- Laden Sie Ihre/n Freund/in ein.
- Berichten Sie über Ihr Land (Algerien)

zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima...usw.

1 Liebe Marjane.
2 ist mit einer viel Glück, das ich
3 dich diesen Brief um meine kleine
4 Neue zu kennen ich hoffe, dass du
5 bist gut und ich würde dich nach
6 Algerien gehen. Algerien unser Land ist
7 sehr schön, es hat viele Wunderbare plätze
8 die Tamenacot, Sahara, Hoggar u. S. W.
9 (ist ein) Algerien ist ein Land reich an
10 Öl und Erdgas, das Klima in Algerien
11 ist warm gemäßigtes d.h. das Winter ist
12 kalt und Sommer ist warm. Unsere
13 Kultur ist allein in der Welt, die
14 Religion ist Islam. Ich habe
15 Kanada Ich seit 1 Monat ohne eine und
16 in der bis Abend. Die Leute hier in
17 Algerien sind sehr Paul aber Sie
18 sind fleißig, ich will aus Dank, dass
19 du bist interessant das du nach Algerien
20 gehen. Auf Wiedersehen.

Aggie

Text Nr.20

Aufgabe

Schreiben Sie einen kurzen Brief von 15 bis 20 Zeilen an Ihre/n Brieffreund/in in Deutschland.

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- Fragen Sie nach dem Befinden Ihres/Ihrer Freund/in.
- Laden Sie Ihre/n Freund/in ein.
- Berichten Sie über Ihr Land (Algerien)
zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima...usw.

1 Algerien, 09.02.2014

2 Lieber Sabine,

3 Ich hoffe dass Sie gut sind. Es ist lang zeit das ich

4 nicht mit ihnen sprechen.

5 Ich möchte ihnen in diese tage hier in Algerien laden,

6 besonders in diesem tage, das wetter ist ganz schön und es ist

7 nicht kalt. Letzte Woche auch habe ich nach Haus gegangen

8 und ich habe im Meer gegangen und ich habe die Sonnenuntergang

9 gesehen, und ich habe an dich gedacht. Ich wünsche, dass Sie

10 mit mir sind und sie diese schöne Landschaften gesehen.

11 Glauben Sie mir! Algerien ist sehr schön und die Leute hier sind

12 freundlich, besonders mit Touristen.

13 Sie fehlen mir sehr. Schreiben mir bald!

14 Viel Spaß

Text Nr.21

Aufgabe

Schreiben Sie einen kurzen Brief von 15 bis 20 Zeilen an Ihre/n Brieffreund/in in Deutschland.

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- Fragen Sie nach dem Befinden Ihres/Ihrer Freund/in.
- Laden Sie Ihre/n Freund/in ein.
- Berichten Sie über Ihr Land (Algerien)
zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima...usw.

1 Liebe Dina
2 Entschuldigen du mich für diese Fernkette,
3 ich vermisse dich, ich denke dass, du bist
4 mit die Universität fertig, was du machts?
5 ich glaube dass du arbeit! - Ich
6 studiert, was du weißt die Algerien
7 Programme ist langweilig und es gibt
8 keine begünden. Aber es gibt viel schön
9 Platz ~~und~~ zu sehen. Ich einlade dich
10 mein Lieblings Freunde
11 Deine Nesrine

Text Nr.22

Aufgabe

Schreiben Sie einen kurzen Brief von 15 bis 20 Zeilen an Ihre/n Brieffreund/in in Deutschland.

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- Fragen Sie nach dem Befinden Ihres/Ihrer Freund/in.
- Laden Sie Ihre/n Freund/in ein.
- Berichten Sie über Ihr Land (Algerien)
zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima... usw.

1 Liebe Sarah
2 ich schreibe dieses Brief, dann ich vermesse dich
3 dann ich möchte dich zu sehen, und ich habe
4 dich nach Algerien kommen und meine Stadt
5 zu entdecken, meine Stadt ist sehr interessantes Land
6 und sehr breit, eine lange Meere zu sehen
7 und die schöne platze künstlerische Plätze.
8 Aber die Menschen sind freundlich und herzlich

Aufgabe

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima...usw.

Cherine

Text Nr.24

Aufgabe

Schreiben Sie einen kurzen Brief von 15 bis 20 Zeilen an Ihre/n Brieffreund/in in Deutschland.

