

## 60. Ein neuer Ansatz zur Fehleranalyse: Eine explorative Fallstudie zu den häufigsten schriftlichen Kompetenzfehlern im L3-Deutschen<sup>1</sup>

Ahmet TANIR<sup>2</sup>

**APA:** Tanır, A. (2023). Ein neuer Ansatz zur Fehleranalyse: Eine explorative Fallstudie zu den häufigsten schriftlichen Kompetenzfehlern im L3-Deutschen. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1014-1060. DOI: 10.29000/rumelide.1342264.

### Zusammenfassung

Diese Studie zielte darauf ab, die häufigsten schriftlichen Kompetenzfehler zu ermitteln, die von Senior-StudentInnen der Abteilung für Fremdenführung, deren L1 Türkisch und L2 Englisch war, beim Schreiben eines argumentativen Essays im L3-Deutschen gemacht wurden. Außerdem wurden die Quellen und Ursachen ihrer schriftlichen Kompetenzfehler dafür untersucht. Es ist seit langem bekannt, dass zahlreiche Faktoren den Prozess des Spracherwerbs und -lernens beeinflussen und dass eine systematische Fehleranalyse Lehrenden und Lernenden ein besseres Verständnis vermittelt, um vorbeugende Maßnahmen zur Gestaltung wirksamer Unterrichtsinhalte und zur Verbesserung der Sprachkenntnisse zu ergreifen. Unter diesem Gesichtspunkt nutzt diese Studie die Lücken in der Literatur zur Fehleranalyse, um eine neue Perspektive auf die Arten, Ursachen und Quellen von schriftlichen Kompetenzfehlern in der Zielsprache zu eröffnen. Darüber hinaus entsprechen die vorgeschlagenen Prinzipien zur Analyse von Kompetenzfehlern von StudentInnen in der Zielsprache nicht vollständig den Anforderungen einer wissenschaftlichen Forschungsmethode, und diese Lücke wurde von den Forschern vernachlässigt. Daher wird in dieser Studie ein neuer Fehleranalyseansatz als Forschungsmethode vorgeschlagen, der zu einem sechsstufigen Prozess zur Analyse qualitativer Daten gehört. Zu diesem Zweck wurden die Ergebnisse zu den vier Kompetenzfehlern (morphologische, syntaktische, lexikalische und pragmatische Fehler) im L3-Deutschschreiben vorgestellt und auf der Grundlage von zwei Hauptfehlerquellen interpretiert: Interlingualität und Intralingualität. Abschließend wurden die Implikationen diskutiert, um ein besseres Verständnis für die Kompetenzfehler der StudentInnen beim Schreiben eines argumentativen Essays im L3-Deutschen zu gewinnen.

**Schlüsselwörter:** Fehleranalyse, L3-Deutsch, Interlingualität, Intralingualität, Fremdenführung

## Hata analizine ilişkin yeni bir yaklaşım: L3-Almancada yapılan en yaygın yazılı yeterlilik hataları üzerine keşifsel bir vaka çalışması

### Öz

Bu çalışmanın amacı, L1 dili Türkçe ve L2 dili İngilizce olan turist rehberliği bölümü son sınıf öğrencilerinin L3-Almanca dilinde tartışmacı bir kompozisyon yazarken yaptıkları en yaygın yazılı yeterlilik hatalarını araştırmaktır. Ayrıca, yeterlilik hatalarının kaynakları ve bunların arkasındaki nedenler incelenmiştir. Dil edinimi ve öğrenimi sürecini birden fazla faktörün etkilediği ve sistematik bir hata analizinin, eğitimciler ve öğrenenler için etkili öğretim içerikleri tasarlamada ve dil

1 ETİK: T.C. İskenderun Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 28.04.2022, 2022-04 sayılı kararla etik izni verilmiştir.

2 Dr. Öğr. Üyesi, İskenderun Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Hatay,Türkiye), ahmet.tanir@iste.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6148-5417 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342264]

yeterliliğini geliřtirmede önleyici tedbirler almak için daha iyi bir anlayış saėladıėı uzun zamandır kabul edilmektedir. Bu noktadan hareketle, bu çalışma hata analizi literatüründeki boşluklardan yararlanarak hedef dilde yazarken yapılan yeterlilik hatalarının türleri, nedenleri ve kaynakları hakkında yeni bir bakış açısı sunmaktadır. Buna ek olarak, öğrencilerin hedef dildeki yetkinlik hatalarını analiz etmek için önerilen ilkeler bilimsel bir araştırma yönteminin gerekliliklerini tam olarak karşılamamakta ve bu boşluk arařtırmacılar tarafından ihmal edilmektedir. Bu amaçla, bu çalışma nitel verileri analiz etmek için altı adımlı bir süreci takip eden bir araştırma yöntemi olarak yeni bir hata analizi yaklaşımı önermektedir. Bu bağlamda, L3-Almanca yazımdaki dört yetkinlik hatasına (morfolojik, sözdizimsel, sözcüksel ve pragmatik) ilişkin sonuçlar iki ana hata kaynaėı temelinde sunulmuş ve yorumlanmıştır: Diller arası ve dil içi. Son olarak, öğrencilerin L3-Almancada tartışmacı bir kompozisyon yazarken yaptıkları yetkinlik hatalarının daha iyi anlaşılması için çıkarımlar tartışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Hata analizi, L3-Almanca, dil içi, diller arası, turist rehberliėi

## **A new approach to error analysis: An exploratory case study of the most common written competence errors in L3-German**

### **Abstract**

This study aimed to determine the most common written competence errors made by senior students at the department of tourist guidance whose L1 was Turkish and L2 was English while writing an argumentative essay in L3-German. Moreover, the sources of their competence errors and the causes behind them were examined. It has been long acknowledged that multiple factors influence the process of language acquisition and learning and that a systematic error analysis provides a better understanding for educators and learners to take preventive measures in designing effective instructional contents and improving language proficiency. From this point of view, this study takes advantage of the gaps in the literature on error analysis to offer a new perspective on the types, causes and sources of competence errors in writing in the target language. In addition, the principles proposed for analyzing students' competence errors in the target language do not fully meet the requirements of a scientific research method and this gap has been neglected by researchers. Therefore, this study proposes a new error analysis approach as a research method following a six-step process to analyze qualitative data. To this respect, the results regarding the four competence errors (morphological, syntactic, lexical, and pragmatic) in L3-German writing were presented and interpreted on the basis of two main sources of errors: Interlanguage and Intralanguage. Finally, the implications were discussed in order to gain better understanding of the competence errors made by the students in writing an argumentative essay in L3-German.

**Keywords:** Error analysis, L3-German, interlanguage, intralanguage, tourist guidance

### **1. Einleitung**

Schreiben ist eine wichtige Fähigkeit, die Lernende erwerben müssen (Romrome und Mbato, 2023) und die es ihnen ermöglicht, sich leicht in einer anderen Sprache auszudrücken (Gazioėlu, 2019). Das Schreiben gilt jedoch als eine schwer zu erwerbende Fähigkeit (Romrome und Mbato, 2023; Göçen, 2019; Lahuerta, 2018; Mbato und Cendra, 2019; Miftah, 2015). Einige Forscher (z.B. Albertson und Billingsley, 2001; Steinlein, 2018) behaupten, dass das Schreiben ein komplexer Prozess ist, der sich

langsamer und schwieriger entwickelt als die anderen vier grundlegenden Sprachfertigkeiten Sprechen, Lesen und Hören. Insbesondere das Schreiben in einem nicht muttersprachlichen Kontext ist für die Lernenden eine größere Herausforderung und erfordert daher einen ausgewogenen Ansatz in Bezug auf Schreibfertigkeiten, Grammatik, Wortwahl, Kohärenz und Klarheit (Khan, 2022). Die Bedeutung der Schreibkompetenz im Deutschen wird seit langem intensiv betont, und der Lehr- und Lernprozess im Schreibunterricht scheint die Lernenden nicht in die Lage zu versetzen, effizientere Schreiber zu werden, insbesondere in L1- (Mutter- oder Erstsprache) und L2-Kontexten (Zweit- oder Fremdsprache). Da Deutsch und Türkisch unterschiedlichen Sprachfamilien angehören, unterscheiden sich die beiden Sprachen auch auf sprachlicher Ebene in Bezug auf Wortstellungen und Wortbildungsmerkmale, so dass das Schreiben auf Deutsch für türkischsprachige Lernenden schwierig ist und sie viele Fehler machen. Daher ist es notwendig, die Studien zur Fehleranalyse (im Folgenden: FA) zu intensivieren, um sowohl die Schreibfähigkeiten der Lernenden als auch die Qualität des Schreibunterrichts zu verbessern.

In der heutigen Welt konzentrieren sich die meisten Studien auf Englisch als Zweits- oder Fremdsprache, da Englisch die Lingua franca für die Erstellung gemeinsamer Datenbanken für internationale Geschäfte und wissenschaftliche Arbeiten ist (Luijckx et al., 2020). Dennoch gibt es einige wenige Studien, die sich mit Deutsch als dritter Sprache (im Folgenden: L3-Deutsch) oder Fremdsprache befassen. Bei der überwiegenden Mehrheit der Studien zu Fehlern in L3-Deutschschreibaufgaben handelt es sich um postgraduale Studien (z. B. Veijonen, 2008; Kuosmanen, 2012; Katajamäki, 2015; Nováková, 2020), die sich auf die Fehler von Lernenden der Sekundarstufe konzentrieren. Darüber hinaus sind die schriftlichen Fehler der L3-DeutschstudentInnen aus verschiedenen Fachbereichen nicht ausreichend untersucht worden. Nach dem bisherigen Kenntnisstand des Autors hat die Frage, wie sich die L3-Deutschschreibfähigkeiten von StudentInnen, deren L1 Türkisch und L2 Englisch war, im Zeitablauf entwickeln, weder in der Türkei noch anderswo viel Aufmerksamkeit erhalten. Die vorliegende Studie behebt diese Lücke durch die Untersuchung von Kompetenzfehlern in L3-Deutschschreibdaten unter Verwendung des FA-Ansatzes zur Datenextraktion und Kodierung. In Übereinstimmung mit diesen Zielen sollen in dieser Studie die folgenden zwei Hauptforschungsfragen beantwortet werden:

- Welche Fehler machen türkischsprachige StudentInnen am häufigsten, wenn sie einen argumentativen Essay im L3-Deutschen schreiben?
- Was sind die Quellen und Ursachen für Kompetenzfehler türkischsprachiger StudentInnen bei ihren Schreibaufgaben im L3-Deutschen?

Angesichts des Forschungsschwerpunkts trägt die vorliegende Studie zur Komplexität der Identifizierung von Kompetenzfehlern in L2- und L3-Schreibaufgaben bei. Noch wichtiger ist, dass sich diese Studie im Gegensatz zu anderen Studien auf Studierende konzentriert, die Deutsch als Drittsprache lernen und an einem verschiedenen Fachbereich außer Fremdsprachendidaktik studieren, und dass sie sich in ihrem Forschungsdesign von anderen Studien unterscheidet. Die bisherigen FA-Untersuchungen basieren auf Studien, die sich mit den syntaktischen und morphologischen Komplexitäten beschäftigten, wie z. B. Fehler bei Substantivphrasen, lexikalischen Elementen und der Wortstellung im L2-Deutschen (z. B. Rogers, 1984) und Fehler bei Verben, Kasusendungen, Satzstrukturen und Präpositionen im L3-Deutschen (Katajamäki, 2015) im Kontext der Sekundarstufe. Um möglichst aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, verfolgt diese Untersuchung daher zwei Hauptziele. Erstens werden komplexe Konturen und kontroverse Themen in der FA-Literatur angesprochen, um das Bewusstsein für FA zu schärfen und so die zukünftige Zusammenarbeit zwischen Pädagogen, Linguisten und Forschern zu fördern. Zweitens wurde unter Ausnutzung der Komplexität

der vorhandenen FA-Literatur ein neuer Ansatz zur Identifizierung und Kategorisierung von Fehlern, die von L2- oder L3-Lernenden in schriftlichen Texten gemacht werden, empfohlen. Dies wird Pädagogen und Forschern analytische Ideen liefern, damit sie in Zukunft systematischere und besser konzipierte Lehrpläne für den Schreibunterricht entwickeln können. Um dem Leser ein besseres Verständnis des FA-Ansatzes zu vermitteln, wird Corders (1967) Fehlerkategorisierung von Performanz- und Kompetenzfehler als Oberbegriff für das Konzept des „linguistischer Fehler der Lernenden“ verwendet. Dementsprechend teilt der Autor die schriftlichen Fehler der StudentInnen in vier Fehlertypen unter den Kompetenzfehlern klassifiziert (morphologische, syntaktische, lexikalische und pragmatische Fehler) ein. Darüber hinaus stellt er neue Schritte der FA als qualitative Forschungsmethode vor und verweist auf die Unzulänglichkeiten hinsichtlich ihrer methodischen Aspekte. Schließlich macht er den Leser auf die häufigsten Fehler von L3-Deutschlernenden aufmerksam und gibt innovative Vorschläge für FA.

## 2. Theoretischer Hintergrund

### 2.1. Zur historischen Entwicklung der didaktischen Fehleranalyse

Das Aufkommen von FA im Fremdsprachenunterricht geht auf Corder (1967) zurück, der das Konzept der Fehler, die Lernende in den ersten Phasen des Schreibens und Sprechens machen, einführte. Bis dahin wurde die Spracherwerbsforschung von der Hypothese der kontrastiven Analyse (KA) dominiert, die sich aus der behavioristischen Tradition entwickelt hat und auf dem Vergleich der Strukturen von zwei Sprachen basiert (Gayo und Widodo, 2018). KA postuliert, dass die L2-Fehler der Lernenden auf strukturelle Unterschiede im L1- und L2-Sprachensystem zurückzuführen sind (Tulaja, 2019). L2 wird als ein System von Gewohnheiten betrachtet, und daher werden individuelle Lernprobleme und die dem Spracherwerbsprozess zugrunde liegenden kognitiven Prozesse nicht berücksichtigt. Außerdem versucht KA, die Schreib- oder Sprechfehler der Lernenden mit einem rein linguistischen Vergleich zu erklären und ignoriert die Ursachen der Fehler, da es keine Indikatoren für die Fehlerkorrektur verwendet. Sprachwissenschaftler und Pädagogen sind sogar noch weiter gegangen und haben die Rechtschreib- oder Sprechfehler der Lernenden als „Sünden“ betrachtet, die korrigiert werden müssen (Kleppin, 2011). KA wurde jedoch wegen ihrer mangelnden Validierung und praktischen Anwendbarkeit als Vorhersageinstrument für Fehler stark kritisiert (Tulaja, 2019; Järventausta, 2008). Im Gegensatz dazu stellte Chomsky (1959) die behavioristische Lerntheorie in Frage und argumentierte, dass der Mensch mit einer Universalgrammatik (UG) geboren wird, die eine angeborene Sprachkompetenz beinhaltet. Außerdem argumentierte er, dass Fehler das Produkt eines kognitiven Prozesses sind und mit zunehmender Sprachkompetenz der Lernenden abnehmen (Al-Sobhi, 2019). Das heißt, Fehler sind universeller Natur und treten unabhängig von der Muttersprache und der Lernmethode des Lernenden auf (Parpalea, 2006). Daher ist die Fähigkeit, Fehler zu beobachten, zu analysieren und zu klären, um die Fehler der Lernenden aufzudecken, die Grundlage von FA.

Nach dem FA-Ansatz sind Fehler keine Zeichen des Scheiterns, die sofort behoben werden sollten (Ellis und Barkhuizen, 2005), sondern bieten vielmehr tiefe Einblicke, um den langen Prozess des Spracherwerbs besser zu verstehen (Schwind, 1995; Richards und Rodgers, 2001). Definitionsgemäß betrachtete Richards (1970) die FA als die Untersuchung der Unterschiede zwischen der Art und Weise, wie Menschen sprechen, und der Art und Weise, wie erwachsene Muttersprachler Sprache verwenden. Andererseits definierte James (1998: 62), als Gegenreferenz zum kontrastiven Analyseansatz, die FA als „das Studium der sprachlichen Unwissenheit, das Studium dessen, was Menschen nicht wissen und wie sie versuchen, mit ihrer Unwissenheit umzugehen“. Dementsprechend haben viele Forscher im Bereich

der angewandten Linguistik (z. B. Luijckx et al., 2022; Gass und Selinker, 2008; James, 2013; Brown, 2014; Ellis, 2015) die Bedeutung und den Wert der Analyse von Fehlern der Sprachlernenden nachgewiesen.

