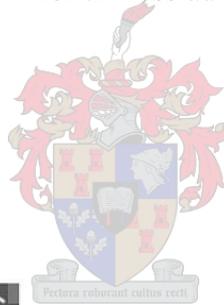


*Einfluss der Sprachbiographie auf das Erlernen des Deutschen als
Fremdsprache am Beispiel von südafrikanischen Deutsch-Lernern im zweiten
Lernjahr an der Stellenbosch University, Südafrika*

Moritz Kessler



UNIVERSITÄT LEIPZIG



UNIVERSITEIT
STELLENBOSCH
UNIVERSITY

This thesis is presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Arts (German) in the Faculty of Arts and Social Sciences at Stellenbosch University and for the degree of Master of Arts (Deutsch als Fremdsprache im deutsch-afrikanischen Kontext) in the Faculty of Philology at Leipzig University in terms of a double degree agreement.

Supervisor: Prof. Rolf Annas (Stellenbosch University)
Co-supervisor: Prof. Christian Fandrych (Universität Leipzig)

REC: SU-HSD-002366

Declaration

By submitting this thesis electronically, I declare that the entirety of the work contained therein is my own, original work, that I am the sole author thereof (save to the extent explicitly otherwise stated), that reproduction and publication thereof by the Stellenbosch University will not infringe any third party rights and that I have not previously in its entirety or in part submitted it for obtaining any qualification.

December 2017

Abstract

The following study focuses on the writing skills of predominantly mother-tongue speakers of Afrikaans and English and how the language biography affects the acquisition of German as a foreign language in a South African teaching context at a tertiary educational institution (Stellenbosch University).

This study shows that the areas of grammar in which errors occur in writing differ depending on the language biography of the student. Nonetheless, semantic and lexical errors can be found among the clear majority of students. It is evident, that most of those errors in the target language, German, are caused by interferences of the L1 or the L2 respectively.

The majority of students in this study used strategies in which features of their mother-tongue interfered with the production of German. Those features of the L1 or L2 presumably interfered within the target language in almost every grammatical area. In addition, simplifications of complex grammatical structures could be found as one of the main strategies in the written production of German.

Finally, given the results of this study, teachers can adjust their teaching focus on the tendencies which were pointed out. However, the teacher still needs to consider which of the tendencies is true for his or her teaching context.

Opsomming

Hierdie studie fokus op die skryfvaardighede van oorwegend Afrikaanse en Engelse moedertaalsprekers en hoe die aanleer van Duits as 'n vreemde taal in 'n Suid-Afrikaanse konteks aan 'n tersiêre onderwysinstelling (Universiteit Stellenbosch) deur taalbiografie beïnvloed word.

Daar word bewys dat die grammatikale areas waarin skryffoute voorkom verskillend is en van die taalbiografie van die student afhang. Nogtans kom semantiese en leksikale foute by die meerderheid van die studente voor. Dit is duidelik dat die meeste foute in die teikentaal, Duits, deur die invloed van die L1 of L2 veroorsaak word.

Die meeste studente wat aan die studie deelgeneem het, het gebruik gemaak van strategieë waarin die kenmerke van hulle moedertaal op die produksie van Duits inbreuk gemaak het. Die kenmerke van die L1 of L2 het vermoedelik in alle grammatikale areas van die teikentaal ingemeng. Daar is vasgestel dat die vereenvoudiging van ingewikkelde grammatikale strukture as een van die hoofstrategieë vir die skriftelike produksie van Duits geld.

Gegewe die resultate van hierdie studie, word daar voorgestel dat leerkragte hulle onderrigfokus verander en eerder op die uitgeligte neigings fokus. Verder moet hierdie neigings ook vir elke konteks aangepas word.

Acknowledgements

Besonderer Dank gilt meinen Betreuern, Prof. Dr. Rolf Annas (Stellenbosch University) und Prof. Dr. Christian Fandrych (Universität Leipzig). Ich danke ihnen für konstruktive Anregungen, die zur Verbesserung der Arbeit beigetragen haben und für ein offenes Ohr bei Rückfragen jeglicher Art.

Weiterhin geht mein Dank an meine Probanden, ohne die die vorliegende Arbeit nicht entstanden wäre sowie an die Dozenten der Deutschabteilung der Stellenbosch University, Renate du Toit, Marianne Friedmann und Tanja Galley, die mich bei der Erhebung der Daten unterstützt haben.

Außerdem bedanke ich mich bei Andre Kriel, der mir bei etwaigen Fragen zum Afrikaans mit Rat und Tat zur Seite stand sowie bei Denise Meier, Alena Brüning-Wessels und Karin Groenewald, die mich tatkräftig bei der finalen Fertigstellung der Arbeit unterstützt haben.

Abkürzungsverzeichnis	II
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	III
1 Einleitung	1
1.1 Hintergrund der Arbeit & Fragestellung	1
1.2 Forschungsstand	3
1.3 Methodik	5
1.4 Korpus dieser Arbeit	8
2 Theoretischer Hintergrund	13
2.1 Drittspracherwerb	13
2.2 Die Sprachen dieser Studie	18
3 Deutsch als Fremdsprache in Südafrika	21
3.1 Sprachpolitik Südafrikas und die Rolle von Deutsch als Fremdsprache	21
3.2 Sprachpolitik der Stellenbosch University und Kursangebot der Deutschabteilung	22
4 Fehleranalyse	25
4.1 Grammatische Abweichungen	27
4.1.1 <i>Morphologie</i>	27
4.1.2 <i>Syntax</i>	43
4.2 Lexikalisch-semantische Abweichungen	54
4.2.1 <i>Verben</i>	55
4.2.2 <i>Substantivwörter</i>	58
4.2.3 <i>Personalpronomina</i>	61
4.2.4 <i>Adjektive und Adverbien</i>	63
4.2.5 <i>Verb vs. Substantiv</i>	65
4.2.6 <i>Kollokationen</i>	67
4.2.7 <i>Graphematische Abweichungen</i>	68
4.2.8 <i>Semantische Felder</i>	70
5 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	71
5.1 Tendenzen	72
5.2 Strategien	76
5.3 Beantwortung der Forschungsfragen	78
6 Ausblick	83
7 Literatur	85
Anhänge	93

Abkürzungsverzeichnis

I	erste Person
BA	Bachelor of Arts
CEM	Cumulative-Enhancement Model
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DAT	Dativ
DET	Determinierer
FSU	Fremdsprachenunterricht
GEN	Genitiv
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
HS	Hauptsatz
L1	Erstsprache ¹ oder Ausgangssprache
L2	zweite (erlernte) Sprache
LN	n-te (erlernte) Sprache ($n \geq 2$)
N	Neutrum
NS	Nebensatz
POSS	Possessiv
PRS	Präsens
REC	Research Ethics Committee
SG	Singular
SLA	Second language acquisition
SU	Stellenbosch University (Universität Stellenbosch)
TLA	Third language acquisition
UE	Unterrichtseinheit
WhSAfE	White South African English

Verweise auf die Probandentexte und die zugehörige Sprachgruppe werden in den Beispielen wie folgt dargestellt:

[P(PROBANDENNUMMER)-T(TEXTNUMMER)-SPRACHGRUPPE]

Beispiel: [P6-T23-Afr] (Proband Nummer 6-Text Nummer 23-Sprachgruppe ‚Afrikaans‘)

¹ In der Fachliteratur ist der Begriff ‚Muttersprache‘ nicht unumstritten, weshalb in dieser Arbeit der Begriff ‚Erstsprache‘ oder ‚L1‘ verwendet wird.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Verteilung der Erstsprachen der Probanden.....	9
Abbildung 2: Prozentualer Anteil anderer Sprachenkenntnisse.....	10
Abbildung 3: Verteilung Anzahl der Sprachen	11
Abbildung 4: L2-Erwerb nach dem Faktorenmodell von Hufeisen (2010:203)	15
Abbildung 5: L3-Erwerb nach dem Faktorenmodell von Hufeisen (2010:204)	16
Abbildung 6: Stammbaum der Westgermanischen Sprachen	19
Abbildung 7: Beispiel für Ähnlichkeiten Afrikaans-Deutsch-Englisch.....	20
Abbildung 8: Verbkonjugation.....	73
Abbildung 9: Verbzweit- und Verbletzstellung	74
Abbildung 10: Anteil der lexikalisch-semantischen Interferenzen	75
Abbildung 11: Hauptproblembereiche (Erstsprache: Englisch).....	78
Abbildung 12: Hauptproblembereiche (Erstsprache: Afrikaans).....	78
Abbildung 13: Einfluss auf der Sprachbiographie auf den Erwerb einer Zielsprache	81
Tabelle 1: Personalpronomen 3. Person Singular (Übersicht)	62

1 Einleitung

1.1 Hintergrund der Arbeit & Fragestellung

Diese Masterarbeit entstand als finale Abschlussarbeit des bi-nationalen Masters „Deutsch als Fremdsprache im deutsch-afrikanischen Kontext“ der Universität Leipzig, Deutschland und der Stellenbosch University, Südafrika. Betreut wurde diese Arbeit von Prof. Christian Fandrych (Universität Leipzig) und Prof. Rolf Annas (Stellenbosch University).

Hintergrund dieser Arbeit ist ein Unterrichts- und Hospitationspraktikum in der Deutschabteilung der Stellenbosch University im Jahr 2016, welches parallel zum Studium an der Partneruniversität stattfand. Hierbei konnte ein guter Einblick in den alltäglichen Unterricht des Deutschen als Fremdsprache an südafrikanischen Universitäten gewonnen und am eigenen Leib erfahren werden. Hierbei fiel vor allem die große Herausforderung einer sprachlich heterogenen Lernergruppe im nicht-deutschsprachigen Ausland auf. Oftmals konnte nicht eindeutig geklärt werden, mit welchen Problematiken die Lerner beim Spracherwerb des Deutsch zu kämpfen hatten und ob diese Schwierigkeiten auf die gesamte Gruppe projiziert werden können. Daraus entstand der Ansatz, den Zusammenhang der jeweiligen Sprachbiographie und den ‚Fehlern‘² bzw. Fehlermustern oder Fehlertypen der Lerner herzustellen. In dieser Hinsicht soll der Fokus auf dem schriftlich-produktiven Teil liegen. Die Gründe hierfür werden an späterer Stelle erörtert. Die Daten sollten in Südafrika erhoben werden, da dem Deutschen in Südafrika eine besondere Rolle zu Teil wird (siehe *3.1. Sprachpolitik Südafrikas und die Rolle von Deutsch als Fremdsprache*). Aufgrund des Ansatzes und dieser Rolle ergibt sich der Titel dieser Arbeit und es lassen sich eine Reihe an Thesen daraus entwickeln: Gibt es einen Zusammenhang zwischen bestimmten Sprachbiographien und deren Auswirkungen auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache? Wie sehen diese Zusammenhänge aus? Lassen sich bestimmte Fehlermuster einer Erstsprachgruppe zuweisen? Gibt es Fehlermuster, die spezifisch für eine Sprachgruppe sind? Wie sehen die Fehlermuster aus?

Eine Hypothese zu dieser Studie wäre: L1-Afrikaans-Sprecher weisen in der Fehleranalyse tendenziell in weniger Bereichen ‚Fehler‘ bzw. Abweichungen auf als L1-Sprecher anderer Sprachen, was auf der nahen Sprachverwandtschaft des Afrikaans und des

² Der Begriff ‚Fehler‘ wird im Folgenden synonym mit dem Terminus ‚Abweichung‘ verwendet. Es soll also bei der Verwendung dieses Begriffs nicht von dessen eigentlicher „pädagogisch-bewertende[n] Komponente“ ausgegangen werden (siehe Hufeisen 1991:41). Daher wird der Begriff ‚Fehler‘ in dieser Arbeit immer, wenn er mit einer ‚Abweichung‘ gleichzusetzen ist, in Anführungszeichen wiedergegeben.

Deutschen basiert und außerdem auf den Erwerb einer weiteren, grammatikalisch komplexeren Sprache (Englisch) zurückzuführen ist, da die Lerner bereits Erfahrungen mit dem Erwerb einer solchen Sprache haben. Ebenso ließe sich diese Hypothese invertieren und es ließe sich behaupten, dass es durch diese nahe Sprachverwandtschaft gerade zu mehr Interferenzen und Abweichungen kommt. Hierbei ist allerdings zu relativieren, dass zumeist nicht eindeutig der Ursprung einer Interferenz begründet werden kann und ggf. durch die tendenzielle Nähe zwischen Ausgangs- und Zielsprache Abweichungen nicht sichtbar, das heißt in graphematischer Form, werden. Hinzukommt, dass Interferenzfehler nicht von erstsprachlichen Eigenschaften oder interlingualen Überschneidungen gefördert werden müssen (Putzer 1994:45).

Interessant macht diese Studie auch der Kontext, in dem die Daten erhoben werden. Es handelt sich hier zwar um eine multilinguale Gruppe, wie in vielen Integrationskursen in Deutschland, allerdings findet der Kurs in Südafrika, einem multilingualen und multikulturellen Land, statt, das eine einzigartige Sprachpolitik verfolgt, in der, jedenfalls laut Gesetz, auch Deutsch eine Rolle zu Teil wird. Im Alltag sehen sich die südafrikanischen Lerner, anders als Integrationskursteilnehmer, hingegen mit der Zielsprache Deutsch überhaupt nicht konfrontiert. Es besteht eine klare Hierarchie der Sprachen, in der Deutsch gegenüber der L1 oder auch der L2 deutlich abfällt (zur Hierarchie von Sprachen beim Drittspracherwerb siehe Hammarberg 2009:9). Diese Ambivalenz, dass Deutsch einerseits eine geschützte Sprache ist und andererseits jedoch nahezu keine Verwendung findet, soll in dieser Arbeit am Rande behandelt werden und bildet eine Art Rahmen für die Studie.

Außerdem lässt sich dieses Forschungsvorhaben weiterhin mit meinem Lebenslauf begründen, da ich einerseits selbst 2008/2009 ein Schuljahr an der *Hoërskool Jim Fouché* in Bloemfontein, Südafrika verbrachte und mich andererseits bereits 2015 in meiner Abschlussarbeit für den Studiengang ‚Afrikanische Sprachen und Kulturen – sprachenintensiviert‘ an der Universität Hamburg unter dem Titel ‚Kiswahili-Interferenzen in den englischsprachigen Untertiteln des Films ‚Masafa Marefu‘ von Sultan Tamba‘ mit einem Thema beschäftigte, das zumindest sprachliche Interferenzen in einer Zielsprache mit einschließt.

1.2 Forschungsstand

Der Forschungsstand ist, bezogen auf die unterschiedlichen Teilbereiche dieser Arbeit, verschieden weit ausgebaut und entwickelt.

Der Bereich der Zweitspracherwerbsforschung (auch *second language acquisition* (SLA)) ist in seiner Allgemeinheit bereits ausführlich erforscht worden und spielt in dieser Arbeit auch keine primäre Rolle, da, bis auf einen Probanden, alle Teilnehmer mindestens drei Sprachen (inklusive Deutsch) sprechen³. Allerdings lassen sich hingegen im Bereich des Drittspracherwerbs noch viele Diskussionsplattformen und Modelle finden, die noch nicht ausreichend beschrieben worden sind. Ulrike Jessner (2008) gibt etwa einen guten Überblick über den Forschungsstand zur *third language acquisition* (TLA) und insbesondere Britta Hufeisen (1991) hat sich mit dem Erwerb des Englischen als L2 und dem Deutschen als L3 befasst, was in dieser Konstellation einen interessanten Vergleich mit L1-Afrikaansprechern in dieser Studie zulässt. Jaensch (2012) zeigt in ihrer Studie die Unterschiede und verschiedenen Einflussgrößen unterschiedlicher L1 und L2 auf den Erwerb des Deutschen als L3 auf. Sie stellt auch verschiedene Modelle zur TLA dar und verweist auf sämtliche Forschung in der Literatur zu diesem Thema. Cabrelli Amaro et al (2012a) fassen diese Studie und einige andere zum Erwerb einer L3 im Erwachsenenalter in einem Band zusammen und bilden einige interessante wissenschaftliche Beiträge zu dem Thema der TLA ab. Britta Hufeisen (2003a, 2003b, 2010) ist es auch, die sich mit der Bedeutung einer Fremdsprache Ln⁴ auseinandersetzt, was in einem so multilingualen Land wie Südafrika und in dieser Studie von Bedeutung ist. Weiterhin gibt Hufeisen (2010:203f.) außerdem das sogenannte *Faktorenmodell* an die Hand, welches die Unterschiede beim L2- und L3-Erwerb sowie die jeweiligen Faktoren, die diesen beeinflussen aufzeigt. Besonders dieses Modell und die Arbeit von Hufeisen dienen in dieser Arbeit als theoretische Grundlage für die Interpretation und Auswertung der in der Analyse gefundenen Ergebnisse. Hierzu wird später das *Faktorenmodell* näher erläutert (2.1 *Drittspracherwerb*).

Rieckborn listet eine Reihe von Arbeiten zu dem Erwerb des Deutschen als Zweitsprache auf (Rieckborn 2007:177). Auffällig ist hierbei, dass es sich ausschließlich um

³ Sie haben zumindest bis zu einem gewissen Grad Kenntnis dieser Sprachen.

⁴ Eine Ln kann die Sprache sein, die nach der L2 erlernt wurde oder aber ebenso die momentan zu erlernende Sprache sein. Wie auch Hammarberg (2009:4) feststellt, ist eine lineare Ordnung von Sprachen relativ schwierig, weshalb hier hauptsächlich der Terminus Ln für die momentan zu erlernende Sprache (Deutsch) Verwendung findet. Manchmal wird/werden diese Sprache/n auch als Lx bezeichnet.

Arbeiten/Studien handelt, in denen die Lerner eine „europäische“⁵ Sprache als L1 sprechen. In einem afrikanischen Kontext gibt es keine vergleichbaren Arbeiten. Lediglich Baker (2007) zeigt eine Studie auf, in der das Deutsche in einem südafrikanischen Kontext wiedergegeben wird. Zum Einfluss des Afrikaans und natürlich des Englischen auf das Deutsche gibt es laut Baker (2007:33) bereits verschiedene Forschungen, die sich mit Deutsch als L3 befassen, allerdings werden diese nicht genannt. Baker (2007) beschäftigt sich daher in ihrer Arbeit mit einer ähnlichen Fragestellung wie in dieser Arbeit und versucht – auch durch eine Fehleranalyse – dem DaF-Lehrer Hinweise für den Unterricht in einer heterogenen Sprachgruppe in Südafrika an die Hand zu geben. Diese Arbeit dient auch hier immer wieder zur Orientierung.

Katharina Böttgers Arbeit (2008) zu den häufigsten Fehlern russischer Deutschlerner dient als Vorlage und Orientierungshilfe für diese Arbeit. Auch wenn es hier deutliche Unterschiede bezüglich der untersuchten Sprache(n) und vor allem des Umfangs (hier sollen nur Teile der Fertigkeit ‚Schreiben‘ untersucht werden) gibt, liefert die Arbeit grundlegende theoretische Informationen und eine Hilfe bei der Zuordnung von ‚Fehlern‘ in verschiedene Fehlerkategorien. Dadurch, dass Lernende beim Schreiben der Sprache generell weniger ‚Fehler‘ machen als beim Sprechen, so Putzer (1994), kristallisieren sich vor allem die Bereiche heraus, die den Lernenden besondere Schwierigkeiten bereiten (Putzer 1994:39). Für diese Arbeit wurde ein schriftliches Korpus als Grundlage gewählt damit die prägnanten Fehler auftreten und veranschaulicht werden können. Bestimmte Teilbereiche der Grammatik sind durch Studien im DaF-Bereich bereits erforscht (etwa Bordag & Sieradz 2012), allerdings fehlt auch hier der Blick auf eine ‚afrikanische‘ Germanistik bzw. den sub-saharanen DaF-Unterricht.

Südafrika und seine Sprachpolitik stellen ein äußerst komplexes Themengebiet dar, welches eng mit der Geschichte und Politik des Landes verzahnt ist. Hierzu sollen die Übersichten von Annas (2016), Kußler (2008) und von Maltzan (2010) einen Überblick über die Vergangenheit und das Jetzt des Deutschen in der Sprachpolitik Südafrikas liefern.

Als Referenzgrammatik und Hilfe für die inhaltliche Anordnung der Fehlertypen wird in dieser Arbeit die *Deutsche Grammatik* von Helbig und Buscha (2001) verwendet. Weiterhin dienen u. a. die *Duden Grammatik* (Duden 2009) und Imo (2016) als Referenz für

⁵ Die Türkei wurde hier der Einfachheit halber trotz eines asiatischen Teils zu Europa gezählt. Mit „europäischen Sprachen“ sind hier Sprachen gemeint, die vor allem in Europa gesprochen werden oder dort ihren Ursprung haben. Afrikaans ist beispielsweise sprachverwandtschaftlich zwar eine westgermanische Sprache, wird allerdings nur im südlichen Afrika gesprochen (Lewis et al:2016).

Fragen zur Grammatik, sowie das *Major Dictionary: Afrikaans-English, English-Afrikaans* von Eksteen (1997) für Afrikaans-Englisch-Übersetzungen und das *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (2005) für etwaige Worterklärungen. Als Grammatiken für die Ausgangssprachen Afrikaans und Englisch sei auf Donaldson (1993) und Henrichs (2005) verwiesen.

1.3 Methodik

In diesem Kapitel soll nun dargestellt werden, wie mit den gesammelten Daten und Texten umgegangen wurde und wie die Analyse dieser ablief.

Zu erwähnen sei an dieser Stelle, dass der komplette Datenerhebungsprozess von dem *Research and Ethics Committee* (REC) der *Stellenbosch University* bestätigt werden musste, da die Daten in regulären Kursen der Universität erhoben wurden.

Zunächst wurden den ausgefüllten Fragebögen der Probanden die Probandennummern zugeteilt und anhand der Matrikelnummer der passende Teilnehmertext zugeordnet. Den Teilnehmertexten wurden zuvor ebenfalls Nummern zugeteilt. Anschließend wurden die Fragebögen und Probandentexte anonymisiert, indem die Matrikelnummern und Namen geschwärzt wurden. Anhand einer Tabelle (siehe Anhang) können nun die Angaben aus dem Fragebogen dem passenden Probandentext einwandfrei und anonym zugeordnet werden. Eine Auswertung der Fragebögen der Probanden wurde im Anschluss vorgenommen und lässt sich im folgenden Kapitel (*1.4. Korpus dieser Arbeit*) finden.

Als Methode für die Arbeit wurde die Fehleranalyse ausgewählt, da sie wichtige Informationen zum Fremdspracherwerb liefert und einen Eindruck der sprachlichen Fertigkeiten in der Zielsprache des Lerners vermitteln kann (Baker 2007:33; auch Slembek (1995:19) äußert sich zur Berechtigung der Fehleranalyse). Da Baker (2007) auch die Fehleranalyse verwendet, soll diese Arbeit sie auch gebrauchen und ist als eine Art Fortsetzung von Bakers Arbeit zu verstehen. Auch wenn diese Methode ihre Grenzen hat und sicherlich nicht allumfassend die Sprachfähigkeiten des Lerners ermitteln und darstellen kann sowie Schwächen bei der Erklärung von Ursachen der Abweichungen zeigt, so lassen sich jedoch durch die Fehleranalyse bestimmte Problembereiche herausfiltern (ebd.). Die Fehleranalyse kann nicht alle Lernprozesse darstellen, kann sowohl aber Probleme aufzeigen und stellt schließlich dar, „[...] in welchem Maße intersprachliche Abweichungen und in welchen Bereichen sie auftauchen.“ (Hufeisen 1991:35). Die Berechtigung des Einsatzes der Fehleranalyse im Bereich der Linguistik stellt Hufeisen (1991:36-40) fest.

Die Analyse der Probandentexte lässt sich in mehrere Schritte gliedern: Zunächst werden die handgeschriebenen Texte abgetippt, damit auch quantitative Statistiken (etwa die Wortanzahl) einfacher erhoben werden können. Als nächstes werden die Texte gelesen und Abweichungen zu korrektem Standarddeutsch markiert. Im folgenden Schritt können durch die Kommentarfunktion in *Microsoft Word* die Abweichungen erklärt bzw. grammatischen Kategorien zugeordnet werden. Lässt sich eine Art Abweichung bzw. ‚Fehler‘ in mehr als einem Probandentext finden, so wird diese Abweichung in die genauere Analyse übernommen. Aufgenommen in diese Arbeit werden ‚Fehler‘, die sich in mindestens 25%⁶ der Texte einer Probandengruppe finden lassen. Hierbei muss auf jeden Fall ausgeschlossen werden, dass es sich um „Flüchtigkeitsfehler“ handelt (siehe auch Jordens 1983:5). An gegebener Stelle wird in der Analyse auf etwaige ‚Fehler‘ dieser Art eingegangen werden. Gegebenenfalls können ‚Fehler‘ weiterhin als Folge sogenannter Vermeidungsstrategien auftreten, indem der Proband⁷ schwierige Wörter oder Konstruktionen vermeidet (ebd.) und dadurch eine falsche vereinfachte Form verwendet. Diese Fehleranalyse soll zeigen, welche intersprachlichen Abweichungen auftreten, was ergo bedeutet, dass einerseits die Fehlertypen und andererseits deren Frequenz festgestellt werden sollen (siehe auch Hufeisen 1991:35f.). In der nächsten Abstufung werden die ‚Fehler‘ bestimmten grammatischen Bereichen oder Feldern zugeordnet (im Folgenden verweist hierauf der Begriff ‚Fehlerfelder‘ oder ‚Fehlertypen‘). Es wird hier also eine Art Typenbildung vollzogen, die etwa Schart (2016) beschreibt, wobei Gemeinsamkeiten verschiedener ‚Fehler‘ Fehlertypen zugeordnet werden. Die Typen sollen allerdings auf Grundlage der vorliegenden empirischen Daten erschlossen und somit nur Typen bzw. Felder aufgelistet werden, die sich ebenso in dem Korpus nachweisen lassen. Es handelt sich hierbei also um eine praxeologische Typenbildung (siehe auch Schart 2016:273). Weiterhin soll versucht werden, eine Erklärung für die verschiedenen Fehlertypen zu finden und ob diese mit der jeweiligen Erstsprache des Probanden zusammenhängen. Ferner soll eine mögliche Generalisierung der verschiedenen Fehlerfelder den verschiedenen Sprachgruppen zugeordnet werden (siehe *5.1 Tendenzen*). Schließlich lassen sich dadurch im finalen Teil dieser Arbeit Rückschlüsse für den Deutschunterricht an der *Stellenbosch University* bzw. in ganz Südafrika schließen⁸. Die

⁶ Abweichungen von diesem Wert werden in der Analyse erläutert.

⁷ In dieser Arbeit werden aus Gründen der besseren Lesbarkeit maskuline Formen im generischen Sinne verwendet. Die weiblichen Probandinnen sind aber immer einbezogen

⁸ Zu der Tragweite dieser Ergebnisse und was diese schlussendlich für den DaF-Unterricht in Stellenbosch und/oder Südafrika bedeuten, wird in den Schlussfolgerungen Stellung genommen.

Analyse läuft also in drei konkreten Schritten ab: Identifizierung, Klassifizierung und Erklärung des ‚Fehlers‘ (ebd.:44). Es soll demnach festgestellt werden, was den Lernern Schwierigkeiten bereitet, wie sie damit umgehen, welche Bereiche vermehrt Schwierigkeiten verursachen und in welcher Abhängigkeit diese zu der jeweiligen L1 des Lerners stehen (vgl. Putzer 1994:62).

Bei der Klassifizierung der ‚Fehler‘ werden diese grammatischen Kategorien zugeordnet. Hierbei dient als Referenz und Zuordnungshilfe Helbig & Buschas *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht* (2001). Innerhalb dieser grammatischen ‚Fehler‘, wird in der Analyse auch ein Blick auf mögliche Interferenzen geworfen. Hierbei kann ein Interferenzfehler „[...] als das Ergebnis einer falschen Übertragung eines Elements (Regel oder Einheit der L1 (=Mutter- oder Ausgangssprache) auf die L2 (=Zielsprache)“ (Jordens 1983:6) beschrieben werden oder einfach als eine Abweichung von den für die Zielsprache geltenden Regeln (Gushchina 2013:20). Innerhalb der Interferenzfehler muss laut Arabski (1968:73f.) zwischen zwei verschiedenen unterschieden werden: 1. Ein Transfer erstsprachlicher Automatismen, der als eine aktive äußere Interferenz bezeichnet wird und 2. Die mutter- oder ausgangssprachliche Kategorie existiert in der Zielsprache nicht und wird somit auf eine andere Weise ausgedrückt („passive external interference“). Wichtig ist hierbei außerdem festzuhalten, dass eine Interferenz aus mehreren Sprachen erfolgen kann (Gushchina 2013:20), weshalb eine genaue Betrachtung der anderen erlernten Sprachen (außer Deutsch) in der Analyse an den gegebenen Stellen erfolgen muss.

Abschließend soll die Taxonomie aus der Fehleranalyse als Schlussfolgerung einen Mehrwert für den Fremdsprachenunterricht (siehe auch Hufeisen 1991:35f.) bringen und Rückschlüsse und Hinweise für den Deutschunterricht an der SU liefern. Diese lassen sich als allgemeine Tendenzen verstehen, die je nach Lernergruppe variieren können und keinesfalls die vollkommene Lösung⁹ für den Fremdspracherwerb an der SU sind.

Die komplette Analyse findet ausschließlich auf der Ebene des Satzes statt und Textmerkmale werden hier nicht berücksichtigt, auch wenn in der Aufgabenstellung der Teilnehmer extra auf den Textaufbau und Absätze verwiesen wurde. Die Lernertexte sind in ihrer textlichen Strukturierung sehr an die vorgegebenen Inhalte (in Form von Stichpunkten) angepasst worden und weichen von dieser Vorgabe kaum ab.

⁹ Der Begriff Lösung soll hier keinesfalls implizieren, dass es an der SU Probleme im Deutschunterricht gäbe. Lösung soll hier Verbesserungen einschließen, die den FSU weiterentwickeln könnten.

1.4 Korpus dieser Arbeit

Das Korpus, welches dieser Arbeit zu Grunde liegt, wurde zwischen dem 25.07.2016 und 08.08.2016 in drei verschiedenen Kursen (Kursnummer: 278) an der Stellenbosch University, Südafrika erhoben. Am 25.07.2016 wurden die Fragebögen zur Sprachbiographie und die Einverständniserklärung verteilt und ausgefüllt wieder eingesammelt. Den Probanden wurde der Ablauf der Studie auf Englisch erklärt, ihnen wurde die Möglichkeit gegeben, nicht an der Studie teilzunehmen und es wurde den Probanden ausreichend Zeit für Fragen zur Verfügung gestellt. Die Belehrung fand dementsprechend auf Englisch statt, da auch diese Sprache neben Deutsch die Unterrichtssprache in der Deutschabteilung darstellt.

Damit Daten an der Stellenbosch University erhoben werden durften, bedurfte es einer Freigabe durch die Ethikkommission, *Research Ethics Committee* (kurz: *REC*), der Universität. Hierfür wurde ein formeller Antrag gestellt, der u.a. den Titel, die Gliederung, eine vorläufige Literaturliste sowie den in der Erhebung verwendeten Fragebogen und die Einverständniserklärung (*Form of Consent*) enthielt. Außerdem wurden Aussagen getroffen, die die Verwahrung der Daten, die Anonymität der Probanden und auch deren mentale und physische Unversehrtheit sicherstellen. Weiterhin wurde die Vernichtung der erhobenen Daten versichert. Am 19.05.2016 wurde dem Antrag unter der folgenden Kennung zugestimmt: SU-HSD-002366¹⁰.

Das Korpus umfasst die Daten aus 44 Hausaufgabentexten von 44 Probanden. Zwar wurden wesentlich mehr Hausaufgabentexte, Fragebögen und Einverständniserklärungen eingesammelt, allerdings lagen nur bei 45 Probanden alle durch die Ethikkommission benötigten drei Dokumente vor, wodurch eine Berechtigung für die Auswertung dieser Dokumente nur hier vorlag. Einer der 45 Probanden (Proband 44) wurde aus der Studie ausgeschlossen, da er zum Zeitpunkt der Studie keine südafrikanische Staatsbürgerschaft besaß und sich diese Studie ausschließlich mit südafrikanischen Deutschlernern befasst.

Die Hausaufgabentexte waren im Schnitt im Bereich der hier untersuchten Aufgabe 1 ca. 127 Wörter lang und wurden mehrheitlich in handschriftlicher Form abgegeben. Die Aufgabe 1 enthielt folgende Anweisungen für die Probanden¹¹:

Beschreiben Sie, was Sie essen und trinken. Gehen Sie auf die folgenden Leitpunkte ein:

¹⁰ Etwaige Fragen zu der Durchführung dieser Studie können unter dieser Kennung an das REC der *Stellenbosch University* gerichtet werden. Website: <http://www0.sun.ac.za/research/research-integrity-and-ethics/human-research-humanities-ethics-1.html> [21.03.2017]

¹¹ Hervorhebungen durch Unterstreichen und kursiv wie im Original (siehe Anhang).