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- Fragen Sie nach dem Befinden Ihres/Ihrer Freund/in.
- Laden Sie Ihre/n Freund/in ein.
- Berichten Sie über Ihr Land (Algerien)

zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima...usw.

30.01.2014

1 Für meine Freunde Sabine!

2 Hallo, Meine liebe Freundin! Wie geht's
3 auch? Ich habe dich vermissen, Ich will du
4 sehen, ich wünsche, dass du deine Sommerferien
5 hier in Algerien verbringst, wenn du Zeit hast

6 Mein Land heißt weiß Algerien ist schönes Land
7 es liegt in Nordafrika mit 848 willays
8 Algerien ist große Stadt sein oberfläche 2381741km
9 Das Klima ist mild in Norden und trocken in Süden
10 in meinem Land haben viele schöne plätze
11 z.B. "EL KARA" es liegt in Annaba und auch hier liegen
12 in Constantine, als auch eine große Ploum in
13 Algerien heißt "Makam Elchahid"
14 in Algerien haben die barbarine sprechen sie
15 Kabyle ~~und~~ die Leute in Sahara tragen
16 traditional kleider z.B. "el jalaba" und in
17 Algerien tragen sie "el Hayak"
18 Die Menschen hier sind nett sprechen viel
19 aber sehr nervös.
20 auf wiedersehen

lovely "F"

Text Nr.25

Aufgabe

Schreiben Sie einen kurzen Brief von 15 bis 20 Zeilen an Ihre/n Brieffreund/in in Deutschland.

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- Fragen Sie nach dem Befinden Ihres/Ihrer Freund/in.
- Laden Sie Ihre/n Freund/in ein.
- Berichten Sie über Ihr Land (Algerien)

zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima... usw.

1 Liebe Freundin

2 Wie geht es Ihnen? Ich hoffe, dass du gut und gesund

3 bist. Du fehlst mir gern. Seit langer Zeit möchte ich dich

4 einladen, um du mein Land Algerien zu besuchen.

5 Du wirst die Möglichkeit algerische Leute treffen und

6 unsere Kultur kennen.

7 Algerien ist sehr groß (mehr als 2 Millionen km²). Es

8 besteht aus vielen Sehenswürdigkeiten. Beispielsweise:

9 Tassili im Sahara, Sins im Djidjel, römische Trümmer

10 in Tipaza, Yemma Gouaya in Bejaia, Djurdjura in Tizi-Ouzou, ...

11 Hier in Algerien ist das Klima regelmäßig, dh: kalt im

12 Winter und warm im Sommer, wie das Klima in Deutschland.

13 Unsere Kultur ist sehr weit. Wir haben spezielle Kuchen

14 wie Koukous, Floukhia, Chekhchouha, Harira, Osbane, ... usw.

15 Unsere Feste sind auch sehr schön zum Beispiel Hochzeitsfeste: Es gibt

16 viel Essen, wir tanzen viel auch, mehr und mehr Menschen treffen und

17 das macht uns viel Spaß. Es gibt auch feiertage wie: Aachoura,

18 El Tenoud, ... usw. Das kann ich nicht zählen.

19 Herzlich will ich, dass du nach Algerien kommen, dann

20 kannst du alles was ich erzählt habe erleben.

Aufgabe

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima...usw.

Donnerstag, den 30. Jahren 2014

18 Ich wünsche, dass du kommst in Cha Hti-h!

19 Aufwiederschen !!

Sabina

Text Nr.27

Aufgabe

Schreiben Sie einen kurzen Brief von 15 bis 20 Zeilen an Ihre/n Brieffreund/in in Deutschland.

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- Fragen Sie nach dem Befinden Ihres/Ihrer Freund/in.
- Laden Sie Ihre/n Freund/in ein.
- Berichten Sie über Ihr Land (Algerien)
zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima...usw.

1 22.02.2014
2 Mein Liebe IMEN
3 Hallo, ich hoffe alles geht es gut in Deutschland.
4 Hier in Algerien es ist sehr schön. Das Klima ist ziemlich
5 und im Sommer es ist warm. Die Menschen sind sehr
6 nett und sympathisch. Ihre schönste Eigenschaft ist das Egal
7 in welcher Situation sie sind, immer alles optimistisch
8 sehen und immer am Lachen sind.

Text Nr.28

Name: Hadj El Ghoul
Vorname: Ismaël
Gruppe: 205

Aufgabe

Schreiben Sie einen kurzen Brief von 15 bis 20 Zeilen an Ihre/n Brieffreund/in in Deutschland.