Corder (1967) geht davon aus, dass der FA im Fremdsprachenunterricht zwei Ziele verfolgt, ein theoretisches und ein praktisches. Das theoretische Ziel konzentriert sich darauf zu verstehen, wie und auf welche Weise ein Lernende die L2 lernt. Das praktische Ziel hingegen betrifft das Ausmaß, in dem Lernende die Sprache effizient nutzen können, indem sie Dialektwissen für pädagogische Zwecke einsetzen (vgl. Sawalmeh, 2013: 4). In den 1980er Jahren setzte sich jedoch die Ansicht durch, dass Fehler im Lernprozess auf der Grundlage der Tradition der audiolingualen Methode (ALM) behoben werden könnten, was zu einem Rückgang der FA-Untersuchungen führte. In diesem Zusammenhang wurde argumentiert, dass Lernschwierigkeiten und häufige Fehler aufgrund von unterschiedlichen Elementen und Regeln in L1 und L2 weitgehend ignoriert werden können, solange sie die Kommunikation nicht beeinträchtigen. In dieser Zeit wurde, abgesehen von einigen Praxisstudien (z.B. Kleppin, 2011; Bleyl, 1984; Henrici und Herlemann, 1986; Koutiva und Storch, 1989), wenig zur Klassifizierung und Analyse von Korrekturmaßnahmen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache (DaF) oder Zweitsprache (DaZ) gearbeitet. In den 1990er Jahren kam es zu einer Wiederbelebung des Interesses an empirischen Forschungsaktivitäten im Bereich Fehler und Fehlerkorrektur, wobei einige Studien nach der Jahrtausendwende entstanden (z.B. Kleppin, 2011; Edmondson, 1993; Havranek, 2002; Kleppin und Königs, 1991; Lochtmann, 2002). Die oben skizzierte historische Entwicklung und die Ziele der FA zeigen, dass Sprachenlernen und -erwerb nicht nur ein individueller Prozess ist, sondern auch ein Prozess, der offen ist für externe Interventionen, um einen effektiven und effizienten Entwicklungsprozess zu gestalten. FA kann daher ein wichtiger Ansatz sein, um nicht nur die auftretenden Sprachfehler, sondern auch die Lernschwierigkeiten von L3-Deutschlernenden zu identifizieren, die sich nicht in Kompetenzfehlern beim Schreiben manifestieren.

## 2.2. Zur Bedeutung der Fehleranalyse

FA allein reicht nicht aus, um die gesamte Problematik des Sprachenlernens zu verstehen (Katajamäki, 2015; Dittmar, 1995; Lauer, 1996), aber in Kombination mit anderen Disziplinen (z.B. Psychologie, Soziologie und Pädagogik) bietet sie ein fruchtbares Forschungsfeld für Fremdsprachenerwerbsforscher (Kielhöfer, 1980). Viele Forscher, die sich mit FA beschäftigen (z. B. Corder, 1967; Richards, 1970; Ho-Peng, 1976; Weireesh, 1991; James, 1998; Candling, 2001; Brown, 2007; Gass und Selinker, 2008; Ortega, 2013; Deregözü und Üstün, 2021; Luijckx et al., 2020; 2022), haben argumentiert, dass Fehler sowohl für Lernende als auch für Lehrende von Vorteil sind. Dies liegt daran, dass Lernende eine Sprache nicht lernen können, ohne systematisch Fehler zu machen, sowohl in der gesprochenen als auch in der geschriebenen Sprache (Kurniawati und Kartika, 2020). Die Frage, was als Fehler gilt, beschäftigt Fremdsprachenlernende und -lehrende, Linguisten und Fremdsprachendidaktiker, wenn auch teilweise vor dem Hintergrund unterschiedlicher erkenntnistheoretischer Interessen. Mangelnde Vertrautheit mit FA kann dazu führen, dass Sprachlehrende viel Zeit verschwenden, bevor sie herausgefunden haben, welche Arten von Fehlern ihre Lernenden machen, welche Fehler vorrangig zu korrigieren sind und welche Korrekturtechniken am effektivsten und angemessensten sind. Daher sind Leitlinien für die Festlegung einer angemessenen Prioritätenskala für die Fehlerbehebung von entscheidender Bedeutung. Denn mangelndes Wissen über FA kann manchmal dazu führen, dass sich Lehrende mit trivialen Fehlern aufhalten und andere, durchaus wichtige Fehler übersehen (vgl. Ho-Peng, 1976).

In diesem Zusammenhang ist Corder (1967) der Ansicht, dass Fehler wertvolle Informationen für drei Nutznießer liefern: Lehrende, Lernende und Forscher. Für Lehrende sind Fehler ein wichtiger Bewertungsansatz, um Wissenslücken bei den Lernenden zu erkennen (Luijckx et al., 2022). Indem sie ihre Aufmerksamkeit auf problematische Aufgaben richten, können Lehrkräfte Einblicke in die Fortschritte der Lernenden gewinnen und sich gleichzeitig ein vollständiges Bild von ihrer Sprachentwicklung machen (Ortega, 2013). Auf diese Weise können sie geeignete Materialien, effektive Lehrtechniken und Tests entwickeln, die den Bedürfnissen der verschiedenen Lerntypen entsprechen (Jobeen et al., 2015). Das Korrekturverhalten der Lehrenden spielt jedoch eine wichtige Rolle beim Spracherwerb (Ramge, 1980). Die Art und Weise, wie Fehler korrigiert werden, kann einen positiven oder negativen psychologischen Einfluss auf die Lernenden haben. Angesichts der unterschiedlichen grammatikalischen Kompetenzen und Lernsituationen der einzelnen Lernenden sollte die Aufmerksamkeit der Lernenden auf Fehler gelenkt und ihre Fähigkeit, sich in Fehler einzufühlen und diese zu korrigieren, gefördert werden (Kleppin, 2011). Der Grund dafür ist, dass Fehler zu machen ein Mittel ist, das die Lernenden zum Lernen verwenden und das für sie eine besondere Bedeutung hat (Weireesh, 1991). Auf diese Weise erkennen sie ihre eigenen Fehler und können ihre Defizite ausgleichen (Sawalmeh, 2013). Für die Forscher besteht das Ziel darin, die Fehler von Zweitsprachenlernern zu analysieren, die von den Lernenden erworbenen Normen mit denen der Zielsprache zu vergleichen und die gefundenen Fehler zu erklären (James, 1998). FA liefert Forschern Anhaltspunkte dafür, warum bestimmte sprachliche Konzepte schwer zu erlernen sind und wie Fremdsprachenlehrende dieses Wissen in ihrem Unterricht nutzen können (Katajamäki, 2015).

Wie bereits erwähnt, soll FA den L3-Deutschlernenden helfen, die häufigsten Fehler zu vermeiden. Darüber hinaus ist der FA-Ansatz für Sprachlehrende von entscheidender Bedeutung, da er die Art und Bedeutung der Fehler, die eine bestimmte Gruppe von Lernenden machen kann, die verschiedenen Ursachen dieser Fehler und die Techniken zu ihrer Korrektur so weit wie möglich im Voraus kennen muss. Im L3-Deutschunterricht kann es Lehrenden helfen, Antworten auf Fragen wie die folgenden zu finden: Welche Merkmale der L1 Türkisch und L2 Englisch nehmen die Lernenden in den Lernprozess auf, wenn sie L3 Deutsch lernen? oder bei welchen lexikalischen und sprachlichen Merkmalen des L3-Deutsch haben sie Lernschwierigkeiten? Fragen wie diese können dazu beitragen, Unsicherheiten darüber zu beseitigen, welche Unterrichtsmaterialien Lehrende für einen nachhaltigen Lernprozess in L3-Deutsch innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers verwenden und gestalten sollten.

### **2.3. Ein vorgeschlagener Ansatz für das Konzept „Fehleranalyse“**

Die Muttersprache dient als L1 und die nach der L1 erworbenen Sprachen werden entweder als L2 oder als Fremdsprachen kategorisiert (Saville-Troike und Barto, 2017). Bei all diesen Erwerbsprozessen geht es um eine Sprache des Lernenden. Da das Ziel von FA die von den Lernenden produzierte Sprache ist, ist die Klassifizierung von Lernfehlern wichtig, um zu verstehen, wie sich Spracherwerbsprozesse entwickeln und welche Unterschiede zwischen den Erwerbsverfahren bestehen (Ammon und Schmidt, 2019). Es ist jedoch schwierig, Fehler in einer Fremdsprache zu erkennen, weil es so viele Sprachvarietäten gibt, die Sprache sich ständig weiterentwickelt und die Akzeptanz bestehender Phänomene im Zeitablauf variiert (Nováková, 2020; Ondráková, 2013). Aus diesen Gründen gibt es unter Sprachlehrenden unterschiedliche Meinungen darüber, welche Klassifikationen zu den wichtigsten gehören. Es gibt zwar keine eindeutige Klassifizierung (Bremer, 2021), aber die Literatur zur Fehleranalyse weist auf drei Kategorien von Fehlern hin, die unter ähnlichen, aber unterschiedlichen Kategorien definiert werden, die unterschiedliche Perspektiven beinhalten: Performanz- und

Kompetenzfehler, Fehler nach Sprachebenen und Kommunikations- und nicht kommunikationsbehindernde Fehler.

Kommunikationsbehindernde Fehler sind solche, die eine Äußerung unverständlich machen, während nicht kommunikationsbehindernde Fehler solche sind, bei denen Äußerungen von Sprechern der Zielsprache trotz schwerer grammatikalischer Fehler verstanden werden (Adıyaman, 2019; Kleppin, 1997). Solche Fehler können darin bestehen, dass bei der Bildung des Perfekts nicht bewusst zwischen der Verwendung von haben oder sein als Hilfsverben unterschieden wird, z. B. in dem Satz „*ich habe nach Ankara gefahren*“ statt „*ich bin nach Ankara gefahren*“. Hier kann die Wahl des Hilfsverbs falsch sein, aber der Hörer wird wahrscheinlich den Hauptgedanken verstehen (Katajamäki, 2015).

Andererseits haben sich viele Linguisten und Pädagogen mit der Klassifizierung von Fehlern nach Sprachniveau befasst, und diese Klassifizierungen sind im Wesentlichen ähnlich. Hufeisen (1993) beispielsweise unterteilt Fehler auf der sprachlichen Ebene in drei Haupttypen: phonetische, grammatikalische und lexikalisch-semantische Fehler. Phonetische Fehler treten beim Sprechen auf, d. h. der Lernende spricht ein Phonem nicht richtig aus oder hat Probleme mit den Akzenten der Zielsprache (Hufeisen, 1993). Ihre phonetische Fehlerklassifikation ähnelt der morphophonologischen Fehlerklassifikation von Ramge (1980) (z.B. Fehler in Bezug auf Phonetik, phonemische Sequenz, Silben und Wortstruktur) und ist typisch für den L1- und L2-Erwerb. Darüber hinaus unterteilt sie grammatische Fehler in zwei Subkategorien: morphologische und syntaktische Abweichungen. Syntaktische Abweichungen entstehen durch eine falsche Wortstellung im Satzbau, während morphologische Fehler auf der Wortbildungstheorie beruhen und Fehler zu der Flexion oder den anderen falschen Bildungen in der Wortstruktur umfassen (Hufeisen, 1993). Andererseits fügte Kleppin (1997) der Klassifikation von Hufeisen (1993) zwei weitere Fehlertypen hinzu und definierte die folgenden fünf Fehlertypen auf der linguistischen Ebene: phonetische, morphosyntaktische, lexikalisch-semantische, pragmatische und inhaltliche Fehler. Die ersten drei Fehler sind der Fehlerdefinitionen von Hufeisen (1993) ähnlich. Darüber hinaus sind pragmatische Fehler mündliche oder schriftliche Verstöße, z. B. die Vernachlässigung der pronominalen Höflichkeitsform Sie gegenüber Verhaltensformen, die von den soziokulturellen Merkmalen der Zielsprache abhängen. Inhaltliche Fehler hingegen sind Fehler, die durch die falsche Übertragung von Informationen über die Zielsprache verursacht werden, z. B. „*Deutschland ist ein südeuropäisches Land*“.

Die von Corder (1967) vorgeschlagene Unterscheidung zwischen Performanz- und Kompetenzfehlern ist jedoch die umfassendste Fehlerklassifikation, auf die sich die meisten Linguisten in der wissenschaftlichen Forschung zur FA nahezu geeinigt haben. Performancefehler sind Fehler, die vom Lernenden erkannt und korrigiert werden können (Katajamäki, 2015; Presch, 1980). Sie treten in der Regel auf, wenn Sprachstrukturen nicht ausreichend geübt werden (Huneke und Steinig, 2013). Ein Beispiel dafür sind die Fehler, die Lernende beim Sprechen in der L1 oder L2 aufgrund von Versprechern machen. Genauer gesagt, liegt das Problem in solchen Fällen nicht im Wissen des Lernenden, sondern in der Performance, die immer von der Situation abhängt. Nach Corder (1981) sind Performancefehler lediglich übersehene Irrtümer (engl. *mistakes*), und der Begriff Fehler (engl. *errors*) sollte für Kompetenzfehler verwendet werden (Veijonen, 2008; James, 1998; Kleppin, 1998). Dagegen treten Kompetenzfehler auf, wenn Lernende die Sprachstruktur der Zielsprache noch nicht kennen und sie nur schwer oder gar nicht erkennen können (vgl. Katajamäki, 2015).

Obwohl einige Forscher (z. B. Nickel, 1971) behaupten, dass Corders (1967) Unterscheidung zwischen Performance- und Kompetenzfehlern künstlich ist und nicht auf einem System beruht, bietet sie nach

Ansicht dieses Autors die geeignetste Perspektive für die Definition von Fehlern. Daher sollten die mündlichen und schriftlichen Fehler, die Lernende während des sprachlichen Lernprozesses machen, in diese beiden Kategorien eingeordnet werden. In dieser Studie wurden sprachliche Fehler in den schriftlichen Texten von L3-Deutschlernenden als Kompetenzfehler betrachtet, während Fehler aufgrund fehlender oder unvollständiger Tippfehler als Performancefehler (z.B. *Der Man geht ins Kino*; also *Irrtum*) betrachtet wurden. Darüber hinaus sollten die oben genannten Fehlerklassifikationen von Hufeisen (1993) und Kleppin (1997) als Fehlerarten angesprochen werden, die Kompetenzfehler bezeichnen. Ausgehend von Paradigmen, die sich aus konzeptionellen Widersprüchen in der traditionellen Linguistik und den Besonderheiten der deutschen Sprache ergeben, grenzt der Autor die schriftlichen Kompetenzfehler von Sprachlernenden wie folgt in vier Arten ein.

- *Morphologische Fehler* betreffen im Allgemeinen die inhärente Struktur des Wortes, d. h. Fehler bei der Flexion und der Wortbildung. Mit anderen Worten wird vorgeschlagen, dass Flexionsfehler bei Verben, Substantiven und Adjektiven, die im Deutschen Inhaltswörter sind, sowie Fehler, die bei der Wortbildung (durch Komposition, Derivation, Konversion) im Deutschen auftreten, werden zu den morphologischen Fehlern gezählt werden sollten. Unter Wortbildung versteht man sprachliche Prozesse, bei denen auf der Grundlage bereits vorhandener sprachlicher Mittel neue Wörter (Lexeme) gebildet werden (Schierholz und Uzonyi, 2022). Außerdem ist die Wortbildung eine der zwei Hauptabteilungen der linguistischen Morphologie (neben der Flexion) und produktiv (Elsen, 2011). Unter Flexionsfehler wurde die morphologischen Fehler bei der Konjugation von Verben, Deklination von Substantiven und Deklination von Adjektiven untersucht. Als sprachwissenschaftlicher Begriff bezeichnet die Flexion (auf Deutsch; Beugung) eine Veränderung der Form eines Wortes, ohne dessen Bedeutung zu verändern (Eichinger, 2014). Nur die Inhaltswörter werden im Deutschen flektiert, d. h. Substantive, Adjektive und Verben (Marcus et al., 1995), da sie generativ sind und vervielfältigt werden können. Sie werden nach den Flexionsmerkmalen wie Person, Numerus, Tempus, Modus, Genus, Kasus, Genus Verbi, und Steigerung (bei Adjektiven) flektiert. Viele Linguisten zählen jedoch auch Pronomen und Artikel zu den Inhaltswörtern, was jedoch umstritten ist. Morphologisch sind insbesondere Determinative selbst nicht flektierbar, da sie durch die Flexionsmerkmale (Genus, Kasus, Numerus) Verben, Substantive und Adjektive begleiten (Schäfer, 2016). Genauer gesagt, sind sie in Verben, Substantiven oder Adjektiven zusammenfixiert. Daher wurden in dieser Studie Determinative wie Proximaldemonstrativum (dies-), Interrogativdeterminative (welch-, was für ein, wessen, wie viel), Possessive (mein-, dein-, ... etc.), Reflexivronomina (sich, mich ... etc.) und Quantifikativdeterminative (kein-, ein-, jede- all-, einige-, mehrere, etwas) nicht in einer eigenen Kategorie ausgewertet. Ein Beispiel für einen morphologischen Fehler ist „*er spricht Türkisch*“, während die richtige Form „*er spricht Türkisch*“ lautet. Denn das Verb sprechen ist ein unregelmäßiges (oder starkes) Verb, dessen Stamm sich ändert, wenn es mit den Personalpronomen du und er im Präsens konjugiert wird.
- *Syntaktische Fehler* beziehen sich auf Fehler bezüglich der Strukturen, die größer als ein Wort sind, nämlich Phrasen, Klauseln und Sätze. Genauer gesagt werden Fehler untersucht, die die wichtigsten Themen der Syntax stören: die Satzglieder, Wortstellung und Interpunktion. Die Fehler der Lernenden werden jedoch auf der Grundlage des Konzepts der Morphosyntax betrachtet, das in vielen Studien in dem Versuch entstanden ist, Morphologie und Syntax als eine einzige Disziplin zu behandeln (Luuk, 2015; Hengeveld und Mackenzie, 2008), und werden als morphosyntaktische Fehler bezeichnet. Die Syntax befasst sich in erster Linie mit der Wortstellung, während sich die Morphologie mit der Zusammensetzung und den Formen der