- Was Sie (als Student) normalerweise essen und trinken und warum
- Selbst kochen: Ja/Nein? und warum
- Lieblingsessen: Was Sie gerne essen und trinken
- Was Sie als Kind/Teenager nicht gern gegessen oder gegessen/getrunken haben
- Bei wem/wo Sie gerne essen (Oma, Eltern, Restaurant?) und warum

Sie können die Reihenfolge der Leitpunkte selbst entscheiden. Schreiben Sie mindestens 100 Wörter. Denken Sie an Textaufbau und Absätze!

Die Aufgabe beinhaltete also einen Text über das Thema ‚Essen und Trinken‘, der sich an den persönlichen Erfahrungen und Vorlieben des Lerners orientieren sollte, an dessen „Ess- und Kochgewohnheiten“. Durch die Stichpunkte ist weiterhin eine Art Strukturierung gegeben und durch Inhaltspunkte ist auch das Tempus vorgegeben (Präsens und Perfekt). Dadurch, dass die Aufgabe zu Hause erledigt wurde, konnten verschiedenste Wörterbücher zum Einsatz kommen.

Betrachtet man nun die sprachliche Zusammensetzung der Probanden nach Erstsprache, so setzt sich diese wie folgt zusammen: Afrikaans (50%), Englisch (25%), bilingual Afrikaans und Englisch (13,6%¹²), Xhosa (4,5%), Sotho (2,3%) und Französisch (2,3%).

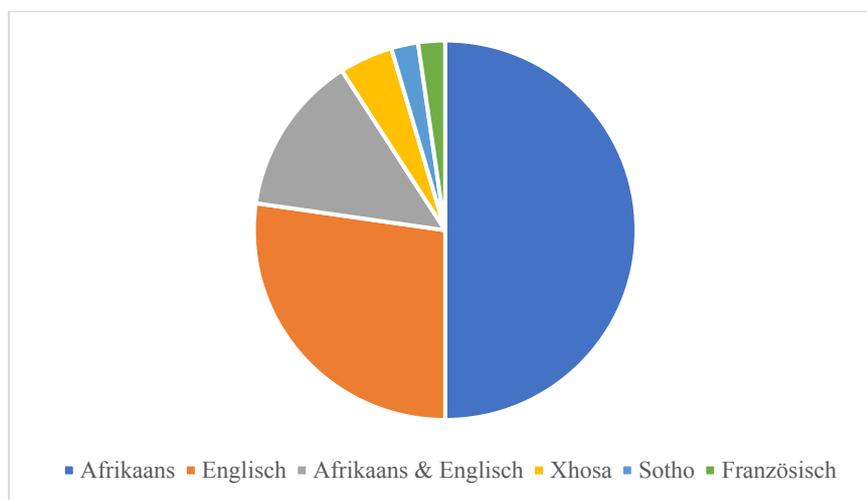


Abbildung 1: Verteilung der Erstsprachen der Probanden

Auf Basis dieser Daten lassen sich die Probanden in vier Gruppen einteilen: Gruppe 1 „Afrikaans“ (Gruppe Afr), Gruppe 2 „Englisch“ (Eng), Gruppe 3 „Afrikaans/Englisch“ (AfrEng) und Gruppe 4 „Bantu¹³“ (Ban). Französisch wurde, aufgrund der geringen

¹² Alle Prozentangaben mit Nachkommastellen wurden in dieser Arbeit auf eine Nachkommastelle gerundet.

¹³ Sotho und Xhosa gehören beide innerhalb des Niger-Kongo-Sprachphylums zu den Bantusprachen (Lewis et al 2016) und werden hier der Einfachheit halber zusammengefasst. Diese Generalisierung bezieht sich jedoch nur auf die gemeinsame Einordnung in diese sprachliche Kategorie.

Relevanz für Südafrika und diese Studie, keiner Gruppe zugeordnet. Gruppe 3 stellt insofern eine Besonderheit dar, dass zu dieser Gruppe Lernende zählen die bilingual mit Afrikaans und Englisch aufgewachsen sind. Die Einteilung in die verschiedenen Gruppen erfolgte auf Grundlage der Erstsprache des jeweiligen Probanden. Auf diese vier Gruppen soll später in der Analyse der Lernertexte eingegangen werden. Aufgrund der Datenlage werden jedoch in der Fehleranalyse hauptsächlich die Gruppen Afr und Eng betrachtet, da der Datensatz für die anderen Sprachengruppen keineswegs aussagekräftig ist. Dennoch sei an gegebener Stelle ein Verweis auf diese Gruppen gestattet.

Betrachtet man die Anzahl der Sprachen, von denen die Probanden Kenntnis haben¹⁴, so lässt sich feststellen, dass jeder Proband im Schnitt 3 oder 4 Sprachen (genau 3,6) spricht. Hierbei setzt sich die Verteilung der Anzahl der Sprachen wie folgt zusammen: zwei Sprachen (2,3%), drei Sprachen (63,6%), vier Sprachen (22,7%), fünf Sprachen (4,5%), sechs Sprachen (2,3%) und sieben Sprachen (4,5%). Alle Probanden gaben hierbei an, Kenntnisse des Englischen zu besitzen und 95,5% haben ein bestimmtes Niveau des Afrikaans, das bedeutet sie haben Afrikaans entweder als Erstsprache, als L2 oder als Ln gelernt. Dadurch sind Afrikaans und Englisch eindeutig die dominierenden Sprachen der Probanden dieser Studie, was sicherlich auch mit der sprachlichen Ausrichtung der Stellenbosch University zusammenhängt (siehe 3.2 *Sprachpolitik der Stellenbosch University und Kursangebot der Deutschabteilung*).

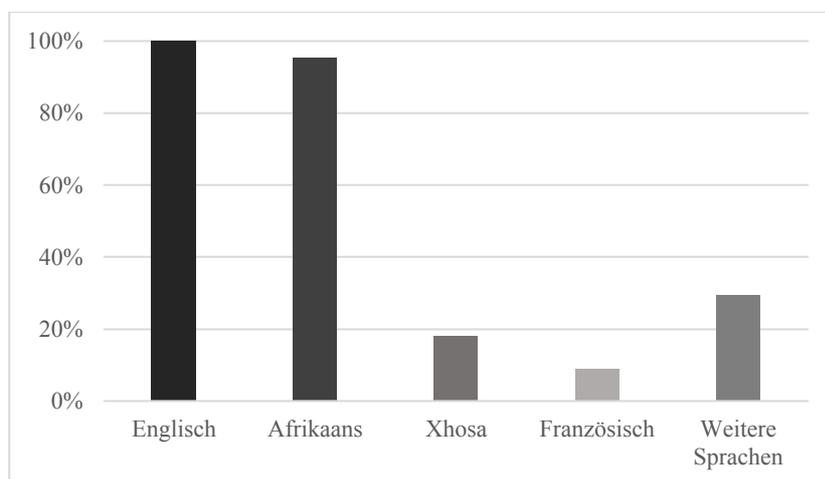


Abbildung 2: Prozentualer Anteil anderer Sprachenkenntnisse

In Abbildung 2 lassen sich darüber hinaus die weiteren Sprachenkenntnisse der Probanden erkennen. Neben Englisch und Afrikaans fallen hierbei lediglich noch Xhosa (18,2%) und Französisch (9%) auf. Der Anteil der Probanden mit Französisch-Kenntnissen lässt sich auf

¹⁴ Hierbei sei zu erwähnen, dass Fehler bei der Nennung der Kenntnisse von Sprachen auftreten können, da dies nach subjektiven Kriterien von jedem Probanden persönlich eingeschätzt wurde.

das Kursangebot des *Department of Modern Foreign Languages* zurückführen, während der Anteil der Xhosa-, „Sprechenden“ zumeist durch Fachangebote an Schulen (insbesondere in der Provinz *Western Cape*) nachzuvollziehen ist. 29,5% der Probanden können Kenntnisse in anderen Sprachen nachweisen. Hierzu zählen beispielsweise Setswana, Zulu, Brasilianisches Portugiesisch, Chinesisch und andere.

Abbildung 3 ist weiterhin von Bedeutung in dieser Arbeit, da sie zeigt, dass hier vor allem die Forschung zur TLA wichtig ist. Die absolute Mehrheit der Probanden hat Sprachfertigkeiten in mindestens drei Sprachen und nur ein Proband lediglich in zweien (L1 und Deutsch als L2). Bei allen Probanden stellte zum Zeitpunkt der Erhebung Deutsch die letzte und aktuell zu erlernende Fremdsprache dar. Hierbei war für 56,8% der Lerner Deutsch die L3.

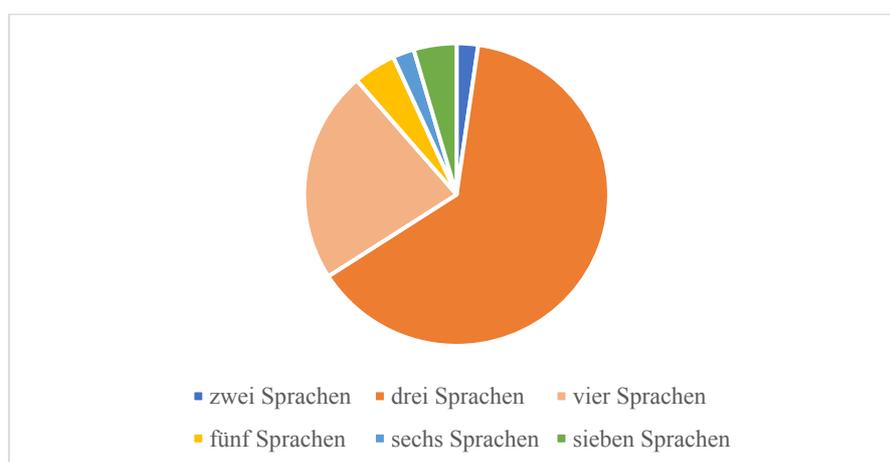


Abbildung 3: Verteilung Anzahl der Sprachen

Wichtig ist hier zu bemerken, dass Deutsch zwar die dritte Sprache sein kann, aber die erste Fremdsprache und nimmt daher die Rolle einer L2 ein. Dies trifft vor allem auf die Gruppe der bilingual aufgewachsenen Lernenden zu. Weiterhin kann die Anzahl der Sprachen Aufschluss über die Erlernbarkeit des Deutschen als Sprache L_n geben:

One advantage of using L2/L3 knowledge in L_x learning is the fact that most L_x learners have little or no knowledge of the language system of their L1, but have at least some knowledge of the language systems of subsequent languages. This could hold true in the South African situation, where the L1 is often not taught as an L1 at schools. (Baker 2007:34)

Die in dieser Studie ausgewerteten Daten sind nicht repräsentativ für den Deutschunterricht an der SU geschweige denn im kompletten Südafrika, da die Datenmenge in statistischer Hinsicht noch nicht aussagekräftig ist, allerdings liefern sie einen Einblick, welche Grammatikfelder Probleme aufwerfen und wie diese mit der Sprachbiografie der Lerner

zusammenhängen. Auf die Reichweite der Daten wird abschließend eingegangen.

Die in dieser Studie erhobenen Daten repräsentieren 13,2%¹⁵ der *undergraduate* Studierenden und 45,8% bzw. 57,1%¹⁶ der *undergraduate* Studierenden im zweiten Lernjahr (nur die Kurse 278) in der Deutschabteilung der SU, ungefähr jeder zweite der Zielgruppe konnte also in der Studie analysiert werden.

Die Probanden sind, als Lernende des Kurses 278, dabei, das Sprachniveau A2 des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER)* zu erreichen und befanden sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung etwa auf dem Niveau A2.1, um schließlich mit der Stufe A2.2 zu beginnen.

¹⁵ Anteil berechnet anhand von Annas (2016:109).

¹⁶ Ein bestimmter Anteil der Studierenden brach das Studium vorzeitig ab, wodurch sich hier verschiedene Werte ergeben. Die 45,8% schließen die „Abbrecher“ mit ein, während die 57,1% nur die Anzahl der Studierenden berücksichtigt, die den Kurs 278 im akademischen Jahr 2016 auch beendet haben. Ich danke Prof. Rolf Annas für die Bereitstellung der Lernerzahlen.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Drittspracherwerb

Für diese Studie ist der theoretische Hintergrund zum Drittspracherwerb relevant, da der Großteil der Probanden Deutsch als L3 (63,6%) und weitere Fremdsprachen (exklusive L3: 34,1%) lernt und lediglich für einen Probanden Deutsch als Zielsprache die L2 ist. Die Forschung zum Drittspracherwerb bei Erwachsenen ist immer noch nicht ausgereift und bestimmte Theorien innerhalb dieses Bereichs werden kontrovers diskutiert (Cabrelli Amaro et al 2012b:1).

Als theoretischer Hintergrund dieser Arbeit wird insbesondere Britta Hufeisens Arbeit zu dem Erwerb von Fremdsprachen, die über die L2 hinausgehen, verwendet sowie Björn Hammarbergs Arbeiten (etwa 2009 oder Hammarberg & Williams 2009) zum Einfluss der L1 und der L2 auf den Erwerb einer L3. Dem Einfluss von *non-native languages* wurde bisher in der Zweitspracherwerbsforschung wenig Beachtung geschenkt und dieser als unbedeutend abgetan (Hammarberg 2009:1). Hufeisen hingegen geht davon aus, dass sich das Erlernen einer Sprache Ln in großem Maße von dem Erwerb der L2 unterscheidet (Hufeisen 2003b:97). In dem Prozess des Erlernens einer Fremdsprache Ln, sei es L3, spielt die L2¹⁷ des Lerners eine entscheidende Rolle und legt daher den Grundstein für das Fremdsprachenlernen des jeweiligen Individuums (ebd.:101). Hufeisen fasst dies wie folgt zusammen:

Learning an L3: The factors that affect the learning of an L3 have not only become more complex, but they are also qualitatively different from L2 learning. First, familiarity with another foreign language exists, and second, specific experiences and strategies related to foreign language learning are now available in addition to general life and learner experience and general learning strategies. Thus, L3 learning is fundamentally different from L2 learning ... With L4 learning, the addition of one more input or variable to the L4 language-learning process - in this case the knowledge of L3 - is not nearly as significant as the expansion of additional areas between L2 and L3. (Hufeisen 2000: 214 in Hufeisen 2003b:101)

Deutlich wird hier, wie sehr sich die einzelnen Sprachen gegenseitig beeinflussen und somit zu einer sogenannten *interlanguage* des Individuums werden, welche wiederum das Erlernen einer neuen Sprache beeinflusst. Diese Vorstellung ist Teil des *Faktorenmodells*. Die L2 fungiert hier daher als eine Art Kontrollinstanz für das Erlernen von weiteren

¹⁷ Die L2 ist die erste erlernte Fremdsprache und nicht eine der beiden Sprachen bei bilingual auswachsenden Lernern.

Fremdsprachen (Groseva 1999:22 in Hufeisen 2003b:100). Dieses gegenseitige Beeinflussen der verschiedenen erlernten Sprachen ist abhängig von dem Stand der Sprachkenntnisse in den einzelnen Sprachen und ihrer Aktualität, wobei jedoch auch minimale vor Jahren erworbene Sprachkenntnisse Auswirkungen haben können (Singleton 2012:108). Außerdem sind affektive Faktoren zu der jeweiligen Sprache und ihre Ähnlichkeit mit bereits erlernten Sprachen entscheidend für das Erlernen und Aufrechterhalten einer Sprache (ebd.).

We can hardly doubt that Asian or African learners who already know English or French will find it much easier to understand and learn the other European language than their monolingual peers. [...] L3-learners differ from L2-learners in the amount and type of knowledge they possess, the learning strategies they may have acquired and the metalinguistic knowledge they may have developed. (Ringbom 2005:77)

Ebenso erscheint die Beziehung zweier Sprachen und deren Interaktivität unter Fremdsprachen höher als zwischen der L1 und einer Fremdsprache zu sein (Singleton 2012:108). Während die L2 eher die Zielsprache auf der Ebene der Lexik beeinflusst, so kommt es zu grammatischen Interferenzen vorwiegend zwischen L1 und Zielsprache (Hammarberg & Williams 2009:19). Weiterhin spielen bei den Einflussfaktoren der unterschiedlichen (Fremd-)Sprachen verschiedene Aspekte, wie Sprachverfall, Aufrechterhaltung, Motivation und ein metalinguistisches Bewusstsein, eine entscheidende Rolle (Hufeisen 2003b:102-104). Cenoz (2000 in Jessner 2008:19) stellt vier Formen des TLA heraus:

1. Gleichzeitiger Erwerb von L1/L2 und L3
2. Konsekutiver Erwerb von L1, L2 und L3
3. Gleichzeitiger Erwerb von L2 und L3 nach der L1
4. Gleichzeitiger Erwerb von L1 und L2 vor der L3

Die Probanden dieser Studie lassen sich entweder der zweiten oder der vierten Gruppe zuordnen. Neben diesen, bereits genannten, Faktoren, die hauptsächlich aus dem Individuum heraus entstehen und stark von dessen Biographie abhängen, nennen manche Modelle (etwa das *Dynamic Model of Multilingualism*) auch externe Faktoren als entscheidende Größen, die den Fremdspracherwerb beeinflussen (Hufeisen 2003b:105). So lässt sich hier vor allem der kulturelle Kontext als ein Faktor herausstellen (ebd.). Hammarberg (2001) zeigt etwa auf, von welchen Faktoren u.a. der Einfluss der L2 auf die L3 abhängig ist¹⁸: *typological*

¹⁸ Hammarberg (2001) verwendet den Begriff der L2 für jegliche Sprache, die nach der L1 erlernt wurde und den Begriff L3 für die Sprache, die momentan erlernt wird (Hammarberg 2001:22).

similarity, proficiency und *recency* (Hammarberg 2001:22f.) Williams und Hammarberg (2009:39) sprechen davon, wie sowohl die L1, als auch die L2 bei der Produktion der L3 aktiv sind und diese in verschiedenem Maße beeinflussen.

In der Fachliteratur werden verschiedene Modelle zum Fremdspracherwerb diskutiert, die hier Erwähnung finden sollen. Hierbei handelt es sich allerdings lediglich um Modelle zum TLA bzw. Erlernen einer Ln. Orientiert wird sich hierbei an den von Hufeisen (2003b:98) vorgestellten fünf Modellen:

1. DMM (Dynamic Model of Multilingualisms)
2. Rollen-Funktion-Modell
3. Faktorenmodell
4. Ecological Model of Multilinguality
5. FLAM (Foreign Language Acquisition Model)

Hufeisen (2003b) bemerkt, dass sicherlich alle Modelle in gewisser Weise zutreffend sind und ihre Berechtigung haben, allerdings lernerexterne und linguistische Faktoren als relevant zu beachten sind, was theoretisch gegen ein paar der Modelle spricht (Hufeisen 2003b:106). Für eine detaillierte Darstellung und Beschreibung der Modelle sei hier, wie auch bei Hufeisen (2003b) auf die Originalpublikationen verwiesen oder auf Hufeisen 2005.

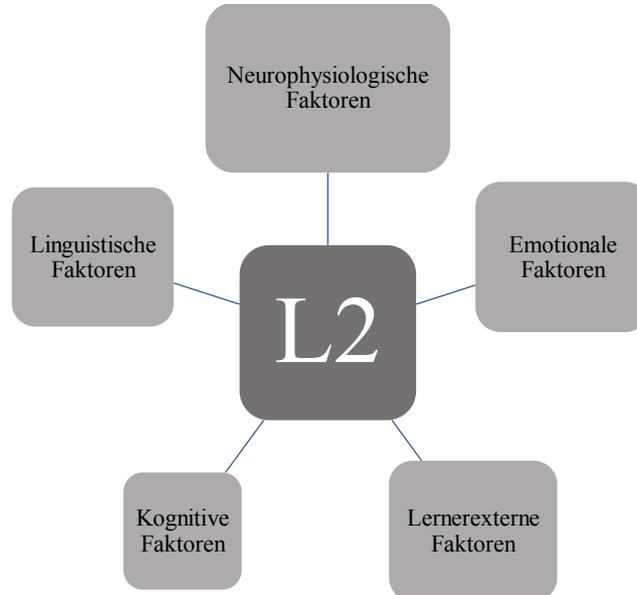


Abbildung 4: L2-Erwerb nach dem Faktorenmodell von Hufeisen (2010:203)

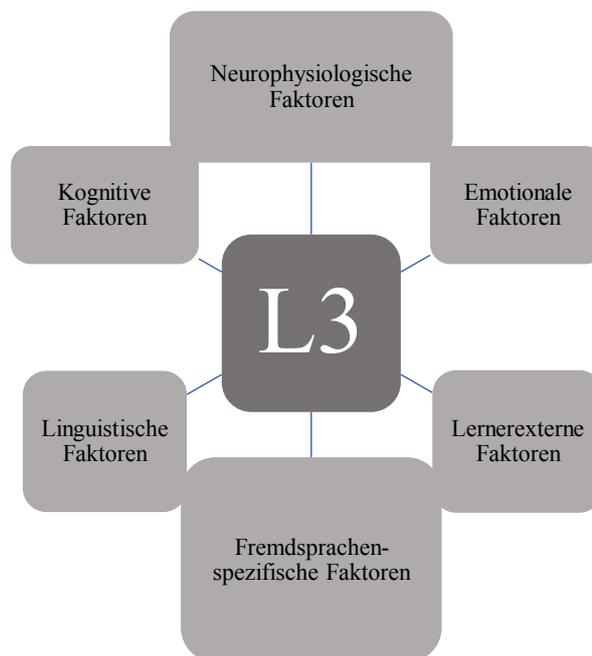


Abbildung 5: L3-Erwerb nach dem Faktorenmodell von Hufeisen (2010:204)

In dieser Arbeit soll sich vor allem auf das *Faktorenmodell* nach Hufeisen (2010, 2005) bezogen werden, da dieses stark mit linguistisch angewandten Bezugsgrößen arbeitet und auch lernerexterne Faktoren in Betracht zieht, die in einem multilingualen und multiethnischen Land wie Südafrika sicherlich nicht zu missachten sind. Das *Faktorenmodell* ist vergleichbar mit dem *Cumulative-Enhancement Model* (CEM), welches davon ausgeht, dass alle zuvor erlernten Sprachen einen Einfluss auf den Fremdspracherwerb haben (Jaensch 2012:168). Andere Modelle richten ihren Fokus auf andere Teilgebiete der Sprachwissenschaft, die für diese Arbeit weniger relevant sind. Das *Faktorenmodell* ist weiterhin chronologisch aufgebaut und zeigt die Entwicklung eines Lerners bei dem Erlernen der L1, über die L2 und dann die L3 bis hin zur Ln auf. Hierbei ist vor allem der Prozess zwischen dem Erwerb der L2 und der L3 von herausragender Bedeutung (Hufeisen 2003a:8f.). Genau dieser Sprung zwischen den zwei Erwerbsphasen und die entscheidende Veränderung sollen hier nun im Folgenden aufgezeigt werden. Alle hiernach folgenden Erklärungen zu dem *Faktorenmodell* stammen von Hufeisen (2010:203f.): Bei dem Erwerb der L2 gibt es fünf verschiedene Faktorengruppen, die hier den Erwerb dieser beeinflussen¹⁹. Die Basis für die linguistischen Faktoren bildet hierbei die L1 des Lerners. Außerdem zählen hierzu die neurophysiologischen Faktoren, wie etwa das Alter und die allgemeine Spracherwerbsfähigkeit und die lernerexternen Faktoren schließen

¹⁹ Für eine detaillierte Beschreibung und Erklärung des Faktorenmodells siehe Hufeisen (2010).

die Lernumwelt, die Art und den Umfang des Inputs sowie kulturelle Merkmale wie zum Beispiel die L1-Lerntradition(en) ein. Weiterhin spielen im *Faktorenmodell* auch die Emotionen beim Spracherwerb eine wichtige Rolle. Diese emotionalen Faktoren sind etwa die Motivation, die Angst, die Einstellung zur Zielsprache (und/oder -kultur) und zum Sprachenlernen im Allgemeinen, der Lerntyp und die individuellen Lebenserfahrungen des Lernenden. Im Unterschied zum Erwerb der L2, lassen sich bei diesem der L3 zwei entscheidende Unterschiede feststellen. Zum einen basieren die linguistischen Faktoren nun nicht mehr nur auf der L1 des Lerners, sondern auch auf seiner L2 und zusätzlich wirken hier ebenso fremdsprachenspezifische Faktoren. Diese sind die individuelle Fremdsprachenlernerfahrung sowie die Fremdsprachenlernstrategien, die *interlanguages* der vorgängigen Fremdsprache und die *interlanguage* der zu erlernenden Zielfremdsprache. Hufeisen (2005) erläutert den Unterschied zwischen dem Erwerb einer L2 und einer L3 wie folgt:

The learning of a first foreign language is clearly and demonstrably different from the learning of a second or further foreign language. Not only do individual learner factors such as age, life experience and learning experiences have an impact, but other factors, such as specific experiences learning foreign languages and application of learning and communication strategies come into play, effectively differentiating the learning of a first foreign language from that of a second [...] (Hufeisen 2005:38)

Sind sich die zu erlernende Sprache und eine bereits im Repertoire vorhandene Sprache sehr ähnlich, so greift der Lernende viel mehr auf linguistische Vorkenntnisse zurück, als auf Lernstrategien (Hufeisen 2003a:9). Vor allem aber die affektive Seite des Fremdspracherwerbs und die Motivation des Lernenden muss noch ausreichender erforscht werden.

In dieser Arbeit können, aufgrund der Datengrundlage und ihrer Erhebung, nicht alle Faktorengruppen beurteilt und analysiert werden. In der Fehleranalyse und später in der Interpretation und Schlussfolgerung können nur die lernerexternen Faktoren, zu einem gewissen Grad die fremdsprachenspezifischen Faktoren und die linguistischen Faktoren, berücksichtigt werden. Der Fokus liegt in dieser Arbeit eindeutig auf den linguistischen Faktoren.

2.2 Die Sprachen dieser Studie

Für diese Studie ist eine Reihe von Sprachen von Bedeutung. In erster Linie ist natürlich das Deutsche als Zielsprache zu nennen, soll hier jedoch nicht vorgestellt werden. Dies geschieht, zusammen mit einer historischen und aktuellen Einordnung, in Kapitel 3.1 *Sprachpolitik Südafrikas*. Dahingegen sollen das Afrikaans, das südafrikanische Englisch²⁰ und die Bantusprachen Sotho und Xhosa beleuchtet werden. Alle vier Sprachen werden durch die südafrikanische Verfassung geschützt und sind offizielle Amtssprachen in Südafrika.

In Südafrika werden mehrere verschiedene „ethnische Gruppen“ oder „Bevölkerungsgruppen“ unterschieden. Eine ähnliche Unterteilung lässt sich auch bei Mesthrie (2008) finden, allerdings soll hier nur das *White South African English* (WhSAfE) Berücksichtigung finden, da sich die englischsprachigen Probanden hauptsächlich dieser Bevölkerungsgruppe zuordnen lassen. Das WhSAfE unterscheidet sich weitestgehend in der Morphologie und Syntax nicht von anderen *Standard Englishes* (Bowerman 2007:486), wie etwa dem britischen oder amerikanischen Englisch. Allerdings wurde die Morphosyntax des WhSAfE bisher nicht ausreichend erforscht (ebd.). Abgrenzen tut sich diese Varietät nur durch die einzigartige Phonologie und das entlehnte Vokabular, welches u.a. Lehnwörter aus anderen südafrikanischen Sprachen, wie Afrikaans, Zulu oder Xhosa, enthält (ebd.:484-486). Bei der Analyse der Lexik in dieser Arbeit soll die Diversität des Wortschatzes des WhSAfE in Betracht gezogen werden, insbesondere auch der Einfluss des Afrikaans’.

Afrikaans ist aus sprachverwandtschaftlicher Sicht sehr nah mit dem Niederländischen, dem Deutschen und auch dem Englischen verwandt und weist einige charakteristische Merkmale auf. So gibt es im Afrikaans nur einen bestimmten Artikel (*die*), Verben werden weitestgehend nicht konjugiert und es gibt eine doppelte Verneinung (Donaldson 1993). Herausgestellt sei an dieser Stelle das Thema Verben im Afrikaans, welches Donaldson (1993) wie folgt zusammenfasst:

With the exception of the verbs 'to be' and 'to have', which do have a separate finite form from the infinitive, there is a certain artificiality in talking of the infinitive and the finite form of a verb in Afrikaans, as both forms are the same. [...] One can say that there are, with very few exceptions, only two forms of the verb in Afrikaans, the stem/root/base form - whatever one chooses to call it - and the past participle from which the past tense

²⁰ Im Folgenden steht der Begriff „Englisch“ für das südafrikanische Englisch und schließt damit auch alle Dialekte mit ein.

is formed; and yet for many verbs even the stem, the term I will use, and the past participle are the same [...]. (Donaldson 1993:218).

Innerhalb der Verben wird weiterhin die nahe sprachverwandtschaftliche Beziehung des Afrikaans mit dem Niederländischen deutlich, wenn etwa der Wortstamm eines Verbs in beiden Sprachen miteinander verglichen wird (ebd.). Insbesondere in der Provinz *Western Cape* und an der Stellenbosch University spielt Afrikaans als eine der drei Hauptsprachen eine entscheidende Rolle, was u.a. auch durch die Probandenzahlen deutlich wird und wodurch diese Sprache, neben dem Englischen, einen wichtigen Teil in dieser Analyse ausmacht.

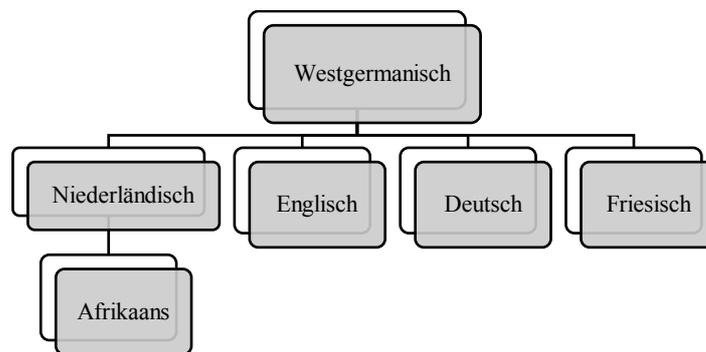


Abbildung 6: Stammbaum der Westgermanischen Sprachen²¹

Der in Abbildung 6 dargestellte Stammbaum zeigt, wie nah die drei westgermanischen Sprachen (Afrikaans, Deutsch, Englisch) miteinander verwandt sind, was entscheidend für die Interpretation der in der Analyse gefundenen ist.

Xhosa ist eine Bantu-Sprache, die der Nguni-Gruppe zugeordnet wird und eine Nationalsprache in Südafrika ist (Lewis et al 2016). Das distinktive Merkmal dieser Sprache, das es von den anderen in dieser Studie auftauchenden Nicht-Bantu-Sprachen unterscheidet, ist die Agglutinierung. Dies bedeutet, dass Objekt, Numerus und Person durch Affixe am Verb markiert werden (ebd.). Wie etwa andere agglutinierende Bantu-Sprachen auch, teilt das Xhosa seine Nomina in *noun classes* ein, von denen es im Xhosa acht verschiedene gibt (McLaren 1952:16).

Unter dem Begriff ‚Sotho‘ werden in dieser Arbeit die Sprachen Nord-Sotho (auch Sepedi oder Pedi) und Süd-Sotho zusammengefasst, die sehr eng miteinander verwandt sind. Diese Zusammenfassung kommt zustande, da die Unterscheidung dieser beiden Sprachen auch in den Fragebögen nicht eindeutig war. Nord-Sotho ist, wie Xhosa, eine

²¹ Erstellt nach: <http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/de/nedling/taalgeschiedenis/germaans/> [01.04.2017]; Dieser Stammbaum zeigt eine vereinfachte Darstellung der Verwandtschaftsverhältnisse der Westgermanischen Sprachen.

agglutinierende Sprache (Louwrens et al 1995:11), die außer den verschiedenen Zeitformen auch noch *aspect* am Verb markiert.