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- Fragen Sie nach dem Befinden Ihres/Ihrer Freund/in.
- Laden Sie Ihre/n Freund/in ein.
- Berichten Sie über Ihr Land (Algerien)
zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima...usw.

1 Hallo, mein lieber Freund Johnny, Ich hoffe
2 dass es läuft sehr gut bei dir, und du
3 immer gesund bist, und deine Familie auch
4 alle.
5 Ich habe gehört dass du in Urlaub bist,
6 so lade ich dich ein, um zu besuchen.
7 Der Sommer hier ist sehr schön, ein warmes
8 Wetter, im Kurz wir haben ein sehr schönes Klima
9 und ~~viel~~ viele wunderschöne Strände.
10 auch es gibt viele nette Menschen hier in Algerien
11 ~~so~~ du wirst so viel von Sie kennenlernen.
12 auch ~~es~~ du wirst hier bei uns so viel Traditionell
13 er erfahren, wie z.B. (KusKus ...), und
14 die Kleider werden dich sehr gefallen (wie
15 Amman), unsere Traditionelle Kleider
16 am Ende ich wünsche, du wirst es gleich
17 um zu besuchen.

Ismaël

Text Nr.29

Aufgabe

Schreiben Sie einen kurzen Brief von 15 bis 20 Zeilen an Ihre/n Brieffreund/in in Deutschland.

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- Fragen Sie nach dem Befinden Ihres/Ihrer Freund/in.
- Laden Sie Ihre/n Freund/in ein.
- Berichten Sie über Ihr Land (Algerien)
zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima...usw.

1 Liebe Dayana,
2 Wie geht es dir? Ich habe lange Zeit von dir
3 nicht gehört. Ich hoffe, dass du gut bist!
4 Willst du Algerien besuchen? Also, ich lade
5 ihnen am Sommer ein. Es gibt viele Plätze zu besuchen.
6 Algerien ist ein wunderbares Land. Der See ist sehr schön
7 und voll mit Menschen. Es gibt auch die Monumente und
8 verschiedene Plätze zu wandern. Das Klima in Algerien ist
9 gemäßigt das heißt es ist warm im Sommer und kalt im Winter.
10 Die Menschen sind sehr nett und freundlich.

Text Nr.30

Aufgabe

Schreiben Sie einen kurzen Brief von 15 bis 20 Zeilen an Ihre/n Brieffreund/in in Deutschland.

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- Fragen Sie nach dem Befinden Ihres/Ihrer Freund/in.
- Laden Sie Ihre/n Freund/in ein.
- Berichten Sie über Ihr Land (Algerien)
zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima...usw.

1 Liebe Sabin:

2 Hallo meine liebste wie geht es dir? es war
3 lange Zeit, du fehlst mir sehr, was sind deine Neuigkeiten?
4 Ich lade Ihnen in Algerien ein, ich weiß das du hast
5 viele ländern besuchen, aber in Algerien es ist etwas
6 anderes,

7 Hier die meisten Menschen sind tolerant, sie
8 respektieren die ausländern.

9 denn in Algerien gibt es viele schöne plätzen
10 besonders im Süden, es ist richtig dass das Klima
11 ist warm im Süden aber du findest das lustig.

12 es gibt auch die see im Norden und Bergen
13 auch, denn da das Klima ist gemäßig d.h. warm
14 im Sommer und kalt und regnet im Winter.

15 Wenn Sie kommen, wir fahren nach Beja
16 es ist eine schönes platz.

Text Nr.31

Aufgabe

Schreiben Sie einen kurzen Brief von 15 bis 20 Zeilen an Ihre/n Brieffreund/in in Deutschland.

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- Fragen Sie nach dem Befinden Ihres/Ihrer Freund/in.
- Laden Sie Ihre/n Freund/in ein.
- Berichten Sie über Ihr Land (Algerien)

zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima...usw.