- Morpheme beschäftigt (Luuk, 2015). Da die Morphosyntax ein begrenzendes Konzept sein kann, sollten morphologische und syntaktische Fehler getrennt analysiert werden. Daher werden in dieser Studie die syntaktischen Fehler auf drei grundlegenden Ebenen analysiert: Satzebene, Phrasenstruktur und Interpunktion. Satzebene konzentriert sich auf fünf Satzarten im Deutschen (Fragen, Hauptsätze, Imperativ, Nebensätze und Verneinung) und behandelt die Fehler, die in diesen Sätzen unter dieser Kategorie auftreten. Ein anderer syntaktischer Fehler bezieht sich auf die Fehler in der Phrasenstruktur, die sich auf kleinere Einheiten eines Satzes nach dem Konstituentenprinzip zerlegt (Philippi und Tewes, 2010). Betreffende syntaktische Fehler werden in Adjektiv-, Nominal-, Präpositional- und Verbalphrasen gemacht. Endlich ist Interpunktion das Setzen von Satzzeichen in Sätzen zur Verdeutlichung syntaktischer Strukturen und folgt den entsprechenden Interpunktionsregeln der Schriftsprache (Rinas, 2017). Ein Beispiel für syntaktische Fehler auf der Satzebene ist „*sie kann spielen gut Klavier*“, was eigentlich heißen müsste „*sie kann gut Klavier spielen*“. Das liegt daran, dass im Deutschen, wenn ein Modalverb in einem Hauptsatz im Präsens verwendet wird, Infinitive immer am Ende des Satzes stehen.
- *Lexikalische Fehler* beziehen sich in dieser Studie auf mehr als nur die Auslassung tradierter Schreibweise oder der falsche Gebrauch eines Wortes oder eines festen Ausdrucks aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse. Einige Forscher (z. B. Helmich, 2017) stellen fest, dass lexikalische Fehler entstehen, wenn man zu schnell schreibt, wenn man nicht aufpasst, wenn man beim Kopieren und Einfügen Fehler macht und aus vielen anderen Gründen. Solche schriftlichen Fehler (z. B. Tippfehler) sollten für fortgeschrittenen Lernenden nicht als Fehler angesehen werden (Duřková, 1969; Rogers, 1984). Sie sind Irrtümer. Daher können sie als Beispiele für die Performancefehler (eng. mistakes) von Corder (1967) betrachtet werden. Wortschatz bezieht sich auf die Kenntnis von Wörtern und deren Bedeutungen (Nation, 2015). Wortschatzkenntnisse, das als eine Komponente des linguistischen Verständnisses betrachtet wird (Dong et al., 2020), setzt voraus, dass man in der Lage ist, die semantischen und grammatikalischen Verwendungen von Wörtern in der Zielsprache bestmöglich zu identifizieren. Daher werden in dieser Studie lexikalische Fehler auf zwei grundlegenden Ebenen analysiert: Rektions- und Kongruenzfehler. In der modernen Linguistik gilt die Rektion als grammatikalischer Begriff für die Beziehung zwischen einem Wort und einem abhängigen, dominierenden Teil eines Satzes. Im Deutschen regieren Präpositionen, Adjektive und Verben im Satz. Dabei regieren sie Objekte je nach dem deutschen Kasussystem. Das Wissen, welches Kasussystem die jeweiligen Wörter beherrschen, geht weit über morphologische Fehler hinaus und hat mit dem lexikalischen Wissen der Lernenden insgesamt zu tun. In diesem Zusammenhang werden bei den lexikalischen Rektionsfehlern die Fehler analysiert, die durch die falsche Verwendung von Adjektiven, Hilfsverben (Verben mit dem Hilfsverb „haben“ oder „sein“ im Perfekt), reflexiven Verben, Vollverben und Verben mit Präpositionen entstehen. Ein weiterer lexikalischer Fehler ist der Kongruenzfehler. Linguisten behaupten, dass Kongruenz grammatikalisch als Kasus-Numerus-Genus-Kongruenz in Wörtern in einem Satz auftritt (Cabredo Hofherr und Lieber, 2020). In dieser Studie werden jedoch falsche Auswahl der grammatikalischen Geschlechtern von Substantiven, falsche Personalpronomen-Äquivalenz von Substantiven, die falsche Übereinstimmung der Determinative wie Proximaldemonstrativum (dies-), Interrogativdeterminative (welch-, was für ein, wessen, wie viel), Possessive (mein-, dein-, ... etc.), Reflexivnomina (sich, mich ... etc.) und Quantifikativdeterminative (kein-, ein-, jede- all-, einige-, mehrere, etwas) mit den Wörtern in einem Satz oder zwischen Sätzen und der falsche Gebrauch von Präpositionen als lexikalische

Kongruenzfehler betrachtet, die auf das unvollständige lexikalische Wissen der Zielsprachenlerner zurückzuführen sind. Bei L2-Lernenden können lexikalische Fehler aus der L1 stammen, während sie bei L3-Lernenden sowohl auf die L1 als auch auf die L2 zurückzuführen sein können. Ein Beispiel für lexikalische Fehler ist „*Ich frage dem Lehrer*“, was eigentlich heißen müsste „*Ich frage den Lehrer*“. Lexikalisch gibt es in diesem Satz einen Rektionsfehler, da das Verb „*fragen*“ ein Verb ist, das das Akkusativobjekt regiert.

- *Pragmatische Fehler* beziehen sich auf die Unangemessenheit im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch von Ausdrücken, die nicht grammatikalisch falsch sind, aber mit bestimmten Inhalten und bestimmten Kontexten in der Zielsprache verbunden sind (Luijckx et al. 2022; Bardovi-Harlig et al., 1998). Viele Forscher (z. B. House, 2012; Cruz, 2013; Luijckx et al. 2022) argumentieren beispielsweise, dass pragmatische Fehler auftreten, wenn Lernende unbewusst Wörter oder Sätze in der Zielsprache nicht korrekt verwenden. Derartige Lage kann zu ernsthaften Kommunikationsstörungen führen (Gass und Selinker, 2008). Zu den pragmatischen Fehlern gehören Fehler bei sprachlichen Merkmalen, die sich im Zusammenhang mit den soziokulturellen Merkmalen der Zielsprache entwickelt wurden. Im Kontext dieser Studie umfassen pragmatische Fehler daher falsche Wortwahl, Landeskunde, die Modalität, der Förmlichkeitsgrad und die unangemessenen Formen der Anrede. In fast allen Untersuchungen zur Fremdsprachendidaktik wird jedoch falsche Wortwahl als ein lexikalischer Fehler betrachtet. Der Autor argumentiert, dass eine falsche Wortwahl auf einen Mangel an pragmatisch-linguistischem und soziopragmatischem Wissen in der Zielsprache zurückzuführen ist und daher als pragmatischer Fehler bezeichnet werden sollte. Ein Beispiel für pragmatische Fehler ist „*Zum Abendbrot trinken wir Tomatensuppe*“, was eigentlich heißen müsste „*Zum Abendbrot essen wir Tomatensuppe*“. Im Türkischen wird das Wort „*Suppe*“ mit dem Verb „*trinken* (içmek)“ verwendet. Im Deutschen hingegen wird es mit dem Verb „*essen*“ verwendet, und so entsteht dieser pragmatische Fehler durch die falsche Wortwahl im muttersprachlichen Einfluss.

Darüber hinaus wird in dieser Studie argumentiert, dass zwischen Fehlerklassifizierung und Fehlertypisierung unterschieden werden sollte. Die Typisierung (Erscheinung) wird verwendet, um das Phänomen der Fehler zu erklären, d. h. wie Fehler erscheinen (vgl. Veijonen, 2008). Das Auftreten von Fehlern bzw. Erscheinungsform, wie sie gemacht werden, ist wichtig für die Beschreibung der Unterschiede zwischen L1 und L2 (Derwing und Munro 2015). Gemäß dem Autor kann die Art und Weise, wie Fehler auftreten, den Beteiligten (z. B. Lernenden, Lehrkräften, Forschern) einen Einblick in die kognitive Verarbeitung geben, der im Hintergrund des Sprachenlernens stattfindet. Beim Schreiben können Lernende notwendige Elemente auslassen, unnötige zusätzliche Elemente einfügen, falsch bilden oder in Unordnung bringen (Dulay et al. 1982; Gayo und Widodo, 2018). In diesem Zusammenhang wird in dieser Studie die folgenden vier von Dulay, Kurt und Krashen (1982) zur Erklärung des Fehlerphänomens entwickelten und als Fehlertyp bezeichneten Oberflächenstruktur-Taxonomien als Indikatoren für kognitive Verarbeitung der herangezogen:

- *Auslassung* bezeichnet die Auslassung eines bestimmten sprachlichen Elements, das in einer wohlgeformten Äußerung nicht vorkommen darf. Ein Beispiel für die Auslassung eines sprachlichen Elements ist „*Mein Vater ein Lehrer*“, wobei die korrekte Form „*Mein Vater ist ein Lehrer*“ lautet.
- *Einfügung* zeigt an, dass ein bestimmtes sprachliches Element eingefügt wurde, das in einer wohlgeformten Äußerung nicht vorkommen darf. Ein Beispiel für das Zusetzen eines

sprachlichen Elements ist „*Er kann nicht Fußball spielen*“, wobei die korrekte Form „*Er kann nicht Fußball spielen*“ lautet.

- *Fehlbildung* zeigt die Verwendung einer falschen Form eines bestimmten sprachlichen Elements in der zielsprachlichen Äußerung an. Ein Beispiel für die Fehlbildung eines sprachlichen Elements ist „*Der Bus ist um 9 Uhr von Aydın geabfahren*“, wobei die korrekte Form „*Der Bus ist um 9 Uhr von Aydın abgefahren*“ lautet.
- *Unordnung* zeigt die falsche Anordnung eines bestimmten sprachlichen Elements in der zielsprachlichen Äußerung an. Ein Beispiel für die Unordnung eines sprachlichen Elements ist „*Ich gehe früh ins Bett, weil ich bin sehr müde*“, wobei die korrekte Form „*Ich gehe früh ins Bett, weil ich sehr müde bin*“ lautet.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es eine Komplexität bei der Klassifizierung (Art) und Typisierung (Erscheinungsform) von Fehlern gibt. Die Klassifizierung von Fehlern in zwei Überschriften (Performance- und Kompetenzfehler ist wichtig, damit die Lernenden ihre eigenen Entwicklungsprozesse beim Erlernen einer Sprache verstehen und die Lehrer Abhilfemaßnahmen ergreifen und die Lehrmethoden im Lernprozess der Lernenden verbessern können. Die Ergebnisse der Sprach- und Sprachbildungsforschung beziehen sich meist auf die Kompetenz der Lernenden in der Zielsprache bezüglich ihrer Schreibfehler. L2- und L3-Lernende machen aufgrund ihrer sprachlichen Kompetenz morphologische, syntaktische, lexikalische und pragmatische Fehler. Andererseits wird die Semantik in vielen Studien als eine andere Art von Fehler behandelt. Nach dem linguistischen Ansatz betont die Semantik die Veränderung der Bedeutung eines Wortes im Zeitablauf, die Struktur der Sprache und die Verbindung zwischen Denken und Bedeutung. In dieser Studie wird die Semantik daher in die obengenannten vier Fehlerarten eingebettet. Schließlich machen Lernende betreffende Fehler in geschriebenen Texten, indem sie sie auslassen, einfügen, falsch bilden und in Unordnung bringen.

#### 2.4. Fehlerquellen und -ursachen

Die Forschungsliteratur zeigt, dass aufgrund der Komplexität des Spracherwerbsprozesses Uneinigkeit über die genauen Ursachen von Fehlern herrscht. Penttinen (2005) beispielsweise nennt drei Fehlerursachen: die L1 der Lernenden, die L2 der Lernenden und die Unterrichtsstrategien. Andererseits erweitert Kleppin (1998) die Fehlerursachen, indem er Gründe wie die Muttersprache oder andere Fremdsprachen, Elemente der Fremdsprache selbst, persönliche Faktoren, Elemente des Fremdsprachenunterrichts, Kommunikations- und Vermeidungsstrategien, Lernstrategien und soziokulturelle Faktoren auflistet (vgl. Veijonen, 2008). Diese Gründe können zur Auflistung von ununterbrochenen Gründen wie dem Reißen von Sockengarn führen. Andererseits Brown (2007) schlug vor, dass Fehler beim Erlernen einer neuen Sprache auf zwei Hauptfehlerquellen zurückzuführen sind: interlinguale und intralinguale Fehler. Inspiriert von Brown (2007) schlägt der Autor vor, für Fehlerquellen die Begriffe „*Interlingualität*“ und „*Intralingualität*“ zu verwenden. Er geht davon aus, dass die Ableitung oder Erweiterung jedes neuen Konzepts in Bezug auf Fehleranalyse mit dem Wort „Fehler“ zu Verwirrung und begrifflicher Komplexität führen kann.

Der erstmals 1972 von Larry Selinker geprägte Begriff *Interlanguage* (im Folgenden: *Interlingualität*) bezieht sich auf ein dynamisches Sprachsystem, das ein unerfahrener Sprachlernende während des L2-Lernprozesses entwickelt. Um es klarer auszudrücken, kann der Prozess der interlingualen Entwicklung zum Stillstand kommen oder fossilisiert werden. Dieser Prozess wird als Fossilisierung bezeichnet. Fossilisierung ist die Tendenz, die sprachlichen Elemente, Regeln und Subsysteme der L1 oder L2 in der *Interlanguage* beizubehalten, unabhängig vom Alter des Lernenden oder der Menge an Erklärungen und

Anweisungen, die er in der L2 erhalten hat (Selinker, 1972). Fossilisierung kann sogar bei Sprachlernenden auftreten, die in ständigem Kontakt mit der Zielsprache stehen (Han, 2004). Der wichtigste Punkt, der hier hervorgehoben werden muss, ist, dass Lernende ihre Fehler als richtig akzeptieren. In der Literatur zur Fehleranalyse wird dieser Prozess mit dem Konzept des negativen Transfers oder der Interferenz zwischen L1 und L2 erklärt. Einige Forscher (z. B. Kleppin, 1997; Kavaliauskiene, 2009; Sawalmeh, 2013) sind der Meinung, dass Fehlertransfer stattfinden kann, weil die Lernenden nicht über die notwendigen zweitsprachlichen Kenntnisse oder Aufmerksamkeitskapazitäten verfügen, um geeignete zweitsprachliche Routinen zu aktivieren. Als ein Beispiel für einen negativen Transfer kann man die Auslassung des Subjekts oder falsche Wortstellung, wie bei der Formulierung des Satzes im Türkischen „*Yarın okula gitmiyorum*“ auf Deutsch als „*Morgen nicht zur Schule gehe*“ anstelle von „*Ich gehe morgen nicht zur Schule*“. Während ein solcher Fehler in der L1 Türkisch für L2 Deutschlernende wahrscheinlicher ist, tritt er in der L3 Deutsch für L1 Türkischlernende, deren L2 Englisch ist, weniger wahrscheinlich auf. Daher können negative Transferfehler zwischen Sprachen nicht nur zwischen L1 und L2, sondern auch zwischen L2 und L3 beobachtet werden.

Andererseits bezieht sich Intralingualität auf die Quelle von Fehlern, die auftreten, wenn Sprachlernende Sprache mit ihrer eigenen Kreativität produzieren. Die Zielsprache steht im Mittelpunkt von Intralingualität als Fehlerquelle. Dabei bilden die Lernenden ihre eigenen Hypothesen über die Zielsprache auf der Grundlage ihrer eigenen begrenzten Kenntnisse und Erfahrungen. Intralingualität als Fehlerquelle entwickelt sich durch falsches oder unvollständiges Lernen der Zielsprache (Richards und Schmidt, 2002). Somit nennt man vier Ursachen für Intralingualität als Fehlerquelle wie folgt:

- *Übergeneralisierung*: Von Übergeneralisierung spricht man, wenn die Lernenden den Eindruck haben, dass sie eine allgemeine Regel der Zielsprache in jeder Situation anwenden können. Der Versuch türkischer Deutschlernenden, Flexionssuffixe von Personalpronomen in jeder Situation anzuwenden, ist ein Beispiel dafür: „*Arbeitest du als Ingenieur?*“ statt „*Arbeitest du als Ingenieur?*“ Die Konjugation des Verbs arbeiten ist morphologisch falsch, da die Vorstellung zur Anpassung des Morphems {-st} für das Personalpronomen „*du*“ an ein beliebiges Verb übergeneralisiert ist.
- *Unkenntnis der Regelbeschränkung*: Hier geht es darum, dass die Lernenden sich nicht an die Beschränkungen oder bestehenden Strukturen der Zielsprache halten. Dementsprechend können einige der Fehler durch falsche Analogie und Auswendiglernen von Regeln verursacht werden. Solche Fehler treten besonders häufig bei der Verwendung der Präposition „*zu*“ auf, die die Lernenden häufig verwenden. Sie verwenden zum Beispiel „*Ich bin im Haus*“ statt „*Ich bin zu Haus*“.
- *Unvollständige Anwendung der Regel*: Es ist der Fall, wenn Lernende ein Wort, einen Satz oder ein wichtiges Element auslassen, weil sie sich beim Schreiben oder Sprechen in der Zielsprache nicht an die sprachlichen Regeln halten. Solche Fehler können darauf zurückzuführen sein, dass Lernende nicht in der Lage sind, komplexere Strukturen zu lernen, weil sie denken, dass sie sich mit relativ einfachen Regeln verständigen können. Dies ist insbesondere bei der Verwendung des Pronomens „*man*“ im Deutschen in einem Fragesatz häufig der Fall. Zum Beispiel: „*Wie sagt das auf Deutsch?*“ statt „*Wie sagt man das auf Deutsch?*“.
- *Falsche Begriffshypothese*: Es wird angenommen, dass dies auf ein fehlerhaftes Verständnis der Unterscheidungen in der Zielsprache zurückzuführen ist. Ein fehlerhaftes Verständnis der Unterscheidungen von Elementen der Zielsprache führt zu falschen Annahmen über das Konzept. In der Tat ähnelt dies Selinkers (1972) Konzept der Fossilisierung. Das heißt, eine

falsch gelernte Regel wird vom Lerner als richtig akzeptiert, und infolgedessen macht er weiterhin Fehler. Ein Beispiel für diesen Fehler ist der Reflex, bei der Umstellung von untrennbaren Verben oder Verben mit der Endung „-ieren“ in Partizip II das Suffix „ge-“, vor das Verb zu stellen. Zum Beispiel: „*Ich habe Franziska zum Geburtstag gratuliert.*“ statt „*Ich habe Franziska zum Geburtstag gratuliert.*“.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die schriftlichen Kompetenzfehler der Lernenden auf zwei Fehlerquellen basieren, wenn sie einen Text in der Zielsprache produzieren: interlinguale und intralinguistische Fehlerquellen. Sie entstehen aus Gründen wie Übergeneralisierung, falsche Begriffshypothese, Unkenntnis der Regelbeschränkung und Unvollständige Anwendung der Regel.