Wie bereits erwähnt, liegt der Fokus dieser Arbeit vor allem auf den Sprechergruppen, deren Erstsprache Afrikaans oder Englisch ist. Baker (2007:33) kritisiert, dass sich die Forschung zum Erwerb des Deutschen als L3 bisher nur auf Afrikaans und Englisch als L1 bzw. L2 fokussiert. Diesem Dilemma kann in dieser Arbeit nur insoweit entgegengetreten werden, als dass zumindest ein Teil der Probanden eine afrikanische Sprache als Erstsprache spricht. Hierbei sind die erhobenen Daten natürlich von der sprachlichen Zusammensetzung in den Kursen und evtl. auch der sprachpolitischen Geschichte abhängig. Aus eigener Lernerfahrung können die Ähnlichkeiten dieser beiden Sprachen mit dem Deutschen nachvollzogen werden, was mit der folgenden Grafik beispielhaft untermauert werden soll:

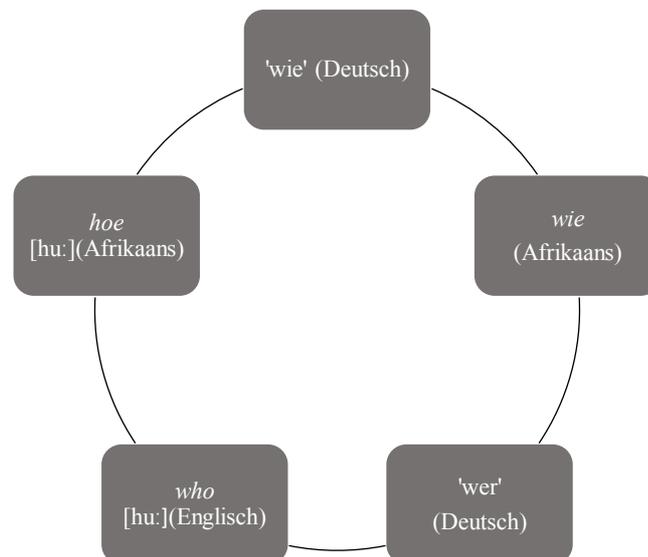


Abbildung 7: Beispiel für Ähnlichkeiten Afrikaans-Deutsch-Englisch

Zur Erklärung von Abbildung 7: Das deutsche Wort ‚wie‘ existiert auch im Afrikaans (*wie*), was sich jedoch wiederum ins Deutsche als ‚wer‘ übersetzen lässt. Dies findet wiederum seine Entsprechung im Englischen als *who* [hu:], das im Afrikaans eine phonetische Entsprechung als *hoe* [hu:] findet, was sich wiederum als ‚wie‘ in das Deutsche übersetzen lässt. Die drei Sprachen bilden also folglich in dieser Hinsicht einen sich permanent wiederholenden Kreislauf.

3 Deutsch als Fremdsprache in Südafrika

3.1 Sprachpolitik Südafrikas und die Rolle von Deutsch als Fremdsprache

Die Geschichte der deutschen Sprache in Südafrika ist eine traditionsreiche, denn auch schon während der 150jährigen Herrschaft der Niederländer bildeten die Deutschen die größte Einwanderergruppe. Dabei war Deutsch allerdings nur selten die Haussprache, da sich die Einwanderer schnell anpassten und es beispielsweise zu Ehen mit Niederländern oder auch Farbigen²² kam. Hierdurch entstand die Sprache Afrikaans (Kußler 2008:1609). 1825 wurde das Niederländische durch das Englische als Amtssprache abgelöst und es kam zu mehreren Einwanderungsschüben Deutscher nach Südafrika, wie z.B. die Gründung New Germanys 1848 oder die Gruppe der Hermannsburgers (1854-1867) (ebd.). Bereits 1830 begann der institutionalisierte Deutschunterricht an dem South African College, wurde 1858 als Prüfungsfach anerkannt und zwei Jahre später das erste Mal examiniert (ebd.:1610). In den folgenden Jahrzehnten spielte das Fach zwar nur eine untergeordnete Rolle im Vergleich zum Niederländischen und dem Latein, 1918 wurde jedoch der erste Lehrstuhl für Deutsch an der *University of Cape Town* eingerichtet und wenig später in Stellenbosch (ebd.:1611).

Von den zwanziger Jahren an wurde Deutsch an den beiden Universitäten, an den verschiedenen University Colleges, an fast allen größeren Höheren Schulen und an zahlreichen kleineren Mittel- und Primarschulen (dort vielfach als Erstsprache) in ganz Südafrika gelehrt. (Kußler 2008:1611)

Die Apartheidregierung förderte den Ausbau der deutschen Sprache an Bildungseinrichtungen forthin weiter, auch weil sich die Buren zur deutschen Kultur hingezogen fühlten und auch immer mehr deutschsprechende Südafrikaner sich für das Fach begeistern konnten (ebd.). Hierbei lag vielfach der Fokus nicht auf dem tatsächlichen Erwerb von Sprach- oder Sprechfähigkeiten, sondern diente die Sprache viel mehr der Erziehung und dem Erwerb von Kenntnissen zur Struktur des Deutschen und der Kultur (ebd.:1612).

Durch diese Veränderung weg von einem „intrakulturellen Bildungsfach“ hin zu einem „interkultureller Verständigungsfach“, wurde das Fach auch von Deutschland aus gefördert und war gut auf die politischen Umbrüche 1994 vorbereitet (ebd.:1613).

Seit dem politischen Wechsel, den ersten demokratischen Wahlen nach dem Ende der Apartheid, 1994 in Südafrika und den damit verbundenen gesellschaftlichen Veränderungen und die Initiierung einer neuen Verfassung, kam es auch zu Veränderungen

²² Die Problematik und rassistische Konnotation dieses Begriffs ist mir bewusst, soll aber hier lediglich eine Übersetzung, wie sie auch Kußler (2008) verwendet, des in Südafrika weitverbreiteten Terminus *coloured* sein.

hinsichtlich der Sprachpolitik Südafrikas. Hier heißt es in der südafrikanischen Verfassung, dass

[a] Pan South African Language Board established by national legislation [...] must promote and ensure respect for all languages commonly used by communities in South Africa, including German, Greek, Gujarati, Hindi, Portuguese, Tamil, Telegu and Urdu [...]. (Constitution of the Republic of South Africa, Chapter 1 Art 6 (5) (b))²³

Der Trend der sinkenden Lernerzahlen aus Apartheidzeiten setzte sich nach 1994 fort, da bereits während der Apartheid Deutsch von der Liste der Wahlfächer für eine Universitätszulassung gestrichen wurde, um somit weißen Schülern den Weg zur Universität zu ebnen (Kußler 2008:1614). Doch bleiben seitdem die Lernerzahlen stabil und auch Annas (2016:113f.) resümiert eine positive Entwicklung des Faches Deutsch in Südafrika in den letzten Jahren.

Dass die Deutschen und die Sprache Deutsch noch heute eine Rolle in Südafrika spielen, zeigen die Zahlen durch Migration nach Südafrika. Auf Platz zehn der Einwanderer liegen die Deutschen und machen 2,9% der Immigranten nach Südafrika aus. Hierbei ist Deutschland das einzige nicht-afrikanische oder nicht-englischsprachige Land (Statistics South Africa 2016:52).

3.2 Sprachpolitik der Stellenbosch University und Kursangebot der Deutschabteilung

Deutsch als Fach innerhalb der Modernen Sprachen hat an der Stellenbosch University eine verhältnismäßig lange Tradition. 1918 ging aus dem *Victoria College* die *Universiteit van Stellenbosch* hervor, die auch einen Lehrstuhl für Deutsch innehatte (von Maltzan 2010:1806). Das Fach blickt also auf eine fast 100-jährige Geschichte an diesem Ort zurück.

Das aktuelle Kursangebot umfasst im Bachelor acht verschiedene Kurse, die sich nach den Vorkenntnissen der Studierenden richten, sowie ein Bachelor Honours Programm, Master und schließlich die Promotion²⁴. Im Bereich der Bachelorstudiengänge zählt Deutsch, neben Französisch und Chinesisch, zu den Sprachen, die als Wahlkurse angeboten

²³ Abrufbar unter: <http://www.gov.za/sites/www.gov.za/files/images/a108-96.pdf> [15.05.2017]

²⁴ <http://academic.sun.ac.za/forlang/german.htm> [24.01.2017]

werden²⁵. Hierbei trägt vor allem der Bachelorstudiengang *International Studies* durch seine große Anzahl an Studierenden dazu bei, dass das Wahlpflichtfach Deutsch von vielen gewählt wird (Annas 2016:109). Da eine genaue Aufschlüsselung der einzelnen Programme hier den Rahmen sprengen würde, soll im Folgenden der Fokus auf das Modul *German 278 Intermediate Study of the German Language, Literature and Culture* gelegt werden. Dieses Modul wird über zwei Semester verteilt und besteht aus drei *lectures* und einem *practical*²⁶ pro Woche, wodurch am Ende die Niveaustufe B1 nach dem *GER* erreicht werden soll²⁷. Zugangsvoraussetzung für dieses Modul ist der erfolgreiche Abschluss des Modules *German 178* oder eine ähnliche Qualifikation²⁸. Folgende Ziele werden für das Modul *German 278* auf der Website des *Department of Modern Foreign Languages* dargestellt:

This second-year module leads to an intermediate proficiency in German. Like the first-year module, it focuses on present-day Germany, but includes a historical dimension. The emphasis falls on students' abilities to demonstrate the above skills both orally and in writing. This implies reaching level B1 (threshold user) of the "Common European Framework for Languages" which is set out as follows: The student can [p]roduce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest, [d]escribe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.²⁹

Innerhalb der Abteilung für moderne Fremdsprachen ist Deutsch eine Sprache von dreien. Allerdings spielt das Fach nur als Fach eine Rolle und keine innerhalb der Sprachpolitik der SU. Hingegen sollen als akademische Sprachen an der SU die drei Sprachen der Provinz *Western Cape* gefördert werden. Im Einzelnen bedeutet dies für die Sprachen Afrikaans, Englisch und Xhosa nach der *Language Policy*, die am 1. Januar 2017 in Kraft trat, dass die Sprachen als Sprachen der Region im akademischen Bereich gefördert werden sollen (SUN 2016:2f.). Ferner sind Afrikaans und Englisch die Sprachen des Lehrens und Lernens an der

²⁵ Folgende Studiengänge bieten Deutsch als Wahlfach an: *BA in Humanities* (1. - 3. Jahr), *BA in Social Dynamics* (1. Jahr), *BA Law* (1. & 2. Jahr), *BA in Music* (1. - 3. Jahr), *BA in Political, Philosophical and Economic Studies* (1. & 2. Jahr), *BA in Languages and Cultures* (1. - 3. Jahr), *BA in International Studies* (1. & 2. Jahr, im 3. Jahr optional), *BDram* (1. & 2. Jahr) und *BMus Programme* (1. & 2. Jahr) (Quelle: <http://academic.sun.ac.za/forlang/german.htm> [24.01.2017])

²⁶ *Lectures* haben hier eine Art Seminar-Charakter, während das *practical* mit einem Tutorium zu vergleichen ist.

²⁷ <http://academic.sun.ac.za/forlang/german.htm> [24.01.2017]

²⁸ ebd.

²⁹ ebd.

SU (ebd.:4). Dies führt sogar soweit, dass Vorlesungen simultan in die jeweils andere Sprache übersetzt werden, um dieser Sprachpolitik gerecht zu werden (ebd.:5).

Außerhalb des universitären Lebens sind Afrikaans (49,7%), Englisch (20,25%) und Xhosa (24,72%) die drei meistgesprochenen Erstsprachen in der Provinz *Western Cape* und machen ca. 94,6% (2011) der gesprochenen L1 aus (Statistics South Africa 2011:25). Englisch wird in gesamt Südafrika eine besondere Rolle zu Teil, da es während der Apartheid die Sprache der Opposition war und seit dem politischen Wechsel zu der *Lingua Franca* Südafrikas wurde (Esteves & Hurst 2009).

Der Deutschunterricht an der Stellenbosch University findet auf Deutsch und Englisch (vor allem im ersten Lernjahr) statt, wobei in den Kursen im zweiten Lernjahr fast ausschließlich Deutsch zum Einsatz kommt. Zudem weisen die Lehrkräfte teilweise auch Kenntnisse des Afrikaans auf, die gezielt, etwa bei Vokabelerklärungen, eingesetzt werden können. Eine genaue Festlegung der Unterrichtssprache existiert allerdings nicht.

Eingesetzt wird in den Deutsch-Kursen momentan die Lehrwerksreihe *Menschen* des Hueber Verlags. In dem genannten Kurs 278 wird das Lehrwerk *Menschen* für die Niveaustufe A2 verwendet. Aufgrund des Umfangs dieser Arbeit wird hier jedoch nicht weiter auf das Lehrwerk eingegangen werden. Selbstverständlich spielt dieses auch als Faktor eine Rolle im Erlernen des Deutschen als Fremdsprache. Hier genügt es, dass alle lernenden das gleiche Lehrwerk verwenden, um die Abhängigkeit von dieser Variablen auszuschließen.

4 Fehleranalyse

Fehler sind ein „natürlicher Teil des Lernprozesses“ (Rösler 2011:247) und bilden daher ausgezeichnet den Stand der Lerner beim Erwerb der Fremdsprache ab. Die Gründe für Fehler können hierbei vielfältig sein und schließen Interferenzen, Übergeneralisierungen und Kompetenz- und Performanzfehler ein (ebd.:154). Die Gründe für diese Fehler sollen im Folgenden, wenn es möglich ist, hier nun ergründet werden.

Mit Hilfe der Fehleranalyse wird versucht, ‚Fehler‘, die beim Erlernen des Deutschen auftauchen, auf ihre Ursachen hin zu untersuchen. Sind die Ursachen geklärt, können Lehrende daraus unterrichtsmethodische Schritte ableiten, die zu Behebung des ‚Fehlers‘ führen. (Slembek 1995:19)

Slembeks Zitat zeigt die Berechtigung der Fehleranalyse auf, welche hier vollzogen werden soll. Allerdings bleibt der letzte Schritt, in dem es um Methoden geht, die die Abweichungen beheben sollen, in dieser Arbeit aus und es werden lediglich im finalen Teil Hinweise auf mögliche Ansätze gegeben. Weiterhin erreicht die Fehleranalyse bei der Klärung der Gründe für die ‚Fehler‘ ihre Grenzen und kann nicht alle Ursachen aufklären.

Wenn man von ‚Fehlern‘, also letztendlich der Korrektheit von Sprache spricht, sollte an dieser Stelle auch ein Blick auf den GER geworfen werden, um die Reichweite der Abweichungen richtig einordnen zu können. Betrachtet man nun das Niveau A2, welches die Lernenden des Kurses anstreben, so lässt sich hinsichtlich des Wortschatzes festhalten, dass dieser bisher auf Alltagsbedürfnisse beschränkt ist³⁰. Dieses Themenfeld wird mit der Aufgabenstellung erfüllt. Die Grammatik hingegen ist auf dem Niveau allerdings noch von elementaren ‚Fehlern‘ gefärbt, wenn auch gleich deutlich wird, was der Lernende ausdrücken möchte³¹.

Wichtig für diese Fehleranalyse und vor allem die Studie ist, dass aus den gefundenen Abweichungen die richtigen Schlüsse gezogen werden. Klarzustellen ist hierbei, dass auf jeden Fall ‚Fehler‘ gefunden werden, da sich dies auf dem Sprachniveau nicht vermeiden lässt. Allerdings geht es hier keinesfalls darum festzustellen wie hoch etwa der Fehlerquotient ist, sondern die Qualität der Abweichungen zu dokumentieren und diese den Sprachgruppen zuzuordnen. Daraus resultiert, dass eine quantitative Auswertung nur innerhalb der qualitativen Kategorie stattfindet.

³⁰ <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/5020101.htm> [01.06.2017]

³¹ <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/5020102.htm> [01.06.2017]

Durch die Fehleranalyse ergeben sich mehrere grammatische Kategorien, denen die ‚Fehler‘ zugeordnet werden können. Die Reihenfolge und die passenden Unterkategorien orientieren sich an Helbig & Buschas Grammatik (2001). Es wird jedoch nicht durchgehend explizit auf diese Werke Bezug genommen. Die Fehleranalyse könnte auch ‚Analyse der Abweichungen‘ heißen, hier wird sich allerdings an dem in der Literatur etablierten Begriff orientiert. Wie schon eingangs dieser Arbeit erwähnt, stellt der Begriff des ‚Fehlers‘ keine Wertung dar und ist mit dem Terminus ‚Abweichung‘ gleichzustellen und synonym zu behandeln.

Unterteilen lassen sich die ‚Fehler‘ in grammatische und lexikalisch-semantische ‚Fehler‘, wobei Morphologie und Syntax zu den grammatischen ‚Fehlern‘ gezählt werden (vgl. Hufeisen 1991:47). Zunächst werden in dieser Arbeit unter der Kategorie der grammatischen ‚Fehler‘ morphologische ‚Fehler‘ betrachtet, anschließend syntaktische. Abschließend werden Abweichungen in der Lexik und der Semantik analysiert und bewertet. Unterkategorien ergeben sich durch die in der Analyse gefundenen Abweichungen. Zu bemerken sei an dieser Stelle, dass die Grenzen zwischen Unterkategorien, etwa innerhalb der morphologischen Abweichungen, teilweise fließend sind und sicherlich nicht die eine Art der Kategorisierung aufweisen. Aufgrund der Hauptfaktoren der Abweichungen lassen sich diese allerdings einem bestimmten Typus ‚Fehler‘ zuordnen. Auf diese zu Zeiten nicht vorhandene Trennschärfe der Typen geht auch Schart (2016) ein. Tipp-, Rechtschreib- und/oder Flüchtigkeitsfehler werden in dieser Arbeit, soweit sie als diese definiert werden können, nicht analysiert, da diese auf extralinguistische Faktoren zurückgehen (siehe dazu Hufeisen 1991:61). Nicht immer ist die Beweislage für eine solche Art ‚Fehler‘ handfest, weshalb hier abgewogen werden muss, ob eine Abweichung diesen Arten von ‚Fehlern‘ zugeschrieben werden kann. Eine Analyse phonetischer Abweichung entfällt logischerweise bei einem schriftlichen Text. Lediglich ein Hinweis auf graphematische ‚Fehler‘ soll gegeben werden, da hier auch die Phonetik ihren Teil zu beiträgt. Wichtig bei der Analyse der ‚Fehler‘ ist zudem, dass nicht alle ‚Fehler‘ als Interferenzfehler eingeordnet werden können, da vor allem auch nach der Art der ‚Fehler‘ und den Ursachen der ‚Fehler‘ klar unterschieden werden muss (Helbig 1986:276 in Putzer 1994:44). Wie bereits erwähnt, ist also letztendlich die Klärung der Gründe für die Abweichungen eine der Schwächen der Fehleranalyse. Dieser Teil der Arbeit erfolgt vor allem in der abschließenden Zusammenfassung, in der auch auf die möglichen Gründe für etwaige Abweichungen eingegangen wird.

Da in dieser Analyse zudem die ‚Fehler‘ erklärt werden sollen, bedarf es einer systematischen Einordnung der Erklärung für diese ‚Fehler‘. Diese wird zu Teilen durch die vorliegende Fachliteratur geliefert und zum anderen durch die Analyse meinerseits.

‚Fehler‘ oder Abweichungen werden in den folgenden Beispielen **fett** hervorgehoben. Häufig lassen sich in den gegebenen Beispielen auch weitere ‚Fehler‘ erkennen. Diese sollen allerdings in anderen Kapiteln aufgegriffen und nur die fett hervorgehobene Abweichung soll in dem jeweiligen Kapitelabschnitt betrachtet werden. Aus Gründen der Authentizität wurden andere ggf. vorhandene Abweichungen in den Beispielen belassen, insbesondere dann, wenn diese auch Auswirkungen auf den ‚Fehler‘ im Fokus haben. Alle Produktionen der Lerner wurden ohne Abwandlungen oder Veränderungen hier wiedergegeben und wurden teilweise lediglich gekürzt.

Aufgrund des beschränkten Umfangs dieser Studie, sowohl in quantitativer (44 Probandentexte) als auch in qualitativer (nur die Fertigkeit ‚Schreiben‘) Hinsicht, lassen sich die hier gefundenen Ergebnisse lediglich als Tendenzen verstehen und sind keinesfalls auf einen wesentlich größeren Kontext zu verallgemeinern. Diese Arbeit zeigt also neben ihren quantitativen Aspekten auch qualitative auf.

Des Weiteren zeigt diese Arbeit mit den hier dargestellten Beispielen lediglich einen Ausschnitt des Fehlerspektrums und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, wodurch quantitativ nicht alle Abweichungen in Beispielen wiedergegeben werden können, jedoch qualitativ dies bis zu einem gewissen Grad versucht wird. Zu Beginn dieser Arbeit wurden die Kriterien für die Auswahl der Fehlertypen festgelegt.

4.1 Grammatische Abweichungen

4.1.1 Morphologie

4.1.1.1 Verbkonjugation im Präsens

In diesem ersten Unterkapitel der Fehleranalyse sollen Abweichungen im Bereich der Verbkonjugation beschrieben werden. Hierbei handelt es sich explizit um die Verbkonjugation im Präsens. Die Abweichungen können hierbei innerhalb der fünf für die Konjugation bestimmbar Parameter (Tempus, Numerus, Person, Modus, Genus) gefunden werden, auf die sich auch Imo (2016:18 und ebd.:40f.) beruft. In Anbetracht der weiteren Kapitel liegt hier jedoch klar der Fokus auf Numerus und Person. Tempus und Genus werden in den entsprechenden Kapiteln explizit behandelt.

Vergleicht man die Verbkonjugation im Deutschen mit der im Afrikaans, im Englischen oder gar in den Bantusprachen, so fällt hier vor allem die Komplexität des Deutschen auf. Im Afrikaans unterscheidet sich im Präsens die Verbform unabhängig von der Person der Konjugation nicht von dem Infinitiv (siehe Donaldson 1993:218). Ausnahmen sind jedoch etwa die Verben ‚haben‘ (*hê*, konjugiert *het*) und ‚sein‘ (*wees*, konjugiert *is*) und ein paar Verben, die auch alternative Verbformen besitzen (siehe ebd.:218f.), eine Unterscheidung zwischen regelmäßigen und unregelmäßigen Verben ist nicht mehr existent (ebd.:223).

Im Englischen ist die Verbkonjugation weitgehend verschwunden und lässt sich nur noch rudimentär in der Konjugation in der *present tense* (Präsens) in der 3. Person Singular finden, in welcher ein *-s* suffigiert wird (Henrichs 2005:17). Lediglich innerhalb des Verbs ‚sein‘ (*to be*) kann eine größere Komplexität der Konjugation gefunden werden. Dem Englischen sind unregelmäßige Verben erhalten geblieben, deren Formen sich zwischen *infinitive*, *simple past* und *past participle* unterscheiden.

Dadurch, dass Xhosa eine agglutinierende Sprache ist und Tempus und auch die Person durch Affixe am Verb ausdrückt, entsteht hier eine komplexe Affigierung des Verbs, die allerdings keinesfalls mit einer Konjugation wie im Deutschen gleichzusetzen ist. Dennoch dürfte Xhosa-Sprechern durch das Sprachbewusstsein klar sein, dass sich die Verbform je nach Person und Tempus verändert.

Die Analyse zeigte, dass 68,2% der Gruppe Afr ‚Fehler‘ bei der Konjugation im Präsens machten, wohingegen 41,7% der Gruppe Eng ‚Fehler‘ unterliefen. Bei der Gruppe AfrEng war diese Fehlerkategorie mit 33,3% noch weniger relevant, ebenso wie bei der Gruppe Ban.

Vornehmlich wurden drei verschiedene Fälle von Abweichungen gefunden, die verschiedene Wege aufzeigen, wie die Verbkonjugation durchgeführt wurde.

Erstens ist auffällig, dass vor allem bei der ersten Person Singular die meisten ‚Fehler‘ gemacht wurden. So betraf dies etwa die unregelmäßigen Verben ‚essen‘ und ‚mögen‘:

- (1) Im normalerweise **essen** ich viele Fleisch und eine Wurst. Ich **trinken** gewöhnlich Cola, Orangensaft und auch viele Wasser. [P15-T7-Afr]
- (2) Ich **essen** mit viel Menschen im Speisesaal. [P20-T39-Afr]
- (3) Obwohl ich gesundes Essen **mögen**, habe ich nicht zu viel Geld. [P11-T32-Afr]

In allen drei Beispielen wurde die konjugierte Variante des Verbs vermieden und durch die Infinitivform ersetzt. Dies entspricht laut Rieckborn (2007:178) einer frühen Phase des Fremdsprachenlernens und ist typisch für diese. Die Verwendung der Infinitivform lässt sich

möglicherweise auf die L1 Afrikaans zurückführen, in der die „konjugierte“ Verbform meistens dem Infinitiv entspricht.

Zweitens wird in folgendem Beispiel (4) anstatt der korrekten Form in der 3. Person Plural („gefallen“) die 3. Person Singular gewählt, eine Strategie, auf die auch Rieckborn (ebd.) verweist.

(4) Als Kind habe ich nicht gern Fisch gegessen, aber jetzt **gefällt** Meeresfrüchte mir sehr gut. [P5-T22-Afr]

(5) Milchprodukte **gefällt** mir nicht. [P23-T40-Eng]

Sowohl in Beispiel (4) als auch (5) könnte die falsche Konjugation auch auf die Verwechslung von Subjekt („Meeresfrüchte“ bzw. „Milchprodukte“) und (Dativ-)Objekt („mir“) zurückgeführt werden.

Drittens kommt es zur Verwendung eines Infinitives, nachdem bereits ein weiteres Verb vorhanden ist:

(6) Wenn ich Zeit habe, **kochen** und **backen** ich gern selbst. [P6-T23-Afr]

Scheinbar wird hier in Beispiel (6) das Verb ‚haben‘ fälschlicherweise als eine Art Modalverb betrachtet, dass sich auf den Hauptsatz bezieht, obwohl es keine Verbindung der Verben aus dem HS mit dem Verb aus dem Nebensatz gibt.

Allein die Auswahl der Beispiele zeigt, dass die Verbkonjugation vor allem der Gruppe Afr Schwierigkeiten bereitet und diese wesentlich mehr Abweichungen bei der Konjugation im Deutschen produzieren.

4.1.1.2 Perfekt

„Das Perfekt ist die meist verwendete Vergangenheitsform im Deutschen [...]“. (Rieckborn 2007:62) und ist daher zumeist die erste andere Zeitform, neben dem Präsens, die im DaF-Unterricht erlernt/gelehrt wird³². Im Folgenden soll es hierbei um Abweichungen bei der Bildung des Perfekts gehen. Diese können auch auf Konjugationsfehlern beruhen und sowohl das Hilfsverb als auch das Partizip II betreffen.

Im Afrikaans existiert nur eine Vergangenheitsform, die einfach als Vergangenheitsform (*past tense*) bezeichnet wird und mit der finiten Form des Verbs *hê*, also *het*, und eines *past participles*, welches aus dem Präfix *ge-* und dem Infinitiv des Verbs gebildet wird (Donaldson 1993:223). Einige Ausnahmen bilden das Partizip ohne das Präfix

³² So etwa auch in der Lehrwerkreihe *Menschen* des Hueber Verlags.

ge- (ebd.:224). Diese Bildungsweise erinnert sehr stark an die Form des Perfekts im Deutschen.

Auch im Englischen gibt es ein *past participle*, welches sich jedoch in seiner Bildungsweise stark von der des Afrikaans oder des Deutschen unterscheidet. Letztendlich kann hier festgestellt werden, dass das Konzept einer solchen Zeitform im Englischen vorhanden ist, allerdings die Umsetzung eine andere ist.

Die Analyse zeigt, dass 41,7% der Gruppe Eng das Perfekt im Deutschen falsch bilden. In der Gruppe Afr sind es gerade einmal 27,3%. Generell zeigt dies, dass die Bildung des Perfekts zwar ein Problem darstellt, aber doch die Mehrheit der Lernenden keine Probleme mit der Bildung dieser Zeitform hat und dies über die Sprachgruppe hinweg gilt.

Die gefundenen Abweichungen lassen sich weiterhin in mindestens vier verschiedene Bereiche einordnen.

Erstens kam es zu Abweichungen bei der Konjugation des finiten Hilfsverbs ‚haben‘, welches in beiden folgenden Beispielen zwar an das Personalpronomen angepasst wurde, jedoch im falschen Tempus (Präteritum statt Präsens) steht:

- (7) Als Kind **hatte** ich nicht gerne Gemüse gegessen und auch nicht gerne Cola getrunken. [P27-T1-Eng]
- (8) Als Kind **hatte** ich Fisch **gehasste**, [...]. [P1-T45-Afr]

In Beispiel (8) kommt hinzu, dass das Partizip II von ‚hassen‘ falsch gebildet wurde, indem es vermutlich an die Konjugation in der ersten Person Singular durch das Suffix *-e* angepasst wurde.

Zweitens konnten falsche Bildungen des Partizip IIs von regelmäßigen Verben gefunden werden, welches normalerweise mit dem Dentalsuffix *-(e)t* gebildet wird (ggf. Bordag & Sierdaz 2012:6):

- (9) Mein Vater hat Suppen und cremige Gulasch **gekochen**. [P24-T25-Eng]
- (10) Ich kann nicht so schön koche, weil meine Mutter auch nicht so gut **gekochen** hat. [P11-T32-Afr]

Beide Beispiele zeigen die Partizip-II-Bildung bei unregelmäßigen Verben auf, obwohl ‚kochen‘ zu den regelmäßigen Verben zählt und somit das Suffix *-t* erhält.

Drittens kommt hinzu, dass ebenso das Partizip II von unregelmäßigen Verben falsch gebildet wurde, indem entweder keine Vokalwechsel (etwa Beispiel (11)), falsche Vokalwechsel (Beispiel (12) & (13)) und/oder auch falsche Suffigierungen vorgenommen wurden (Beispiel (11) & (12)):

- (11) Als ich klein war, habe ich nicht gern Gemüse gegessen und Wein **getrinken**, [...]. [P6-T23-Afr]
- (12) Als Kind habe ich nie Gemüse gegessen oder Milch **getrankt** und jetzt trinke ich gern Milch. [P7-T43-Afr]
- (13) Als Kind hat ich nicht gerne Gemüse wie Brokoli **geisst**. [P20-T39-Afr]

Auffällig ist an diesen Beispielen, dass alle drei aus der Gruppe Afr stammen und etwa das Partizip II des Verbs ‚trinken‘ auch zwei verschiedene Weisen gebildet wurde: In Beispiel (11) nur durch einfache Suffigierung von *-en* und ohne Vokalwechsel und in Beispiel (12) durch einen Vokalwechsel von *i* zu *a* und der falschen Suffigierung von *-t*, ein der zwei Suffixe für regelmäßige Verben im Partizip II. Weiterhin auffällig ist, dass in Beispiel (11) das Partizip II des Verbs ‚essen‘ korrekt gebildet wurde. Beispiel (13) erinnert an die von Rieckborn (2007:178) genannte Strategie, in welcher die 3. Person Singular verwendet wird (*ge- + -isst*), um eine Konjugation zu vermeiden. Allerdings wurde hier das Präfix *ge-* für das Perfekt präfigiert. Andererseits könnte man, auch von einer falschen Suffigierung (*-en*) und einer falschen Stammveränderung sprechen.

- (14) Als Kind habe ich nicht **genießen** Limonade und nicht Sauerkraut. [P25-T28-Eng]

Beispiel (14) zeigt eine falsche Partizip-II-Form eines unregelmäßigen Verbs. Hier scheint eventuell nicht einfach die Infinitivform des Verbs verwendet worden zu sein, sondern fand viel mehr keine Anpassung des Verbs statt, da der Anlaut *ge-* fälschlicherweise mit dem für das Partizip II typischen Präfix *ge-* verwechselt wurde. Die Verwendung einer Infinitivform ist jedoch auch möglich (vgl. Beispiel (15)). Auf die semantische Abweichung in diesem Beispiel wird an späterer Stelle verwiesen (siehe 4.2.1 *Verben*).

Das folgende Beispiel (15) scheint einen vierten Bereich abzudecken, der sich dadurch kennzeichnet, dass das Partizip II vollkommen vermieden wird und stattdessen der Infinitiv Verwendung findet:

- (15) Als Student, habe ich für mich **kochen**. Manchmal habe ich auch für meinem Mitbewohnerin **kochen**. [P23-T40-Eng]

Abweichungen oder Vertauschungen bei der Bildung des Perfekts mit ‚sein‘ und ‚haben‘ konnten nicht gefunden werden. Dies hängt vermutlich mit der Themenwahl des Textes zusammen (Essen & Trinken), da in diesem semantischen Feld vermutlich mehr Verben genutzt werden, die ‚haben‘ als Hilfsverb gebrauchen und kaum Spielraum für Verwechslungen gibt. Es können folglich keine Aussagen hierzu gemacht werden, dies wäre allerdings ein interessanter Gesichtspunkt für eine Folgestudie, in welcher mit einem

größeren und diversitäreren Korpus speziell Daten zu der Verwendung von ‚sein‘ und ‚haben‘ im Perfekt erfasst und analysiert werden könnten. Festzustellen ist allerdings, dass vermehrt Erstsprachler des Englischen bei der Bildung des Perfekts Probleme haben. Dies ließe sich vermutlich auf die unterschiedliche Bildungsweise zurückführen, in welcher das Afrikaans dem Deutschen zu einem gewissen Grad ähnelt. Laut *GER* sind die Art der Abweichungen, in der Zeitformen verwechselt werden, typisch für das Niveau A2³³.

4.1.1.3 Präpositionen

Der Titel dieses Themas ist sehr weitreichend und allgemein gehalten, da die Abweichungen im Bereich der Präpositionen vielfältig sein können und etwa nicht zwischen einer Verwechslung, z.B. zweier lokaler Präpositionen und einer semantischen Interferenz, unterschieden werden kann.