1 Hallo, meine beste Freundin, wie geht's?
2 Ich hoffe dass, die Briefe wird ihnen in gute gesunde
3 gefunden, du fehlst mir so sehr, Ich mag deine neue
4 gehören, wie wirst du werden, und wie viele sind deine
5 Projekte. Ich mag ihnen eine Angebot geben zu kommen
6 und besuchen mein Land "Algerien". Es ist sehr schön
7 Es hat viele schönsten Gebieten; Es wird ihnen gefallen.
8 und du wirst gutes moment passiert mit verschiedene menschen
9 von mein Land, die sind sehr tolerant und nett, ihr sind
10 sehr verständnisvoll und sie helfen die anderen, ihr
11 möchten wenn die andere personen in ihren Land zu
12 besuchen es für entdecken seiner gutes Gebietes und
13 seiner verschiedene Kultur die sind sehr interessant.
14 Du wirst nicht und nie bedauerlich. du wirst viele erinnerung
15 machen, viele Foto in verschiedene platz. Ich werde ihnen
16 warten zu einen gutes zeit ^{beide} passieren.

Text Nr.32

Aufgabe

Schreiben Sie einen kurzen Brief von 15 bis 20 Zeilen an Ihre/n Brieffreund/in in Deutschland.

Folgende Punkte sollen im Brief berichtet werden:

- Fragen Sie nach dem Befinden Ihres/Ihrer Freund/in.
- Laden Sie Ihre/n Freund/in ein.
- Berichten Sie über Ihr Land (Algerien)
zum Beispiel über die Menschen, die Kultur, das Klima...usw.

1 *Liebe*
2 *Meine Freundin Maria, ich habe dich vermissen (und)*
3 *sich will mit ihm) wie gehts du? und studierst du gut?*
4 *Du musst ins Algerien kommen, und viele Zeit mit mir passen*
5 *und ich wird mein Land präsentieren und das schöne!*
6 *Platz und wir werden zu die schöne Plätze gehen.*
7 *Algerien ist ein Land das viele* *gehabt (und sie*
8 *im Sommer) kann man in Meer gehen sie hat viele*
9 *Meer und sie sind alle so schön und wunderbar, wir*
10 *können auch nach der Gärten "Hamma" gehen und ich*
11 *wir gehen nach "Djé Karbah" sie wird die Kultur und!*
12 *die Gerichte auf Algerien kennen, die Menschen in Algerien*
13 *sind sehr nett und aber sie reden viel! und wir haben*
14 *hier in Algerien viele köstliche Gerichte wie "Rechta" und*
15 *"Tchekhchoukha" emm...!*

Liebe Maria

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر2

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة الألمانية

من إعداد : باية عصمان

الأخطاء الناجمة عن التداخل اللغوي في التعبير
الكتابي في مجال النحو عند الطلبة الجزائريين
دارسي اللغة الألمانية

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللغة الألمانية

المشرفة على البحث : الأستاذة الدكتورة نجية حامي

الجزائر – 2014

ملخص البحث

تعالج هذه الرسالة الموضوع الآتي:

"الأخطاء الناجمة عن التداخل اللغوي في التعبير الكتابي في مجال النحو عند الطلبة

الجزائريين دارسي اللغة الألمانية".

تعتبر اللغة ظاهرة إنسانية تعكس شخصية المتكلم وهي وسيلة للتواصل والتعليم والتعلم وهي أساس العلم والمعارف والثقافة.

إضافة إلى تعلم وتعليم اللغة الفرنسية واللغة الانجليزية كلغة أجنبية يمكن تعلم اللغة الألمانية، حيث ازداد تعلم وتعليمها في السنوات الأخيرة على مستوى الثانويات والجامعات وذلك بسبب تحسن العلاقات الدولية بين الجزائر و ألمانيا.

يواجه الطلبة صعوبات مختلفة في تعلم اللغة الألمانية وممارستها ومن أهم هذه الصعوبات هو التداخل اللغوي، أي التأثير السلبي للغة الأم التي هي فطرية على تعلم اللغة الأجنبية حيث يميل كل متعلم ميلا طبيعيا إلى أن ينقل بنية اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية التي يتعلمها ومن هنا تنشأ المقولة النظرية الآتية:

"إن فرصة حدوث مشكلات في تعلم اللغة الأجنبية تزيد نسبيا مع الاختلاف اللغوي بينها وبين اللغة الأم، وتقل هذه الفرصة بقلّة هذا الاختلاف أو غيابه". فحدوث المشكلات هو ما يعرف بالتداخل اللغوي.