### 3. Methode

#### 3.1. Forschungsdesign

In dieser Studie wurde eine Fallstudie eingesetzt, einer der Forschungsansätze, der vor Kurzem in den Sozialwissenschaften einen großen Stellenwert erlangt hat. Im Gegensatz zu experimentellen Studien geht es bei Fallstudien eher um Entdeckung als um Vergleich (Yin, 2003). Ein Forscher kategorisiert und beschreibt Ereignisse und Verhaltensweisen, anstatt eine Hypothese über eine bestehende Situation zu testen oder Beziehungen nachzuweisen (Hancock und Algozzine, 2006). Um die Arten und Ursachen der von den StudentInnen in einer L3-Deutschschreibaufgabe gemachten Kompetenzfehler besser zu verstehen, wurde in dieser Studie eine explorative Fallstudie durchgeführt. Aufgrund der Grundsätze und der Natur der Fallstudie wurden die TeilnehmerInnen der Studie aus einer einzigen Gruppe nach der Methode der Zielstichproben, einer der Nicht-Wahrscheinlichkeitsmethoden, ausgewählt (Cherry, 2022). Die Datenbasis für die Studie bestand aus argumentativen Essays, die im Unterricht gesammelt wurden und die L3-Deutschkenntnisse der StudentInnen widerspiegeln (Gall et al., 2007). Zuletzt wurde die vom Autor vorgeschlagene sechsstufige Fehleranalysemethode verwendet, um ihre Kompetenzfehler zu identifizieren.

#### 3.2. TeilnehmerInnen

An der Studie nahmen 26 türkische Senior-StudentInnen (11 Männliche; 15 Weibliche) in der Abteilung für Fremdenführung an der Technischen Universität Iskenderun in der Türkei teil, die sich für den Wahlfachkurs Deutsch IV des Autors eingeschrieben hatten. Die TeilnehmerInnen wurden durch die Methode der Zielstichproben, einer der Nicht-Wahrscheinlichkeitsmethoden, ausgewählt. Alle von ihnen durchliefen die vier Semester gemeinsam als Kohorte in einem Deutschkurs, der unter der Aufsicht des Autors denselben Lehrplan befolgten. Ihr Alter lag zwischen 20 und 22 Jahren. Sie verfügten über Deutschkenntnisse auf dem Niveau A2 und B1. Ihre erste Sprache war Türkisch (L1) und die zweite Sprache war Englisch (L2). Sie lernten Deutsch als dritte Sprache (L3). Sie belegten den Deutschkurs, um eine Sprachvoraussetzung für ihr Hauptfach zu erfüllen.

#### 3.3. Instrument

##### 3.3.1. Schreibtest

Um die von StudentInnen am häufigsten gemachten Kompetenzfehler in einer L3-Deutschschreibaufgabe zu ermitteln, wurde der argumentative Essay, eine der am häufigsten nachgefragten Schreibgattungen zur Bewertung von Schreibfähigkeiten an Universitäten, als

Schreibtest verwendet (Caulfield, 2021). Der Schreibtest war ein kleiner Teil des Post-Tests für eine andere groß angelegte Studie. Zu diesem Zweck wurde den StudentInnen ein Thema mit dem Titel „Student in der Türkei sein“ vorgegeben. Sie wurden gebeten, über ihre Erfahrungen an der Universität nachzudenken und zu diskutieren, was sie tun könnten, um sich besser auf das Berufsleben vorzubereiten und wie ihre Ausbildung ihnen nützen könnte. Dabei wurde davon ausgegangen, dass mit dieser Aufforderung ein breites Spektrum an Inhalten, Sprache und Meinungen erfasst werden kann (Doolan und Miller, 2012). Die von den StudentInnen erstellten Texte wurden von zwei Gutachtern nach einer Schreibskala, die an die GER-Rubrik zur Beurteilung von Schreibkompetenzen angepasst wurde, bewertet (Fasoglio et al., 2015). Die Validitäts- und Reliabilitätsmessungen zeigten, dass der Schreibtest für Post-Test (Cronbachs  $\alpha = 0,82$ ) eine akzeptable interne Konsistenz aufwies, was auf eine hohe Reliabilität der Ergebnisse hindeutet. Die statistischen Daten aus dem Schreibtest wurden jedoch im Rahmen dieser Studie nicht verwendet.

### 3.3.2. Inventar für Fehleranalyse

Das vom Autor konzipierte Inventar für Fehleranalyse (IFA) wurde in dieser Studie als ein Instrument zur Datensammlung verwendet, um die Kompetenzfehler der StudentInnen in der L3-Deutschschreibaufgabe und deren Ursachen festzulegen. IFA umfasst insgesamt vier Hauptkomponenten, unter denen demographische Informationen, linguistische Produkte, Fehlerkategorie, und Fehlerquelle dargestellt werden. Demographische Informationen enthalten die Einträge wie Alter, Geschlecht, Klasse und Gesamtdauer für das Lernen einer Sprache. Fehlerkategorie umfasst zwei eigene Überschriften als vertikal und parallel. Unter der vertikalen Überschrift gibt es die Indikatoren für kognitive Verarbeitung der Kompetenzfehler so wie Auslassung, Einfügung, Fehlbildung und Unordnung. Parallel dazu stehen die Arten der schriftlichen Kompetenzfehler wie morphologische, syntaktische, lexikalische und pragmatische Fehler. Schließlich enthält Teil 4 inter- und intralinguale Teile zu den Fehlerquellen. Gemäß dieser Bestandsaufnahme werden die Fehler jedes Studenten markiert und die Gesamtzahl ermittelt. Dank der Bestandsaufnahme werden die Fehler der StudentInnen quantitativ und qualitativ ermittelt.

### 3.4. Prozedur

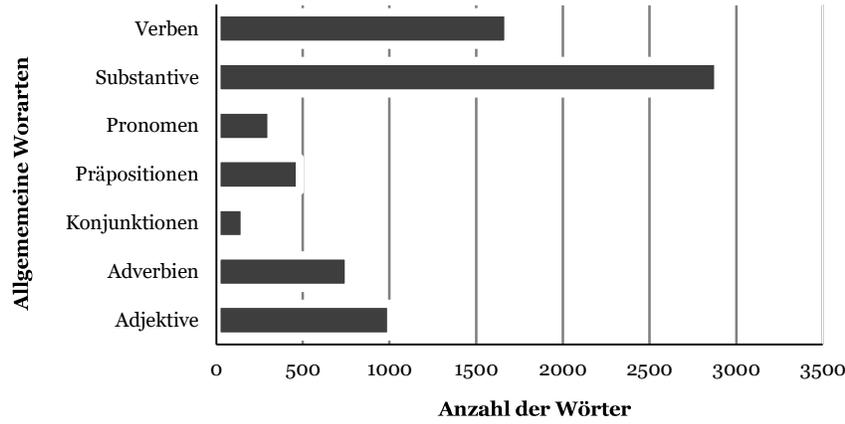
Zunächst die erforderlichen Genehmigungen für die vorliegende Studie wurden von der Ethikkommission für wissenschaftliche Forschung und Veröffentlichungen der Universität eingeholt. Am Ende des Frühjahrssemesters des akademischen Jahres 2021-2022 wurde es eine 45-minütige Tagung für StudentInnen abgehalten, bei der über den Zweck und Umfang der Forschung besprochen wurde. Die Anweisungen, die beim Schreiben eines argumentativen Essays auf Deutsch zu befolgen sind, wurden den StudentInnen vom Autor mündlich vorgestellt. Die StudentInnen hatten die Möglichkeit, an der Studie teilzunehmen (oder auch nicht). Zwei Tage nach der Tagung schrieben sie einen argumentativen Essay von mindestens 250 Wörtern zum geforderten Thema. Sie hatten innerhalb eines Zeitrahmens von 50 Minuten, um die Schreibaufgabe zu bearbeiten. Geschrieben wurde in einer traditionellen Unterrichtsumgebung mit Papier und Bleistift. Sie durften weder gedruckte Wörterbücher noch mobile Wörterbuch-Apps oder Online-Übersetzungsdienst (z. B. Google Translate, DeepL-Übersetzer...usw.) verwenden. Am Ende des Prozesses entstand ein Datensatz mit insgesamt 26 argumentativen Essays, die von den StudentInnen geschrieben wurden.

### 3.5. Analyse

Der Fehleranalyse zufolge gibt es verschiedene Phasen, in denen Fehler untersucht werden können (Keskinen, 2022). Wenn die Fehleranalyse jedoch als eigenständige Forschungsmethode betrachtet werden soll, sollten die Stufen der Fehleranalyse von Spillner (2017) und Corder (1967), denen viele Forscher zustimmen, überprüft werden, um gültige und zuverlässige Ergebnisse bei der Analyse von Primärdatenquellen aus Lernenden zu gewährleisten. Beiden Taxonomien fehlt eine methodische Perspektive für den Umgang mit dem Datensatz. Um die Daten aus den argumentativen Essays der StudentInnen systematisch zu analysieren, schlägt der Autor die Fehleranalyse als Forschungsmethode vor, die von einer Kombination der Phasen zur Fehleranalyse von Corder (1967) und Spillner (2017) und der Phasen zur thematischen Analyse von Braun und Clarke (2006) abgeleitet wird. Gemäß dem Autor ist die Fehleranalyse eine Forschungsmethode, die dazu dient, sprachliche Fehler und ihre Ursachen in mündlichen und schriftlichen qualitativen Daten wie Echtzeit-Aufsätzen, Prüfungen, Tests, Audio- und Videomaterialien zu identifizieren. Die Methode der Fehleranalyse ermöglicht es den Forschern, das Vorhandensein, die Beziehungen und die Ursachen von sprachlichen Fehlern zu quantifizieren und zu analysieren. In diesem Zusammenhang werden die folgenden sechs Schritte vorgeschlagen:

- *Schritt 1- Einarbeitung in die Daten:* In diesem Schritt geht es darum, sich mit den Daten vertraut zu machen und sich einen umfassenden Überblick über alle Daten zu verschaffen, bevor wir mit der Analyse der argumentativen Essays von StudentInnen beginnen. Hier wurde geprüft, ob die einschlägigen Dokumente als Teil der Forschung betrachtet werden können.
- *Schritt 2 - Kennzeichnung:* In dieser Phase geht es darum, sprachliche Abweichungen in den argumentativen Essays zu markieren, die als Fehler angesehen werden können, und beschreibende Codes zu vergeben, um die Arten und Ursachen der Fehler zu identifizieren.
- *Schritt 3 - Identifizierung:* In dieser Phase werden die Codes überprüft und die Fehler kategorisiert sowie ihre Ausgangspunkte und Ursachen identifiziert.
- *Schritt 4 - Überarbeitung:* In dieser Phase werden die identifizierten Fehler und ihre Ursachen mit dem Datensatz verglichen, der aus den von den StudentInnen geschriebenen argumentativen Essays stammt. Ziel ist es, sicherzustellen, dass die identifizierten Fehler entfernt, zusammengeführt oder neu zugeordnet werden können, falls es ein Problem mit ihnen gibt.
- *Schritt 5 - Quantifizierung oder Qualifizierung:* Ziel dieser Phase ist es, die in den argumentativen Essays der StudentInnen festgestellten Fehler zu quantifizieren oder dem Autor durch direkte Zitate aus ihren fehlerhaften Sätzen qualitativ zuverlässige und gültige Beweise zu liefern. Außerdem liefert die Quantifizierung der Daten zuverlässige numerische Daten für statistische Messungen.
- *Schritt 6 - Aufschreiben:* In dieser Phase wird, je nach abgeschlossener Analyse, die Integrität der Untersuchung sichergestellt, indem die Forschungsfrage, die Ziele und der Beitrag zur Literatur im Zusammenhang mit der Fehleranalyse erläutert werden.

Nach den oben genannten Schritten wurden insgesamt 26 argumentative Essays in die Auswertung einbezogen und analysiert. Auf diese Weise wurde ein Studentenkörper von 7323 Wörtern gewonnen. Jedes Essay entsprach durchschnittlich etwa 281 Wörtern.



**Abbildung 1:** Verteilung der von den StudentInnen produzierten Wörter nach ihren Arten

Wie aus Abbildung 1 hervorgeht, war die von StudentInnen am häufigsten produzierte Wortart das Substantiv ( $n=2897$ , 40 % der Gesamtzahl). Die nächsthäufigsten Wortarten waren Verben ( $n=1686$ , 23 % der Gesamtzahl), gefolgt von Adjektiven ( $n=1009$ , 14 % der Gesamtzahl), Adverbien ( $n=765$ , 10 % der Gesamtzahl), Präpositionen ( $n=482$ , 7 % der Gesamtzahl) und Pronomen ( $n=319$ , 4 % der Gesamtzahl). Der am wenigsten produzierte Wortart waren Konjunktionen ( $n=165$ , 2 % der Gesamtzahl). Die Tatsache, dass Wörter bei der Zählung unterschiedliche Bedeutungen haben, wurde nicht berücksichtigt. Das bedeutet, dass dasselbe Wort im Korpus mehr als einmal vorkommt. Außerdem wurden insgesamt 710 Sätze gezählt, und die am häufigsten gebildete Satzart war der Hauptsatz ( $n=372$ , 52 % der Gesamtzahl). Es folgten Verneinungen ( $n=182$ , 26 % der Gesamtzahl) und Nebensätze ( $n=156$ , 22 % der Gesamtzahl). Keine Frage- und Imperativsätze wurden jedoch festgestellt.

### 3.6. Ethische Betrachtung

Um die vorliegende Studie durchzuführen, wurde die vorherige schriftliche Genehmigung von der Ethikkommission für wissenschaftliche Forschung und Veröffentlichungen der Technischen Universität Iskenderun eingeholt. Vor der Datenerhebung wurden die StudentInnen über das Forschungsziel informiert und ihnen wurde mitgeteilt, dass sie sich von der Studie zurückziehen können, wenn sie es so wollten. Sie wurden auch darüber informiert, dass ihre Identität gegenüber der Öffentlichkeit geheim gehalten wird und dass die Daten nur für Forschungszwecke verwendet und nach Abschluss der Studie vernichtet werden.

## 4. Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse unter den zwei oben gestellten Forschungsfragen diskutiert und interpretiert. Die Fehleranzahl wurde als Prozentsätze und Häufigkeiten angegeben, und die Ergebnisse zu Fehlerarten und -ursachen wurden durch direkte Zitate aus den schriftlichen Kompetenzfehlern der StudentInnen unterstützt. Ein Pseudonym wurde jedem Studenten bei der Darstellung der Zitate zugewiesen, um die Anonymität zu gewährleisten.

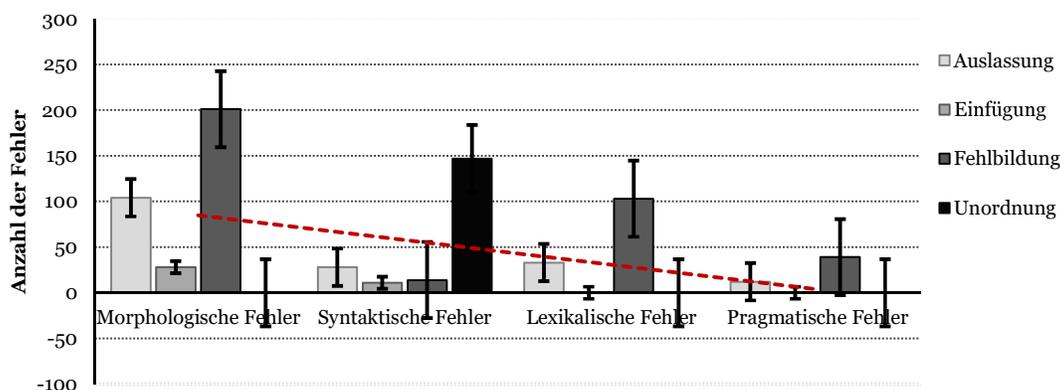
#### 4.1. Welche Fehler machen türkischsprachige StudentInnen am häufigsten, wenn sie einen argumentativen Essay im L3-Deutschen schreiben?

Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Arten der schriftlichen Kompetenzfehler von den StudentInnen mit unterschiedlichen L3-Deutschsprachkenntnissen auf A2- und B1-Niveau und die Indikatoren, die eine inhärente Vorhersage darüber ermöglichen, wie die kognitive Verarbeitung hinter diesen Fehlern funktioniert.

**Tabelle 1.** Die schriftlichen Kompetenzfehler von StudentInnen nach den Arten

Fehlerarten	Auslassung	Einfügung	Fehlbildung	Unordnung	Anzahl	Prozent
Morphologische Fehler	104	28	201	0	333	46
Syntaktische Fehler	28	11	14	147	186	26
Lexikalische Fehler	33	0	103	0	136	19
Pragmatische Fehler	12	0	55	0	67	9
Insgesamt	177	39	373	147	722	100

Die Ergebnisse zeigten, dass die StudentInnen am häufigsten morphologische Fehler ( $n=333$ ) machten, wenn sie einen argumentativen Essay im L3-Deutschen schrieben. Die nächsthäufigsten Fehler waren syntaktische Fehler ( $n=186$ ), gefolgt von lexikalischen Fehlern ( $n=136$ ). Der von StudentInnen am geringsten gemachte schriftliche Kompetenzfehler waren pragmatische Fehler ( $n=67$ ). Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, bezog sich ein weiteres bemerkenswertes Ergebnis auf die Frage, wie die Fehler kognitiv verarbeitet wurden. Dementsprechend waren viele Schreibfehler der StudentInnen am häufigsten auf die Fehlbildung ( $n=373$ ) eines bestimmten sprachlichen Elements zurückzuführen. Es folgten die Auslassung ( $n=177$ ) und die Unordnung ( $n=147$ ). Der am geringsten effektive Indikator zur kognitiven Verarbeitung hinter ihren schriftlichen Kompetenzfehlern war die Einfügung ( $n=39$ ). Die Tatsache, dass morphologische und lexikalische Fehler am häufigsten auf die Fehlbildung zurückzuführen sind, lässt darauf schließen, dass die StudentInnen erhebliche Lernschwierigkeiten mit der lexikalischen Struktur des Deutschen haben und unter komplexen Regeländerungen litten.



**Abbildung 2.** Tendenz der StudentInnen zu schriftlichen Kompetenzfehlern im L3-Deutschen

Abbildung 2 zeigte, dass es die schriftlichen Kompetenzfehler der StudentInnen eine signifikante Beziehung im Dreieck Morphologie-Lexikologie-Semantik gab. Syntaktische Fehler hingegen zeigten die Autonomie der Syntax, d.h. die unabhängige Bewegung der Syntax in einem Satz, und nicht die

Formveränderungen in der inhärenten lexikalischen Struktur der deutschen Sprache. Die methodischen Schritte des Autors bei der Klassifizierung der Fehlerarten und seine Lösungsvorschläge für Punkte, über die in der traditionellen Linguistik keine Einigkeit besteht, kann zweifellos eine wichtige Rolle bei der Erzielung eines solchen Ergebnisses spielen haben. Andererseits deuteten die Indikatoren für kognitive Verarbeitung zur einzelnen Fehlerarten darauf hin, dass die StudentInnen eine linear positive Tendenz darin hatten, linguistische Muster des Deutschen auszulassen. Mit anderen Worten verhalten die StudentInnen mit mittlerem Deutschniveau beim Schreiben keine konstante Verhaltensweise bei der Befolgung der sprachlichen Konventionen des Deutschen.

#### 4.1.1. Morphologische Fehler

Tabelle 2 zeigt die Häufigkeit der morphologischen Fehler in den argumentativen Essays von StudentInnen. Die Ergebnisse zeigten, dass die StudentInnen in Bezug auf die linguistische Morphologie nicht versuchten, neue Wörter zu bilden, sondern Flexionsfehler machten, die mit der natürlichen lexikalischen Struktur des Deutschen zusammenhängen. Dementsprechend machten die StudentInnen die häufigsten Konjugationsfehler bei der Deklination von Adjektiven ( $n=139$ ), gefolgt von der Konjugation von Verben ( $n=107$ ). Die Geringste betrug die Deklination von Substantiven ( $n=87$ ). Der Grund, warum die Fehleranzahl zugunsten der Adjektive höher war, lag darin, dass die Flexionsmerkmale von Substantiven auf Numerus und Kasus beschränkt waren, während die Adjektive in Bezug auf Substantive modifiziert wurden.

**Tabelle 2.** Verteilung der in den argumentativen Essays der StudentInnen festgestellten Flexionsfehler

Flexionsfehler	Merkmale	Auslassung	Einfügung	Fehlbildung	Unordnung	n	insg.
bei Adjektiven	Genus	13	0	16	0	29	139
	Kasus	17	0	28	0	45	
	Numerus	6	11	19	0	36	
	Steigerung	5	8	16	0	29	
bei Substantiven	Genus	11	0	23	0	34	87
	Kasus	9	5	14	0	28	
	Numerus	9	4	12	0	25	
bei Verben	Genus Verbi	0	0	0	0	0	107
	Modus	9	0	18	0	27	
	Person	14	0	29	0	43	
	Tempus	11	0	26	0	37	
Insgesamt		104	28	201	0	333	333

Ein weiteres wichtiges Ergebnis betraf die hinter den Flexionsfehler stehende kognitive Verarbeitung, d. h. die Art und Weise, wie die Wahrnehmung von StudentInnen der sprachlichen Elemente des Deutschen schriftlich ausgedrückt wurde. Dementsprechend ergaben sich die Flexionsfehler zu Inhaltswörtern am häufigsten aus der Fehlbildung ( $n=201$ ) eines an beteiligtes Wort anhängenden Flexionsmarkers. Es folgten die Auslassung ( $n=104$ ) und die Einfügung ( $n=28$ ). Es wurden jedoch keine Flexionsfehler aufgrund von der Unordnung festgestellt.

#### 4.1.1.1. Flexionsfehler bei Adjektiven

Die Ergebnisse zeigten, dass alle StudentInnen mindestens einen Flexionsfehler bei der Konjugation von Adjektiven in Abhängigkeit von den Flexionsmerkmalen wie Genus, Kasus, Numerus und Steigerung machten. Wie aus Tabelle 2 hervorgeht, machten die StudentInnen bei der Deklination von Adjektiven am häufigsten Fehler nach Kasus ( $n=45$ ). Der Nächsthäufigste war bei der Deklination von Adjektiven nach Numerus ( $n=36$ ). Die Anzahl der Flexionsfehler bei der Deklination von Adjektiven nach Steigerung ( $n=29$ ) und nach Genus ( $n=29$ ) war dagegen gleich.

Der Grund für die hohe Anzahl von Flexionsfehlern bei Adjektiven zugunsten von Kasus lag in der Fehlbildung und Auslassung von Endungen. Die StudentInnen versuchten jedoch nicht, eine zusätzliche Endung für deklinierte Adjektive einzufügen. Die Unordnung als ein Indikator für kognitive Verarbeitung von Kompetenzfehlern wird nicht als morphologischer Fehler angesehen, da sie sich eher auf die Wortstellung in Adjektivphrasen bezieht. Den Ergebnissen zufolge hielten sich 7 von 26 StudentInnen nicht an die Regel, dass bestehende Endung durch ein neues ersetzt werden sollte, wenn ein Adjektiv vor einem Substantiv ohne Artikel steht. Ghandi hing zum Beispiel das falsche Pluralmorphem an das Adjektiv im Genitiv an:

**(1) Fehler:** Die Lokation schönen Cafés in der Stadt ist für Studenten ein Nachteil. [Verfasser, Ghandi]

**(2) Korrektur:** Die Lokation schöner Cafés in der Stadt ist für Studenten ein Nachteil.

Bei der Deklination von den vor Substantiven mit bestimmten Artikeln stehenden Adjektiven versuchten die StudentInnen keine Fehlbildung. Schwierigkeiten hatten sie vor allem bei denjenigen, die von anderen Artikelmerkmalen im Deutschen abhängen. Sechs von ihnen neigten dazu, die Flexionsmorpheme von Adjektiven in solchen Fällen auszulassen. In diesem Zusammenhang machte Excalibur den folgenden Fehler:

**(3) Fehler:** Ich glaube nicht, dass ich ein gut Job finden werde, wenn ich ... [Verfasser, Excalibur]

**(4) Korrektur:** Ich glaube nicht, dass ich einen guten Job finden werde, wenn ich ...

Im obigen Satz ließ Excalibur das Morphem {-en} aus, als er das Adjektiv im Akkusativ durch ein quantifikatives Demonstrativum „ein-“ (oder den unbestimmten Artikel) deklinierte. Aus diesem Fehler lässt sich schließen, dass er nicht nur die Adjektivdeklination, sondern auch das deutsche Kasussystem und die Determinanten nur wenig kannte. Dies könnte daran liegen, dass er seine früheren Lernerfahrungen auf den L3-Deutschlernprozess übertrug.

Ein weiterer häufiger Fehler betraf die Deklination von Adjektiven nach Numerus. Solche Fehler traten vor allem dann auf, wenn die Regel der adjektivischen Deklination eines Substantivs in der Pluralform ohne Artikel angewendet wurde. 3 von 26 StudentInnen setzten das falsche Pluralmorphem für das Adjektiv im Akkusativ und Nominativ ein. Ein Beispiel dafür war der folgende Satz:

**(5) Fehler:** In Antalya gibt es großen Hotels. Aber.... [Verfasser, Xena]

**(6) Korrektur:** In Antalya gibt es große Hotels. Aber....

Andererseits fügten einige StudentInnen eine zusätzliche Endung an das Adjektiv ein, wenn sie das quantifikative Demonstrativum „kein-“ (oder Negationsartikel von Substantiven mit unbestimmten Artikeln) verwendeten. Daenerys Targaryen machte zum Beispiel den folgenden Fehler:

**(7) Fehler:** Ich kann mir keine neuene Bücher kaufen, denn sie sind sehr teuer. [Verfasser, Daenerys Targaryen]

**(8) Korrektur:** Ich kann mir keine neuen Bücher kaufen, denn sie sind sehr teuer.

Wie im obigen Satz zu sehen ist, war sich Daenerys Targaryen bewusst, dass das Adjektiv das Pluralmorphem {-en} annimmt, wenn das Substantiv in der Pluralform steht. Der Grund, warum sie eine zusätzliche Flexionsmorphem {-e} an das Adjektiv anhing, könnte jedoch darin liegen, dass sie durch die Verwendung des Verneinungsartikels „kein-“ verwirrt war. Dies deutete darauf hin, dass sie den Verneinungsartikel „kein“ nicht genau beherrschte.

Die Ergebnisse zeigten ein bemerkenswertes Resultat bezüglich der Fehler bei der Deklination von Adjektiven nach Genus. Die Flexionsmorpheme von Adjektiven nach Kasus und Numerus wurden von den StudentInnen mit hohen Deutschkenntnissen richtig erraten, während diejenigen mit niedrigen Deutschkenntnissen es ausließen, Flexionsmorpheme an Adjektive anzuhängen, wenn sie das grammatikalische Geschlecht eines Substantivs nicht kannten:

**(9) Fehler:** Diese große Hotel gibt nur den Menschen mit Auslandserfahrung eine Arbeit. [Verfasser, Richie Rich]

**(10) Korrektur:** Dieses große Hotel gibt nur den Menschen mit Auslandserfahrung eine Arbeit.

**(11) Fehler:** Ein Döner und ein kalt Getränk kosten jetzt 70 Lira. [Verfasser, He-Man]

**(12) Korrektur:** Ein Döner und ein kaltes Getränk kosten jetzt 70 Lira.

Beim proximalen Demonstrativum „dies-“ werden die gleichen Flexionsmorpheme wie bei bestimmten Artikeln an das Adjektiv angehängt. Richie Rich benutzte die richtige Endung für das Adjektiv „groß“, aber er deklinierte den Determinator „dies-“ falsch, möglicherweise weil er sich nicht an den Artikel des Wortes „Hotel“ erinnern konnte. Dies deutet darauf hin, dass er in der Lage war, das Kasussystem des Deutschen für Adjektive erfolgreich anzuwenden, aber Schwierigkeiten hatte, die Artikel von Substantiven richtig zu erraten. He Man hingegen sagte den unbestimmten Artikel „ein-“ für das Substantiv „Getränk“ im Nominativ richtig vorher, aber konnte das Adjektiv „kalt“ nicht deklinieren. Aus diesem Fehler lässt sich schließen, dass er die Deklination des Adjektivs ausließ, weil er den Artikel des Substantivs nicht erraten konnte, obwohl er wusste, dass der unbestimmte Artikel „ein-“ für Substantive mit den Artikeln „das“ und „der“ im Nominativ verwendet werden sollte, oder dass er Lernschwierigkeiten mit der Deklination von Adjektiven hatte.

Um jemanden oder etwas miteinander zu vergleichen, werden Adjektive durch den Komparativ und den Superlativ gesteigert. Im Komparativ wird das Morphem {-er} an prädikative Adjektive angehängt und das mit dem Subjekt vergleichende zweite Nomen folgt meistens als. Zusätzlich zum Morphem {-er} bekommen ein attributives Adjektiv die Deklinationendungen nach Kasus, Numerus und Genus, wenn es vor einem Substantiv steht. Andererseits wird der Superlativ für prädikative Adjektive durch die Formel „am + Adjektiv + Morphem {-ste-}“ gebildet, während Morphem {-ste-} für die vor Substantiven stehenden attributiven Adjektive angehängt wird. Bei unregelmäßigen Adjektiven kann sich der Wortstamm jedoch ändern oder eine Suppletion erfolgen. Die Ergebnisse zeigten, dass 12 von 26 StudentInnen mindestens einen Flexionsfehler bei der Steigerung von Adjektiven machten. Sie bildeten die Steigerungsformen der attributiven Adjektive sowohl im Komparativ als auch im Superlativ falsch. Außerdem fügten einige von ihnen beim prädikativen Gebrauch von Adjektiven zusätzliche Endungen ins Morphem {-sten} ein:

**(13) Fehler:** Ich mag das Essen im Studentenwohnheim nicht, aber in einem Café kann ich nicht das gutere Essen kaufen, denn... [Verfasser, John Snow]

**(14) Korrektur:** Ich mag das Essen im Studentenwohnheim nicht, aber in einem Café kann ich nicht das bessere Essen kaufen, denn...

**(15) Fehler:** Diese Option für uns Studenten ist am populärsternen, im Ausland zu arbeiten. [Verfasser, Malefiz]

**(16) Korrektur:** Diese Option für uns Studenten ist am populärsten, im Ausland zu arbeiten.

Im Deutschen gibt es einige Adjektive, die nicht den Steigerungsregeln von Adjektiven folgen (z. B. gut, hoch, gern... usw.). Linguistisch gesehen findet bei ihnen eine Suppletion statt, d.h. das Morphem verwandelt sich in ein phonetisch irrelevantes Allomorph. Das Adjektiv „gut“ in John Snows Satz (im Vergleich: besser; im Superlativ: am besten oder am besten) gehört ebenfalls zur Suppletion. John Snow deklinierte es nach den üblichen Regeln ab, was zeigte, dass er die Ausnahmen im Deutschen vernachlässigte. Im Gegensatz dazu fügte Malefiz bei dem als prädikativ verwendeten Adjektiv „populär“ ein zusätzliches Suffix {-en} nach dem Morphem {-sten} hinzu. Dies legte nahe, dass sie Schwierigkeiten hatte, die Stärkeflexionen im Superlativ für prädikative und attributive Adjektive zu unterscheiden.

#### 4.1.1.2. Flexionsfehler bei Verben

Der in den argumentativen Essays der StudentInnen festgestellte zweithäufigste Flexionsfehler betraf die Konjugation von Verben (siehe Tabelle 2). Den Ergebnissen zufolge waren die häufigsten Flexionsfehler bei der Konjugation von Verben nach Person ( $n=43$ ), gefolgt von ihrer Konjugation nach Tempus ( $n=37$ ). Der Geringste wurde bei der Konjugation von Verben nach Modus ( $n=27$ ). Keine Flexionsfehler wurden jedoch bei der Konjugation von Verben nach Genus Verbi festgestellt. Die hohe Anzahl von Flexionsfehlern zugunsten von Verben stand im Zusammenhang mit der Fehlbildung, einer der Indikatoren kognitive Verarbeitung, die angibt, wie die StudentInnen schriftliche Kompetenzfehler machten. Die Fehlbildung als Indikator wurde in den Texten von 12 der 26 StudentInnen häufig beobachtet, wenn sie die Verben nach den vier vorgenannten Flexionsmerkmalen konjugierten. Zudem ließ nur einer von ihnen es aus, die Verben zu konjugieren. Allerdings versuchte keiner von ihnen, irgendwelche zusätzlichen Endungen in Verben einzufügen.