Im grammatischen Feld der Präpositionen fällt auf, dass nahezu alle ‚Fehler‘ bei lokalen Präpositionen gemacht wurden. Vor allem die Afrikaans-Erstsprachler hatten Probleme mit der Wahl der richtigen Präposition. Beinahe jeder Zweite (40,9%) der Probanden dieser Gruppe (Afr) machte einen oder mehrere ‚Fehler‘ und in der Gruppe Eng mit 25% nur etwa jeder Vierte.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es im Bereich der Präpositionen besonders schwierig erscheint, festzustellen, wo genau die Ursachen für die Abweichungen liegen. Dies hängt u.a. damit zusammen, dass die Präpositionen im Deutschen eng mit dem Kasusystem verbunden sind. Zugleich sind sie in ihrer Bedeutung relativ flexibel und diese kann je nach Kontext, in dem die Präpositionen stehen, variieren (siehe auch Schröder 1987:32). Weiterhin kommt es in diesem Bereich zu vielen Überschneidungen mit dem Gebiet der Semantik sowie der Syntax, wobei oft die Semantik die Ursache für die Abweichungen zu sein scheint.

Präpositionen im Deutschen stehen zumeist mit demselben Kasus und, etwa im Falle der neun Wechselpräpositionen, ist eine Einschränkung bei der Kasuswahl zu beachten (Schanen 1998:207f.). Durch die enge Verknüpfung dieser beiden Bereiche ‚Präposition‘ und ‚Kasus‘ kann hier eine Überschneidung der Kapitel (etwa mit dem Kapitel 4.1.1.4 *Dativ*) nicht vermieden werden.

Anders verhält es sich mit Präpositionen im Englischen, die in einfache Präpositionen und zusammengesetzte Präpositionen unterteilt werden (Henrichs 2005:198).

³³ <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/5020102.htm> [01.06.2017]

Ähnlich wie im Deutschen lässt sich die Benutzung der Präpositionen in fünf Hauptgruppen unterscheiden: Raum, Zeit, Art und Weise, Zweck/Absicht, Ursache/Grund (ebd.). Sie stehen für gewöhnlich vor dem Objekt, können aber in Fragen nach dem Objekt, Relativsätzen und bei Infinitivkonstruktionen an das Satzende rücken (ebd.:199).

Im Afrikaans lassen sich Regeln für Präpositionen nicht verallgemeinern, weshalb Donaldson (1993) darauf hinweist, dass diese individuell und im Kontext betrachtet werden sollten (Donaldson 1993:330). Auch können im Afrikaans die Präpositionen je nach Kontext verschiedene Bedeutungen und Übersetzungen haben (siehe ebd.:330-345).

Trotz der Komplexität dieses Themas der Grammatik sollen die folgenden Beispiele eingeordnet und wenn möglich erklärt werden. Hierbei kann es sich um Vermutungen oder auch mehrere mögliche Erklärungsansätze handeln.

Innerhalb der lokalen Präpositionen kommt es zu den meisten Abweichungen, wie etwa die folgenden Beispiele zeigen:

- (16) Ich mag **an** Restaurants mit meinen Freunden essen, [...] [P28-T30-Eng]
- (17) **Bei** Restaurant, esse ich sehr gern. [P23-T40-Eng]
- (18) Jeden Montag, Mittwoch und Freitag, esse ich Mittagessen **bei** der Kaffee Nabe. [P14-T18-Afr]
- (19) Aber als ein Studentin **bei** der Universität Stellenbosch trinke ich viel starken Kaffee [...] [P29-T42-Eng]
- (20) **Auf** Uni esse ich nicht so viel, weil die ferien mich dick gemacht hat. [P11-T32-Afr]

In Beispiel (16) - (20) wurde fälschlicherweise nicht die Präposition ‚in‘ benutzt, sondern drei falsche Alternativen lokaler Präpositionen (‚an‘, ‚bei‘ und ‚auf‘). Eine denkbare Ursache in Beispiel (16) könnte semantischer Natur sein, indem die englische Präposition *at* als ‚an‘ übersetzt wurde, was im Deutschen jedoch nicht bedeutet, dass die Person sich in einem Restaurant befindet und speist. Auch eine simple Verwechslung der Vokale *a* und *i* (‚an‘ vs. ‚in‘) scheint möglich. Beispiel (19) zeigt hingegen eine Abweichung, die auch während meiner Lehrtätigkeit in Stellenbosch unter den Afrikaans-Sprachigen Lernern sehr verbreitet war: Im Afrikaans wird die Präposition *by* in Verbindung mit der Universität oder auch anderen Orten genutzt (etwa *by die universiteit* oder auch *by die restaurant*) und wird ins Deutsche als ‚an der Universität‘ übersetzt. Hier kommt es scheinbar zu einer semantischen und ebenso phonetischen Interferenz, welche die, in Beispiel (17) und auch (18) und (19) sichtbaren, Produkte liefert. Möglich erscheint weiterhin eine Beeinflussung durch die Aufgabenstellung, in welcher es heißt: „[...] **Bei** wem/wo Sie gerne essen (Oma,

Eltern, Restaurant?) und warum [...]. ‘. Hier könnte es zu einer Irritation gekommen sein, wodurch die Präposition ‚bei‘ nicht nur mit Personen (‚bei wem‘) verwendet wurde, sondern fälschlicherweise auch mit physischen Orten. Proband 23 scheint sich hierbei von den Kenntnissen der L2 Afrikaans beeinflusst haben zu lassen. Wie erwähnt ist eine ähnliche Abweichung in Beispiel (19) sichtbar. Eine missglückte Genitiv-Konstruktion (‚eine Studentin der Universität Stellenbosch‘) kann aufgrund der Verwendung einer Präposition ausgeschlossen werden. Beispiel (20) zeigt eine Abweichung, die vermutlich auch auf einer semantischen Interferenz der L1 fußt (Afrikaans: *op kampus*) oder aber die Präposition ‚auf‘ wurde hier fälschlicherweise mit dem Substantiv ‚Uni‘ und nicht ‚Campus‘ benutzt. Eine Beeinflussung durch regional-spezifische Verwendungen der Präposition im Deutschen (‚Ich bin auf Arbeit.‘) scheint hier wenig nachvollziehbar.

Im Folgenden sollen Beispiele für eine Verwechslung der lokalen Präpositionen ‚zu‘ und ‚nach‘ besprochen werden, die in Verbindung mit Bewegung auftreten.

- (21) Ich esse gerne bei meine Eltern, aber nur wenn ich **zu** Hause geht. Wenn ich **zu** Hause geht, kocht meine Mutter, [...]. [P12-T16-Afr]
- (22) Am Wochenende gehe ich oft **nach** einer Grillparty mit meinen Freunden, [...] [P18-T3-Afr]
- (23) Ich erinnere mich das ich immer **nach** meiner Oma wollen und dort essen. [P13-T19-Afr]
- (24) Manchmal, wenn ich Geld habe, gehen ich mit Freunde **nach** Active Sushi in Kapstadt. [P2-T33-Afr]

Bei der Präposition ‚nach‘, die generell in Verbindung mit Lokalisationen in Länder- und Städtenamen gebraucht wird, gibt es die Ausnahme der Verknüpfung mit ‚Hause‘ (‚nach Hause gehen‘). In Beispiel (21) wird diese Ausnahme missachtet und stattdessen die Präposition ‚zu‘ verwendet, die als lokale Präposition die Richtung oder das Ziel einer Bewegung angibt. Gegebenenfalls war dem Lernenden die Kollokation ‚zu Hause‘ bekannt und benutzte fälschlicherweise diese. In den weiteren Beispielen (22), (23) und (24) kann von einer Übergeneralisierung der Verwendung der Präposition ‚nach‘ ausgegangen werden. Diese resultiert wohl aus einer starken Interferenz der L1 Afrikaans, bei allen vier Beispielen auftritt und in den letzten Beispielen ist die Generalisierung der Präposition *na* als ‚nach‘ im Deutschen (*na* kann auch als ‚zu‘ übersetzt werden: *Ek gaan na Active Sushi in Kaapstad*. ‚Ich gehe zu Active Sushi in Kapstadt.‘) sichtbar. Hier ist, wie im Englischen, nur eine lokale Präposition für eine Bewegung zu einem Zielort hin vorhanden (siehe auch Donaldson 1993:334).

Abweichungen innerhalb der nicht lokalen Präpositionen lassen sich ausschließlich bei L1 Afrikaans-Sprechern finden. Oftmals sind es in den folgenden Beispielen Gratwanderungen zwischen zwei sich semantisch nur minimal unterscheidenden Bedeutungen, die womöglich mit der nahen Sprachverwandtschaft des Deutschen und des Afrikaans zusammenhängen.

(25) Normalerweise **in** einem Tag esse ich Brot mit Käse. [P20-T39-Afr]

(26) Ich esse gewöhnlich Pommes Frites **im** diesem tag. [P37-T12-AfrEng]

Schon Beispiel (25) zeigt die feinen Bedeutungsnuancen, um die es in diesem Teil der Analyse geht. Sowohl die Präposition ‚in‘, als auch die Präposition ‚an‘ (in Beispiel (25) die korrekte Wahl) können als temporale Präposition gebraucht werden, unterscheiden sich allerdings in ihrer Semantik und Verwendungsweise. Während ‚an‘ einen Zeitpunkt oder auch einen Zeitraum bestimmt, kann auch ‚in‘ einen Zeitpunkt in der Zukunft oder eine Zeitdauer ausdrücken. Ebenso können beide Präpositionen in Verbindung mit Regelmäßigkeit gebraucht werden, allerdings wird in Beispiel (25) die Verwendung von ‚an‘ gefordert, da ein Gebrauch von ‚in‘ semantisch prekär ist und ausdrückt, dass die Person normalerweise einen Tag benötigt, um ein Brot mit Käse zu verspeisen. Eine ähnliche Abweichung lässt sich auch in Beispiel (26) feststellen.

(27) **Für** Frühstück zwei Eier und Speck, für Mittagessen brot mit Käse and Tomaten und für Abendessen, Fleisch und gemüse mit Koolidrate. [P22-T24-Afr]

(28) Ich mag Hafer zu essen und Kaffee trinken **für** Frühstück. [P41-T10-Ban]

(29) Normalweise **für** Frühstück esse ich Haferflocken gefolgt von Toast, Spiegelei und Kaffee. [P30-T34-Eng]

Die Beispiele (27) - (29) zeigen den Gebrauch von ‚für‘ anstatt ‚zu‘ + Dativ. Sowohl die Präposition ‚für‘ als auch die Präposition ‚zu‘ können final gebraucht werden und einen Zweck ausdrücken. Hier scheint deshalb die Abweichung semantisch bedingt zu sein und kann, etwa in Beispiel (27) auf eine Interferenz des Afrikaans zurückgeführt werden: *Ek eet bacon en eiers vir ontbyt*. ‚Ich esse Speck und Eier zum Frühstück.‘. Die Präposition ist eine sehr starke und universelle Präposition im Afrikaans und übernimmt immer mehr die Funktion von formelleren Präpositionen (Donaldson 1993:343). Auch die Beispiele (28) und (29) scheinen von einer vor dem Deutschen erlernten Sprache beeinflusst worden sein. In diesen Fällen könnte hier das Englische die Interferenzen liefern, da dort die Präposition *for* in Verbindung mit ‚dem Frühstück‘ verwendet wird.

In den folgenden Beispielen (30) und (31) lässt sich die falsche Verwendung einer Präposition im Falle eines Genitivattributs erkennen:

(30) Meine Eltern haben auch eine größere Vielfalt **von** Lebensmittel. [P4-T26-Afr]

- (31) Ich kaufe hauptsächlich Pizza oder Burgers **aus** Steers, KFC oder Romans, weil ich nicht gut kann kochen. [P7-T43-Afr]

Anhand von Beispiel (30) lässt sich sehen, wie die Präposition ‚von‘ statt ‚an‘ verwendet wird. Beide Präpositionen stellen die Beziehung zu einem Objekt her, allerdings besteht hier wohl die Problematik der zahlreichen Bedeutungen und Übersetzungsmöglichkeiten der Afrikaans-Präposition *van*, die etwa als ‚von‘ oder ‚aus‘ übersetzt werden kann. Hierbei scheint es zu einer Verwirrung in der Verwendungsweise dieser Übersetzungen der Präpositionen im Deutschen zu kommen, die auf einer semantischen Differenz beruhen.

In Beispiel (31) wird wiederum eine Präposition im falschen Modus verwendet. Benötigt wird die Präposition ‚von‘, die auf das Genetivattribut verweist und nicht die lokale Präposition ‚aus‘, die zwar die Herkunft anzeigt, jedoch in dieser Verwendung inkorrekt ist.

In diesem Unterkapitel wurde u.a. die Schwierigkeit der Kategorisierung von ‚Fehlern‘ deutlich, da eine Reihe von Abweichungen auch in den Kapiteln zur semantischen Interferenz (siehe Kapitel 4.2 *Lexikalisch-semantische Abweichungen*) hätten besprochen werden können.

4.1.1.4 Dativ

Abweichungen im Bereich des Kasus‘ Dativ können vielfältig und weitreichend sein, weshalb es zu dieser Betitelung kommt. Eingeschlossen werden hier alle ‚Fehler‘, die Abweichungen des Dativs in jeglicher Art und Form aufweisen.

Zur Forschung des Kasus im Bereich DaF gehen die Meinungen zum Forschungsstand auseinander, so sagt etwa Baten (2011), dass der Erwerb von Kasus in der DaF-Forschung bisher noch nicht hinreichend erforscht wurde (Baten 2011:494), während Turgay (2011) auf „zahlreiche Studien“ verweist (Turgay 2011:25). Kasus ist ein wichtiges Element der deutschen Sprache und bereitet vielen Lernern Probleme, wie auch diese Studie zeigt.

Der Dativ ist vermutlich der komplizierteste der vier Fälle im Deutschen und daher ist es nur wenig verwunderlich, dass er bei den Probanden für einige Schwierigkeiten in der schriftlichen Produktion sorgt. Gerade die Vereinfachung der Kasus Dativ als Positionsbedeutung und des Akkusativs als Direktionsbedeutung ist unzureichend (vgl. Schanen 1998:217) und nur auf einer oberflächlichen Ebene hinreichend. In der Analyse werden nur Fälle berücksichtigt, in denen fälschlicherweise nicht der Dativ verwendet wurde. Falsche Dativ-Bildungen, etwa falsches Genus, werden hier nicht berücksichtigt. Innerhalb der beiden großen Probandengruppen scheint die Schwierigkeit des Dativs in etwa

gleich groß zu sein, da 50% der Gruppe Eng und 40,9% der Gruppe Afr ‚Fehler‘ in diesem Bereich produzierten. In der Gruppe AfrEng trat nur bei einem Probanden eine solche Abweichung auf.

Der Dativ war in älteren Formen des Englischen vorhanden, verschmolz aber zusammen mit dem Akkusativ zu einem gemeinsamen Fall. Demnach wird in diesem Sinne im Englischen nicht zwischen einem Akkusativobjekt und einem Dativobjekt unterschieden. Gleiches gilt für das Afrikaans, in dem auch nur ein Fall für beide Fälle des Deutschen verwendet wird.

Zunächst fällt auf, dass so gut wie alle ‚Fehler‘ bei der Dativbildung in Zusammenhang mit Präpositionen auftreten. Der am häufigsten auftretende ‚Fehler‘ ist hierbei die inkorrekte oder nicht existierende Dativbildung nach der modalen Präposition ‚mit‘.

- (32) Ich will altyd Hamburgers mit **ein** Milk-Shake bei Hudsons haben. [P34-T2-Eng]
- (33) Ich trinke gern Saft und Wasser mit **meine** Essen. [P10-T17-Afr]
- (34) Ich esse Gehrner mit **meine** Eltern. [P25-T28-Eng]
- (35) Mein Lieblingsessen ist unbedingt Lasagne, ich esse das wenn ich mit **meiner** Eltern treffen. [P18-T3-Afr]

Die Abweichung wird hauptsächlich am Possessivpronomen (hier in der 1. Person Singular) deutlich. In Beispiel (32) bleibt der unbestimmte Artikel im Nominativ und erhält nicht das Suffix *-em* für das maskuline Objekt im Singular. Für das Beispiel (33) gilt etwas Ähnliches, auch hier fehlt die Suffigierung von *-em* am Possessivpronomen für das neutrale Objekt. Dass ‚Essen‘, obwohl es ein neutrales Substantiv im Singular ist, hier das Suffix *-e* erhalten hat, lässt sich ggf. dadurch erklären, dass ‚Essen‘ im Plural unverändert bleibt und es hier womöglich zu einer Verwirrung zwischen Singular und Plural kam, da im Deutschen der Singular und nur selten der Plural verwendet wird. In Beispiel (34) hingegen wurde das Possessivpronomen in der 1. Person Singular im Nominativ belassen oder aber in den Akkusativ „gesetzt“. Aufgrund der identischen Deklination des Plurals im Nominativ und Akkusativ ist dies nicht abschließend zu klären. Äußerst interessant erscheint das darauffolgende Beispiel (35), in dem das Possessivpronomen die Endung für den Dativ erhalten hat, jedoch für ein feminines Objekt im Singular und nicht im Plural. Hier scheint eine Verwirrung vorzuliegen, da sowohl der bestimmte feminine Artikel im Singular, als auch der bestimmte Pluralartikel im Deutschen ‚die‘ ist. Möglicherweise folgte der Proband dem Gedankengang, dass ‚Eltern‘ den Artikel ‚die‘ erhält und folglich im Dativ das Possessivpronomen durch das Suffix *-er* dekliniert werden muss. Vollständig zu beweisen

wäre dies nur, wenn ‚Eltern‘ nicht schon im Nominativ auf dem Nasal *n* enden würde und somit die im Dativ nötige Suffigierung von *-n* bei Substantiven im Plural nicht zu erkennen ist.

Eine weitere Dativpräposition, die in den Probandentexten wiederholt für ‚Fehler‘ sorgt, ist die lokale Präposition ‚bei‘.

(36) Ich mag nicht koche und ziehe bei **ein** Restaurant vor esse. [P34-T2-Eng]

(37) Ich esse gern bei **meine** Mutter und manchmal bei **meine** Schwester. [P16-T9-Afr]

(38) Ich esse gerne bei **meine** Eltern, aber nur wenn ich zu Hause geht. [P12-T16-Afr]

Nach der Präposition ‚bei‘ muss das folgende Objekt bzw. das dazugehörige Possessivpronomen etc. im Dativ dekliniert werden. Die Beispiele (36) und (37) zeigen, wie der unbestimmte Artikel (Beispiel (36)) und das Possessivpronomen (Beispiel (37)) zwar an das Genus des Dativobjekts angepasst wurden, allerdings nicht an den Kasus. Anhand der beiden Beispiele lässt sich nicht eindeutig sagen, ob der Artikel bzw. das Pronomen im Nominativ gelassen oder in die identische Form im Akkusativ gesetzt wurde und somit die Präposition fälschlicherweise den Akkusativpräpositionen zugeordnet wurde (sowohl im Nominativ als auch im Akkusativ ist die Form des Possessivpronomens für ein feminines Objekt phänotypisch gleich). Beispiel (38) weist eine ähnliche Abweichung auf wie Beispiel (34) und auch hier ist nicht eindeutig bestimmbar, ob es sich um das Possessivpronomen im Nominativ oder Akkusativ handelt.

(39) [...] dann essen wir Wurst auf **der** Grill mit einem Schluss Salat. [P18-T3-Afr]

(40) Mein Lieblingsessen ist Lam auf **die** Grill, oder „Braai“ und mein Lieblingsgetrenk ist Orangensaft. [P22-T24-Afr]

Wie unterschiedlich die Problematik des Kasus' Dativ zu sein scheint, das verdeutlichen die Beispiele (39) und (40). In beiden Fällen handelt es sich um die lokale Wechselpräposition ‚auf‘, die in beiden Beispielen den Dativ erfordert. Die Zuordnung dieser Doppelreaktion wird durch die Semantik bestimmt und in beiden Beispielen handelt es sich um eine statische Ortsangabe, nach der der Dativ folgt (siehe auch Turgay 2001:28). Die korrekte Kasusform nach Wechselpräpositionen wird erst vergleichsweise spät erlernt (Diehl et al. 2000 in Baten 2011:481) und lässt sich daher erst in dieser fortgeschrittenen Lernergruppe finden. Vergleicht man die beiden Beispiele, so könnte man außerdem zu dem Schluss kommen, dass in Beispiel (39) in der Tat der Dativ verwendet wurde, allerdings ‚Grill‘ dem falschen Genus zugeordnet wurde. Diese These wird bestärkt durch das Beispiel (40), in dem der

bestimmte Artikel entweder im Nominativ oder im Akkusativ steht und der feminine Artikel ‚die‘ im Dativ (etwa Beispiel (39)) zu ‚der‘ wird.

(41) Normalerweise, als Student, esse ich in **mein** Zimmer, [...]. [P26-T21-Eng]

Auch die Präposition ‚in‘ ist eine sogenannte Wechselpräposition. Beispiel (41) zeigt hier die Verwendung des Akkusativs anstatt des Dativs, der nach der Kombination des Verbs ‚essen‘ und der Wechselpräposition ‚in‘ folgt.

(42) Von **mein** Kindheit bis zum Alter von 20 Jahren [...]. [P15-T7-Afr]

In Beispiel (42) wurde das Possessivpronomen der 1. Person Singular weder an den Numerus (feminin, ‚die Kindheit‘) noch an den Kasus (Dativ) angepasst. Die Präposition ‚von‘ ist eine Dativpräposition und in diesem Beispiel lässt sich eine ähnliche Strategie erkennen wie bei der Verbkonjugation, wo keine Konjugation verwendet und stattdessen der Infinitiv gebraucht wird. Hier wurde die „Grundform“ des Possessivpronomens benutzt.

(43) Als Kind hat Gemüse **mich** gar nicht geschmückt. [P2-T33-Afr]

‚Fehler‘ bei der Verwendung von Dativ-Verben, wie in Beispiel (43), sind in der Probandengruppe äußerst selten und werden zumeist richtig konstruiert. Es wurde in dem Beispiel erkannt, dass es sich um ein Objekt handelt, das nicht im Nominativ (‚ich‘) stehen kann, sondern an den Kasus angeglichen werden muss. Inkorrekt Weise wurde hier allerdings der Akkusativ des Personalpronomens der 1. Person Singular (‚mich‘) gewählt und nicht der Dativ (‚mir‘). Im Kontext der Verwendung des Dativs ist diese Abweichung allerdings, auf Basis der vorhandenen Probandendaten, zu vernachlässigen und scheint keine Schwierigkeiten zu bereiten, im Gegensatz zu der Verwendung des Dativs nach Präpositionen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass wenn man die verschiedenen Stadien des Kasuserwerbs nach Apeltauer (1997:129 in Turgay 2011:32) in Betracht zieht, noch nicht alle der Probanden die vierte Stufe und somit eine Differenzierung von Nominativ, Dativ und Akkusativ erfolgreich erreicht haben. Hierbei können jedoch die Grenzen fließend sein und es ggf. nur zu einer Übergeneralisierung der zuvor erlernten Kasus kommen (Nominativ und Akkusativ), obwohl bereits Kenntnisse des Dativs vorhanden sind (Turgay 2011:32). In diesen Fällen wird, wie auch zumeist in den Beispielen dieser Studie gesehen, vermutlich häufig der Akkusativ übergeneralisiert (in manchen Fällen, in denen der Phänotyp von Nominativ und Akkusativ identisch ist, ist dies nicht eindeutig zu klären) und eine gegensätzliche Verwendung findet eher selten statt (ebd.:33).

4.1.1.5 Genitiv

Bei den Abweichungen im Fall des Genitivs verhält es sich ähnlich wie beim Dativ und es werden sämtliche ‚Fehler‘ hier zusammengefasst.

Schaut man auf die Statistik zu den Abweichungen bei der Verwendung des Genitivs, so fällt auf, dass dieser vergleichsweise (etwa im Vergleich mit dem Dativ) gut beherrscht wird und so lassen sich nur bei 22,7% der Gruppe Afr und 25% der Gruppe Eng Abweichungen finden. Diese niedrigen Zahlen kommen auch dadurch zustande, dass der Genitiv der am seltensten verwendete Kasus ist und dementsprechend nicht alle Lerner ihn auch verwendet haben. Eine größere Probandengruppe wäre für aussagekräftigere Daten unerlässlich.

Der Genitiv ist ein relativ komplexer Kasus und kann auf verschiedene Weisen ausgedrückt bzw. durch Alternativen ersetzt werden. In der Fehleranalyse wurde als Abweichung ausschließlich der *genitivus possessivus* gefunden. Die Weite der Möglichkeiten bei der Verwendung des Genitivs soll am Beispiel der folgenden Abweichung erläutert werden:

(44) Ich esse gerne **meine Mutters** Essen. [P10-T17-Afr]

In dem Beispiel wurde das Substantiv ‚Mutter‘ fälschlicherweise mit einem Genitiv-s versehen, obwohl dies für gewöhnlich nur bei Eigennamen der Fall ist (‚Berlins‘, ‚Annas‘, ‚Frankreichs‘). Tatsächlich bildet allerdings das Wort ‚Mutter‘ eine Ausnahme und kann, wie auch ‚Vater‘, als Eigename fungieren (‚Mutters Essen schmeckt mir gut.‘). Es ist allerdings wenig wahrscheinlich, dass diese Ausnahme dem Probanden bewusst war. Das Possessivpronomen in der 1. Person Singular wurde hier weiterhin im Nominativ (bzw. Akkusativ) belassen und wurde nicht angeglichen (richtig: ‚meiner‘). Im Deutschen kann das Nomen im Genitiv (in Beispiel (44) ‚Mutter‘) sowohl post- als auch pränominal stehen (‚das Essen meiner Mutter‘, ‚meiner Mutter Essen‘). Bei einer postnominalen Stellung wird allerdings noch ein Artikel für das andere Nomen benötigt. Im Englischen (*my mother's cooking/food*) und Afrikaans (*my ma se kos*) hingegen steht das Nomen im Genitiv immer pränominal und Ausnahmen bilden lediglich alternative Konstruktionen, die etwa auch im Deutschen (z.B. mit Dativ) vorhanden sind (‚das Essen von meiner Mutter‘). Für das Beispiel (44) lässt sich also festhalten, dass die Wortreihenfolge durchaus richtig, wenn auch weniger frequentiert, ist, jedoch keine Angleichung des Pronomens und des Substantives an den Genitiv vorgenommen wurde.

Ähnliche Abweichungen treten, wie eingangs bemerkt, häufig in den Probandentexten auf und dabei immer wieder mit den zwei Substantiven ‚Mutter‘ und ‚Essen‘. Eine dieser ähnlichen Abweichungen zeigt das folgende Beispiel (39):

- (45) Ich esse gern **meine Oma’s** essen, weil **meine Oma’s** essen gesund und köstlich ist. [P11-T32-Afr]

Hier wurde nicht nur die Angleichung an den Genitiv nicht vollzogen, sondern es wurde fälschlicherweise das Genitiv-s samt Apostroph verwendet. Der Apostroph wird bei dem Genitiv im Englischen, der L2 des Probanden, verwendet und im Deutschen nicht (lediglich bei Namen, die auf einem s-Laut enden oder bei Namen, wo dies zur Verdeutlichung des Besitzers nötig ist: ‚Andreas’ Haus’ vs. ‚Andrea’s Haus’). Es ist zu vermuten, dass es hier diesbezüglich zu einer Interferenz des Sprachwissens der L2 gekommen ist und dies auf die L3 übertragen wurde. Diese Art der Abweichung wurde allerdings nur bei diesem Probanden gefunden.

- (46) Ich finde kochen ein bisschen langweilig und ich vermisse **meiner Mutters** Essen. [P31-T35-Eng]

- (47) Ich mag bei **meiner Mutters** Haus essen denn sie weiß was ich mag und was ich nicht mag. [P7-T43-Afr]

Die Beispiele (46) und (47) zeigen eine Konstruktion, die in ihrer Form doch sehr an das Afrikaans erinnert. Im Folgenden soll dies am Beispiel (47) durch einen Vergleich mit dem Afrikaans verdeutlicht werden:

bei	meiner	Mutters		Haus
<i>by</i>	<i>my</i>	<i>ma</i>	<i>se</i>	<i>huis</i>
bei	POSS.1SG	Mutter	GEN	Haus
‚bei dem Haus meiner Mutter‘				

Hier kommen scheinbar mehrere Dinge zusammen. Zum einen wurde die Wortstellung aus dem Afrikaans übernommen, was allgemein im Deutschen möglich ist, allerdings nicht in diesem Beispiel, da eine Lokalität hinzukommt (‚bei dem Haus‘). Bevor die Semantik dieses Satzes begutachtet wird, soll zunächst erläutert werden, welche ‚Fehler‘ hier aufgetreten sind. Möglich erscheint, dass der Proband sich aufgrund der Dativpräposition ‚bei‘ für den Dativ des Possessivpronomens entschieden hat, welcher außerdem identisch mit dem Genitiv für singuläre feminine Substantive ist, und schließlich auch noch das Genitiv-s verwendet hat. Festhalten lässt sich, dass die Form tendenziell, bis auf das falsche Genitiv-

s, richtig ist, allerdings die ganze Semantik durch die Wortstellung prekär erscheint. Grammatikalisch richtig wäre zunächst eine Konstruktion wie³⁴:

‚Ich esse bei dem Haus meiner Mutter.‘
 1SG essen.1SG.PRS bei DET.DAT Haus POSS.1SG.GEN Mutter.GEN

Fraglich ist hierbei nur, ob diese Konstruktion auch semantisch stimmig ist und nicht von der L1 oder L2 beeinflusst ist. Eine Konstruktion ohne Genitiv, mit ‚Mutter‘ als Lokalität, scheint hier die einfachste Lösung zu sein:

‚Ich esse bei meiner Mutter.‘

Denkbar wäre auch eine Alternative mit der lokalen adverbialen Bestimmung ‚zu Hause‘:

‚Ich esse zu Hause bei meiner Mutter.‘

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Verwendung des Genitivs in dem vorhandenen Datensatz sehr der des Englischen bzw. des Afrikaans gleicht und sich dort Parallelen finden lassen.

4.1.1.6 Zählbar vs. nicht zählbar

Anzumerken sei zunächst, dass sich die hier folgenden Abweichungen außerdem zu einem hohen Anteil mit dem linguistischen Feld der Semantik überschneiden. Es werden hier also alle Abweichungen dargestellt, die u. a. auch mit einer solchen zu tun haben, die sich auf eine falsche Darstellung von zählbar und nicht zählbar berufen.

Bei der Fehleranalyse fiel der falsche Gebrauch insbesondere von ‚viel‘ und ‚viele-‘ auf. Das bedeutet, es wurde das Adverb ‚viel‘, welches für nicht zählbare Dinge verwendet wird, mit dem Adjektiv ‚viele-‘ verwechselt. Dieses Fehlermuster konnte vor allem bei der Gruppe Eng erkannt werden (33,3%). In den anderen Gruppen, etwa Afr (13,6%), spielte diese Abweichung eine noch geringere Rolle. Interessanterweise wird bei der Verwendung des Afrikaans’ Pendant *baie* keine Unterscheidung zwischen zählbaren und nicht zählbaren Substantiven gemacht. Im Englischen lässt sich allerdings eine solche Unterscheidung finden (*much* ‚viel‘, *many* ‚viele-‘). Die L1 der Gruppe Eng erklärt also nicht die Abweichungen in der Zielsprache Deutsch, jedoch könnte die Abweichung durch eine Interferenz der L2 (sehr häufig Afrikaans) zu Stande gekommen sein, da in dieser Sprache nicht zwischen dieser Art Adverb und Adjektiv unterschieden wird.

³⁴ Die interlineare Glossierung wurde nach den *Leipzig Glossing rules* vorgenommen. Die hier verwendeten Abkürzungen entsprechen denen des Max-Planck-Instituts, wurden um eigene ergänzt, und sind außerdem im Abkürzungsverzeichnis zu finden.

Für weitere Informationen: <https://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php> [01.04.2017]

- (48) Ich trinken gewöhnlich Cola, Orangensaft und auch **viele** Wasser. [P15-T7-Afr]
 (49) Ich trinke **viele** Kaffee und Mineralwasser. [P27-T1-Eng]
 (50) Als Student trinken Ich **viele** Wasser und natürlich viel bier. [P32-T6-Eng]

Wie alle drei Beispiele ((48) - (50)) zeigen, tritt die Abweichung hauptsächlich in Verbindung mit Getränken auf, vor allem Wasser. Wasser wird nur selten im Plural verwendet (etwa ‚Stille Wasser gründen tief.‘) und tritt daher im Normalfall mit dem Adverb ‚viel‘ auf. Interessant ist das Beispiel (50), in dem ‚Wasser‘ mit ‚viele‘ und ‚Bier‘ mit ‚viel‘ verwendet wurde. Tatsächlich kann ‚Bier‘ sowohl mit dem Adverb als auch dem Adjektiv verwendet werden (‚viel Bier‘, ‚viele Bier‘).

Bei diesen Abweichungen lässt sich nicht abschließend sagen, wo genau die Ursache für diese liegt. Zu vermuten wäre einerseits, dass L1 Afrikaans-Sprecher durch den Erwerb des Englischen als L2 die Unterscheidung zwischen zählbar und nicht zählbar kennengelernt haben und daher im Umgang damit sicherer wirken, da sie es erlernt haben. Andererseits könnte man bei den L1 Englisch-Sprechern von einer Übergeneralisierung durch die erlernte L2 Afrikaans sprechen, in welcher eine Unterscheidung nicht gemacht wird. Bei diesen Vermutungen spielen die fremdsprachenspezifischen Faktoren aus Hufeisens (2010) Modell die entscheidende Rolle.