فبواسطة علم اللسانيات المقارنة أو المتقابلة بين اللغة العربية واللغة الألمانية وعلى أساس

تحليل الخطأ بنينا الإشكالية الأساسية لهذه الرسالة على الشكل التالي:

- إلى أي درجة تؤثر الأخطاء الناجمة عن التداخل اللغوي على اكتساب اللغة الألمانية؟

أما بالنسبة للإشكاليات الثانوية فهي:

- ماهي نسبة الأخطاء اللغوية في التعبيرات الكتابية للطلبة؟

- كيف وزعت مختلف أنواع الأخطاء بالنسبة لمجمل الأخطاء النحوية؟

- كيف هو توزيع الأسباب لهذه الأخطاء؟

- ماهو توزيع الأخطاء بين أخطاء الكفاءة وأخطاء الأداء؟

للإجابة على هذه التساؤلات تم تقسيم الرسالة إلى ثلاثة فصول:

- الفصل الأول عبارة عن تمهيد للرسالة .

-الفصل الثاني : الجانب النظري: تقديم التعاريف.

-الفصل الثالث: الجانب التطبيقي، دراسة تحليلية للأخطاء المرتكبة.

التمهيد ينقسم إلى أربعة فصول فرعية:

الفصل الفرعي الأول يتكلم حول موضوع البحث وأهدافه.

في الفصل الفرعي الثاني يتم توضيح إلى أين وصلت الأبحاث.

الفصل الفرعي الثالث نتكلم فيه حول طريقة العمل و نماذج لتعابير الطلبة .

في الفصل الرابع والآخر نتكلم حول مخطط البحث.

الفصل الثاني ينقسم إلى أربعة فصول فرعية.

في الفصل الفرعي الأول نحاول إبراز أهم التأمّلات النظرية الخاصة بمقارنة اللغات واللسانيات المقارنة (تعريفها، إظهار موضوعها وأهدافها).

زيادة على ذلك نحاول إبراز:

-موقف اللغة الأم، اكتساب اللغة، لغة ثانية ولغة أجنبية.

-دور اللغة الأم في اكتساب لغة أجنبية.

الفصل الثاني الفرعي يتكلم عن الأخطاء اللغوية وتحليل الأخطاء ونقوم فيه بتعريف الخطأ، تصنيفه وتعيين مستوياته.

في الفصل الفرعي الثالث نقوم فيه بتعريف النقل اللغوي، التداخل اللغوي، أنواعه والأسباب المحتملة لحدوثه.

الفصل الفرعي الرابع والأخير يحتوي على الدراسات التقابلية بين اللغة العربية والألمانية حيث نتكلم فيه عن النحو بصفة عامة ونحو اللغات الألمانية والعربية بصفة خاصة، والأخطاء المتوقعة على المستوى النحوي.

الفصل الثالث يعالج مختلف الأخطاء النحوية التي يرتكبها الطلاب في تعابيرهم الكتابية ويتم ذلك اعتماداً على تحليلها. إن تحليل الخطأ أمر مهم، لأنه يساعد على وضع برامج مساندة لتطلعات الطلاب كما يساعد على معرفة الصعوبات التي يواجهها الطلاب أثناء الإقبال على تعلم لغة ويجري تحليل الأخطاء عادة على مراحل.

لهذا قسمنا هذا الفصل إلى أربعة فصول فرعية:

في الفصل الفرعي الأول قمنا بتحديد ووصف الخطأ و ذلك بإتباع قواعد منهجية.

في الفصل الفرعي الثاني قمنا بتصنيف الأخطاء إلى مستويات في النحو.

بعد تحديد ووصف وتصنيف الأخطاء قمنا بتفسيرها في الفصل الفرعي الثالث. إن الوصول

إلى تفسير صحيح يعود بلا شك بالفائدة لهذا التحليل لكن ليس هناك معيارا عاما للتفسير بل

هناك عدة معايير إذ كلها موضع نقاش وجدل وبرهنة صوابها ليس أمرا سهلا.

واستنادا على نتائج التحليل المقدمة قمنا بإعطاء إحصاءات ورسومات بيانية في الفصل

الفرعي الرابع حيث أعطينا نسب الأخطاء المحصاة والتي تلخص في:

-نسب توزيع الأسباب للأخطاء.

-وأخيرا نسبة توزيع أخطاء الكفاءة وأخطاء الأداء.

أخيرا وعلى ضوء متقدم من الفصل النظري والفصل التطبيقي واستنادا على نتائج

الإشكاليات حاولنا الكشف عن دور الأخطاء الناجمة عن التداخل اللغوي وذلك للتعرف

بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم وتعلم لغة أجنبية حيث ثبت أن في ذلك نفعا حقيقيا في

تطوير طرق التعليم اللغة الأجنبية، وفي تسهيل تعلم لغة أجنبية ما.