Die hohe Anzahl von Konjugationsfehler nach Person bezog sich auf den Gebrauch der starken Verben im Präsens und die auf phonologische Gründe zurückzuführenden Ausnahmen. Diesbezüglich machte Ip Man den folgenden Fehler:

**(17) Fehler:** ... er arbeits in Nevşehir als Tourist Guide und .... [Verfasser, Ip Man]

**(18) Korrektur:** ... er arbeitet in Nevşehir als Tourist Guide und ...

Eigentlich ist das Verb „arbeiten“ ein schwaches Verb, doch Ip Mann konjugierte das Verb falsch. Aus phonologischen Gründen werden Verben, deren Wortstamm auf {-t}- oder {-d}- endet, im dritten Singular Präsens an den Wortstamm {-et}- angehängt. Ip Mann hat diesen Fehler wahrscheinlich aufgrund des falschen Regelbeispiels {-e-st-t-en-t-en} gemacht, das Lehrende an türkischen Gymnasien am häufigsten geben, damit die Lernenden die Verben leicht konjugieren können. Ebenso erschienen die Flexionsfehler bei Verben nach Person häufig bei der Konjugation von starken Verben. Diese Fehler wurden durch die Fehlbildung der Verben verursacht, die sich nur in der dritten und zweiten Person Singular (du, er, sie, es) im Präsens ändern. Ein Beispiel dafür war wie folgt:

**(19) Fehler:** Sie lest viele Bücher, aber ... [Verfasser, Lagertha]

**(20) Korrektur:** ... Sie liest viele Bücher, aber ...

Das Verb „lesen“ in Lagerthas Satz ist ein starkes Verb, dessen Stammvokal sich ändert, insbesondere wenn es nach der 2. und 3. Person Präsens konjugiert wird. Andererseits ist davon auszugehen, dass Lagertha die Regel für den Stammvokalwechsel (oder Ablaut) bei der Konjugation von starken Verben kaum kannte. Einer der auffälligsten Flexionsfehler nach Person war die Auslassung der Konjugation von Verben. Diesbezüglich machte Dschingis Khan den folgenden Fehler:

**(21) Fehler:** Nach dem Unterricht arbeiten ich im Cafe. Denn ich ... [Verfasser, Dschingis Khan]

**(22) Korrektur:** Nach dem Unterricht arbeite ich im Cafe. Denn ich ...

Ein weiterer häufiger Flexionsfehler bei Verben war die Konjugation nach Tempus. Im Deutschen gibt es die sechs klassischen Zeitformen: Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt, Futur I und Futur II. Dementsprechend zeigten die Ergebnisse, dass sich die StudentInnen auf nur drei Tempora (Präsens, Präteritum und Perfekt) konzentrierten, wenn sie einen argumentativen Essay auf Deutsch schrieben. Wie bereits erwähnt, ließ nur Dschingis Khan aus, die Verben nach Tempus zu konjugieren. Die Verbflexionsfehler nach Tempus wurden vor allem beim Gebrauch von unregelmäßigen und gemischten Verben im Präteritum und bei der Bildung des Partizips II von Verben beobachtet. Es kann also davon ausgegangen werden, dass sich die hinter den Fehlern der StudentInnen bei der Bildung eines Satzes im Deutschen stehende kognitive Verarbeitung nur auf die Fehlbildung bezieht. In diesem Zusammenhang machte Timur Lenk einen Fehler wie folgt:

**(23) Fehler:** Meine Freunde fahrten letztes Jahr mit Erasmus nach Litauen. Die Studenten in Litauen... [Verfasser, Timur Lenk]

**(24) Korrektur:** Meine Freunde fuhren letztes Jahr mit Erasmus nach Litauen. Die Studenten in Litauen...

Im obigen Satz wird das Verb fahren morphologisch falsch gebildet. Timur Lenk hing das für schwache Verben benutzte Präteritumsuffix {-t}- an den Wortstamm an. Folglich liegt es auf der Hand, dass er die Regel nicht kennt, dass die Stammvokale der starken Verben im Präteritum durch Ablaut verändert werden sollten.

Andererseits konjugierten einige StudentInnen die Hilfsverben „sein“ und „haben“ im Perfekt falsch. Darüber hinaus wurden die auf Fehlbildung des Partizips II zurückzuführenden Fehler bei der Verbflexion nach Tempus festgestellt:

**(25) Fehler:** Mein Freunde habten letztes Jahr Work and Travel in Amerika gemachten. [Verfasser, Tomyris]

**(26) Korrektur:** Meine Freunde haben letztes Jahr Work and Travel in Amerika gemacht.

**(27) Fehler:** Die Menschen aus dem Sektor haben unsere University gebesucht und über Arbeitsmöglichkeit gegeben. [Verfasser, Dostojewski]

**(28) Korrektur:** Die Menschen aus dem Sektor (*richtiger wäre: Vertreter des Sektors*) haben unsere Universität besucht und über Arbeitsmöglichkeit gegeben.

Wie oben gesehen, bildete Tomyris einen Satz im Perfekt, dessen Verb mit einem Akkusativobjekt und dem Hilfsverb „haben“ benötigt. Sie wählt das richtige Hilfsverb, es aber falsch konjugiert. Darüber hinaus bildete sie auch das Partizip II des Verbs, „machen“ ein schwaches Verb, falsch. Sie fügte mit dem Verb eine zusätzliche Endung {-en} an, obwohl es mit der Formel „ge.....t“ hätte gebildet werden

müssen. Es ist also klar, dass Tomyris Lernschwierigkeiten bei der Konjugation deutscher Verben hat. Allerdings ist die Bildung des Partizips II für viele Deutschlerner sehr komplex. Je nach den Eigenschaften der Verben vervielfältigen sich die Möglichkeiten der Bildung des Partizips II. In ähnlicher Weise bildete Dostojewski das Partizip II des Verbs „besuchen“ falsch. Das Verb „besuchen“ ist ein schwaches und untrennbares Verb. Deshalb beginnen die Verben mit dem Präfix {be-} nicht mit dem Präfix {ge-} im Partizip II. Dies deutet darauf hin, dass er nicht in der Lage ist, zwischen starken und schwachen Verben zu unterscheiden.

Der dritthäufigste Verbflexionsfehler in den argumentativen Essays der StudentInnen war die Verbkonjugation nach Modus. Im Deutschen gibt es drei Arten von Modi: Indikativ, Konjunktiv und Imperativ. In diesem Zusammenhang beruhten die betreffenden Fehler vor allem auf der Fehlbildung von Verben im Indikativ (beim Gebrauch von Modalverben) und im Konjunktiv (bei indirekten Sätzen). Die StudentInnen bildeten jedoch keine Imperativsätze. Als Beispiel für den Indikativ machte Kleopatra den folgenden Fehler:

**(29) Fehler:** Meine Familie könne mir kein Geld schicken und müsse für Geld arbeiten.  
[Verfasser, Kleopatra]

**(30) Korrektur:** Meine Familie kann mir kein Geld schicken und muss für Geld arbeiten.

Es ist deutlich, dass Kleopatra die Wörter bei der Bildung eines Satzes im Deutschen richtigstellen konnte, insbesondere die finiten Verbformen und Modalverben, während sie die Modalverben falsch konjugierte. Auf den ersten Blick könnte man meinen, dass sie die Formen des Konjunktivs-I Gegenwart von Modalverben verwendete, weil es in ihrem Satz kein Problem mit der Flexion nach Modus (im Konjunktiv I) gibt. Allerdings stand der Satz im Indikativ, weil Kleopatra ein reales und allgemeines Ereignis ausdrückte. Daher konjugierte Kleopatra die Modalverben können, das in der Suppletivform verwendet wird, d. h. einen anderen Stamm im Flexionsparadigma enthält, und müssen, dessen Stammvokal sich durch Ablaut verändert, so, als wären sie schwache Verben. Daraus lässt sich schließen, dass Kleopatra Lernschwierigkeiten mit den Flexionsparadigmen von den Modal- und Vollverben hatte. Dagegen machte Zeus den folgenden Fehler bei der Konjugation von Verben nach Modus:

**(31) Fehler:** Mein Lehrer sagt, dass er eine Arbeit für mich in Antalya gefunden hat. [Verfasser, Zeus]

**(32) Korrektur:** Mein Lehrer sagt, er eine Arbeit für mich in Antalya gefunden habe.

Bei der indirekten Rede wird nicht der ursprüngliche Ausdruck verwendet, sondern nur die Bedeutung des Kontextes wiedergegeben. Wie oben gesehen, gab es im Satz von Zeus keine morphologischen, semantischen oder syntaktischen Fehler. In der Alltagssprache wird die indirekte Rede im Deutschen jedoch häufig im Indikativ ausgedrückt, während sie in der Schriftsprache im Konjunktiv stehen sollte. Daher sollte das Hilfsverb „haben“ im Konjunktiv I als „habe“ konjugiert werden. Dieser Fehler war nicht nur ein morphologischer Fehler, sondern auch ein pragmatischer, denn er war ein Beispiel für Unstimmigkeiten in der gesprochenen und geschriebenen Sprache des Deutschen. Wir können also sagen, dass Zeus die deutsche Grammatik sehr gut beherrschte, es ihm aber an pragmatischem Wissen mangelte.

#### 4.1.1.3. Flexionsfehler bei Substantiven

In den argumentativen Essays von 9 der 26 StudentInnen wurden morphologische Fehler festgestellt, die auf eine falsche Deklination von Substantiven entsprechend den Flexionsmerkmalen zurückzuführen waren. In dieser Studie wurden die Flexionsfehler bei Substantiven nach Kasus, Genus und Numerus analysiert (siehe Tabelle 2). Der häufigste Fehler war die Deklination von Substantiven nach Genus ( $n=34$ ), gefolgt von denen, die nach Kasus ( $n=28$ ) gebeugt wurden. Der Geringste wurde bei der Deklination von Substantiven nach Numerus ( $n=25$ ) gemacht. Der Grund dafür, dass die Fehleranzahl bei der Deklination von Substantiven nach Kasus gering war, lag darin, dass die StudentInnen im Allgemeinen dazu neigten, Adjektivphrasen zu bilden. Darüber hinaus beruhte die kognitive Verarbeitung hinter den Flexionsfehlern bei Substantiven, wie auch bei anderen Wortarten (Adjektive und Verben), auf einer Fehlbildung mit anschließender Auslassung. In seltenen Fällen wurde auch versucht, zusätzliche Endungen an Substantive anzuhängen.

Die Fehler bei der Deklination von Substantiven nach Genus wurden bei komplexeren Strukturen als dem grammatikalischen Geschlecht, das das Substantiv im Wörterbuch repräsentiert, beobachtet. Zum Beispiel machte Elektra den folgenden Fehler:

**(33) Fehler:** *Einer, das* mir ein Stipendium gibt, hat eine E-Mail geschickt, dass ... [Verfasser, Elektra]

**(34) Korrektur:** *Einer, der* mir ein Stipendium gibt, hat eine E-Mail geschickt, dass ...

Elektra bildete einen Relativsatz, und es war nicht ganz klar, was sie mit „*einer*“ meinte. Es könnte sich um ein Unternehmen oder eine Person handeln, daher muss das Geschlecht des Substantivs korrekt wiedergegeben werden. Wenn „*einer*“ als korrekt gelten soll, muss das Relativpronomen „*der*“ lauten. Es war zu erkennen, dass Elektra ein großes Interesse an den komplexen Strukturen der deutschen Sprache und ein großes Interesse daran hatte, Deutsch zu lernen.

Die Fehler zur Deklination von Substantiven nach Kasus bezogen sich auf die Fehlbildung von den Substantiven, die zur Gruppe der  $n$ -Deklination gehören, im Akkusativ und Dativ. Ein Beispiel für einen solchen Fehler lautet wie folgt:

**(35) Fehler:** Ich telefonierte *den Beamte* im Konsulat für meinen Pass. Aber ... [Verfasser, He-Man]

**(36) Korrektur:** Ich telefonierte *den Beamten* im Konsulat für meinen Pass. Aber ...

Im obigen Satz lag kein Fehler bei der Geschlechtszuweisung des Substantivs und seinem Artikelwechsel im Akkusativ vor. Wie bereits ersichtlich, vernachlässigte He-Man die Regel der  $n$ -Deklination im Deutschen. Als Regel wird an Substantive, die auf {-e} enden und maskulin sind, in allen Fällen (Akkusativ, Dativ und Genitiv) außer Nominativ eine zusätzliche Endung {-n} angehängt. Aufgrund der Komplexität der Geschlechtszuweisungen im Deutschen war He Man also nicht in der Lage, die Ausnahme zu den oben genannten Substantivgruppen zu erkennen.

Schließlich waren die Fehler zur Deklination von Substantiven nach Numerus die geringsten morphologischen Fehler, die die StudentInnen in ihren argumentativen Essays produzierten. Besonders relevante Fehler traten bei der Bildung der Pluralformen von Substantiven auf. Sie wurden eher durch die falschen Pluralmorpheme verursacht, die an die Substantive angehängt wurden, als durch die falsche

Verwendung des weiblichen Genusartikels, der dem Substantiv in der Pluralform zugeordnet wurde. Der Fehler von John Snow war ein Beispiel dafür:

**(37) Fehler:** Ich habe keine Hoffnung, die Universität unter diesen Umstände zu beenden.  
[Verfasser, John Snow]

**(38) Korrektur:** Ich habe keine Hoffnung, die Universität unter diesen Umständen zu beenden.

John Snow bildete die Pluralform von „*der Umstand*“ fälschlicherweise im Dativ. Im Deutschen wird an Substantive im Dativ ein Morphem {-n} angehängt, wenn das Pluralmorphem eines Substantivs nicht {-n} ist. John Snow war in der Lage, die Pluralformen von Substantiven richtig zu erraten, übergeneralisiert aber diesen Formwechsel, der je nach Fall wahrscheinlich eine Ausnahme für den Dativ darstellt.

#### 4.1.2. Syntaktische Fehler

Tabelle 3 zeigt die häufigsten syntaktischen Fehler der StudentInnen. Den Ergebnissen zufolge gab es einen syntaktischen Fehler in den argumentativen Essays der StudentInnen. Dementsprechend ging es um die häufigsten syntaktischen Fehler auf der Satzebene ( $n=103$ ), gefolgt von Phrasen ( $n=55$ ). Der Geringste wurde bei der Interpunktion ( $n=28$ ) festgestellt.

**Tabelle 3.** Verteilung der von StudentInnen am häufigsten syntaktischen Fehler nach den Arten

Syntaktische Fehler	Merkmale	Auslassung	Einfügung	Fehlbildung	Unordnung	n	insg.
Satzebene	Fragen	0	0	0	0	0	103
	Hauptsätze	0	0	0	32	32	
	Nebensätze	0	4	0	43	47	
	Verneinung	0	7	0	17	24	
	Imperativ	0	0	0	0	0	
Phrasenstruktur	AP	0	0	0	14	14	55
	NP	0	0	0	23	23	
	PP	0	0	0	11	11	
	VP	0	0	0	7	7	
Interpunktion		28	0	0	0	28	28
Insgesamt		28	11	0	147	186	186

\*AP= *Adjektivphrase*; NP=*Nominalphrase*; PP=*Präpositionalphrase*; VP=*Verbalphrase*

Wie aus der Tabelle 3 hervorgeht, beruhte die kognitive Verarbeitung, die hinter den syntaktischen Fehlern der StudentInnen stand, auf Einfügung und Unordnung für Satzebene. In der Satzstruktur trat sie nur in Form von Unordnung auf. Schließlich machten die StudentInnen syntaktische Fehler, indem sie Interpunktionen ausließen.

##### 4.1.2.1. Syntaktische Fehler auf der Satzebene

Auf der Satzebene waren die häufigsten syntaktischen Fehler in den Nebensätzen ( $n=47$ ) der StudentInnen zu finden. Es folgten die Fehler bei der Bildung von Hauptsätzen ( $n=32$ ). Den Geringsten

gab es bei Verneinungen ( $n=24$ ). Keine syntaktischen Fehler wurden in Frage- und Imperativsätzen beobachtet.

Ein Nebensatz steht nicht allein und ist immer durch Konjunktionen mit dem Hauptsatz verbunden. Es liegt auf der Hand, dass es bei der Klassifizierung von Konjunktionen und Nebensätzen im Deutschen ein inhärentes Missverhältnis gibt. Daher wurde in dieser Studie das Konzept des Nebensatzes in vier Kategorien analysiert, wobei die der Konjunktion entsprechende Wortstellung berücksichtigt wurde: (1) Nebensätze mit Konjunktionen (aber, denn, und...etc.), (2) Nebensätze mit Subjunktionen (weil, obwohl, wenn, ...etc.), (3) Nebensätze mit Konjunkionaladverbien (deshalb, daher, jedoch, zuerst ...etc.) und (4) abgekürzte Nebensätze (zu + Infinitiv oder um...zu + Infinitiv). Den Ergebnissen zufolge unterliefen den StudentInnen am häufigsten syntaktische Fehler bei der Bildung eines Nebensatzes mit einer Subjunktion. Am nächsthäufigsten wurden syntaktische Fehler bei abgekürzten Nebensätzen gemacht, gefolgt von solchen mit Konjunkionaladverbien. Bei den Sätzen mit Konjunktionen wurden jedoch keine Fehler festgestellt.