4.1.2 Syntax

Betrachtet man all die komplexen Werke (etwa Engel 2009), die zur Syntax des Deutschen entstanden, lässt sich zweifelsfrei behaupten, dass dieser Teil des Spracherwerbs sicherlich einer der am schwersten zu erlernenden ist. Das Deutsche lässt sich durch seine vielen Möglichkeiten der Zusammensetzung von Sätzen nicht eindeutig definieren und könnte mehreren Klassifikationen durch die Positionen von Subjekt, Verb und Objekt zugeteilt werden (vgl. Rogers 2003:64). Vergleicht man die Satzstruktur in den hier zu findenden Erstsprachen, fällt vor allem das Englische aus einer Art Muster heraus, wie Rogers (2003) feststellt:

But it is English which is the odd one out here among the Germanic languages. Two particular features are notable: all Germanic languages except English exhibit what is from an English perspective called ‘inversion’, namely the verb-second constraint; and other Germanic languages such as Afrikaans, Dutch and Swedish have a different word order in main and subordinate clauses. (Rogers 2003:64)

Interessant scheint in diesem Kapitel also vor allem die Satzstruktur bei Lernern der Gruppe Eng, welche ‚Fehler‘ diese machen und ob diese auf die L1 der Probanden zurückzuführen

sind. Die Inversion kommt im Englischen nur äußerst selten zum Tragen (Rogers 2003:63) und bietet dadurch Anlass dafür, dass hier häufig Abweichungen zu finden sind. Auch scheint es möglich, dass der L2-Erwerb von Englisch der Gruppe Afr einen Einfluss auf den Erwerb der deutschen Syntax hat. Wie sehr sich der Erwerb der Sprachen Deutsch und Englisch unterscheidet, hat Carroll (1990) aufgezeigt.

Eine genaue Beschreibung von Syntax-Fehlern bei L3- oder Ln-Lernern fehlt bislang. Rothweiler (1993) geht in ihrer Arbeit detailliert auf den Erwerb von Nebensätzen ein, allerdings nur unter dem Gesichtspunkt von L1-Sprechern im Kindesalter. Dennoch ist Rothweilers (1993:6) Einteilung von abhängigen Sätzen im Deutschen Vorlage für die Strukturierung dieser Arbeit. So nennt sie vier Typen dieser Sätze: Verbzweitsätze, Verberstsätze, Infinitivsätze und eingeleitete Verbletztsätze (ebd.). Die Strukturierung dieses Kapitels beruft sich folglich auf die „[...] systematische Satztopologie im Deutschen“, die für gewöhnlich von der Positionierung des finiten Verbs ausgeht (Heringer 2013:396, Helbig & Buscha 2001:448). Diese Systematik soll auch hier angewendet werden.

Da die Syntax ein äußerst komplexes Thema ist, was u.a. schon Engel (2009) zeigte, werden hier die eindeutigsten Beispiele dargestellt und keine komplexen Schemata verwendet. Lediglich Vereinfachungen sollen zur Darstellung beitragen. Außerdem stoßen grammatische Regeln beim Thema Syntax an ihre Grenzen, da sie einen gewissen Spielraum lassen, grammatisch korrekt sein können, jedoch nicht akzeptabel sein müssen³⁵ (Engel 2009:19).

Im Folgenden wird außerdem der Begriff der Wortstellung verwendet. Mir ist die Problematik dieses Terms bewusst und ich verweise an dieser Stelle auf Engel (2009:165).

4.1.2.1 Verbzweitstellung

Im Deutschen steht das finite Verb in Hauptsätzen (und W-Fragen) an der zweiten Position, allerdings bilden hierbei Ja-/Nein-Fragen und Imperativsätze oder „manche Wunschsätze“ Ausnahmen, in denen das finite Verb an der ersten Position steht (siehe Fandrych 2005:13). Ebenso steht auch im Afrikaans das Verb des finiten Satzes an Position 2 (Donaldson 1993:362). Wie schon einleitend in dem Zitat von Rogers (2003:64) zu lesen ist, weicht hier das Englische von dieser in vielen germanischen Sprachen verbreiteten Regel ab. Während die Wortstellung des Englischen als Subjekt – Prädikat – Objekt dargestellt werden kann, so ist dies für das Deutsche nur unzureichend und Imo (2016:20) stellt folgende Darstellung

³⁵ Für Beispiele und eine nähere Erläuterung siehe Engel (2009:19).

vor: Vorfeld – finites Verb – Mittelfeld (wenn vorhanden) – infinites Verb (wenn vorhanden) – Nachfeld (wenn vorhanden)³⁶. Zu beachten sei hier, dass es sich in diesem Kapitel selbstverständlich nur um Hauptsätze handelt.

Diese Eigenschaften der Ausgangssprachen machen sich auch in den im Korpus gefundenen Abweichungen bemerkbar: Während mehr als die Hälfte (58,3%) aller Probanden der Gruppe Eng ‚Fehler‘ bei der Verbzweitstellung machten, waren es in der Gruppe Afr nur 22,7% und somit nicht einmal jeder Vierte. Dementsprechend stammen viele der Beispiele von Probanden der Gruppe Eng.

Das Beispiel (51) illustriert sehr klar, wie ein solche Abweichung bei der Verbzweitstellung aussehen kann:

(51) Ich gerne pizza **essen** und Coke trinken. [P19-T13-Afr]

Zu erkennen ist, dass das Subjekt (‚ich‘) sich zwar in der richtigen Position befindet (1 oder 3, hier Position 1), das Verb ‚essen‘ jedoch erst an Position 4 zu finden ist und das noch nach dem Adverb (‚gerne‘) und dem Objekt (‚Pizza‘).

(52) Normalweise für Frühstück **esse** ich Haferflocken[...]. [P30-T34-Eng]

(53) Ich trinke viel Wasser und Kaffee, aber in den Urlaub, ich **trinke** viel Tee – wann ich wil entspannen. [P29-T42-Eng]

In Beispiel (52) hingegen kommt es zwar zur Inversion von Verb (‚esse‘) und Subjekt (‚ich‘), allerdings sind diese auf den Positionen 3 und 4 zu finden. Der Satz erscheint als eine Mischung aus Eigenschaften des Englischen (das Verb muss nicht zwangsläufig an Position 2 stehen) und denen des Deutschen (Inversion). Beispiel (53) zeigt, wie ein falsches Verständnis für die Kommasetzung und das Erkennen eines Nebensatzes die Positionierung des Verbs beeinflussen können. Das zweite Komma wurde mitten im NS positioniert, wodurch ‚ich trinke viel Tee‘ als eigenständiger Satz verstanden wurde, obwohl ‚in den Urlaub‘ aber Position 1 einnimmt und es folglich zur Inversion kommen müsste (‚im Urlaub trinke ich viel Tee‘).

Weiterhin lässt sich ausschließlich in der Gruppe Eng folgendes Fehlermuster erkennen, bei welchem der Satz mit ‚Als Student/Kind‘ eingeleitet wird und dann nicht das Verb an Position 2 folgt (‚Als Student/Kind‘ ist ein Konzept und steht an Position 1). Dies lässt sich vermutlich auf die L1 der Probanden zurückführen, wobei das Verb normalerweise auf das Subjekt folgt und es zu keiner Inversion kommt.

³⁶ Im Folgenden wird das Vorfeld häufig als Position 1 beschrieben und das Mittel- oder Nachfeld als Position 3 oder als finale Position.

Die Beispiele (54) und (55) richten sich nach dieser Regel aus der Grammatik des Englischen und setzen somit das Verb an die dritte Position und invertieren dadurch Subjekt und Verb nicht.

(54) Als Studentin ich **koche** selbst. [P27-T1-Eng]

(55) Als Kind ich **mochte** nicht Gemüse und ich hasste Brokkoli. [P32-T6-Eng]

Ein Stück weit extremer wird diese Abweichung in dem folgenden Beispiel (56), in dem das Verb noch eine Position weiter nach hinten verrückt wird und schließlich an Position 4 auftritt:

(56) Als Kind ich auch **mochte** nicht Milch getrunken. [P32-T6-Eng]

Ähnlich verhält es sich bei wesentlich komplexeren Satzgliedern, die das Verb von seiner angestammten Position verschieben. Auch hier ist die Wortstellung in der L1 vermutlich die Ursache für die „Verbverschiebung“.

(57) Als Student normalerweise essen und trinken **ist** Kaffee oder Tee und Fleisch und Gemüse. [P25 -T28-Eng]

Beispiel (57) ließe sich einfach Wort-für-Wort ins Englische übersetzen und würde dort einen akzeptablen Satz liefern („*As a student normally eating and drinking is...*“). Im Deutschen allerdings ist der Satz wenig akzeptabel und das Verständnis wird außerdem durch die Kleinschreibung von ‚Essen und Trinken‘ erschwert. Mit dieser Problematik wird sich in Kapitel 4.2.5 *Verb vs. Substantiv* befasst.

Während sich die bisherigen Beispiele immer auf die Ausgangssprache Englisch zurückführen ließen (Konjunktiv!), ist die Verbposition in dem folgenden Beispiel (58) nicht nachvollziehbar:

(58) Als Studentin ich wenig Essen in meinem Kühlschrank **habe**. [P34-T2-Eng]

Als Zweites soll sich an dieser Stelle mit der Verbzweitstellung nach Konnektoren von Hauptsätzen befasst werden. Durch eine Reihe von Konnektoren lassen sich im Deutschen zwei Hauptsätze miteinander verbinden, wobei die Wortstellung in beiden erhalten bleibt und somit auch das Verb seine Position 2 nicht verliert. Interessanterweise tritt diese Abweichung des Verbs an einer anderen Position als Position 2 auch bei Afrikaans-Erstsprachlern auf. Hier wäre eine Beeinflussung durch die L2 Englisch denkbar. Konnektoren sind in dieser Positionierung als Position 0 zu verstehen und werden in den folgenden Beispielen unterstrichen.

(59) Mein Lieblingsessen ist Makaroni und Käse und ich auch **Liebe** Hamburgers [...]. [P32-T6-Eng]

Beispiel (59) ist wieder ein typisches Beispiel für die direkte Übertragung der Satzstruktur aus dem Englischen (...and I also love hamburgers.), bei der das Verb auf die dritte Position rückt und dem ‚auch‘ Platz macht.

Eine Abweichung, die sehr häufig auftritt, ist das nicht-Erkennen der Konnektoren als Position 0, wodurch das Verb direkt auf diesen folgt und die Position 1 einnimmt. Die Beispiele (60) und (61) zeigen die falsche Verbzweitstellung nach dem Konnektor ‚und‘.

(60) Als Student hat man keine Zeit um Essen zu kockt und isst man normalerweise ungesund. [P10-T17-Afr]

(61) Normalerweise esse ich geröstet braun Brot mit harten gekocktes Ei und Grüner Salat und trinke ich gefiltertes Wasser [...]. [P4-T26-Afr]

‚Sondern‘ ist ebenfalls ein solcher Konnektor, der die Wortstellung zurücksetzt (auf 0 setzt) und einen weiteren HS einleiten kann:

(62) Als Kind habe ich nur Oates nicht gegessen, weil ich die Texture nicht mag, sondern esse ich alle Essen. [P22-T24-Afr]

In Beispiel (62) wurde ‚sondern‘, im Kontext des gesamten Satzes, semantisch inkorrekt verwendet (in der Bedeutung von ‚ansonsten‘).

In den bisherigen Beispielen kam es bisher nach den Konnektoren zu einer Vorverschiebung des Verbs auf Position 1 oder einer Verschiebung nach hinten, jedoch nicht an das Satzende. Einer der ersten Konnektoren, der auch als Position 0 behandelt wird und aufgrund seiner Semantik (Es kann hierdurch eine Begründung geliefert werden.) zumeist bereits früh im FSU DaF eingeführt wird, ist der Konnektor ‚denn‘.

(63) Normalerweise esse ich viel pasta und Salat, denn ich es schnell vorbereiten **kann**. [P2-T33-Afr]

In dem Beispiel (63) wurde der Konnektor vermutlich missinterpretiert und somit der Satz als NS verstanden, in welchem das (Modal-)Verb am Satzende steht.

4.1.2.2 Verbletzstellung

Im Bereich der Verbletzstellung muss zwischen zwei Tendenzen der Abweichungen unterschieden werden. Zum einen treten Abweichungen auf, bei denen das Verb die letzte Position im Satz nicht einnimmt, obwohl es dieses tun müsste. Zum anderen lassen sich Abweichungen feststellen, bei denen das Verb zwar die richtige Position einnimmt, aber entweder fälschlicherweise mit ‚zu‘ produziert wurde oder ohne. Da diese Art der Abweichung auf der Position des Verbs im Satz basiert, wird diese an dieser Stelle besprochen. Es kann also grob zwischen zwei Fehlertypen bei der Verbletzstellung

unterschieden werden: Positionierungsfehler und Formfehler. Die beiden Typen werden später mit Hilfe von Beispielen verdeutlicht.

Im Afrikaans stehen Infinitive oder das *past participle* am Ende des Satzes, diese Regel wird jedoch bei Verben aufgehoben, die als untrennbar von den Verben gelten, für die sie als Hilfsverben fungieren (Donaldson 1993:363f.). In Neben- und Relativsätzen nimmt das finite Verb weiterhin die Position am Ende des Satzes ein (ebd.:365ff.). Die Wortreihenfolge ist im Afrikaans folglich gut mit der im Deutschen vergleichbar.

Im Englischen hingegen bleibt das Verb, wie bereits erwähnt, bis auf ein paar Ausnahmen in der zweiten Position. Dies gilt auch für gewisse Nebensätze.

Überraschenderweise sind die ‚Fehler‘ bei der Verbletzstellung anders zwischen den Sprachgruppen verteilt als bei der Verbzweitstellung: Die Auswertung der Daten zeigte wieder, dass die Gruppe Eng erheblich mehr Probleme mit der Verbletzstellung im Deutschen hat (83,3%) und die Gruppe Afr hierbei deutlich normgerechter abschneidet (31,8%).

Die Formfehler bei der Verbletzstellung sind solche Abweichungen, bei denen das Verb in der letzten Position als Infinitiv produziert wird, obwohl es eigentlich eine finite Verbform sein sollte. Weiterhin gehören hier auch Infinitivformen in Verbletzstellung, denen entweder fälschlicherweise ein ‚zu‘ voransteht oder eben dieses ‚zu‘ fehlt.

Bereits das Beispiel (64) zeigt, wie ein solcher Formfehler bei der Verbletzstellung auftreten kann.

(64) Als ich jung war, mag ich nicht Pilze **zu essen**, [...] [P4-T26-Afr]

In dem Beispiel (64) wird ‚mögen‘ vermutlich nicht als Modalverb erkannt, weshalb der Infinitiv ‚essen‘ mit ‚zu‘ verwendet wird. Solch eine Konstruktion wäre möglich, wenn dieser Satz in eine Relativsatzkonstruktion umgeformt werden würde: ‚Ich mag es nicht, Pilze zu essen.‘. Eindeutig ist aber die Ursache für diese Abweichung nicht, da auch im Afrikaans eine Konstruktion *te eet* nicht möglich erscheint.

(65) Ich mag nicht koche und ziehe bei ein Restaurant vor **esse**. [P34-T2-Eng]

Auch bei Beispiel (65) ergibt eine Übersetzung des Satzes in die L1 Englisch keine Aufschlüsse darüber, warum hier finite Verbformen in Verbletzstellung gebraucht wurden, obwohl eine Relativkonstruktion und einen Komparativ vorteilhafter und korrekter gewesen wären: ‚Ich mag es nicht, zu kochen und esse lieber in einem Restaurant.‘. Ähnliches gilt außerdem für Beispiel (66), in welchem zuerst der Infinitiv mit ‚zu‘ gebraucht wird, im zweiten Nebensatz, der durch die Konjunktion ‚als‘ eingeleitet wird, jedoch nicht mehr.

- (66) Es ist günstiger zu Hause zu kochen als bei einem Restaurant essen. [P33-T4-Eng]

Eine solche Konstruktion mit Infinitivsatz und ‚als‘ ist auch das Beispiel (67):

- (67) Ich koche selbst, weil ich allein **leben** und es ist auch billiger als Lebensmitteln **kaufen**. [P28-T30-Eng]
- (68) Ich versuche viel Gemüse und Obst **essen**, aber sie ist teuer. [P31-T35-Eng]

Gleichzeitig zeigt das Beispiel (67) auch einen weiteren Formfehler im weil-Satz auf, in welchem das Verb ‚leben‘ sich zwar in der richtigen Position am Satzende befindet, allerdings eine Infinitivform gebraucht wird, statt der korrekten finiten Form des Verbs in der 1. Person Singular Präsens. Beispiel (68) zeigt weiterhin wieder einen Infinitivsatz ohne ‚zu‘ und belegt die zuvor dargestellte Abweichung.

Sehr häufig (auch in den Beispielen (69) - (72)) wird fälschlicherweise ein Infinitivsatz gebildet, obwohl eigentlich eine finite Verbform korrekt gewesen wäre. Zu vermuten wäre, dass dies aufgrund der Position des Verbs am Satzende auftritt und dadurch, als eine Art Absicherung, lieber eine Infinitivform verwendet wird, was auch Rieckborns (2007:178) Theorie entspräche.

- (69) Ich mag an Restaurants mit meinen Freunden essen, weil ich die Zeit mit ihnen **genießen**. [P28-T30-Eng]
- (70) Ich lebe in Eersterivier mit meinen Eltern und nicht in einem Studentenwohnheim, das ist warum meine Mutter das Essen **kochen**. [P29-T42-Eng]
- (71) Ich liebe zu kochen, aber ich koche selten, weil ich müde bin, wenn ich nach dem Hause **zu kommen**. [P38-T8-AfrEng]
- (72) Ja, ich selbst kochen, weil ich lieber mein eigenes Essen die meiste Zeit **zu machen**. [P42-T36-Ban]

Die Beispiele (70) und (71) sind weiterhin auch sehr interessant, da hier das Verb im weil-Satz als ein Infinitiv mit ‚zu‘ gebraucht wird. Hierbei ist kein weiteres Verb vorhanden, welches fälschlicherweise als Modalverb oder ähnliches falschinterpretiert werden könnte und somit einen Infinitiv am Satzende nach sich zieht. Die Position des Verbs allein scheint für die Bildung eines Infinitivs mit ‚zu‘ zu sorgen.

Die zweite Art der Abweichungen bei der Verbletzstellung ist die falsche Positionierung des finiten Verbs am Satzende. Häufig ist dies etwa bei weil-Sätzen zu beobachten. Während bereits festgestellt werden konnte, dass in Sätzen, die durch die Konjunktion ‚weil‘ eingeleitet werden, häufig das finite Verb als ein Infinitiv gebraucht

wird, so wird häufig das finite Verb in diesen Sätzen auch nicht an das Satzende gestellt, sondern nimmt die zweite Position im Satz ein. Kausale Sätze können ebenso durch ‚denn‘ eingeleitet werden, in denen dann das Verb die Position 2 einnimmt, nicht so allerdings bei Nebensätzen, die durch ‚weil‘ eingeleitet werden. Möglicherweise kommt es hier zu einer Verwechslung der beiden Konjunktionen und den damit verbundenen Regeln.

- (73) Ich liebe Waldpilzrisotto und saftigen Lendenstück, weil ich **kann** das nicht kochen. [P24-T25-Eng]
- (74) Ich genieße das, weil Tee und Kaffee **ist** sehr schön am Morgen und nachmittags. [P25-T28-Eng]
- (75) Ich genieße Fleisch und Gemüse weil, das **ist** sehr Gesundheit. [P25-T28-Eng]
- (76) [...], weil ich **mag** nicht den Geschmack [...]. [P4-T26-Afr]

Die Beispiele (73) bis (76) zeigen, wie das finite Verb (jeweils **fett** markiert) fälschlicherweise die zweite Position einnimmt. Hier könnte in allen drei Fällen die L1 Englisch eine Rolle spielen, in der das Verb nach *because* weiterhin diese angestammte Position innehat und mit dieser Regel von dem Deutschen oder auch dem Afrikaans abweicht. Möglicherweise wurde dieses strukturelle Merkmal der L1 auf die Zielsprache Deutsch übertragen. Auch L1-Sprecher des Deutschen verwenden diese fehlerhafte Konstruktion im Mündlichen (Sprechen). In einer geplanten Produktion, wie das ‚Schreiben‘, ist also diese Verwechslung mit der Ausgangssprache möglich und/oder resultiert aus einer Übertragung aus dem Mündlichen.

- (77) Ich koche selbst, weil ich allein leben und es **ist** auch billiger als Lebensmitteln kaufen. [P28-T30-Eng]

Prinzipiell gilt der Konnektor ‚und‘ als Position 0, wodurch in Aussagesätzen etc. das Verb an Position 2 darauf folgt. In Beispiel (77) allerdings folgt nach dem ‚und‘ eine Ergänzung zu dem weil-Satz, wodurch auch hier das Verb an das Ende des Satzes gerückt werden müsste und dann darauf erst die Komparativ-Ergänzung, eingeleitet durch ‚als‘, auftritt. Scheinbar hat eine Übergeneralisierung von ‚und‘ stattgefunden, da ‚und‘ u.a. als Konnektor für zwei HS erlernt wird.

- (78) Man würde denken, dass als Student **esse** ich meistens ungesundes Essen aber es ist nicht so. [P30-T34-Eng]
- (79) Das bedeutet, dass ich **esse** (sie) kein Fleisch und Milch Produkte. [P41-T10-Ban]

Eine ähnliche mögliche Übertragung aus der Erstsprache ist zusätzlich in Beispiel (78) zu erkennen, wo der NS durch die Konjunktion ‚dass‘ eingeleitet wird, das finite Verb folglich

also an das Ende des Satzes gehört. Auch in diesem Beispiel folgt die Wortreihenfolge eher den Regeln der Englischgrammatik und das Verb nimmt eine Art Position 2 ein. Weiterhin steht das Subjekt (,ich') hier an der falschen Stelle. In Beispiel (79) hingegen nimmt das Subjekt die korrekte Position ein, allerdings müsste das finite Verb auch hier, wie in Beispiel (78), am Satzende stehen.

(80) Ich koche manchmal wenn ich **habe** nicht viel Hausaufgaben. [P43-T14-Ban]

In Beispiel (80) wird der NS durch die Konjunktion ,wenn' eingeleitet, das finite Verb nimmt also im NS die finale Stellung ein. In dem Beispiel nimmt allerdings wieder einmal das finite Verb die zweite Position, wie in einem HS, ein.

Auch das folgende Beispiel (81) zeigt eine Wortreihenfolge, die sich möglicherweise an der L2 des Probanden (Englisch) orientiert: [...] *although I love it now*:

(81) [...], obwohl ich **liebe** es jetzt. [P4-T26-Afr]

Es scheint auch möglich, dass die Inversion noch nicht richtig erlernt wurde und dadurch die Zielsprache stark von den Regeln der Ausgangssprache beeinflusst wird. Außerdem gehört hier das Verb (,liebe') an das Satzende, da es sich um einen NS handelt. Eine Rückführung auf das Afrikaans erscheint an dieser Stelle problematisch, da das Verb ,lieben' nicht allzu simpel in das Afrikaans zu übersetzen ist und dort eher als ,lieb haben' oder als ,lieb sein für' ausgedrückt wird:

[...] <i>alhoewel</i>	<i>ek</i>		<i>dit</i>		<i>nou</i>	<i>lief</i>	<i>het.</i>
[...] obwohl	1SG		3SG.N		jetzt	lieb	haben.1SG

Treten im NS zwei oder mehr Verben auf, so steht auch hier das finite Verb, anders als im HS, am Satzende. In dem Beispiel (82) ist dies in dem NS, der durch die Konjunktion ,wann' bzw. ,wenn' entriert wird, der Fall. Weiterhin erhält hier wieder das Verb im Infinitiv (,entspannen') den Vorzug gegenüber dem finiten Verb (,will'):

(82) Ich trinke viel Wasser und Kaffee, aber in den Urlaub, ich trinke viel Tee – wann ich **wil** entspannen. [P29-T42-Eng]

(83) Manchmal Ich esse gern Thunfisch, weil er einfach **ist** zu kaufen und auch gesund ist. [P18-T3-Afr]

(84) Ich trinke viel Wasser und Tee weil ich mag nicht Limonaden trinken. [P41-T10-Ban]

Diese Art der Abweichung ist außerdem in weil-Sätzen zu erkennen, wo auch wieder der Infinitiv mit ,zu' die finale Position einnimmt. Allerdings ist dieses Beispiel (83) nicht konsequent den anderen Abweichungen gegenüber und stellt das finite Verb (,ist') nicht an die zweite Position. Hier ist also eine doppelte Abweichung festzustellen, bei der sowohl Verbzweit- als auch Verbletzstellung von der Regel abweichen. Auch in Beispiel (84) erhält

im weil-Satz wieder das Verb im Infinitiv die finale Stellung, während das finite Verb Position 2 einnimmt.

Ebenso scheint bei Hilfsverben die Positionierung des Verbs bei einigen Probanden noch nicht gefestigt oder automatisiert worden zu sein. Während das Hilfsverb die Position 2 erhält, ist das Verb im Infinitiv am Satzende. Es konnte bereits beobachtet werden, dass auch die Form der Verbletzstellung darunter leidet. In den folgenden Beispielen ist teilweise nicht nur die Form fehlerhaft, sondern vor allem die Position im Satz³⁷.

- (85) Normalerweise würde ich **esse** Brot, Nudeln, Hühnchen-Curry, Hot Dogs und Burger. [P19-T13-Afr]
- (86) Ich mus Wasser **trinke** für meine Leber. [P37-T12-AfrEng]
- (87) Manchmal kaufe ich Essen an, weil ich nicht selbe kann **kochen** bei der Studentenwohnung nicht. [P14-T18-Afr]

Die hier zu sehenden Beispiele (85) und (86) zeigen die falsche Positionierung des Infinitivs in Sätzen mit Hilfsverb. In den Beispielen (85) und (86) ist zudem die Verbform falsch und es handelt sich nicht um einen NS, sondern einen HS. In dem Beispiel (85) ist die typische Satzklammer überhaupt nicht vorhanden und lediglich die Inversion von finitem Verb und Subjekt wurde vorgenommen. Beispiel (86) zeigt, wie zwar eine kleine Satzklammer gebildet wurde, die das Objekt einschließt, jedoch die Ergänzung („für meine Leber“) ausklammert. Hingegen wurde in Beispiel (87) nicht nur die Satzposition der Verben falsch produziert, sondern zugleich auch noch die Positionierung der Verben untereinander. Sowohl das Hilfsverb („kann“) als auch das Verb im Infinitiv („kochen“) befinden sich im NS (hier eingeleitet durch die Konjunktion „weil“) am Satzende dessen, wobei das finite Verb in der finalen Position steht.

Beispiel (88) zeigt zunächst einen Formfehler, wie bereits zuvor besprochen, allerdings sollte es nicht heißen „das ist warum“, sondern viel mehr „darum“. Verbessert man also diesen Semantikfehler, der die komplette Wortreihenfolge durcheinanderbringt, so nähme das Adverb „darum“ die Position 1 ein, wodurch dann das finite Verb „kocht“ folgt.

- (88) [...] **das ist warum** meine Mutter das Essen kochen. [P29-T42-Eng]

Bei den Positionsfehlern ist festzustellen, dass das Verb im Infinitiv zumeist den Vorzug gegenüber dem finiten Verb erhält, welches korrekterweise an das Satzende gehört. Das finite Verb wird dadurch dann entweder auf Position 2 im NS gesetzt, wie in einem HS, oder aber direkt vor den Infinitiv. Eventuell kommt es bei weil-Sätzen zu einer Verwechslung mit

³⁷ In den folgenden drei Beispielen (85) - (87) wurde das Hilfsverb unterstrichen und Verben in der falschen Position **fett** markiert.

Sätzen, die durch die Konjunktion ‚denn‘ eingeführt werden. Hier wird also folglich keine Unterscheidung zwischen NS und HS gemacht. Die Position von Hilfsverben stellt zumeist kein Problem dar, allerdings wird hierbei häufig die Position des Infinitivs falsch bestimmt. Möglicherweise spielt der Erwerb der Englisch-Grammatik hier einen entscheidenden Einfluss, wobei die Merkmale bzgl. der Wortreihenfolge dieser Sprache auf die Zielsprache Deutsch übertragen werden. Andererseits könnte auch die nicht-Unterscheidung oder das nicht-Erkennen von NS und HS eine Rolle spielen, wobei Merkmale des HS auf den NS übertragen werden.

Final festzuhalten bei den Abweichungen der Verbletzstellung ist, dass diese vermehrt auftreten, allerdings die Ursachen für diese weitaus komplexer erscheinen, als dass es der Rahmen dieser Arbeit zulässt. Offensichtlich kommt es zu der Vermischung von verschiedenen Grammatikregeln, sobald mehr als ein Verb im Satz zu finden ist, die Sätze komplexer werden und auch NS auftreten.

4.1.2.3 Negation

In Helbig & Buschas Grammatik (2001) wird die Negation unter dem Kapitel ‚Der Satz‘ bzw. dem Unterkapitel ‚Kongruenz‘ am Ende des Kapitels verordnet, so, wie in dieser Arbeit auch.

Die Negation im Afrikaans ist womöglich die markanteste Eigenschaft der Sprache. Im Afrikaans wird eine sogenannte Doppelnegation verwendet (Donaldson 1993:401), wobei diese nicht mit eben jener Doppelnegation im Deutschen gleichzusetzen ist. Während im Deutschen die Doppelnegation einer Bejahung gleichkommt, so ist die Doppelnegation im Afrikaans mit einer einfachen Negation im Deutschen gleichzusetzen. Der Terminus rührt in diesem Fall daher, dass zwei Partikel für die Verneinung gebraucht werden: der Negator (*negator*) und der Skopus-Marker (*scope marker*) *nie* (ebd.). Nur in Fällen, in denen der Satz lediglich aus einem Subjekt und einem finiten Verb (und einem pronominalen Objekt) besteht, wird nur der Skopus-Marker benötigt.

(89) Es hat **nicht** gut geschmeckt **nicht**. [P14-T18-Afr]

(90) Manchmal kaufte ich Essen an, weil ich **nicht** selbe kann kochen bei der Studentenwohnung **nicht**. [P14-T18-Afr]

Die Abweichung tritt, wie die Beispiele zeigen, nur bei einem Probanden (14) der Gruppe Afr auf, was nicht besonders verwunderlich erscheint. Zwar ließ sich nur bei diesem Probanden diese Art der Interferenz finden, allerdings erscheint sie als besonders prägnant und sollte deswegen hier Erwähnung finden. In den beiden Beispielen ((89) und (90)) wurde

die Form der Negation im Afrikaans strukturell identisch auf das Deutsche übertragen. An dieser Stelle scheint eine Übertragung aus der L1 als besonders reliabel, da das beschriebene Phänomen nicht im Englischen und Deutschen auftritt.

Auch hier könnte eine größer angelegte Folgestudie besonders dieses Phänomen beobachten und analysieren.

4.2 Lexikalisch-semantische Abweichungen

Der Begriff der ‚lexikalischen Fehler‘ hat heute eine positive Konnotation, da sie aufzeigen können, wo Lernprozesse nicht reibungslos ablaufen und noch Handlungsbedarf besteht (Agustín Llach 2011:xii). Lexikalische Abweichungen sind allerdings auch in der Literatur bisher noch nicht eindeutig definiert worden, jedoch ist „[g]enerally the term *lexical error* [...] used to refer to the deviations in the learner’s in the production of the L2 norm with regards to the use in production and reception of lexical items.“ (ebd.:71). Problematisch ist hierbei besonders die Definition des Begriffs *lexical item*, da dieser Begriff mehr als nur ein Wort darstellen kann. So können auch Partikelverben, Adverbialphrasen oder Idiome als Wörter definiert werden (ebd.:71). Weiterhin muss zwischen lexikalischen und grammatikalischen Wörtern unterschieden werden, wobei Nomen, Verben, Adjektive und Adverbien zu den lexikalischen und Präpositionen, Artikel und Konjunktionen zu den grammatikalischen Wörtern zählen (ebd.:71). Folglich werden in diesem Teil der Analyse nur die lexikalischen Wörter betrachtet, da bereits grammatikalische Wörter in früheren Kapiteln besprochen und analysiert wurden. Hierzu zählen beispielsweise die Präpositionen, die in Kapitel 4.1.1.3 *Präpositionen* beleuchtet wurden.