Die StudentInnen ordneten die sprachlichen Elemente eines Konditionalsatzes mit einer Subjunktion falsch ein, insbesondere mit jenen wie „wenn, weil, obwohl und damit“. Im Allgemeinen traten solche Fehler auf, wenn die Subjunktionen außer damit und wenn an der ersten Stelle des Satzes standen. Der syntaktische Fehler im Satz von Eurydike mit der Subjunktion „weil“ war zum Beispiel wie folgt:

**(39) Fehler:** *Weil* Iskenderun eine kleine Stadt *ist*, die Arbeits- und Kulturangebote für Studenten begrenzt *sind*. [Verfasser, Eurydike]

**(40) Korrektur:** *Weil* Iskenderun eine kleine Stadt *ist, sind* die Arbeits- und Kulturangebote für Studenten begrenzt.

Wie aus dem Satz von Eurydike hervorgeht, lag der syntaktische Fehler nicht an der Stelle des finiten Verbs im Nebensatz, sondern im Hauptsatz. Im Deutschen steht ein finites Verb in einem Nebensatz immer am Ende des Satzes. Stellt man den Nebensatz voran, muss der Hauptsatz mit dem finiten Verb beginnen. Eurydike befand sich hier wahrscheinlich in einem Dilemma, was die Regelbeschränkungen für die Stellung von Verben im Deutschen angeht. Bei Anna Karenina hingegen wurde der folgende syntaktische Fehler bei der Verwendung der Subjunktion damit im Nebensatz gemacht:

**(41) Fehler:** Mein Vater gibt mir sein Gehalt, *damit kann ich* studieren. [Verfasser, Anna Karenina]

**(42) Korrektur:** Mein Vater gibt mir sein Gehalt, *damit ich* studieren *kann*.

Was den Fehler im obigen Satz betrifft, so kann man davon ausgehen, dass Anna Karenina die Verbpositionen in den mit unterschiedlichen Konnektoren eingeleiteten Nebensätzen, genauer gesagt in den Subjunktionen und Konjunkionaladverbien, verwechselte. Wenn die Subjekte in den beiden Satzfragmenten unterschiedlich sind, wird der Finalsatz mit dem Hauptsatz durch die Konjunktion „damit“ verbunden. Im Gegensatz zu den Subjunktionen stehen die finiten Verben bei Konjunkionaladverbien nicht am Ende des Satzes, sondern folgen unmittelbar danach.

Der syntaktische Fehler im Konditionalsatz „wenn“ stand nicht im Zusammenhang mit der Regelmäßigkeit der Wortfolge. Skadi versuchte, einen Konditionalsatz ohne „wenn“ zu bilden. Dieser Fehler war jedoch semantisch auf eine Fehlbildung und nicht auf eine lexikalische Unregelmäßigkeit zurückzuführen:

**(43) Fehler:** Ich möchte nicht in der Türkei arbeiten, absolviere ich die Universität. [Verfasser, Skadi]

**(44) Korrektur:** Absolviere ich die Universität, möchte ich nicht in der Türkei arbeiten.

Der Grund, warum Skadis Satz als syntaktisch falsch angesehen wurde, war, dass sie den Konditionalsatz ohne „wenn“ nach dem Hauptsatz stellte. Immer muss der Nebensatz an erster Stelle stehen, wenn man einen Konditionalsatz ohne „wenn“ bilden möchte.

Ein weiterer wichtiger syntaktischer Fehler bezog sich auf die Nebensätze (also, Infinitivsätze), die durch „zu + *Infinitiv*“ abgekürzt werden, wenn das Subjekt des Haupt- und Nebensatzes dasselbe ist. Die StudentInnen verstellten die Positionen von den mit einem vorangestellten zu vorkommenden Modalverb im Infinitiv, während sie in den Nebensätzen mit „um...zu + *Infinitiv*“ den Konnektor „um“ ausließen. Asenas Fehler in Bezug auf die Auslassung von „um“ war wie folgt:

**(45) Fehler:** Ø Mein Englisch zu entwickeln, besuche ich Sprachkurs. [Verfasser, Asena]

**(46) Korrektur:** Um mein Englisch zu entwickeln, besuche ich Sprachkurs.

Im Allgemeinen muss man „zu + *Infinitiv*“ verwenden, wenn das Verb aus dem Hauptsatz sich auf die Handlung des Nebensatzes bezieht. Asena hätte jedoch in ihrem Satz „um...zu + *Infinitiv*“ verwenden müssen, da sie ihr Ziel zum Ausdruck brachte, einen Sprachkurs zu besuchen. Daraus lässt sich schließen, dass sie ein Problem bei der Verwendung von Infinitivsätzen hatte. Zenobia hingegen machte in ihrem Infinitivsatz den folgenden syntaktischen Fehler:

**(47) Fehler:** Ich hoffe nicht, wie die Studenten in Europa eine gute Arbeit können zu finden. [Verfasser, Zenobia]

**(48) Korrektur:** Ich hoffe nicht, wie die Studenten in Europa eine gute Arbeit finden zu können.

Betrachtet man den obigen Satz, wird deutlich, dass Zenobia syntaktische Probleme mit der Stellung von Modalverben im Satz hatte.

Die deutsche Sprache ist in Bezug auf die Hauptsatzstruktur flexibler als viele andere Sprachen, was bedeutet, dass der Satz mit den anderen Satzgliedern begonnen werden kann, sofern das infinite Verb (immer an zweiter Stelle) feststeht. Andererseits stehen infinite Verbformen (Infinitiv, Partizip II) am Ende des Satzes. In der einfachsten Form besteht ein Hauptsatz aus einem Subjekt, Prädikat und Objekt. Berücksichtigt man jedoch alle Varianten eines Hauptsatzes im Deutschen, einschließlich der Verwendung von Modalverben und Hilfsverben, so ergibt sich folgende Kombination: Subjekt + finites Verb + indirektes Objekt + Zeit + Ort + direktes Objekt + infinites Verb/Infinitiv = Hauptsatz. Dementsprechend betraf der am häufigsten syntaktische Fehler in der Gliederung eines Hauptsatzes die Adverbialbestimmung:

**(49) Fehler:** Ich muss im Café nach dem Unterricht arbeiten. [Verfasser, Boudica]

**(50) Korrektur:** Ich muss nach dem Unterricht im Café arbeiten.

Es schien klar, dass Boudica die syntaktische Reihenfolge der Adverbialphrasen für Ort und Zeit in ihrem Satz übersehen hatte. Die Ortsadverbialphrase „im Café“ sollte durch die Zeitadverbialphrase „nach dem Unterricht“ ersetzt werden. Zeitadverbialphrasen sollten immer vor Ortsadverbialphrasen stehen. Um unterschiedliche Betonungen auszudrücken, können Adverbialphrasen von mehreren Wörtern im Satz unabhängig sein. Einige Positionen gelten jedoch als unzulässig oder stilistisch unpassend.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis auf Hauptsatzebene wies auf Unordnung in der Reihenfolge der indirekten und direkten Objekte im Satz hin. Unabhängig von der Regelbeschränkung für die Kasuszuweisung wurden die Objekte im Satz weitgehend freiverschoben. Der folgende Satz von Lozen war ein Beispiel dafür:

**(51) Fehler:** Mein Freund ist mit Work and Travel in Amerika. Ich schickte gestern eine E-Mail ihm. [Verfasser, Lozen]

**(52) Korrektur:** Mein Freund ist mit Work and Travel in Amerika. Ich schickte ihm gestern eine E-Mail.

Im obigen Satz von Lozen gab es zwei unterschiedliche syntaktische Fehler auf Hauptsatzebene. Der eine bezog sich auf die Reihenfolge der direkten und indirekten Objekte, der andere auf die Adverbialbestimmung. Wenn das indirekte Objekt ein Pronomen ist, steht es im Deutschen normalerweise vor dem direkten Objekt. In diesem Satz hingegen gab es eine Adverbialbestimmung (gestern), das indirekte (ihm) und das direkte Objekt (eine E-Mail). Da das direkte Objekt mit dem unbestimmten Artikel verwendet wird, sollte es daher immer auf Adverbialbestimmungen (Zeit- oder Ortsbestimmungen) folgen. Wahrscheinlich wollte Lozen die Zeitangabe betonen, ordnete aber die Wörter falsch an. Dazu hätte sie den Satz mit dem Zeitadverb gestern beginnen können.

Die wenigsten Fehler auf Satzebene betrafen die Verneinung. Insgesamt 4 StudentInnen machten häufig syntaktische Fehler im Zusammenhang mit der Verneinung „nicht“. Die meisten dieser Fehler wurden bei der Verneinung von Präpositionen und Adverbien, die Zeit und Ort angeben, beobachtet. Im Deutschen steht das Negationswort „nicht“ immer vor der zu verneinenden Sache. Ein syntaktischer Fehler bei der Verneinung der Zeitpräposition war wie folgt:

**(53) Fehler:** Ich werde nach meinem Abschluss in Antalya nicht arbeiten. [Verfasser, Artemis]

**(54) Korrektur:** Ich werde nach meinem Abschluss nicht in Antalya arbeiten.

Im Deutschen wird „nicht“ oder „kein“ verwendet, um einen negativen Satz zu bilden. Da „kein“ jedoch nach dem Artikel flektiert wird, sollte er nicht in die Kategorie der syntaktischen Fehler eingeordnet werden.

#### 4.1.2.2. Syntaktische Fehler in der Phrasenstruktur

Der zweihäufigste syntaktische Fehler betraf die Phrasenstruktur. In den argumentativen Essays wurden syntaktische Fehler in vier Phrasentypen, den Konstituenten eines Satzes, festgestellt (siehe Tabelle 3). Dementsprechend waren die häufigsten Fehler in Nominalphrasen ( $n=23$ ) zu finden. Es folgten syntaktische Fehler in Adjektiv- ( $n=14$ ) und Präpositionalphrasen ( $n=11$ ). Der Geringste wurde bei der Bildung von Verbalphrasen ( $n=7$ ) beobachtet.

Den Ergebnissen zufolge machten die StudentInnen häufig syntaktische Fehler, wenn sie Nominalphrasen mit Präpositionen erweiterten, d.h. Präpositionalattribute:

**(55) Fehler:** An der Fakultät organisierte einer meiner Lehrer für mich ein Praktikum in Marmaris. [Verfasser, Nebukadnezar]

**(56) Korrektur:** Einer meiner Lehrer an der Fakultät organisierte für mich ein Praktikum in Marmaris.

Eine Nominalphrase ist eine Konstituente mit einem Substantiv als Kopf und wird häufig durch Adjektive, Genitiv- oder Präpositionalattribute erweitert. Manchmal umfasst es sogar ganze Sätze. In Nebukadnezars Satz ist hierbei weiterhin „Lehrer“, da sich die Erweiterung „an der Universität“ nach „Lehrer“ richtet. Deswegen stellte Nebukadnezar das Präpositionalattribut „an der Universität“ syntaktisch falsch.

Ein weiterer häufiger syntaktischer Fehler bezog sich auf die Unordnung von Adjektivphrasen. Im Deutschen wird der Kopf einer Adjektivphrase attributiv, adverbial oder prädikativ erweitert. Diesbezüglich lautete ein Beispiel für eine falsche syntaktische Funktion einer Adjektivphrase als prädikativ wie folgt:

**(57) Fehler:** *Ganz besonders* bin ich *verzweifelt* über meine Zukunft. [Verfasser, Malefiz]

**(58) Korrektur:** Ich bin *ganz besonders verzweifelt* über meine Zukunft.

In dem obigen Satz stellte Malefiz das Adverb „ganz besonders“ syntaktisch falsch. In der Regel sollte der Modifikator, der hier durch das Adverb realisiert wird, vor dem prädikativen Adjektiv „verzweifelt“ stehen. Man kann also sagen, dass Malefiz Schwierigkeiten hatte, die Verwendung von Adverbien im Deutschen und ihre Qualifizierungsmerkmale zu erkennen.

Der dritthäufigste syntaktische Fehler ist auf die Verwendung von Präpositionen zurückzuführen. Grammatikalisch ist eine Präpositionalphrase eine Phrase, deren Kopf eine Präposition ist. Im Deutschen variieren die Präpositionen je nach der Kasuszuweisung (Akkusativ, Dativ und Genitiv). Nur ein Student kombinierte häufig Präpositionen und Substantive falsch. Ein Beispiel für syntaktische Fehler bezüglich der Präpositionalphrasen war wie folgt:

**(59) Fehler:** Ich habe *meiner Freundin mit* eine Green Card beantragt. [Verfasser, Richie Rich]

**(60) Korrektur:** Ich habe *mit meiner Freundin* eine Green Card beantragt.

Im Deutschen wird eine Präposition als Kopf durch Nominalphrase, eine Pronominalphrase oder eine Adverbphrase erweitert, und hat selbst eine Kasuszuweisung. Im obigen Satz erweiterte die Präposition „mit“ als Kopf die Nominalphrase im Dativ und geht dem Substantiv voraus. In diesem Zusammenhang ist es offensichtlich, dass Richie Rich die syntaktische Funktion der Präpositionalphrase in seinem Satz falsch interpretierte.

Die wenigsten syntaktischen Fehler gab es schließlich im Zusammenhang mit Verbalphrase. Nur zwei StudentInnen machten solche Fehler, vor allem bei der Bildung von Sätzen mit Modalverben. Diesbezüglich machte Timur Lenk den folgenden Fehler:

**(61) Fehler:** Meine Familie *kann schicken* mir kein Geld. *Deswegen ich muss arbeiten* nach dem Unterricht. [Verfasser, Timur Lenk]

**(62) Korrektur:** Meine Familie *kann* mir kein Geld *schicken*. *Deswegen muss* ich nach dem Unterricht *arbeiten*.

Timur Lenk hat zwei Arten von syntaktischen Fehlern gemacht. Timur Lenk machte zwei Arten von syntaktischen Fehlern in seinen obigen Sätzen. Der erste war ein Fehler auf Satzebene bezüglich der Reihenfolge der Wörter im Nebensatz mit „deswegen“. Der zweite bezog sich auf die syntaktische Funktion von Modalverben in Abhängigkeit von den Merkmalen der deutschen Satzstruktur. Im Deutschen werden die Modalverben nach dem Subjekt konjugiert, und infinite Verben stehen immer

am Ende des Satzes, sofern es in einem Hauptsatz liegt. Daher kann man sagen, dass Timur Lenk sich also der syntaktischen Funktionen der deutschen Satzstruktur nur in geringem Maße bewusst war.

#### 4.1.2.3. Syntaktische Fehler bei den Interpunktionen

Fehler der StudentInnen bei den Interpunktionen waren die am wenigsten verbreiteten syntaktischen Fehler. In den argumentativen Essay von nur 4 StudentInnen wurden solche Fehler festgestellt. Die Interpunktion spielt eine wichtige Rolle bei der Verdeutlichung der syntaktischen Strukturen in Sätzen und hilft dem Leser ebenfalls, sie zu lesen und zu verstehen. Syntaktisch gesehen sind Interpunktionsfehler wichtiger für die Abgrenzung von Satzarten als für die Bedeutung. Solche Fehler wurden vor allem in Nebensätzen und Sätzen mit *zu*-Infinitiv festgestellt:

**(63) Fehler:** Mein einziges Ziel ist es jetzt  $\emptyset$  die Schule zu beenden. [Verfasser, Timur Lenk]

**(64) Korrektur:** Mein einziges Ziel ist es jetzt (,) die Schule zu beenden.

Im Deutschen ist es notwendig, in *zu*-Infinitivsätzen Kommas zu setzen. Denn in manchen Fällen kann das zu Missverständnissen führen. Timur Lenk ließ das Komma in seinem Satz aus. Der syntaktische Fehler bestand hier darin, dass die Unterscheidung zwischen dem Nebensatz mit *zu*-Infinitiv und dem Hauptsatz schwierig wurde.

#### 4.1.3. Lexikalische Fehler

Tabelle 4 zeigt die Häufigkeit der lexikalischen Fehler von den StudentInnen. Lexikalische Fehler sind eine Fehlerart, die durch eine grammatikalisch falsche Darstellung der Merkmale verursacht werden, von denen ein Wort im Verhältnis zu anderen Wörtern in einem Satz abhängt. Dementsprechend machten 13 von 26 StudentInnen mindestens einen lexikalischen Fehler, wenn sie einen argumentativen Essay auf Deutsch verfassten. Die häufigste lexikalische Fehlerkategorie waren Rektionsfehler ( $n=81$ ). Eine weitere Kategorie waren Kongruenzfehler ( $n=55$ ), die sich aus der Unvereinbarkeit von Wörtern oder Satzfragmenten ergeben.

**Tabelle 4.** Verteilung der von StudentInnen am häufigsten lexikalischen Fehler nach den Arten

Lexikalische	Merkmale	Auslassung	Einfügung	Fehlbildung	Unordnung	n	insg.
Rektionsfehler	Adjektive	0	0	0	0	0	81
	Hilfsverben	0	0	19	0	19	
	R-Verben	7	0	16	0	23	
	Vollverben	9	0	13	0	22	
	V-Präpositionen	6	0	11	0	17	
Kongruenzfehler	Determinative	0	0	14	0	14	55
	Präpositionen	0	0	12	0	12	
	Pronomen	11	0	18	0	29	
	Substantiven	0	0	0	0	0	
Insgesamt		33	0	103	0	136	136

\* R-Verben = reflexive Verben; V-Präposition = Verben mit Präpositionen

Die kognitive Verarbeitung, die hinter den lexikalischen Fehlern der StudentInnen steht, basierte auf die Fehlbildung und Auslassung. Es wurde jedoch keine Fehlerentstehung aufgrund von der Einfügung und der Unordnung festgestellt (siehe Tabelle 4).