Die lexikalisch-semantischen Abweichungen können auch der Überkategorie der Formulierungs- oder Ausdrucksfehler zugeordnet werden (siehe hierzu Rösner 2016:36f.). Carrió Pastor (2004) stellt innerhalb der lexikalisch-semantischen ‚Fehler‘, basierend auf James (1998:142-154), sechs verschiedene Arten von lexikalischen ‚Fehlern‘ dar (Agustín Llach 2011:77), die in der Analyse in Betracht gezogen werden sollen:

1. Formelle Fehler, wie der Vertausch von zwei ähnlichen Wörtern;
2. Falsche Wortbildung (u.a. Worterfindungen, Entlehnungen aus der L1, Anpassung eines L1-Wortes an die grammatischen (und auch orthographischen) Regeln der Zielsprache);
3. Lexikalische Verfälschung (Auslassung, Ergänzung, Neuformation);
4. Verwendung von Hyponymen anstatt von Superonymen;
5. Kollokationsfehler;
6. Falsche lexikalische Wahl aufgrund von semantischer Verwandtschaft (ebd.)

Auch wenn Agustín Llach (2011) sich auf den L2-Erwerb fokussiert, so sind die Eigenschaften für den Erwerb einer L3 oder einer Ln ähnlich, mit dem einzigen Unterschied, dass mehr als eine Sprache als Ausgangssprache dient und somit die Interferenzen und Abweichungen noch komplexer sein können (siehe auch Hufeisens *Faktorenmodell* (Hufeisen 2010:203f.). So konnte Vogel (2005) in seiner Studie eines Deutsch-L3-Lerners feststellen, dass sich in der L3-Produktion aufgrund der relativ nahen Sprachverwandtschaft zur L2 (Englisch) vor allem ‚Fehler‘ und Interferenzen aus der L2 im Lexikon finden lassen und es zum Code-Switching kommt (Vogel 2005:112f.).

Aufgrund der offensichtlich vorhandenen Verbindung von Semantik und Lexik, werden diese Bereiche im Folgenden zwar strukturiert dargestellt, es wird jedoch nicht zwischen diesen beiden Feldern unterschieden. Es sollen lediglich Hinweise auf diese beiden gegeben werden, auch wenn die Grenzen fließend sind und sich nicht immer klar zeichnen lassen. Dies liegt vor allem daran, dass diese beiden Bereiche auf verschiedenen Ebenen der Linguistik fungieren.

Lexikalisch-semantische Abweichungen lassen sich in allen Probandengruppen finden und bei fast drei Viertel der Probanden (72,7%) traten diese auf. Die zwei großen Sprachgruppen der Afrikaans- und Englisch-Erstsprachler pendeln beide in ihrem Anteil um diesen Wert herum. Die Gruppe Afr verzeichnet bei 68,2% der Probanden dieser Gruppe Abweichungen, während es in der Gruppe Eng sogar 83,3% sind. Es wird hier also anhand dieser Zahlen deutlich was für einen großen Einfluss jener Bereich der Abweichungen auf die schriftliche Produktion der Lernenden hat.

Die semantischen Bedeutungen, die im Folgenden dargestellt werden, stammen aus den genannten Referenz-Wörterbüchern von Duden (2006), Eksteen (1997) und Hornby (2005).

4.2.1 Verben

Wie auch in der *Deutsche[n] Grammatik* von Helbig & Buscha (2001), soll hier mit Abweichungen im Bereich der Verben begonnen werden. Die weitere Anordnung der Kapitel folgt dann weiterhin dem Referenzwerk.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass hier nun nicht die Konjugation der Verben besprochen werden soll, sondern viel mehr ihre semantische Bedeutung. Hierzu lässt sich nichts Generelles zu der Bedeutung von Verben in den verschiedenen Erstsprachen

sagen, da sie im Afrikaans und Englischen ähnliche Funktionen wie im Deutschen erfüllen³⁸. In agglutinierenden Sprachen, wie etwa Xhosa, ist die Funktionsweise des Verbs zwar, wie auch schon das Wort ‚agglutinierend‘ verrät, anders, soll hier allerdings keine Rolle spielen, da die gefundenen Interferenzen, die als Abweichungen zu Tage treten, in den folgenden Beispielen höchstwahrscheinlich aus dem Afrikaans oder dem Englischen stammen.

- (91) Ich **bevorzugen** es wie mein Mutter gekoch hat weil sie ziemlich gutes Essen kocht; [...]. [P42-T36-Ban]

Gleich das erste Beispiel (91) zeigt, wie weit das Spektrum bei semantischen Abweichungen reicht. Die Verwendung des Verbs ‚bevorzugen‘ (vermutlich aus der L3 Englisch: *prefer*) ist hier keinesfalls als falsch zu deklarieren, sondern viel mehr als unpassend, da der Satz dadurch doch etwas hochgestochen wird und eine Konstruktion mit einem Komparativ wie ‚lieber‘ wäre sicherlich angemessener gewesen.

- (92) Ich bevorzugen es wie mein Mutter gekoch hat weil sie ziemlich gutes Essen kocht; als im Restaurant, wo das Essen manchmal nicht gut **vorbereitet** ist. [P42-T36-Ban]

- (93) Das Essen ist normal essen als Studentin schnell und einfach das ist, **vorzubereiten**, warum ich es **vorzubereiten** und zu essen. [P19-T13-Afr]

Die Beispiele (92) und (93) ergeben eine weitere Sequenz des Spektrums und zeigen, wie inkorrekt eine direkte Übersetzung eines Wortes sein kann. Auch hier scheint die L3 bzw. die L2 Englisch für die fälschliche Verwendung zu sorgen. Wo im Englischen essen ‚vorbereitet‘, also *prepared* wird, da wird es im Deutschen ‚zubereitet‘. Beispiel (93) scheint hier einen Hinweis darauf zu geben, da es sich hier scheinbar nicht um eine falsche Konstruktion mit einem ‚zu + Infinitiv‘ handelt, sondern vielmehr um eine Mischform aus ‚vorbereiten‘ und ‚zubereiten‘. Während also in Beispiel (92) das falsche Wort aufgrund semantischer Verwandtschaft gewählt wurde, so handelt es sich bei der Neuformation in Beispiel (93) um eine lexikalische Verfälschung. Deutlich wird dies auch an einer Übersetzung ins Afrikaans:

Om kos voor te berei
 ‚Um Essen vor zu bereiten‘

- (94) Ich würde eher Take Away **bekommen** vielleicht Steers oder Panarotis, oder ich mache Pasta oder Sandwiches. [P3-T44-Afr]

³⁸ Die Rolle der Verbposition im Satz wurde bereits in Kapitel 4.1.2.1 *Verbzweitstellung* und 4.1.2.2 *Verbletzstellung* besprochen.

- (95) Sie macht meine Lieblingsessen, aber wir **bekommen** auch oft Mahlzeiten von Restaurants. [P40-T15-AfrEng]
- (96) Ich koche nicht selbst weil ich mit eine Rentnerin **bleibe** und sie köche für mich. [P30-T34-Eng]

Die falsche Wortwahl aufgrund von semantischer Verwandtschaft ist auch in den Beispielen (94) - (96) zu erkennen. Ob in den jeweiligen Beispielen die Interferenzerscheinung aus der L1 oder der L2 übernommen wurde, ist hier nicht feststellbar, da Afrikaans und Englisch ohnehin viele semantische Gemeinsamkeiten aufweisen, die in Verbindung mit dem Deutschen noch eine Spur diverser wird. Sagen lässt sich dennoch, dass das Verb ‚bekommen‘ aus dem Englischen *to get* bzw. Afrikaans *kry* herrührt und in diesem Kontext verwendet wird. Zwar können die beiden Sätze verstanden werden, was auf die semantische Verwandtschaft hindeutet, allerdings ist die Wahl des Verbs in diesen beiden Kontexten im Deutschen etwas diffiziler.

Das deutsche Verb ‚bleiben‘ ist in seiner Semantik nicht so weitreichend wie das englische Verb *to stay*, was in dem Beispiel (96) deutlich wird. Hier wird das Verb ‚bleiben‘ in Verbindung mit der Präposition ‚mit‘ genauso verwendet wie im Englisch (*to stay with*). Es kommt also zu einer direkten Übertragung in die Zielsprache und eine fälschliche Verwendung.

- (97) Ich liebe meine Essen mit meinem Mitbewohnerin zu kochen, denn es gibt uns Zeit zu **chatten** und voneinander lernen. [P4-T26-Afr]

Der schmale Grat von Bedeutung in verschiedenen Kontexten wird auch in Beispiel (97) deutlich, in dem ein Wort aus der L2 des Probanden an die grammatischen Regeln des Deutschen angepasst wurde. Dies ist legitim, da auch das Verb ‚chatten‘ bereits im Duden Einzug erhalten hat. Jedoch ist es an dieser Stelle wieder der Kontext bzw. die semantische Bedeutung, die falsch verwendet wurde. So wie das englische Verb *to chat* hier gebraucht wurde, wäre es viel mehr als ‚plaudern‘ oder ‚miteinander reden‘ zu übersetzen gewesen. ‚Chatten‘ wird im Deutschen für „sich im Internet mit anderen zwanglos über bestimmte Themen austauschen“ benutzt (Duden 2006:285).

- (98) Ich mag in Restaurants essen, weil ich die Geschirre nicht **waschen** muss. [P35-T31-AfrEng]

Das Muster von teils orthographisch ähnlichen Wörtern setzt sich weiterhin in Beispiel (98) fort, in dem es wieder zu einer Verwechslung mit einem ähnlichen deutschen Wort gekommen ist (*was* ‚waschen‘). Auch ist es hier wieder ein kleines Detail, das den Unterschied ausmacht: Während im Afrikaans das ‚**Geschirr gewaschen**‘ wird (*om die*

skottelgoed te was), wird es im Deutschen ‚abgewaschen‘. Diese entscheidende Unterscheidung wird im Afrikaans nicht gemacht. In diesem Beispiel handelt es sich also außerdem auch um eine Kollokation. Diese werden von semantischen Einflüssen verändert und angepasst. In dem folgenden Beispiel kommt es zu einer 1:1 Übersetzung aus dem Englischen:

- (99) Ich esse gerne im Restaurant mit Freunde, weil es so viel **Spaß ist**. [P21-T38-Afr]

Hierbei ist nur der markierte Teil im Kausalsatz wichtig und der Kausalsatz hieße im Englischen schließlich: *because it is so much fun*. Im Englischen ‚ist etwas Spaß‘, während im Deutschen ‚etwas Spaß macht‘. Hier macht sich also die L2 des Probanden bemerkbar, da im Afrikaans eher eine Konstruktion mit einem Adjektiv wie *lekker* (hier: ‚spaßig‘) verwendet werden würde oder dem Anglizismus *fun*.

Zusammenfassend lässt sich nun festhalten, dass im Bereich der Verben die Abweichungen hauptsächlich Kollokationsfehler (z.B. ‚Geschirr‘ + ‚waschen‘) sind oder aber es zu einer Wahl eines falschen Lexems aufgrund von semantischer Verwandtschaft kam (diese Art ‚Fehler‘ ist eng mit den Kollokationsfehlern verbunden). Weiterhin sind auch Wortbildungsfehler, das heißt Entlehnung aus der L1 oder einer anderen Sprache (häufig Englisch), sehr prominent.

4.2.2 Substantivwörter

Auch unter den Substantivwörtern lassen sich einige semantische Einflüsse aus den jeweiligen zuvor erlernten Sprachen finden. Häufig sind dies allerdings Abweichungen, die auf das Englische zurückzuführen sind, was nur wenig verwundert, betrachtet man den großen Einfluss des Englischen in Südafrika, wo es zu einer *Lingua Franca* herangereift ist (Esteves & Hurst 2009). Im Allgemeinen ist der Wortschatz wesentlich anfälliger für Einflüsse von anderen Sprachen. Deutlich wird dies etwa in den folgenden drei Beispielen ((100) - (103)):

- (100) Ich will altyd **Hamburgers** mit ein Milk-Shake bei Hudsons haben. [P34-T2-Eng]
- (101) [...], weil ich die **Geschirre** nicht waschen muss. [P35-T31-AfrEng]
- (102) Ich würde eher **Take Away** bekommen [...]. [P3-T44-Afr]
- (103) [...], weil ich die **Texture** nicht mag [...]. [P22-T24-Afr]

Zu sehen ist hier in Beispiel (100) die Verwendung einer falschen Pluralform des Substantivs ‚Hamburger‘, die der Form im Englischen gleicht. ‚Hamburger‘ (jedenfalls das

amerikanische Gericht und nicht der Einwohner Hamburgs) ist ein im Deutschen verwendeter Anglizismus, der voll in die deutsche Sprache integriert wurde. Während im Englischen, bis auf ein paar Ausnahmen, der Plural durch die Suffigierung eines -s oder ein Nullallomorph gebildet wird, sind die Regeln der Pluralbildung im Deutschen wesentlich vielfältiger. Allerdings werden eine Reihe von Anglizismen im Deutschen durch ein -s pluralisiert (z.B. ‚Laptops‘). Auch hier kommt es also durch eine Interferenz, die jedoch als viel mehr marginal zu verstehen ist.

In Beispiel (101) hingegen wurde die korrekte Bildungsweise des Plural von ‚Geschirr‘ vorgenommen, jedoch ist die Verwendung hier semantisch falsch, lässt sich aber auf die englische zurückführen. Dort wird nur der Plural (*dishes, to do the dishes*) verwendet, während im Deutschen der Singular benutzt wird (‚Geschirr spülen‘).

Beispiel (102) dient hier lediglich dazu, aufzuzeigen, dass ‚der/das Take-away‘ bzw. ‚Takeaway‘ bereits im Duden (2006) zu finden ist und somit nicht als semantische Interferenz gezählt werden kann, auch wenn dies zunächst als offensichtlich erscheint.

Hingegen wurde in Beispiel (103) einfach ein englisches Wort direkt im Deutschen verwendet und lediglich einem Genus (feminin) zugeordnet und der Proband betreibt so eine Art Code-switching.

(104) Leider habe ich keine Zeit zwischen meiner **Klassen**. [P16-T9-Afr]

(105) Mittags bin ich an dem Uni und vielleicht habe ich ein **Klas**, dann [...]. [P30-T34-Eng]

Ein Phänomen, das häufig auch im Universitätsalltag in Stellenbosch auffällig ist, ist die semantische Interferenz bei der Bezeichnung einer universitären Lehrveranstaltung, die im Deutschen häufig entweder differenziert als ‚Seminar‘, ‚Übung‘, ‚Vorlesung‘ oder allgemein zusammenfassend als ‚Kurs‘ bezeichnet wird. Im Englischen und im Afrikaans findet auch der Begriff *class* bzw. *klas* Verwendung ein ähnliches lautendes Substantiv, welches im Deutschen als ‚Klasse‘ viel mehr im schulischen Kontext gebraucht wird oder auch eine soziale Gruppe in der Gesellschaft beschreibt. Durch diese ähnliche Lautung in den drei Sprachen kommt es, wie in den Beispielen (104) und (105), zu dem fälschlichen Gebrauch, da hier eine feine aber entscheidende semantische Unterscheidung vorliegt.

(106) McDonalds ist sehr ungesund, deshalb will ich mehr **Übung**. [P16-T9-Afr]

Während die Beispiele (104) und (105) wohl auch verstanden werden können, stellt Beispiel (106) eine größere Abweichung dar. Auch hier liegt die Lösung wieder in einer Rückübersetzung des Begriffs ‚Übung‘, welcher im Englischen (*exercise*) sowohl für geistige als auch körperliche Aufgaben steht bzw. allgemeingültig für sportliche Betätigung

verwendet werden kann. Ebenso trifft dies im Afrikaans auf den Begriff *oefening* zu. Eine genaue semantische Differenzierung wurde hier nicht vorgenommen.

Auch Komposita sind von Interferenzen aus der L1, der L2 oder der Ln betroffen, wie die folgenden Beispiele verdeutlichen.

(107) Mein **Lieblingstrink** ist Bier oder Mineralewasser. [P33-T4-Eng]

Beispiel (107) zeigt hier ein Kompositum, dessen Kopf (*drink* bzw. ‚Getränk‘), vermutlich aufgrund von semantischer Ähnlichkeit, lediglich an die deutsche Orthographie angepasst wurde: *favourite drink* ‚Lieblingsgetränk‘.

Dies wurde zwar in Beispiel (108) korrekt gebildet, allerdings geht es hierbei um den ‚Orangensaft‘, wobei der Plural des Obsts verwendet wird und nicht die Einzahl wie im Englischen (*orange juice*):

(108) Meine Lieblings getränk sind Cola, Wein und **Orangensaft**. [P43-T14-Ban]

Schließlich lässt sich jedoch nicht eindeutig feststellen, ob es sich bei der Bildung um die Pluralform oder ein Fugenzeichen handelt.

Häufig lassen sich, gerade bei bestimmten Speisen, keine Übereinstimmungen in der Zielsprache finden, wodurch etwa bei sämtlichen Fastfood-Anbietern die Produkte englische Namen tragen, wohl auch, weil diese besser bei den Konsumenten ankommen und bekannt sind, da sie überall den gleichen Namen tragen.

(109) Ich habe viele lieblingsessen wie [...] und **Hühnchenstreifen**. [P3-T44-Afr]

Eine solche Übersetzung eines englischen Begriffs ist in Beispiel (109) zu erkennen. In vielen südafrikanischen Restaurants lassen sich sogenannte chicken strips bestellen. ‚Hühnchenstreifen‘ ist lediglich eine wortwörtliche Übersetzung, die wohl kaum in Deutschland zu finden wäre. *Pork stripes* etwa werden als ‚Schweinegeschnetztes‘ übersetzt und nicht als ‚Schweinstreifen‘. Eine nicht-Übersetzung wäre wohl hier am sinnvollsten gewesen, damit keine genaue Produktbeschreibung gewährleistet werden kann, denn auch der Begriff ‚Hühnchengeschnetztes‘ wird den *chicken stripes* nicht gerecht.

Lexikalisch-semantische Abweichungen treten nicht nur bei Komposita auf, sondern auch bei Kollokationen von Substantiven, die hier besprochen werden sollen.

(110) Mein Lieblingsessen ist **Makaroni und Käse** und [...]. [P32-T6-Eng]

(111) Als Kind habe ich **Makkaroni und Käse** nicht gern gegessen, [...]. [P36-T29-AfrEng]

Die Beispiele (110) und (111) zeigen beide die gleiche Abweichung. Hier von einem ‚Fehler‘ zu sprechen, wäre fast zu drastisch ausgedrückt, da hier klargestellt werden muss, dass die Aussagen der Probanden verständlich sind. Dennoch wird die Interferenz des

Englischen wie folgt sichtbar: Das im Englischen *macaroni and cheese* genannte Gericht, ist im Deutschen ein Kompositum: ‚Käsemakkaroni‘. Hingegen ist ‚Makkaroni und Käse‘, wie in den Beispielen, lediglich eine Beschreibung oder Erklärung der Zutaten des Gerichts. In Beispiel (110) ist zudem die Schreibweise (ein ‚k‘ statt zweien) an die des Englischen (ein *c*) angepasst worden bzw. wurde die Englische Orthographie an das Deutsche angepasst (‚k‘ statt *c* und Großschreibung des Wortbeginns).

(112) [...] ich glaube die **schmeckt** des Fleisch war nie so geschmackvoll [...]. [P13-T19-Afr]

Vereinzelt kommt es zu einer falschen Zuordnung in grammatische Kategorien, so wie in Beispiel (112), wo das Verb statt des Substantivs verwendet wurde. Dieses Beispiel wird in Kapitel 4.2.5 *Verb vs. Substantiv* näher besprochen. Die nun folgende letzte Abweichung stellt von der Zuordnung ein Problem dar. Hier (Beispiel (113)) geht es um die Verwendung des Substantivs ‚Beispiel‘ zusammen mit der Präposition ‚zu‘.

(113) Normalerweise esse ich oft Fisch **zumbeispiel** Thunfisch. [...] und genug Obst **zumbeispiel** Banane und Birne. [P21-T38-Afr]

Zwar stimmt hier der Kasus der Präposition, allerdings wurden beide (bzw. alle drei Wörter (‚zu‘ + ‚dem‘ + ‚Beispiel‘)) Wörter zusammen als eine Art Adverb verwendet, das an das deutsche Adverb ‚beispielsweise‘ erinnert. Diese Abweichung kommt vermutlich durch eine Interferenz des Afrikaans zustande oder ließe sich mit der L1 erklären: Im Afrikaans existiert genau diese Zusammensetzung aus Präposition und Substantiv und wird als ‚zum Beispiel‘ übersetzt: *byvoorbeeld* (*by-voorbeeld*). Da diese Abweichung gleich zweimal auftritt, kann hier ein Tippfehler seitens der Orthographie ausgeschlossen werden.

Auffallend ist bei den Substantivwörtern, dass die Fehlertypen von denen der Verben abweichen. So sind bei den Substantivwörtern wesentlich mehr Wortbildungsfehler zu finden: Entlehnungen und vor allem Anpassungen eines Wortes der Ausgangssprache an die grammatischen und orthographischen Regeln der Zielsprache Deutsch. Weiterhin lassen sich auch direkte Übertragungsfehler oder Interferenzen in der Produktion des Deutschen finden. Hierbei handelt sich um nahezu wörtliche Übersetzungen ins Deutsche.

4.2.3 Personalpronomina

In diesem Abschnitt soll es um die fälschliche Verwendung von Personalpronomina, insbesondere der unpersönlichen Personalpronomina gehen. Im Deutschen wird das unpersönliche Pronomen ‚man‘ häufig verwendet, in manchen Fällen wird ‚du‘ in einer allgemeingültigen, unpersönlichen Aussage genutzt. Auch im Englischen und im Afrikaans

lässt sich etwas Ähnliches beobachten, wo *you* bzw. *ju* (jeweils ‚du‘) als unpersönliches Personalpronomen gebraucht wird (Donaldson 1993:126). Außerdem existieren auch in der formellen Sprache die Wörter *one* bzw. (*'n*) *mens* (≈ ‚man‘). Ebenso wird in diesen Sprachen also eine Unterscheidung gemacht und ein reguläres Personalpronomen unpersönlich gebraucht.

(114) **Sie** können etwas finden für jeden Abend der Woche! [P18-T3-Afr]

(115) Ich trinke viel Wasser mit Zitrone, weil es gut für **Sie** ist [...]. [P28-T30-Eng]

Die Beispiele (114) und (115) scheinen eine Abweichung in diesem Bereich aufzuzeigen. In beiden Fällen wird die dritte Person Plural ‚sie‘ bzw. die dritte Person Plural formell ‚Sie‘ verwendet³⁹. Zu vermuten wäre hier, dass dies aufgrund der Homonymie der zweiten Person Singular und der dritten Person Plural im Englischen (in beiden Fällen *you*) zustande kommt und dann im Deutschen falsch abgebildet wird. Es kommt hier wohl also zu einer Verwechslung der Personalpronomina wegen einer Homonymie in der L1 bzw. L2 der Probanden. Es handelt sich also in erster Linie um einen formellen ‚Fehler‘. Dementsprechend erfolgte auch keine sichtbare Anpassung an den Kasus Akkusativ nach der Präposition ‚für‘ in Beispiel (115). Allerdings wurde das Verb ‚können‘ in Beispiel (114) an die Person angepasst und in dieser Hinsicht richtig konjugiert.

(116) Sie macht immer viel Essen und es fühlt wie Weihnachten wann wir **ihr** besucht.
[P13-T19-Afr]

In dem Beispiel (116) wird wieder die Abstinenz eines komplexen Kasussystems im Afrikaans deutlich bzw. die Existenz eines universalen Kasus für die Fälle Akkusativ und Dativ: eine Art Kasus, der für das Objekt steht. Das Verb ‚besuchen‘ erfordert im Deutschen den Kasus Akkusativ, folglich ‚sie‘, lautlich und graphematisch ist allerdings die Dativform des Personalpronomens (‚ihr‘) näher an der L1 und der L2 des Probanden. Dies verdeutlicht die folgende Tabelle:

	Deutsch	Afrikaans	Englisch
<i>Nominativ</i>	‚sie‘	<i>sy</i>	<i>she</i>
<i>Akkusativ</i>	‚sie‘	<i>haar</i>	<i>her</i>
<i>Dativ</i>	‚ihr‘		

Tabelle 1: Personalpronomen 3. Person Singular feminin (Übersicht)

Letztlich kommt es durch lexikalische Anpassung und nicht-Existenz dieser Kasusunterscheidung zu der vorhandenen Abweichung. In diesem Kapitel wird zudem die

³⁹ Dadurch, dass das Personalpronomen in Beispiel (114) am Satzanfang steht lässt sich hier nicht feststellen, ob es sich um die formelle Verwendung von ‚Sie‘ handelt oder die dritte Person Plural.

Bedeutung und Schwierigkeit einer grammatischen Regel deutlich, die vorher noch nicht aus der L1 oder L2 bekannt war und in Folge der sprachverwandtschaftlichen Nähe für Abweichungen sorgt, da der Lerner sich durch zwei Referenzen (L1 und L2) im Gebrauch vermeintlich sicher fühlt.

4.2.4 Adjektive und Adverbien

Dass Adjektive beispielweise nicht dekliniert und an den Kasus angepasst werden, konnte u.a. bereits in Kapitel 4.1.1.4 *Dativ* gesehen werden. Weiterhin gibt es jedoch auch in der Verwendungsweise auf semantischer Ebene erhebliche Unterschiede zwischen den verschiedenen in dieser Studie involvierten Sprachen und der Zielsprache Deutsch. Hierbei werden, wie die folgenden Beispiele zeigen werden, Interferenzen aus den Ausgangssprachen in der Zielsprache deutlich.

(117) Als Studente esse ich normalerweise was **bequem** ist, [...]. [P42-T36-Ban]

(118) Es hat **nett** nicht geschmeckt. [P9-T20-Afr]

In dem Beispiel (117) wurde das Adjektiv vermutlich in dem Sinne ‚einfach‘ genutzt. Wo hier jedoch der Ursprung liegt, ob in dem Englischen *comfortable* oder diese Abweichung aus einer der afrikanischen Sprachen des Probanden kommt, da bei diesem Probanden Deutsch bereits die L7 ist, bleibt unklar. Hingegen kann bei Beispiel (118) davon ausgegangen werden, dass die Interferenz aus dem Englischen stammt (*nice*). Zwar ist hier u.a. die Wortreihenfolge inkorrekt, aber im Englischen wird dieses Adjektiv auch im Kontext von ‚leckerem‘ Essen genutzt.

(119) Ich genieße Fleisch und Gemüse weil, das ist sehr **Gesundheit**. [P25-T28-Eng]

Interessant und deshalb hier auch aufgeführt, ist Beispiel (119), da der Proband 25 der einzige in dieser Studie ist, der ‚nur‘ zweisprachig und somit Deutsch die L2 ist. Daher müssen mit relativer Sicherheit Interferenzen aus der L1 Englisch stammen. Warum hier allerdings das Substantiv ‚Gesundheit‘ statt des Adjektivs ‚gesund‘ verwendet wurde, ist nicht eindeutig feststellbar. Denkbar wäre etwa die fälschliche Eingabe von *health* anstatt *healthy* in ein digitales Wörterbuch, da auch die Großschreibung des Substantivs beachtet wurde. Sollte das der Fall sein, wäre diese Abweichung allerdings nicht als semantischer ‚Fehler‘, sondern als Tippfehler zu zählen. Diese Abweichungen könnten aber auch auf ein nicht vorhandenes Verständnis der verschiedenen Satzglieder eines Satzes zurückgeführt werden, wodurch es zur Fehldeutung des Wortes kommt und schließlich zur Verwendung der falschen Wortklasse.

(120) [...] trinke ein Kaffe und esse **eins** oder zwei Doughnuts. [P30-T34-Eng]

Die Formulierung *one or two doughnuts* nutzt die Zahlwörter für die Mengenangabe, während im Deutschen in Verbindung mit einem Substantiv das Pronomen ‚ein‘ Verwendung findet. Im Afrikaans sind das Pronomen und das Zahlwort sogar identisch, da ‚n die Verkürzung von *een* darstellt. Hier wurde also eine Regel aus der L1 (und der L2) auf die Zielsprache übertragen.

(121) Koche gefällt mir **so so**. [P31-T35-Eng]

Direkt aus der (bzw. einer der) Ausgangssprache(n) übernommen wurde auch die Formulierung ‚so so‘, die im (südafrikanischen) Englisch verbreitet ist und dem Deutschen ‚so lala‘, ‚comme ci, comme ça‘ oder schlicht ‚einigermaßen‘ entspricht. Man kann hier also von einem ‚Fehler‘ auf zwei Ebenen sprechen, da diese Formulierung zunächst nicht dem Stil eines geschriebenen Textes entspricht, da sie sehr umgangssprachlich ist. Des Weiteren existiert diese Formulierung im Deutschen, so wie in Beispiel (121), nicht und wurde daher einfach direkt der Ausgangssprache entnommen. Im weitesten Sinne kann hier also von einer Art Code-switching (für mehr zum Phänomen Code-switching siehe u.a. Gardner-Chloros 2009) gesprochen werden.

(122) Ich will **altyd** Hamburgers mit ein Milk-Shake bei Hudsons haben. [P34-T2-Eng]

Ähnlich verhält es sich mit dem Adverb ‚immer‘, dass in dem Beispiel (122) oben durch das Afrikaans-Pendant *altyd* (hier sieht man sehr gut die Nähe zum Deutschen: *al-tyd* ‚all-zeit‘) ersetzt wurde. Hier könnte der Proband an die Nähe des Deutschen und des Afrikaans erinnert worden sein und somit wurde das Adverb aus dem Afrikaans verwendet. Diese Strategie, dass ein ähnliches Wort oder das Wort aus einer Sprache aufgrund von sprachverwandtschaftlicher Nähe verwendet wurde, ist in dieser Studie immer wieder zu erkennen.

(123) Ich habe das Essen **zu viel mal** verbrannt! [P18-T3-Afr]

Auch Beispiel (123) zeigt die nicht-Verwendung eines deutschen Adverbs für eine sich mehrmals wiederholende Handlung. Zwar wäre eine Formulierung wie ‚zu viele Male‘ akzeptabel, dennoch wäre der Gebrauch des Adverbs ‚oft‘ bzw. ‚zu oft‘ hier normgerechter gewesen. ‚Zu viel Mal‘ könnte eine direkte Übersetzung des Afrikaans *te baie keer* sein, was genau die genannte Bedeutung enthält.

(124) Ich esse Pommes frites **sehr** als ein Studentin. [P9-T20-Afr]

(125) [...], aber heute mag ich Gemüse und Wein **sehr viel**. [P6-T23-Afr]

(126) **Dann** habe ich nur Erdnussbutter und Sirup brötchen gegessen[...]. [P2-T33-Afr]

Außerdem zeigen die Beispiele (124) und (125) eine inkorrekte Übersetzung des Afrikaans-Wortes *baie*. Die Übersetzung ist nicht per se falsch, in diesen Kontext jedoch semantisch

ungenau. Während in Beispiel (124) eine Kollokation aus den Adverbien ‚sehr‘ und ‚viel‘ benötigt wird, um *baie* im Deutschen zu entsprechen, ist in Beispiel (125) genau diese Übersetzung inkorrekt und nur das ‚sehr‘ wird gebraucht. Die Problematik besteht hier also in der semantischen Mehrdeutigkeit des Wortes *baie*, wodurch falsche Realisierungen in der Zielsprache produziert werden.

Die Beispiele in diesem Kapitel verdeutlichen die enorme Diversität der verschiedenen Strategien bei der Produktion der Zielsprache Deutsch und wie dadurch die Abweichungen ein großes Spektrum an möglichen Ursachen abdecken.

Auch hier lassen sich wieder eine Reihe von Entlehnungen aus der/den Ausgangssprache/n finden oder aber die falsche Wahl von Lexemen aufgrund von semantischer Verwandtschaft.

4.2.5 Verb vs. Substantiv

‚Fehler‘ bei der Groß- und Kleinschreibung im Deutschen können häufig Tippfehler sein oder dem betreffenden Wort wurde schlichtweg nicht genug Aufmerksamkeit geschenkt und somit die Orthographie dessen missachtet. In dieser Arbeit konnten jedoch eine Reihe dieser Abweichungen gefunden werden, die immer wieder die gleiche Art Wort darstellte: Homonyme Verben bzw. Substantive. Dies bedeutet, dass etwa das Substantiv die gleiche Lautung und auch, bis auf die Großschreibung, die gleiche Orthographie wie ein Verb hat.

Insgesamt lassen sich bei dieser Art Abweichung drei Unterkategorien feststellen: Erstens treten Verben auf, die an die Großschreibung von Substantiven angepasst wurden. Zweitens treten Substantive auf, die an die Kleinschreibung von Verben angepasst wurden. Drittens lassen sich Abweichungen finden, bei der der Ursprung dieser in der Ausgangssprache liegt.

Die Beispiele (127) - (129) zeigen anhand der Verben ‚kochen‘ und ‚lieben‘ (hier in der konjugierten Form der 1. Person Singular Präsens), wie eine solche Abweichung aussehen kann.

(127) Beiden von meine Omas kann auch sehr gut **Kochen**. [P33-T4-Eng]

(128) Mein Lieblingsessen ist Makaroni und Käse und ich auch **Liebe** Hamburgers
[...]. [P32-T6-Eng]

(129) [...] und ich **Liebe** ein kaltes Glas Coca Cola. [P29-T42-Eng]

In allen drei oben gezeigten Beispielen wurde das Verb großgeschrieben und somit rein phänotypisch zu einem Substantiv umdeklariert. In Beispiel (127) wird der Infinitiv des Verbs benötigt, der allerdings dem Substantiv (bis auf die Großschreibung) gleicht. In den

Beispielen (128) und (129) wird die konjugierte Form des Verbs ‚lieben‘ benötigt, die in diesem Fall jedoch auch (bis auf die Großschreibung) dem Substantiv gleicht. Festzuhalten ist also, dass jene Abweichungen nur in diesen speziellen Kontexten (Infinitiv bzw. 1. Person Singular Präsens) auftreten, da ansonsten, rein phonologisch eine inkorrekte Grammatik vorläge.

(130) [...] meine Mutter ist eine sehr gute Koch und ich liebe ihre **essen**. [P33-T4-Eng]

(131) Meine Mutters **essen** gefällt mir am besten [...]. [P30-T34-Eng]

(132) Ich koche sehr gern und mochte viele **essen** probieren machen. [P26-T21-Eng]

Hingegen zeigen die Beispiele (130) - (132) ein umgekehrtes Phänomen, bei dem in allen drei Beispielen das Substantiv ‚Essen‘ kleingeschrieben wird. Interessant ist hierbei vor allem in Beispiel (130) zu sehen, dass das konjugierte Verb ‚liebe‘ nicht, wie in Beispiel (128) und (129) großgeschrieben wurde. Dies könnte eine Interferenz aus dem Englisch sein, da aber andere Substantive mit einem Großbuchstaben markiert wurden, scheint es wenig plausibel. Man kann hier, in dem konkreten Beispiel, sicherlich von einer simplen Unaufmerksamkeit sprechen was das Substantiv ‚Essen‘ angeht.

Betrachtet man nun die letzten sechs Beispiele, so könnte zu dem Schluss gekommen werden, dass die verschiedenen Rollen der Satzglieder vertauscht werden und dass, beispielsweise aufgrund der Homonymität, kein großer Wert auf die richtige Orthographie gelegt wird. In den meisten Fällen wird dies vermutlich allerdings eine schlichte Unachtsamkeit des Probanden gewesen sein, die, solange sie sich nicht auf andere Bereiche ausweitet, ein kleines Problem darzustellen scheint.

Weiterhin interessant sind Vertauschungen, die aus der Ausgangssprache zu kommen scheinen und dann falsch in die Zielsprache übertragen wurden.

(133) und alle Ausgaben **abdeckung** müssen mit diesem Geld. [P13-T19-Afr]

Das Beispiel (133) scheint eine solche Vertauschung in der L2 darzustellen, wobei das englische Wort *cover* sowohl als Verb (‚abdecken‘) als auch als Substantiv (‚Abdeckung‘) übersetzt werden kann, in der L1 Afrikaans hingegen existiert eine Unterscheidung zwischen Verb (*afdek*) und Substantiv (*afdekking*). Dem Probanden war die Rolle des Wortes als Verb in diesem Satz wohl bekannt und so wurde das vermeintliche Verb an die Kleinschreibung angepasst.

(134) aber ich glaube die **schmeckt** des Fleisch war nie so geschmackvoll wie Nudeln oder Bonbons. [P13-T19-Afr]

Der Ursprung für die Abweichung in Beispiel (134) scheint in der L1 Afrikaans zu liegen, da in dieser das Wort *smaak* sowohl das Verb ‚schmecken‘ als auch das Substantiv ‚Geschmack‘ meinen kann. Mit diesem Wissen ergibt der Satz auch wieder einen Sinn, allerdings scheint dem Probanden womöglich nicht klar gewesen zu sein, dass es sich hier um ein Substantiv handeln muss, obwohl sogar ein bestimmter Artikel dem Wort vorangeht und hat sich deshalb für die falsche Übersetzung entschieden.

Die Vertauschung von Verb und Substantiv, rein von der Groß- bzw. Kleinschreibung stellt kein großes Problem dar, solange die Rolle innerhalb des Satzes nicht vertauscht wird. Diese Verwechslungen können auch durch unzulängliche Übersetzungen ohne die Verwendung von Grammatik-Regeln zustande kommen.

4.2.6 Kollokationen

Mit Kollokationen ist hier, von dem englischen Fachbegriff *collocation* ausgehend, das Auftreten von Wörtern in bestimmten Kombinationen gemeint. Hierbei handelt es sich konkret um Kollokationen von Wörtern in der Ausgangssprache, die direkt als Kollokationen in der Zielsprache Deutsch wiedergegeben wurden. Die Auffassung von Kollokationen fußt hier auf dem Frequenz-basierten Ansatz. Bereits in vorangegangenen Kapiteln wurden zum Teil Kollokationen besprochen, die allerdings weniger komplex waren und sich in ihrer Art dem jeweiligen Kapitelthema zuordnen ließen.

Die Analyse zeigte bisher, dass sich eine Reihe von semantischen Abweichungen aus den Ausgangssprachen herleiten lassen. In diesem Abschnitt soll es um ganze Formulierungen/Phrasen gehen, die aus der Ausgangssprache entnommen wurden und (nahezu) wortwörtlich im Deutschen wiedergegeben werden.

- (135) Als Kind habe ich nimmer Gemüse gegessen, **für mir war das sehr schlecht.**
[P18-T3-Afr]

Gleich das Beispiel (135) zeigt, wie bei diesen Formulierungsfehlern mehr als eine Kategorie Abweichungen aufzeigt. Der Proband möchte mit Sicherheit mit dem markierten Teil ausdrücken, dass ihm das Gemüse schlecht geschmeckt hat. Die hier zu findende Formulierung entspricht jedoch einer wortwörtlichen Entsprechung im Afrikaans:

[...] *vir my was dit baie sleg.* ‚[...] für mich war das sehr schlecht.‘

- (136) Ich liebe essen zu Hause in Kapstadt von meinen Eltern ich sehe sie nur am Wochenende **das ist, warum** ich mit ihnen liebe es zu essen und meine Mutter macht das beste Essen. [P19-T13-Afr]

- (137) Ich esse gerne beim Oma, ihr Essen erinnert mich an die Familie und **die ist warum** schmeckt es am besten, meine Liebe zum Kochen kan auch von ihr.
[P1-T45-Afr]
- (138) Ich lebe in Eersterivier mit meinen Eltern und nicht in einem Studentenwohnheim, **das ist warum** meine Mutter das Essen kochen. [P29-T42-Eng]

Die Beispiele (136) - (138) zeigen eine Formulierung, die auch wieder direkt aus dem Afrikaans bzw. dem Englischen übernommen wurde: [...] *dit is hoekom* [...]. [...] *that is why* [...]. Im Deutschen fehlt bei dieser Formulierung allerdings ein Substantiv und diese Formulierung müsste heißen: ‚[...] das ist der Grund, warum [...].’ oder es könnte schlichtweg das Adverb ‚deshalb’ verwendet werden. Hier könnte man, wenn man den phraseologischen Ansatz in Betracht zieht, auch von einer Wendung sprechen, da diese im Deutschen in einem Wort übersetzt werden kann.

- (139) Als hat ich auch nicht ein Milch, weil ich nicht **von** ein Milch **gemagt haben**.
[P15-T7-Afr]

Zu guter Letzt zeigt auch Beispiel (139) eine fast komplette Übersetzung einer Phrase aus dem Afrikaans. Diese Abweichung ist übergreifend und berührt sicherlich auch Themen wie die Tempus-Konstruktion. Ausgangspunkt scheint der Kausalsatz *want ek het nie van melk gehou nie*, eine nahezu wortwörtliche Übersetzung, jedoch angepasst an die deutsche Syntax, zu sein, welche das Beispiel (139) darstellt. *Van iets hou* kann als ‚etw. von etw. halten’ übersetzt werden. Die in Beispiel (139) dargestellte Kollokation ist aber im Deutschen so nicht möglich und daher inkorrekt.

Es zeigt sich also, dass manche Abweichungen und falsche Übersetzungen sich auch auf mehrere Satzteile auswirken können und so komplette Formulierungen eins zu eins in der Zielsprache wiedergegeben werden. Diese Kollokationen funktionieren zwar in der Ausgangssprache, können jedoch zumeist nicht wörtlich in die Zielsprache übernommen werden. Es kommt hierbei also zu einem falschen Transfer von Kollokationen, die aus der Erstsprache bekannt sind.

4.2.7 Graphematische Abweichungen

Immer wieder lassen sich in den Probandentexten graphematische Abweichungen finden. Dies bedeutet, dass die Schreibung der Wörter an eine zuvor erlernte Sprache angepasst wurde. In diesem Feld spielt auch die Phonetik eine wichtige Rolle, die, durch Differenzen zwischen Ausgangs- und Zielsprache, einen starken Einfluss auf die Schreibung haben

können, auch wenn dies in der Theorie zu vermeiden ist. Ronca-Uroš (2008) fasst dies wie folgt zusammen:

Eine große Fehlerquelle kann auch die Schriftinterferenz darstellen. Sie äußert sich auf zweierlei Weisen. Zum einen identifiziert der Lernende den Buchstaben mit dem Laut der Zielsprache. Diese zwei Gegebenheiten sind streng auseinanderzuhalten. Denn der Buchstabe ist nur das optische, sichtbare Zeichen für den Laut, der das akustische Zeichen der Sprache ist. Und manchmal entspricht einem Laut nicht nur ein Buchstabe, sondern verschiedene Buchstaben. (Ronca-Uroš 2008:174)

Interessanterweise betreffen diese Abweichungen nur Probanden, die mit Afrikaans als Erstsprache oder bilingual mit Afrikaans und Englisch aufgewachsen sind. Die sprachverwandtschaftliche Nähe scheint hier ein entscheidender Aspekt zu sein.

(140) Es ist sehr lekker und gefällt mir besser als die Essen beim Uni. [P14-T17-Afr]
Das Beispiel (140) zeigt eine Falschschreibung des Adjektivs ‚lecker‘, welches im Afrikaans als *lekker* übersetzt wird, also sowohl in der Orthographie als auch in der Phonetik sehr ähnlich ist und die nahe Verwandtschaft und teilweise Überschneidungen in der Lexik der beiden Sprachen unterstreicht.

(141) Ich mischen gern Kaffee mit hieße **sjokolade**. [P37-T12-AfrEng]
Das Substantiv *sjokolade* (‚Schokolade‘) weicht hingegen im Anlaut orthografisch doch mehr von der deutschen Schreibweise ab, wird allerdings phonetisch genau wie das deutsche Wort wiedergegeben: *sjokolade* [ʃo:ko:la:də], ‚Schokolade‘ [ʃo:ko:la:də]. Ronca-Uroš (2008) gibt einen umfangreichen Vergleich der Phonetik der beiden Sprachen.

Den Beispielen (140) und (141) liegt sicherlich das unterschiedliche Verhältnis von Laut und Buchstabe zugrunde, hierbei nennt Ronca-Uroš vor allem die Schriftinterferenz als eine große Fehlerquelle (Ronca-Uroš 2008:174). Sie weist weiterhin auf eine Reihe von Fällen hin, die zu einer falschen Aussprache oder auch falschen Orthographie führen können (ebd.:174-177).

(142) Als Kind hat Gemüse mich gar nicht **gesmäckt**. [P2-T33-Afr]

(143) Ihre Spezialität ist Hühnerpastete das **smeckt** sehr gut und [...]. [P3-T44-Afr]
Die beiden Beispiele (142) und (143) weisen Abweichungen bei dem Verb ‚schmecken‘ auf, wobei der Laut [ʃ] (‚sch‘) durch den Laut [s] (‚s‘) oder vielmehr deren orthographische Repräsentationen ersetzt wurde. Dies ist eine Anlehnung an das Afrikaans-Wort *smaak*, welches ins Deutsche als ‚Geschmack‘ übersetzt werden kann. Während in Beispiel (143) noch der Vokal (‚e‘) orthografisch korrekt wiedergegeben wurde, so orientiert sich ‚gesmäckt‘ aus

Beispiel (142) tendenziell eher an einer Afrikaans-Schreibweise, dessen deutscher Einfluss auch phonetischer Natur ist und somit als Umlaut dargestellt wird.

Lernende sollten im FSU DaF auf die Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielsprache aufmerksam gemacht werden, um Schriftinterferenzen zu vermeiden (vgl. Ronca-Uroš 2008:174).

4.2.8 Semantische Felder

Allgemein und zusammenfassend gesagt, lassen sich die hier gefundenen Abweichungen zwar einem semantischen Feld (etwa ‚Essen und Trinken‘) zuordnen, allerdings ist dies ohne Zweifel auf die Aufgabenstellung zurückzuführen, die dieses Thema vorgibt. Sicherlich würde eine größer angelegte Studie in dieser Hinsicht für mehr Klarheit sorgen, dennoch lässt sich hier erstens, auch in Anlehnung an Vogel (2005), erkennen, dass die Lexik ein Bereich des L3-Erwerbs ist, der von sehr starken Interferenz-Erscheinungen aus der L1 und auch der L2 geprägt ist und das unabhängig von der jeweiligen L1. Einschränkend ist allerdings hier zu erwähnen, dass das Englische in allen Fällen entweder die L1 oder die L2 der Probanden ist und somit auch einen deutlich sichtbaren Einfluss auf den Erwerb des Deutschen hat. Zweitens ist festzustellen, dass die semantischen Abweichungen in der Lexik nahezu alle Wortklassen betreffen und somit zusammenfassend ein universales Problem darstellen, das gesondert in dieser Arbeit zu betrachten ist und neben den Abweichungen in den grammatischen Strukturen steht.

5 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Diese Arbeit konnte anhand von 143 Beispielen zeigen, welche Bereiche der deutschen Sprache den südafrikanischen Lernern Probleme bereiten und dass diese auch je nach Erstsprache, Spracherfahrung und auch Sprachlernerfahrung variieren.

Zunächst sei an dieser Stelle auf die Bedeutungsweite der hier erhobenen Datengrundlage der Studie hingewiesen. Da es sich bei dieser Studie um DaF-Lerner im außereuropäischen Ausland handelt, können die hier gefundenen Ergebnisse keinesfalls auf Deutschlerner in Deutschland projiziert werden, da der kulturelle Kontext auf jeden Fall berücksichtigt werden muss. Die in dieser Studie gefundenen Ergebnisse sind teils stark durch den kulturellen Kontext geprägt und auch von den Ausgangssprachen abhängig. Das *Faktorenmodell* von Hufeisen (2010, 2005), welches dieser Arbeit als theoretischer Grundstein dient, zeigt die Bedeutung lernerexterner Faktoren auf. Es bestehen also klare Unterschiede zum Erwerb des Deutschen in Deutschland und im Ausland im Hinblick auf die Quantität und die Art des Inputs, die Lernumwelt und die Lerntradition.

Weiterhin muss in Betracht gezogen werden, dass Lerner auf diesem Sprachniveau noch elementare ‚Fehler‘ produzieren und schließlich nicht allzu viel Gewicht auf die Quantität der ‚Fehler‘, sondern viel mehr die Qualität solcher Abweichungen relevant ist.

Vergleicht man nun die Ergebnisse dieser Studie mit den bisher entworfenen Theorien, so lässt sich nicht eindeutig ein theoretisches Gebilde bestimmen, welches die Funde einleuchtend repräsentieren kann. In bestimmten Teilbereichen der Fehleranalyse fiel vor allem der große Einfluss des Englischen als L2 auf, was für das Modell des *L2 status factor* spräche (siehe Jaensch (2012:169)), allerdings lassen sich auch hier Gegenbeispiele finden, wo etwa das Afrikaans als L2 nahezu keinen Effekt hat. Hammarberg (2001:22f.) verweist allerdings darauf, dass der Einfluss der L2 auf die L3 oder Ln von mehreren Faktoren abhängt, die allerdings individueller Natur sind und daher in dieser Arbeit nicht diskutiert werden können, da etwa auch die Datengrundlage fehlt.

Das eingangs vorgestellte *Faktorenmodell* von Hufeisen (2010) scheint einen guten Rahmen für die hier gefundenen Ergebnisse zu bilden, da es verdeutlicht, wie komplex der L3- bzw. Ln-Erwerb ist und das eine große, scheinbar unkontrollierbare Menge an Faktoren diesen beeinflusst. Deutlich wird dort, wie in dem CEM, dass die zuvor erlernten Sprachen einen wichtigen Einfluss auf den Fremdspracherwerb haben und hier die Zielsprache Deutsch auch deutlich von diesen gefärbt ist.

5.1 Tendenzen

Die in dieser Studie gefundenen Ergebnisse sollen im Folgenden als Tendenzen bzw. Thesen formuliert werden und anschließend erläutert werden. Sie bilden schließlich die Schlussfolgerungen zu den in dieser Arbeit gefundenen Ergebnissen. In dieser Studie wurde die nahezu komplette Bandbreite an Abweichungen vorgestellt. Da allerdings manche von diesen nur für eine relativ kleine Gruppe relevant sind, sollen hier nur die Haupteigenschaften aus dieser Studie dargestellt werden, die sich in Tendenzen verallgemeinern lassen. Auch hier sei noch einmal darauf hingewiesen, dass diese Tendenzen lediglich mögliche Problembereiche darstellen und keinesfalls auf jeden Lerner und jede Lerngruppe übertragbar sind. Hauptsächlich sind diese Tendenzen für die hier dargestellte Lernergruppe relevant. Die hier gefundenen Ergebnisse sind sicherlich nicht deckungsgleich mit Erfahrungen aus anderen Kursen und in anderen Kontexten. Die Ergebnisse hängen also von einer Vielzahl an Faktoren ab, deren Komplexität eine Verallgemeinerung daher deutlich erschwert. Nicht nur die Zusammensetzung der Lernergruppe, deren Größe und die Lehrperson spielen hier eine wichtige Rolle, sondern auch noch andere Faktoren, die ebenfalls in dem *Faktorenmodell* von Hufeisen zu finden sind.

Anhand der 143 Beispiele in dieser Arbeit konnten die Funde verdeutlicht werden und lassen sich nun hier in den folgenden Tendenzen festhalten.

Tendenz 1: Generelle Orientierung am Afrikaans aufgrund von großer Sprachverwandtschaft

Ein Phänomen, das sich in fast allen Bereichen dieser Studie finden lässt, ist eine generelle Orientierung am Afrikaans. Genaue Motivationen hierfür wären gesondert zu erheben, allerdings könnte davon ausgegangen werden, dass diese Interferenzen aus dem Afrikaans aufgrund der nahen sprachlichen Verwandtschaft auftreten und daher als eine Art Strategie angewandt werden. Diese Orientierung äußert sich vor allem auf semantischer Ebene und führt zu Verwechslungen von semantisch ähnlichen Begriffen. Diese Problematik wurde bereits vorher innerhalb der Strategien der Probanden besprochen. Inwiefern auch die Syntax dieser der L1 Afrikaans folgt, ist nicht nachvollziehbar, da generell bei beiden Sprachen eine ähnliche Wortreihenfolge vorliegt.

Tendenz 2: Verbkonjugation ist eine Quelle für eine große Anzahl an Abweichungen

Die Verbkonjugation (im Präsens) stellt für viele ein Problem dar und Abweichungen lassen sich bei etwa der Hälfte aller Probanden finden (52,3%). Hierbei fällt auf, dass die Verbkonjugation Erstsprachlern des Afrikaans mehr Probleme bereitet als den Englisch-Erstsprachler (siehe Abbildung 8).

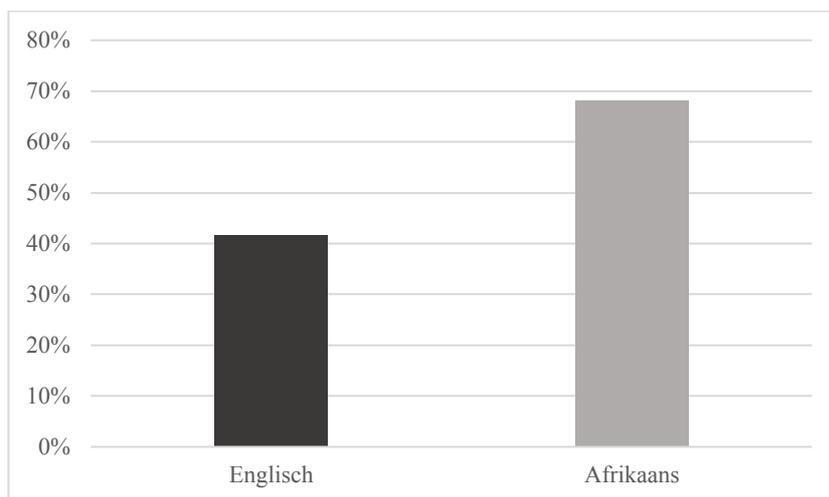


Abbildung 8: Verbkonjugation

Während etwa 41,7% der Gruppe Eng ‚Fehler‘ bei der Verbkonjugation machten, waren es in der Gruppe Afr über zwei Drittel (68,2%). Die Englisch-Erstsprachler produzieren hier weniger ‚Fehler‘ als der Durchschnitt und die Afrikaans-Erstsprachler überdurchschnittlich viele ‚Fehler‘. Sowohl das Englische als auch das Afrikaans besitzen nur noch eine rudimentäre oder gar keine Konjugation im Präsens, wodurch sich die Konjugation des Deutschen in seiner Komplexität als etwas komplett Neues darstellt. Dass nun die Englisch-Erstsprachler hierbei besser abschneiden, beweist möglicherweise, dass grammatische Phänomene in der Zielsprache eher durch die L1 beeinflusst sind, da im Englisch eine rudimentäre Konjugation noch vorhanden ist (-s-Suffix in der dritten Person Singular).

Tendenz 3: Die Verbstellung im Satz stellt für Erstsprachler des Englischen eine größere Hürde dar als für L1-Sprecher anderer Sprachen

Die folgende Abbildung 9 verdeutlicht sehr gut, dass die Position des Verbs im Satz Erstsprachler des Englischen vor weitaus größere Probleme stellt, als L1-Sprecher des Afrikaans. Über 70% der Gruppe Eng haben in dieser Studie ‚Fehler‘ bei entweder der Verbzweit- oder der Verbletzstellung oder bei beiden produziert, während diese Zahl bei der Gruppe Afr mit 27,3% deutlich geringer ist.

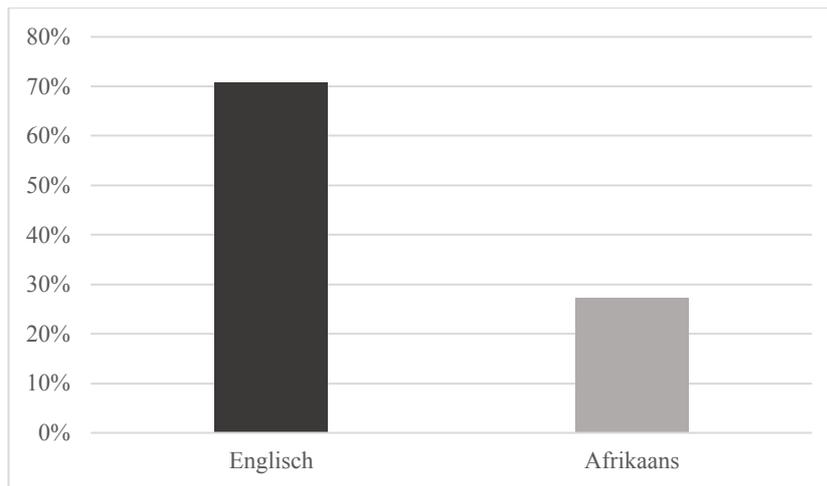


Abbildung 9: Verbzweit- und Verbletzstellung

Für diese doch relativ großen Unterschiede lassen sich eine Reihe von Gründen anführen, die für diese Ergebnisse sorgen könnten.

Generell lässt sich sagen, dass die Position des Verbs im Satz und somit im weitesten Sinne die Wortreihenfolge ein Problem für eine große Anzahl der Probanden darstellt. Afrikaans-Erstsprachler produzieren hier jedoch weniger Abweichungen vor allem wenn es zu komplexeren Satzkonstruktionen mit Nebensätzen kommt. Hier spielt sicherlich die Ähnlichkeit zwischen L1 und der Zielsprache Deutsch eine wichtige Rolle, da sich hier große Ähnlichkeiten finden lassen, was vor allem die Wortreihenfolge in Nebensätzen betrifft. Wie in dem betreffenden Kapitel erwähnt fällt hierbei das Englische unter den westgermanischen Sprachen aus der Reihe. Es wäre hier zu argumentieren, dass der Grund ggf. vielmehr eine „unterbewusste“ Interferenz der L1 in der Zielsprache ist, als eine wirklich grammatische Analyse des Satzes. Würde eine bewusste Unterscheidung zwischen HS und NS vorgenommen werden, dürften die Ergebnisse nicht so weit auseinanderliegen.

Fandrych (2005) stellt etwa vor, wie die Wortstellung im Deutschen im FSU behandelt werden kann und wo sie Anwendung findet. Weiterhin stellt er fest, dass Abweichungen bei der Wortreihenfolge im mündlichen Kontext weniger gravierend sind und die Lerner gegenüber den Unterschieden zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, informellen und formellen Kontexten sowie zwischen verschiedenen regionalen Varietäten sensibilisiert werden müssen (ebd.:18). Im schriftlichen Bereich sollte jedoch weniger Toleranz als in spontaner mündlicher Rede vorliegen, auch wenn sich hier gewisse Trends zu mehr Variation und Toleranz finden lassen (ebd.).

Tendenz 4: Eine Vielzahl an Interferenzen auf der Ebene der Lexik/Semantik

Interferenzen im Bereich der Lexik lassen sich bei dem größten Teil der Probanden finden. Hierbei sind diese Interferenzen nicht nur aus der L1, sondern auch der L2, wobei wieder auf die wichtige Rolle des Englischen als *Lingua Franca* verwiesen sei.

Die Abbildung 10 zeigt, dass bei 72,7% aller Probanden Interferenzen auf der Ebene der Lexik gefunden werden konnten. Der Anteil in den Hauptprobandengruppen liegt mit 83,3% (Gruppe Eng) und 68,2% (Gruppe Afr) über diesem bzw. leicht unter diesem Wert.

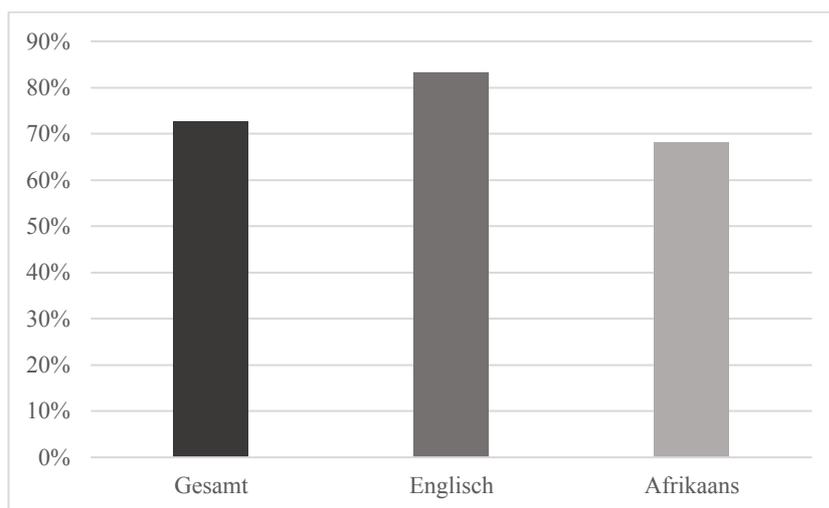


Abbildung 10: Anteil der lexikalisch-semantischen Interferenzen⁴⁰

Hierbei sind die Unterschiede jedoch nicht signifikant und zeigen, wie groß die Probleme in diesem Bereich zu sein scheinen.

Verwendungen eines falschen Wortes aufgrund von sprachlicher Verwandtschaft scheinen hierbei wenig verwunderlich, da die drei Hauptsprachen dieser Studie (Afrikaans, Englisch und Deutsch) sehr nah miteinander verwandt sind. Es könnte vermutet werden, dass diese Nähe der sprachlichen Verwandtschaft sich in gewisser Weise ‚positiv‘ auf den Anteil der Abweichungen der Afrikaans-Erstsprachler auswirkt, da es hier doch noch eine größere Anzahl an Gemeinsamkeiten der Sprachen auf dieser Ebene gibt. Das Vokabular dieser beiden Sprachen überschneidet sich womöglich zu einem gewissen Grad.

Interferenzen auf einer lexikalisch-semantischen Ebene wird es womöglich immer geben, vor allem dann, wenn die interferierenden Sprachen sehr nah miteinander verwandt sind. Weiterhin handelt es sich bei diesen Abweichungen zum Teil auch nur um Nuancen, die sehr häufig zwar ggf. für Verwunderung sorgen, jedoch letztendlich verständlich bleiben.

⁴⁰ ‚Anteil‘ meint hier den Anteil der Probanden, bei denen lexikalisch-semantische Interferenzen gefunden werden konnten.

Nicht die gezielte Bekämpfung von muttersprachlichen Einflüssen ist hier angebracht, sondern die gezielte Vermittlung von Wortschatz in Wortfeldern. In dem Augenblick, wo sich die Kenntnisse des Lernenden über einen elementaren Wortschatz hinaus erweitern, wird er zunehmend mit dem Phänomen konfrontiert, daß semantisch ähnliche Wörter nicht beliebig gegeneinander austauschbar sind, sondern bestimmten Distributionskriterien unterliegen; und für diese – vielfach gar nicht erklärbaren – Distributionsmerkmale muß er durch Beispiele und Übungen zu Wortfeldern sensibilisiert werden. (Putzer 1994:45)

Sicherlich ist hier eine gezielte Wortschatzarbeit zu bestimmten semantischen Feldern sinnvoll, zu der die Lehrperson aber nur bis zu einem gewissen Maße fähig ist und es schließlich an den Lernenden selbst liegt, Vokabeln zu lernen. Der Lehrende kann hierzu einen Anstoß geben, indem thematische Wortfelder vertieft werden, bei denen mit großen Abweichungen zu rechnen ist und auch die Arbeit mit (Online-)Wörterbüchern im Unterricht thematisiert wird. Diese Unterstützung erscheint insbesondere für sprachlich sehr homogene Kurse als relevant und effektiv. Die Arbeit zu bestimmten Wortfeldern erscheint weiterhin sinnvoll, da die Abweichungen in sämtlichen Wortklassen eine Rolle spielen.

Interessanterweise konnten keine allzu großen Probleme bei der Verwendung von Personalpronomen und Artikelwörtern festgestellt werden, wie es etwa in Bakers Studie (2007:36-38) der Fall war.

5.2 Strategien

Die Definition von Strategien ist sehr eng an die Gründe für die Abweichungen gebunden und daher lässt sich dabei immer wieder ein gewisser Raum von Überschneidungen feststellen. Strategien der Fertigkeit Schreiben sind im Vergleich etwa zur mündlichen Produktion wesentlich limitierter, dennoch haben die Probanden dieser Studie eine Vielzahl von Strategien angewandt, die teilweise schon in den betreffenden Kapiteln Erwähnung fanden. Es lässt sich hier nun feststellen, dass im Bereich der Lexik hauptsächlich vier Arten von ‚Fehlern‘ auftreten: formelle Fehler, falsche Wortbildung, Kollokationsfehler und eine falsche Wortwahl aufgrund von semantischer Verwandtschaft. Es ist hierbei nicht eindeutig zu klären, ob ggf. etwa die falsche lexikalische Wahl eine Strategie darstellt, um etwa Lücken im Vokabular in der Zielsprache zu füllen oder ob diese unbewusst auftreten. Die Intention hinter all diesen Fehlerarten ist nicht abschließend zu klären und somit muss im Einklang von Fehlerarten und Strategien gesprochen werden.

Im Bereich anderer Grammatikfelder fällt es leichter Strategien zu finden, da diese eindeutiger scheinen und zum Teil auch in der Fachliteratur beschrieben werden. Ein

genereller Trend ist hierbei eine Art Vereinfachung von grammatischen Strukturen, die auch als Übergeneralisierung und Übertragung von bestimmten Merkmalen verstanden werden kann. So wurde beispielsweise bei der Verbkonjugation entweder der Infinitiv oder die dritte Person Singular verwendet. Dies spiegelt sich auch in den Daten dieser Studie wider. Hier kommt es zu einer Überschneidung von Strategie (Vermeidung komplexerer Formen) und ggf. aber auch einer Interferenz aus der Erstsprache (hier vor allem Afrikaans), da dort eine Konjugation als nahezu nicht existent bezeichnet werden kann. Der Trend der Vereinfachung lässt sich außerdem bei der Kasuswahl finden, dessen Erlernen von Strategien bereits in der Literatur besprochen wurde. Die Vereinfachung äußert sich hier in einem Rückgriff auf bereits erlernte Formen, so wird häufig die Form des Akkusativs für den Dativ genutzt.

Die Syntax zeigt eine Art Vereinfachung in der Hinsicht, dass die Wortreihenfolge eines Hauptsatzes häufig auch auf den Nebensatz übertragen wird oder Verben nur aufgrund ihrer Position im Satz konjugiert bzw. nicht konjugiert werden. Ebenso kann hierbei nicht eindeutig die Intention dieser Abweichungen festgestellt werden.

Viele der Abweichungen sind durch Merkmale der Erstsprache oder einer anderen zuvor erlernten Sprache gefärbt. Diese Färbungen finden auf mehreren Ebenen statt und können die Orthographie und die Struktur betreffen. Vor allem die grammatischen Strukturen in der Zielsprache Deutsch sind hierbei durch grammatische Eigenschaften der Ausgangssprache geprägt. Allerdings findet Code-switching nur in seltenen Ausnahmefällen statt und kann hier dementsprechend nicht als Strategie der Probanden festgehalten werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich bei einer Feststellung von Strategien der Probanden immer wieder das Problem eröffnet, ob die Abweichungen intendiert waren oder auf simpler Unkenntnis beruhen und etwa durch Interferenzen mit der Erstsprache oder einer weiteren erlernten Sprache aufgetreten sind. Hierbei ist wichtig festzustellen, ob es sich um simple Kompetenz- und Performanzfehler handelt oder die ‚Fehler‘ tatsächlich auf Interferenzen oder Übergeneralisierungen beruhen. Gleichzeitig dürfen aber auch nicht alle ‚Fehler‘ als Interferenzen bewertet werden (siehe etwa Putzer 1994:43), sondern sind diese viel mehr weiterhin abhängig von dem Kontext. Natürlich lässt sich oft die Erstsprache an dieser Stelle zu Rate ziehen, ist ggf. auch an dem ‚Fehler‘ beteiligt, wirkt aber nicht direkt auf die Produktion dessen.

5.3 Beantwortung der Forschungsfragen

Zu Beginn dieser Arbeit wurden eine Reihe von Fragen aufgeworfen, die um den Titel dieser Arbeit kreisen. Diese sollen nun im Folgenden geklärt und eine Begründung oder ein Lösungsansatz gegeben werden:

Gibt es einen Zusammenhang zwischen bestimmten Sprachbiographien und deren Auswirkungen auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache?

Diese Frage ist eindeutig mit ‚ja‘ zu beantworten, da sich erkennen lässt, dass je nach Sprachbiographie auch die Art der Interferenzen und deren Quantität sich unterscheidet. In Bezugnahme auf den Titel dieser Arbeit kann also von einem klaren Einfluss der Sprachbiographie auf das Erlernen des Deutsch als Fremdsprache gesprochen werden. Differenziert muss das Ganze nur in der Hinsicht betrachtet werden, inwieweit dieser Einfluss bewusst oder unbewusst geschieht und in welchem Maße und auf welche Art und Weise er sich äußert.

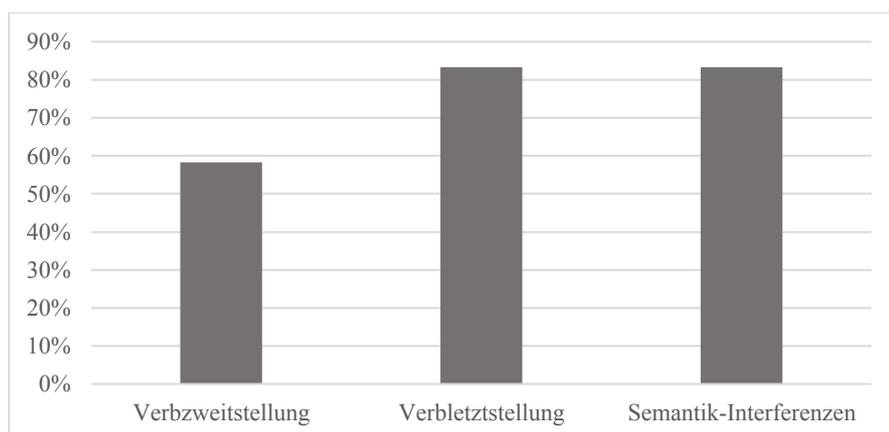


Abbildung 11: Hauptproblembereiche (Erstsprache: Englisch)

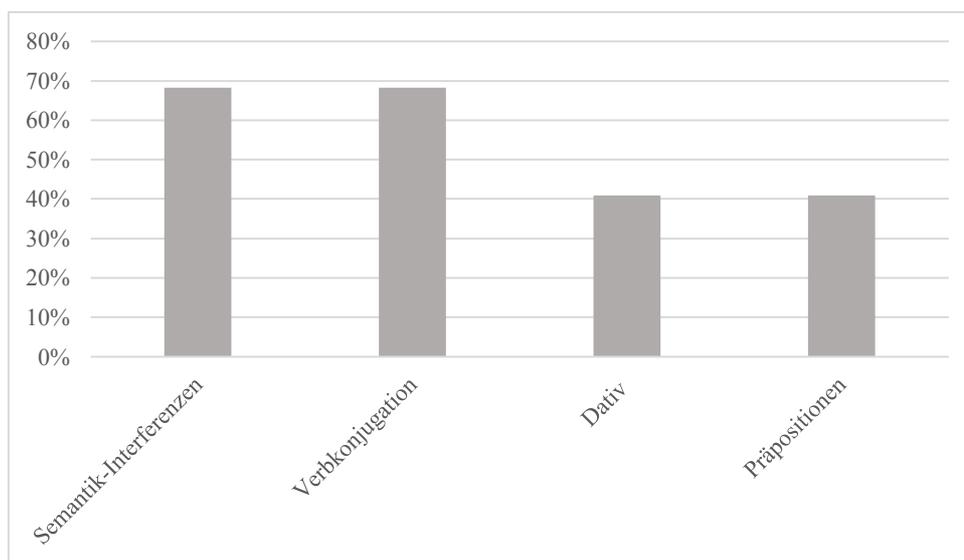


Abbildung 12: Hauptproblembereiche (Erstsprache: Afrikaans)

Die Abbildungen 11 und 12 zeigen die ‚Hauptprobleme‘ der Gruppen Eng und Afr auf, wobei der Begriff ‚Hauptproblembereiche‘ sich auf die Felder bezieht, in denen für die Sprachgruppe die meisten ‚Fehler‘ auftreten. Es lässt sich hierbei erkennen, dass für die L1-Sprecher des Englischen vor allem die deutsche Syntax, explizit die Stellung des Verbs problematisch erscheint und ergo die komplette Wortreihenfolge aus ihrem Gefüge wirft⁴¹. Häufig lassen sich hier Eigenschaften der Syntax des Englischen in der schriftlichen Produktion der Lerner finden. Bei beiden Sprachgruppen sind es die Interferenzen auf der Ebene der Lexik und der Semantik, die die größten Abweichungen verursachen. Anders als bei der Gruppe Eng sind es allerdings bei den Afrikaans-Erstsprachlern keine syntaktischen Phänomene, die für die Produktion von ‚Fehlern‘ sorgen. Hier ist es vor allem die Verbkonjugation (womöglich da diese im Afrikaans nichtvorhanden ist) sowie der Kasus Dativ und Präpositionen (auch bedingt durch lexikalisch-semantische Interferenzen).

Hier ist also eindeutig erkennbar, dass es eine Verbindung von Sprachbiographie und dem Fremdsprachenwissen mit dem Erwerb des Deutschen als Fremdsprache gibt. Es kann hier von Tendenzen gesprochen werden, die für eine bestimmte Sprachgruppe typisch erscheinen. Diese sind jedoch nicht in Stein gemeißelt und sind von verschiedenen anderen Faktoren, zum Beispiel kognitiven, neurophysiologischen und lernerexternen Faktoren, abhängig und lassen sich nicht ausschließlich und immer der entsprechenden Sprachgruppe zuordnen. Die obenstehenden Grafiken 11 und 12 beantworten also auch die folgenden zwei, zu Beginn der Arbeit gestellten, Fragen:

Lassen sich bestimmte Fehlermuster einer Erstsprachgruppe zuweisen? Gibt es Fehlermuster, die spezifisch für eine Sprachgruppe sind?

Ja, bestimmte Fehlermuster lassen sich Erstsprachgruppen zuordnen. Die Frage nach den Fehlermustern, die spezifisch bei einer Gruppe auftreten, kann hier nicht pauschal beantwortet werden, da hierfür die Parameter bei der Typenbildung anders gesetzt werden müssten. Interessant wäre noch ein direkter Vergleich von Lernern des Deutschen als L2 und des Deutschen als L3 oder Ln. Dies wäre ein interessanter Forschungsansatz für eine weitere Studie, um eine Abgrenzung zwischen SLA und TLA für den Bereich DaF aufzuzeigen.

⁴¹ An dieser Stelle sei, wie zuvor bereits auch, nochmals auf die wichtige Rolle des Verbs verwiesen, welches oft als Orientierungs- oder Ankerpunkt für Beschreibungen der Wortreihenfolge und Syntax dient.

Wie sehen diese Zusammenhänge aus?

Auch diese Frage lässt sich beantworten. Es bestehen klare Zusammenhänge zwischen der Intensität oder Quantität der ‚Fehler‘ und der Erstsprache der Probanden. Wie sich u.a. schon in den Tendenzen herausstellte, sind bestimmte Fehlermuster in bestimmten Sprachgruppen prominenter oder in anderen hingegen weniger prominent. Es kann also hier ganz klar davon gesprochen werden, dass der Erwerb des Deutschen als Fremdsprache zu einem hohen Maße u.a. von den Sprachen, die bereits erlernt wurden, beeinflusst wird und es ebenso einen klaren Zusammenhang zwischen der L1 und der Ln (Deutsch) des Lerners gibt. Natürlich spielen etwa die anderen Einflüsse des *Faktorenmodells* auch eine Rolle.

Wie sehen die Fehlermuster aus?

Die Fehlermuster sind sehr vielfältig und wurden bereits u.a. im Zuge der als Ergebnisse präsentierten Tendenzen (*5.1 Tendenzen*) generalisiert betrachtet. Sie reichen von lexikalisch-semantischen Abweichungen über Kasus- und Konjugationsfehler bis hin zu Abweichungen in der Wortreihenfolge ergo syntaktischen Abweichungen. Die ‚Fehler‘- oder Abweichungsmuster decken also nahezu alle grammatischen Bereiche der schriftlichen Produktion ab.

In vielen Bereichen der Analyse zeigte sich, dass es sich um vermeintlich simple Übersetzungsfehler handelt. Eine UE zu dem richtigen Umgang mit Wörterbüchern und auch Online-Wörterbüchern wäre sicherlich ratsam, um vor allem ‚Fehler‘ im Bereich der Lexik-Semantik zu reduzieren.

Da der Erwerb einer Fremdsprache wohl nie ein vollkommenes Ziel erreicht, so muss nach den Erkenntnissen dieser Arbeit davon ausgegangen werden, dass nicht alle Wege in den gleichen Stadtteil von Rom führen, sondern, bedingt durch die verschiedenen Straßen (Sprachen) und deren Beschaffenheit (Faktoren des *Faktorenmodells*), in verschiedene Viertel der Stadt. Diese metaphorische Beschreibung lässt sich anhand der folgenden Grafik (Abbildung 13) nachvollziehen:

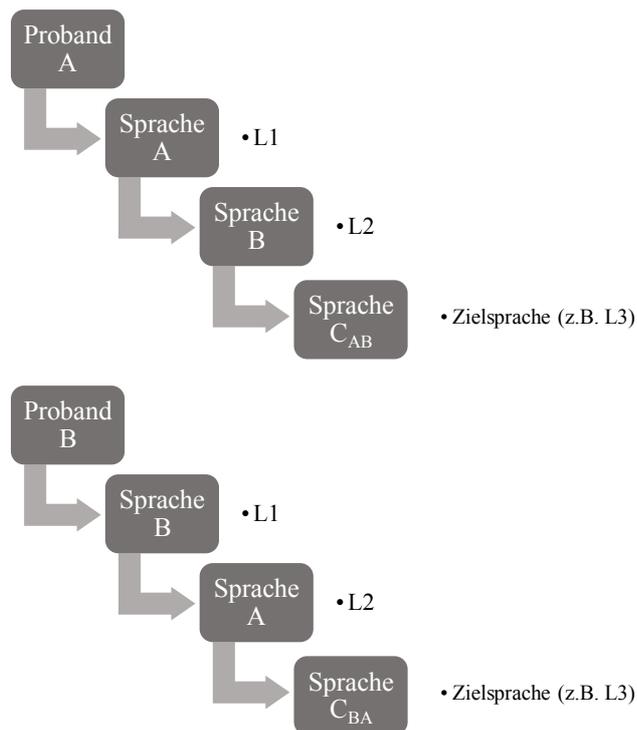


Abbildung 13: Einfluss auf der Sprachbiographie auf den Erwerb einer Zielsprache

Bei Abbildung 13 handelt es sich um eine lineare schematische Darstellung dieser Prozesse, um diese gezielter zu verdeutlichen. Zu erkennen ist, dass sowohl Proband A als auch Proband B ihre angestrebte Zielsprache C erreichen, dies aber auf unterschiedlichen Wegen. Weiterhin ist die Zielsprache C gefärbt von der Sprachbiographie der beiden Probanden (Sprache C_{AB} bzw. C_{BA}), wodurch eine zwei ‚Varianten‘ der Zielsprache entstehen.

Nun stellt sich noch die Frage, ob bei Afrikaans-Erstsprachlern die Anzahl an ‚Fehlern‘ geringer ist und dies auf die sprachliche Verwandtschaft des Deutschen und des Afrikaans zurückzuführen ist? Die Antwort hierauf ist ‚nein‘, da nicht davon gesprochen werden kann, dass weniger Abweichungen auftreten, sondern, wie bereits besprochen, tendenziell andere ‚Fehler‘ als etwa bei Erstsprachlern des Englischen. Im Bereich der lexikalisch-semanticen Abweichungen ist die Fehlerquote der Gruppe Afr geringer, allerdings kann hier nicht von einem großen Unterschied gesprochen werden und diese geringere Fehlerquote ist auf größere Gemeinsamkeiten im Wortschatz zwischen Deutsch und Afrikaans als Deutsch und Englisch zurückzuführen. Eindeutig ist, dass Syntax-Fehler unter den L1-Sprechern des Afrikaans weitaus weniger vorkommen, wobei sicherlich eine ähnliche Satzstruktur von Ausgangs- und Zielsprache hierbei der Grund ist. In anderen Bereichen der Grammatik (etwa Präpositionen) erscheinen die Interferenzen stärker, da hier möglicherweise die sprachverwandtschaftliche Nähe der beiden Sprachen genutzt wird, um

ein Wort aus der Ausgangssprache in der Zielsprache zu verwenden, da hierbei genau diese Nähe als Rechtfertigung für diese Verwendung gesehen wird.

Schlussendlich fehlt auch hier für eine generalisierbare Antwort die Datengrundlage und es müssten mehr empirische Daten gesammelt werden, die eindeutiger die Interferenzen und andere Abweichtungstypen aufzeigen. Es kann ebenso nur davon gesprochen werden, dass es sich um eine Tendenz handelt.

6 Ausblick

Diese Arbeit konnte zeigen, dass die Besprechung von Deutsch als Fremdsprache in einem nicht deutschsprachigen Kontext und mit einer sprachlich heterogenen Lernergruppe wichtige Hinweise für die Lehrenden geben kann, die dadurch die Problembereiche und Schwächen ihrer Lernenden besser einschätzen könnten. Diese Arbeit liefert hierzu im Bereich einer südafrikanischen Lernergruppe, welche mehrheitlich Afrikaans und/oder Englisch spricht und in Südafrika unterrichtet wird, wichtige Trends, die sich mit der Fehleranalyse erfassen ließen und die Bereiche der schriftlichen Sprachfertigkeiten und deren Probleme aufdecken konnten. Hierzu konnten mehrere Tendenzen festgehalten werden, die den Lehrenden nützliche Hinweise für die Unterrichtsplanung und Gestaltung liefern.

Dennoch versteht sich diese Studie lediglich als Anfang und zusammen mit Baker (2007) als ein Auslöser für eine Forschung zum Erwerb des Deutschen als L3 bzw. L_n in einem außereuropäischen Kontext, genauer in einem afrikanischen Kontext. In der Zukunft müssten neben der schriftlichen Produktion auch andere Bereiche des Spracherwerbs mit Studien analysiert und Ergebnisse aus all diesen müssten zusammengetragen werden. Dies bedeutet, dass bereits ein großer Teil der qualitativen Forschungsarbeit sich mit dieser Studie beendet sieht, die hier dargestellten Funde jedoch noch quantitativ eindeutig belegt werden müssen. Eine Folgestudie müsste also in einem ähnlichen Kontext in Südafrika die Daten und von weitaus mehr Lernenden erfassen und zusätzlich sollten diese Daten auch ein größeres Volumen haben. Die sich daraus ergebenden Rückschlüsse müssten wiederum als Lehrerhandreichungen südafrikanischen Lehrkräften zur Verfügung gestellt werden, damit diese sich noch gezielter auf ihre Lernergruppe einstellen können und somit ein noch effektiverer Unterricht der Zielsprache Deutsch an südafrikanischen Bildungseinrichtungen möglich ist.

Letztendlich hängt es außerdem an den zuständigen Lehrkräften, das Zusammenwirken von grammatischen Regeln und deren Gebrauch zu vermitteln. Helbig (1977:50 zit. in Schröder 1987:152) fasst dies wie folgt zusammen:

Die Sprachwissenschaft geht von Gebrauch (Text) aus und sucht dem Gebrauch zugrunde liegende Regeln (System) – die Regel ist in diesem Fall das Ziel –, der Sprachunterricht geht von der Regel aus und strebt den richtigen Gebrauch an (die Regel ist Mittel zum Zweck). (Helbig 1977:50 zit. in Schröder 1987:152)

Die Arbeit zeigt auf, welchen Regeln ggf. im FSU Deutsch als Fremdsprache ein besonderes Augenmerk geschenkt werden sollte, damit letztendlich der Gebrauch nicht bereits an der

Regel scheitert. Hierbei könnte ebenso ein regionalspezifisches Lehrwerk, wie es u.a. auch Baker (2007:42) vorschlägt, die Lehrenden unterstützen, um die Lernenden gezielt zu fördern.

In Folgestudien müsste neben der Homogenität oder Heterogenität der Lernergruppe auch in Betracht gezogen werden, wie gut die Probanden die bisher erlernten Sprachen beherrschen. Diese Faktoren wurden in der Erhebung dieser Studie nicht berücksichtigt, könnten aber einen entscheidenden Einfluss auf mögliche Interferenzen haben. In diesen möglichen Studien sollte ggf. auch ein Analyse-Instrumentarium verwendet werden, welches die gefundenen Abweichungen eindeutiger begründen und darstellen kann.

Weiterhin müsste versucht werden, die Hintergründe für gegebene Abweichungen besser zu erforschen und zu klären, woraus diese resultieren und wie ihnen entgegengewirkt werden kann. Vor allem bei Interferenzen auf der semantisch-lexikalischen Ebene erscheint es schwer gezielt zu arbeiten, auch wenn hier bereits Hinweise auf mögliche Ansätze geliefert wurden. Letztendlich stellt sich weiterhin die Frage, wie sehr ‚Fehler‘ bekämpft werden sollen, da sie schließlich zum Lernprozess gehören. Gegebenenfalls sollten die Lernenden in die Richtung des ‚Fehlers‘ geleitet werden, damit sie diesen erkennen und auf die Fehler hingewiesen werden und aus ihren ‚Fehlern‘ lernen.

7 Literatur

- AGUSTÍN LLACH, MARÍA PILAR 2011. *Lexical Errors and Accuracy in Foreign Language Writing*. Bristol, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters.
- ANNAS, ROLF 2016. Deutsch an den Universitäten im südlichen Afrika. Zur Entwicklung des Fachs seit 2003. *ACTA GERMANICA German Studies in Africa (Vol. 44)*. 105-118.
- APELTAUER, ERNST 1997. Kasusmarkierungen als Sprachstandsindikatoren. *Lernen in Deutschland (2)*. 118–133.
- ARABSKI, J. 1968. A linguistic analysis of English composition errors made by Polish students. *Studia Anglica Posnaniensa 1*, 71-89.
- BAKER, ANNE 2007. Teaching German as a foreign language in a multilingual South African Context. *Per Linguam 23 (1)*, 30-44.
- BATEN, KRISTOF 2011. Processability Theory and German Case Acquisition. *Language Learning 61 (2)*, 455-505.
- BORDAG, DENISA & MAGDALENA SIERDAZ 2012. Erwerb von Perfekt und Passiv bei DaF-Lernern: Eine Korpusstudie. *GFL-Journal 2012 (1)*, 1-26.
- BÖTTGER, KATHARINA 2008. *Die häufigsten Fehler russischer Deutschlerner – Ein Handbuch für Lehrende*. Münster: Waxmann Verlag.
- BOWERMAN, SEAN 2007. White South African English: morphology and syntax. In: Mesthrie, Rajend (Hg.) *Varieties of English (4): Africa, South and Southeast Asia*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter. 472-487.
- CABRELLI AMARO, JENNIFER, SUZANNE FLYNN & JASON ROTHMAN 2012a. *Third Language Acquisition in Adulthood*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

- 2012b. Introduction. In: Jennifer Cabrelli Amaro, Suzanne Flynn & Jason Rothman (Hg.) *Third Language Acquisition in Adulthood*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- CARRIÓ PASTOR, M.L. 2004. Las implicaciones de los errores léxicos en los artículos en inglés científico-técnico. *RAEL* 3, 21-40.
- CARROLL, MARY 1990. Word order in instructions in learner languages of English and German. *Linguistics* (28). 1011-1037.
- CENOZ, JASONE 2000. Research on multilingual acquisition. In: Jasone Cenoz & Ulrike Jessner (Hg.) *English in Europe: The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters. 39-53.
- CONSTITUTION OF THE REPUBLIC OF SOUTH AFRICA 1996. Abrufbar unter: <http://www.gov.za/sites/www.gov.za/files/images/a108-96.pdf> [15.05.2017]
- DIEHL, E., H. CHRISTEN, S. LEUENBERGER, I. PELVAT & TH. STUDER 2000. *Grammatikunterricht: Alles für die Katz?*. Tübingen: Niemeyer.
- DONALDSON, BRUCE C. 1993. *A grammar of Afrikaans*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- DUDEN 2009. *DUDEN – Die Grammatik (8. Auflage)*. Berlin: Dudenverlag.
- 2006. *DUDEN – Die deutsche Rechtschreibung (24. Auflage)*. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- EKSTEEN, L.C. 1997. *Major Dictionary: Afrikaans-English, English-Afrikaans (14th Edition)*. Kapstadt: Pharos.
- ENGEL, ULRICH 2009. *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- ESTEVEES, VANESSA REIS & NICOLAS HURST 2009. Varieties of English: South African English. *The APPI Journal Vol. 9 (2)*.
- FANDRYCH, CHRISTIAN 2005. Schauplatz: Wortstellung – Wichtige Regeln und Tendenzen. *Fremdsprache Deutsch (Heft 32)*. 12-18.
- GARDNER-CHLOROS, PENELOPE 2009. *Code-switching*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- GUSHCHINA, INNA 2013. *Sprachliche Interferenzen bei Russisch-Deutsch-Mehrsprachigen*. Dissertation. Philipps-Universität Marburg.
- HAMMARBERG, BJÖRN 2009. Introduction. In: Björn Hammarberg (Hg.) *Processes in Third Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 1-17.
- 2001. Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In: Jasone Cenou, Britta Hufeisen & Ulrike Jessner (Hg.) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon u.a.: Multilingual Matters Ltd.
- HAMMARBERG, BJÖRN & SARAH WILLIAMS 2009. A study of third language acquisition. In: Björn Hammarberg (Hg.) *Processes in Third Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 17-27.
- HELBIG, GERHARD 1986. Bemerkungen zu Zielen, Möglichkeiten und Grenzen des konfrontativen (kontrastiven) Sprachvergleichs. *Kwartalnik Neofilologiczny* 33, 271-289.
- 1977. *Probleme der Bedeutung und Kombinierbarkeit im Deutschen*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- HELBIG, GERHARD & JOACHIM BUSCHA 2001. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin & München: Langenscheidt.
- HENRICHS, ELLEN 2005. *Englische Grammatik*. München: Bassermann Verlag.

- HERINGER, HANS JÜRGEN 2013. *Deutsche Grammatik: Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrende*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- HORNBY, A. S. 2005. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English (17th edition)*. Oxford: Oxford University Press.
- HUFEISEN, BRITTA 2010. Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies (36)*, 200–208.
- 2005. Multilingualism: Linguistic Models and Related Issues. In: Britta Hufeisen & Robert J. Fouser (Hg.) *Introductory Readings in L3*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. 31-46.
- 2003a. Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Britta Hufeisen & Gerhard Neuner (Hg.) *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- 2003b. L1, L2, L3, L4, LX – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Baumgarten, Nicole, Claudia Böttger, Markus Motz & Julia Probst (Hg.) *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 8 (2/3)*, 97-109.
- 2000. A European perspective - Tertiary languages with a focus on German as L3. In J. W. Rosenthal. (Hg.) *Handbook of Undergraduate Second Language Education: English as a Second Language, Bilingual, and Foreign Language Instruction for a Multilingual World*. Mahwah, N.J.: Erlbaum, 209-229.
- 1991. *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

- IMO, WOLFGANG 2016. *Grammatik – Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- JAENSCH, CAROLIN 2012. Acquisition of L3 German – Do some learners have it easier?. In: Jennifer Cabrelli Amaro, Suzanne Flynn & Jason Rothman (Hg.) *Third Language Acquisition in Adulthood*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins. 165-193.
- JAMES, C. 1998. *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London: Longman.
- JESSNER, ULRIKE 2008. Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching* (41:1), 15-56.
- JORDENS, PETER 1983. *Das deutsche Kasussystem im Fremdspracherwerb. Eine psycholinguistische und fehleranalytische Untersuchung zum interimsprachlichen Kasusmarkierungssystem niederländisch- und englischsprachiger Deutschstudierender*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- LEWIS, M. PAUL, GARY F. SIMONS & CHARLES D. FENNIG (Hrsg.) 2016. *Ethnologue: Languages of the World, Nineteenth edition*. Dallas, Texas: SIL International. Onlineversion: <http://www.ethnologue.com>
- LOUWRENS, LOUIS J., INGEBORG M. KOSCH & ALBERT E. KOTZÉ 1995. *Northern Sotho*. München & Newcastle: Lincom Europa.
- MAX PLANCK INSTITUTE FOR EVOLUTIONARY ANTHROPOLOGY o.J. Leipzig Glossing Rules. Link: <https://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php>
- MCLAREN, J. 1952. *A Xhosa Grammar*. London u.a.: Longmans, Green and Co.
- MESTHRIE, RAJEND 2007. *Varieties of English (4): Africa, South and Southeast Asia*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.

- PUTZER, OSKAR 1994. *Fehleranalyse und Sprachvergleich – Linguistische Methoden im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Italienisch – Deutsch*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- RIECKBORN, SUSANNE 2007. *Erst- und Zweitspracherwerb im Vergleich: Eine Studie zum Erwerb von Tempus und Aspekt im Deutschen und Französischen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- RINGBOM, HÅKAN 2005. L2-Transfer in Third Language Acquisition. In: Britta Hufeisen & Robert J. Fouser (Hg.) *Introductory Readings in L3*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. 71-82.
- ROGERS, MARGRET 2003. Learners need grammar: but which grammar? The challenge of word order in German. *GFL-Journal* (2). 59-75.
- RONCA-UROŠ, DORINA 2008. *Kontrastive Phonetik. Deutsch-Afrikaans*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- RÖSLER, DIETMAR 2011. *Deutsch als Fremdsprache – Eine Einführung*. Stuttgart & Weimar: J.B. Metzler
- RÖSNER, ALEXANDRA 2016. *Zweitspracherwerb neu positioniert: Eine Studie der deutschen Sprachkenntnisse von Handelsschülern mit Migrationshintergrund*. Frankfurt am Main: PL Academic Research.
- SCHANEN, FRANÇOIS 1998. Kasus nach Präpositionen: Über die Möglichkeit einer semantischen Erklärung. In: Marcel Vuillaume (Hg.) *Die Kasus im Deutschen – Form und Inhalt*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- SCHART, MICHAEL 2016. Typenbildung. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik – Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 269-279.

- SCHRÖDER, JOCHEN 1987. *Deutsche Präpositionen im Sprachvergleich*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- SINGLETON, DAVID 2012. Multilingual lexical operations: Keeping it all together ... and apart. In: Jennifer Cabrelli Amaro, Suzanne Flynn & Jason Rothman (Hg.) *Third Language Acquisition in Adulthood*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- SLEMBEK, EDITH 1995. *Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie: Deutsch hören, sprechen und schreiben. Für Lernende mit griechischer, italienischer, polnischer, russischer oder türkischer Erstsprache*. Heinsberg: Agentur Dieck.
- STATISTICS SOUTH AFRICA 2016. *Community Survey 2016: Statistical Release*. Pretoria: Statistics South Africa. Abrufbar unter: http://cs2016.statssa.gov.za/wp-content/uploads/2016/07/NT-30-06-2016-RELEASE-for-CS-2016-_Statistical-releas_1-July-2016.pdf [20.02.2017]
- 2011. *Census in brief 2011*. Pretoria: Statistics South Africa. Abrufbar unter: http://www.statssa.gov.za/census/census_2011/census_products/Census_2011_Census_in_brief.pdf [20.02.2017]
- STELLENBOSCH UNIVERSITY (SUN) 2016. *Language Policy of Stellenbosch University*. Abrufbar unter: <http://www.sun.ac.za/english/Documents/Language/Final%20June%20Language%20Policy%20November%202016.pdf> [26.01.2017]
- TURGAY, KATHARINA 2011. Der Zweitspracherwerb des deutschen Kasus in der Präpositionalphrase. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 39 (1), 24-54.
- VOGEL, THOMAS 2005. „German and English, they’re always fighting“ Language assimilation processes in the acquisition of German as a third language. In: Britta Hufeisen & Robert J. Fouser (Hg.) *Introductory Readings in L3*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. 111-116.

VON MALTZAN, CARLOTTA 2010. Deutsch in Südafrika. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch (Band 2)*. Berlin & Boston: De Gruyter. 1805-1808.

WILLIAMS, SARAH & BJÖRN HAMMARBERG 2009. Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. In: Björn Hammarberg (Hg.) *Processes in Third Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 28-73.

Probanden-Daten

Proband	Hausaufgabe	Muttersprache	Weitere Sprachen		Σ Sprachen		
1	45	Afrikaans	Englisch	Deutsch	3		
2	33	Afrikaans	Englisch	Xhosa	Italienisch	Deutsch	5
3	44	Afrikaans	Englisch	Deutsch		3	
4	26	Afrikaans	Englisch	Xhosa	Deutsch	4	
5	22	Afrikaans	Englisch	Französisch	Deutsch	4	
6	23	Afrikaans	Englisch	Xhosa	Deutsch	4	
7	43	Afrikaans	Englisch	Deutsch		3	
8	41	Afrikaans	Englisch	Xhosa	Deutsch	4	
9	20	Afrikaans	Englisch	Deutsch		3	
10	17	Afrikaans	Englisch	Deutsch		3	
11	32	Afrikaans	Englisch	Deutsch		3	
12	16	Afrikaans	Englisch	Deutsch		3	
13	19	Afrikaans	Englisch	Deutsch		3	
14	18	Afrikaans	Englisch	Deutsch		3	
15	7	Afrikaans	Englisch	Deutsch		3	
16	9	Afrikaans	Englisch	Chinesisch	Deutsch	4	
17	37	Afrikaans	Englisch	Deutsch		3	
18	3	Afrikaans	Englisch	Deutsch		3	
19	13	Afrikaans	Englisch	Deutsch		3	
20	39	Afrikaans	Englisch	Deutsch		3	
21	38	Afrikaans	Englisch	Deutsch		3	
22	24	Afrikaans	Englisch	Deutsch		3	

Proband	Hausaufgabe	Muttersprache	Weitere Sprachen				Σ Sprachen
23	40	Englisch	Afrikaans	Deutsch			3
24	25	Englisch	Afrikaans	Brasil. Portugiesisch	Deutsch		4
25	28	Englisch	Deutsch				2
26	21	Englisch	Afrikaans	Brasil. Portugiesisch	Russisch	Deutsch	5
27	1	Englisch	Afrikaans	Deutsch			3
28	30	Englisch	Afrikaans	Xhosa	Deutsch		4
29	42	Englisch	Afrikaans	Deutsch			3
30	34	Englisch	Afrikaans	Deutsch			3
31	35	Englisch	Afrikaans	Deutsch			3
32	6	Englisch	Afrikaans	Deutsch			3
33	4	Englisch	Afrikaans	Deutsch			3
34	2	Englisch	Afrikaans	Deutsch			3
35	31	Englisch/Afrikaans	Arabisch	Indonesisch	Deutsch	Chinesisch	7
36	29	Englisch/Afrikaans	Deutsch	Französisch			4
37	12	Englisch/Afrikaans	Deutsch				3
38	8	Englisch/Afrikaans	Deutsch				3
39	11	Englisch/Afrikaans	Deutsch				3
40	15	Afrikaans/Englisch	Französisch	Deutsch			4
41	10	Englisch/Sotho	Zulu	Xhosa	Afrikaans	Deutsch	6
42	36	Xhosa	Zulu	Englisch	Setswana	Sesotho	7
43	14	Xhosa	Englisch	Deutsch			3
45	5	Französisch	Englisch	Spanisch	Deutsch		4