#### 4.1.3.1. Rektionsfehler

Rektionsfehler gehören zu den lexikalischen Fehlern, die darauf zurückzuführen sind, dass die Lernenden die Bedeutung und die Verwendungsmerkmale der Wörter in der Zielsprache nicht kennen. Den Ergebnissen zufolge wurden die häufigsten lexikalischen Rektionsfehler bei reflexiven Verben ( $n=23$ ) gemacht. Es folgten Fehler bei Vollverben ( $n=22$ ) und Hilfsverben ( $n=19$ ). Der Geringste wurde bei Verben mit Präpositionen ( $n=17$ ) festgestellt. Lexikalisch wurden jedoch bei den Adjektiven keine Rektionsfehler festgestellt (siehe Tabelle 4). Außerdem vernachlässigten die StudentInnen die Fälle, in denen Verben, Adjektive und Präpositionen Anforderungen an ihre Objekte stellen und machten daher lexikalische Rektionsfehler. Ein Beispiel für einen Fehler mit einem reflexiven Verb lautet wie folgt:

**(65) Fehler:** ... deshalb Sorge ich mir Ø die Zukunft. [Verfasser, John Snow]

**(66) Korrektur:** ... deshalb Sorge ich mich um die Zukunft.

Reflexive Verben sind Verben mit einem direkten Pronomen, bei denen Subjekt und Objekt identisch sind. Oberflächlich betrachtet mag es so aussehen, als gäbe es eine Entsprechung zwischen dem Subjekt und dem Reflexivpronomen. Der Satz von John Snow enthält zwei Fehler: Erstens hat er das Reflexivpronomen falsch gebildet und zweitens hat er die Präposition weggelassen. Das Verb, das er ausdrücken wollte, war genau „*sich + Akk um etwas sorgen*“. Er hat die Regel befolgt, dass, wenn ein reflexives Verb ohne Präposition ein Akkusativobjekt im Satz enthält, das reflexive Pronomen im Dativ stehen muss, und er hatte Schwierigkeiten, zwischen Verben mit Präpositionen zu unterscheiden.

Abhängig von Inhalten der Vollverben bezog sich ein weiterer Rektionsfehler auf den falschen Gebrauch der Hilfsverben „*sein*“ und „*haben*“ im Perfekt. Elektra machte in diesem Zusammenhang zum Beispiel folgenden Fehler:

**(67) Fehler:** Ich kann kein Laptop kaufen, weil der Dollar gestiegen hat. [Verfasser, Elektra]

**(68) Korrektur:** Ich kann kein Laptop kaufen, weil der Dollar gestiegen ist.

Im obigen Satz von Elektra liegt ein lexikalischer Fehler vor, der auf die Verwendung des falschen Hilfsverbs zurückzuführen ist. Das Vollverb „*steigen*“ erhält das Hilfsverb „*sein*“ im Perfekt, weil es kein Akkusativobjekt annimmt und kontextuell eine Zustandsveränderung ausdrückt. Während Elektra erfolgreich morphologisch perfekte Strukturen konstruieren konnte, fehlte ihr das kognitive Bewusstsein für die semantischen Eigenschaften und Verwendungen von Wörtern. Im wörtlichen Sinne nahm sie die Veränderung nur als konkrete Ortsveränderung (also als eine Bewegung) wahr, die Zustandsveränderung der Objekte konnte sie nicht nachvollziehen.

Bei Kasuszuweisung von Objekten, die in engem Zusammenhang mit einer Präposition stehen und von einem Verb regiert werden, machten die StudentInnen hingegen häufig Fehler. Insbesondere bei Substantiven, die auf Wechselpräpositionen folgen, ordneten sie den Kasus falsch zu und ließen erforderliche Präpositionen aus:

**(69) Fehler:** Ich schickte eine E-Mail für Stipendium an einer Firma in Iskenderun, aber ... [Verfasser, Zeus]

**(70) Korrektur:** Ich schickte eine E-Mail für Stipendium an eine Firma in Iskenderun, aber ...

**(71) Fehler:** Ich habe Ø einen Englischkurs teilgenommen, weil ... [Verfasser, Daenerys Targaryen]

**(72) Korrektur:** Ich habe an einem Englischkurs teilgenommen, weil ...

Beim Gebrauch des Vollverbs „*etwas an jemanden schicken*“ machte Zeus einen Rektionsfehler. Höchstwahrscheinlich war dieser Fehler darauf zurückzuführen, dass er sich zu sehr auf Verben konzentrierte, die gleichzeitig den Dativ und den Akkusativ einnehmen, und dass er lexikalisch nicht in der Lage war zu erkennen, dass auf die Wechselpräposition „*an*“ ein Substantiv im Akkusativ folgen sollte. Daenerys Targaryen hingegen verwendete in ihrem Satz das Verb „*teilnehmen*“, ließ aber die Präposition „*an*“ weg. Bei diesen Verben handelt es sich um feste Verbindungen, d. h. um Verben mit Präpositionen. Morphologisch bildete sie das Verb im Perfekt korrekt und ihre Sätze vermittelten einen Eindruck davon, dass sie die Zeitformen des Deutschen vollständig beherrschte. Sie war jedoch beim Erkennen von Verben nicht lexikalisch kompetent.

Einige StudentInnen irrten sich bei der Frage, welcher Kasus den Vollverben zugeordnet werden sollte. Zum Beispiel machte Nebukadnezar den folgenden Fehler.

**(73) Fehler:** Ich habe meinem Lehrer gefragt, ob er ein Praktikum organisieren kann. [Verfasser, Nebukadnezar]

**(74) Korrektur:** Ich habe meinen Lehrer gefragt, ob er ein Praktikum organisieren kann.

Im Deutschen regiert das Verb im Satz, und das Verb „*fragen*“ ist ein Verb mit Akkusativ. Nebukadnezar wies dafür einen falschen Fall zu. Wahrscheinlich versuchte er das deutsche Kasussystem mit dem türkischen zu vergleichen und machte dabei einen Rektionsfehler, einer von den lexikalischen Fehlern.

#### 4.1.3.2. Kongruenzfehler

Den Ergebnissen zufolge machten die StudentInnen die häufigsten lexikalischen Kongruenzfehler bei der Identifizierung der Personalpronomen von Substantiven ( $n=29$ ), gefolgt von Übereinstimmung der Determinativen ( $n=14$ ) mit den Wörtern in ihren Sätzen und zwischen ihren Sätzen. Der Geringste wurde beim Gebrauch von Präpositionen ( $n=12$ ) festgestellt. Bei Substantiven gab es jedoch keine Kongruenzfehler (siehe Tabelle 4). Bei Pronomen basierte die kognitive Verarbeitung, die hinter den Kongruenzfehler der StudentInnen beim Verfassen eines argumentativen Essays stand, auf sowohl der Fehlbildung und Auslassung, während bei Determinativen und Präpositionen nur eine Fehlbildung vorlag. Bei Kongruenzfehler hingegen, einer lexikalischen Fehlerarten, wurde beobachtet, dass die StudentInnen kognitiv nichts hinzufügten und die Wörter nicht falsch anordneten.

Es wurde festgestellt, dass 11 von 26 StudentInnen mindestens einen Kongruenzfehler beim Verfassen eines argumentativen Essays machten. Der häufigste der lexikalischen Kongruenzfehler schienen bei dem falschen Gebrauch der Personalpronomen-Äquivalente von Substantiven im Nominativ und Dativ. Darüber hinaus wurden solche Fehler von einer falschen Anpassung von Possessiven, einer der Determinative, begleitet. Betreffende Kongruenzfehler waren wie folgt:

**(75) Fehler:** In einer Woche ist der Geburtstag meines Freund. Ich kann er ein Geschenk nicht kaufen. [Verfasser, Tomyris]

**(76) Korrektur:** In einer Woche ist der Geburtstag meines Freundes. Ich kann ihm ein Geschenk nicht kaufen.

**(77) Fehler:** Meine Freunde haben das gleiche Problem wie mein. Ihr müssen nach dem Unterricht arbeiten. [Verfasser, Anna Karenina]

**(78) Korrektur:** Meine Freunde haben das gleiche Problem wie ich. Sie müssen nach dem Unterricht arbeiten.

Wie oben gesehen, gab es mehr als einen Kongruenzfehler in dem Satz von Tomyris. Erstens ordnete sie das Merkmal „Kasus“ des Wortes „*der Freund*“ falsch zu. In ihrem Satz kongruierte das Wort in der Ausprägung des Genitivs des Merkmals „Kasus“. Im Deutschen werden Substantive, die zu den maskulinen und neutralen grammatikalischen Geschlechtern gehören, mit {-s} oder {-es} angehängt, wenn sie im Singular stehen. Daher war es klar, dass Tomyris es hier ausließ oder falsch bildet. Zweitens setzte sie die Personalpronomen-Äquivalenz des Substantivs „*Freund*“ im Dativ mit „*er*“ gleich. Sie hatte also wahrscheinlich die Vorstellung, dass das deutsche Kasussystem nur für Substantive gilt, und hatte eine Lernschwierigkeit, die Tatsache zu erkennen, dass sich auch die Personalpronomen entsprechend ändern sollten. Andererseits hätte Anna Karenina nach dem Vergleichspartikel „*wie*“, die Gleichheit ausdrückt, das Personalpronomen „*ich*“ einführen müssen, aber stattdessen führte sie das Possessiv „*mein*“ ein. Daher machte sie einen Kongruenzfehler. Wahrscheinlich verallgemeinerte sie das Possessiv im Subjekt des Satzes mental und sich dabei auf eine ähnliche Verwendung in ihrer Muttersprache, dem Türkischen, stützte. Dieser Fehler war auf ihr unvollständiges lexikalisches Wissen über die Verwendungsmerkmale der Vergleichspartikel „*wie*“ zurückzuführen. Außerdem verwendete sie im zweiten Satz ein Personalpronomen anstelle eines Substantivs im Subjekt, setzte aber das Personalpronomen-Äquivalent des Substantivs im ersten Satz als „*ihr*“ anstelle von „*sie*“. Dieser Kongruenzfehler könnte damit zusammenhängen, dass die StudentInnen dabei Schwierigkeit hatten, drei verschiedenen Personalpronomen „*sie* (dritte Singular Person für feminine Substantive, dritte Plural Person für alle Substantive und Höflichkeitsform-Sie)“ zu unterscheiden.

Unter den lexikalischen Fehlern schließlich wurden die wenigsten Kongruenzfehler beim Gebrauch von Präpositionen nach Kasus beobachtet. 2 StudentInnen hatten besondere Schwierigkeiten zu erkennen, in welchen Fällen die Wechselpräpositionen an das deutsche Kasussystem angepasst sind. Ein Beispiel hierfür war wie folgt:

**(79) Fehler:** Ich gehe nach einem Freund... [Verfasser, Excalibur]

**(80) Korrektur:** Ich gehe zu einem Freund ...

Excalibur konnte das grammatikalische Merkmal der Präposition „*nach*“, eine der Präpositionen mit Dativ, in seinem Satz richtig erraten, machte aber einen Kongruenzfehler, indem er die Falsche wählte. Stattdessen hätte er die Präposition zu verwenden müssen. Dieser Fehler zeigte, dass seine lexikalischen Kenntnisse unzureichend waren. Die Präposition „*nach*“ wird im Deutschen temporal und lokal verwendet. Bei Ortsbezeichnungen kann nur von Adverbien und Länder- und Städtenamen ohne Artikel gefolgt werden.

#### 4.1.4. Pragmatische Fehler

Tabelle 5 zeigt die Häufigkeit der pragmatischen Fehler, die in den argumentativen Essays der StudentInnen entdeckt wurden. Den Ergebnissen zufolge machten die StudentInnen am häufigsten pragmatische Fehler beim Gebrauch von Modalverben ( $n=31$ ). Es folgten die Fehler bei falscher Auswahl von Wörtern ( $n=16$ ), bei der Rechtschreibung ( $n=10$ ) und beim Gebrauch von Anredeformen ( $n=7$ ). Der Geringste war fehlerhafte Informationsübermittlung zur Landeskunde des Zielsprachenlands ( $n=3$ ). Keine pragmatischen Fehler in Bezug auf Modalpartikeln und Anredeformen wurden jedoch beobachtet.

**Tabelle 5.** Verteilung der von StudentInnen am häufigsten pragmatischen Fehler nach den Arten

Pragmatische Fehler	Auslassung	Einfügung	Fehlbildung	Unordnung	n	insg.
Anredeformen	0	0	0	0	0	0
Falsche Wortwahl	0	0	20	0	20	20
Landekunde	0	0	3	0	3	3
Modalverben	12	0	19	0	31	31
Modalpartikeln	0	0	0	0	0	0
Rechtschreibung	0	0	13	0	13	13
Insgesamt	12	0	55	0	67	67

In allen Kategorien mit Ausnahme der Modalverben beruhte die kognitive Verarbeitung, d. h. die Art und Weise, wie die StudentInnen die pragmatischen Fehler machten, auf der Fehlbildung. Bei den Modalverben traten neben der Fehlbildung auch Fehler auf, weil sie erforderliche Modalverben ausließen, obwohl sie sie in ihren Ausdrücken hätten verwenden sollen.

Der Gebrauch von Modalverben ist die grammatikalische Einheit, mit der Lernende mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen die größten Schwierigkeiten haben. Die StudentInnen machten pragmatische Fehler bei Modalverben häufig, wenn sie vor allem Indikativsätze anstelle Konjunktivsätze bildeten. Ein Beispiel hierfür war das folgende:

**(81) Fehler:** Wenn ich genug Geld hatte, wurde ich mit Erasmus nach Spanien fahren. [Verfasser, Dostojewski]

**(82) Korrektur:** Wenn ich genug Geld hätte, würde ich mit Erasmus nach Spanien fahren.

Bei der Analyse des obigen Satzes von Dostojewski wurde kein morphologischer, lexikalischer oder syntaktischer Fehler gefunden. Allerdings erwähnte Dostojewski seinen unerfüllten oder unrealen Wunsch, so dass er den Satz im Konjunktiv II bilden müssen hätte.

Einen weiteren häufigen pragmatischen Fehler machten die StudentInnen, wenn sie die nicht in den Satz passenden Wörter wählten. Diesbezüglich machte Ip Man den folgenden Fehler:

**(83) Fehler:** Jeden Monat kommt neu Geld zu Zigarette. [Verfasser, Ip Man]

**(84) Korrektur:** Die Zigarettenpreise steigen jeden Monat.

Der obige Satz enthält zwei Arten von Fehlern. Ip Man deklinierte das Adjektiv „neu“ falsch. Er versäumte es, das Flexionsmorphem {-es} an das Adjektiv anzuhängen und damit die Regel der Konjugation ohne Artikel nicht beachtete. Als er über die Erhöhung der Zigarettenpreise im Deutschen sprach, drückte er den Satz pragmatisch mit den falschen Worten aus. Wahrscheinlich beging er diesen Fehler unter dem Einfluss seiner Muttersprache Türkisch.

Jede Sprache hat ihre eigene Rechtschreibung. Die Unterschiede können dazu führen, dass Lernende je nach erster oder zweiter Sprache Fehler in der dritten Sprache machen. Die Fehler zur Rechtschreibung bedeutet daher viel mehr als lexikalische oder morphologische Fehler. Im Deutschen werden Substantive großgeschrieben, und ihre Fehlbildung oder Auslassung weist auf pragmalinguistische Defizite hin. In diesem Zusammenhang wurde nur eine an der Studie teilnehmende Studentin dabei beobachtet, dass sie es häufig tat:

**(85) Fehler:** Ich bin eine studentin ... [Verfasser, Skadi]

**(86) Korrektur:** Ich bin eine Studentin ...

Schließlich wurde festgestellt, dass 3 StudentInnen falsche landeskundliche Informationen vermittelten. Ein Beispiel dafür war folgendes:

**(87) Fehler:** Wenn ein europäischer Student in der Türkei 100 Dollar umtauschen wird, hat er eine Menge Geld. [Verfasser, Asena]

**(88) Korrektur:** Wenn ein europäischer Student in der Türkei 100 Euro umtauschen wird, hat er eine Menge Geld.

Es ist davon auszugehen, dass in den Satz von Asena ein pragmatischer Fehler in Bezug auf die Landeskunde vorliegt. Wenn wir an Europa denken, denken wir normalerweise an die Europäische Union und die Währung dieser Union ist der Euro. Ein europäischer Student hat vielleicht Ersparnisse in Dollar. Wenn man jedoch die Möglichkeit in Betracht zieht, den Eindruck zu erwecken, dass der Dollar die offizielle Währung der Europäischen Union ist, kann es als pragmatischer Fehler betrachtet werden.

#### 4.2. Was sind die Quellen und Ursachen für Kompetenzfehler türkischsprachiger StudentInnen bei ihren Schreibaufgaben im L3-Deutschen?

Die schriftlichen Kompetenzfehler der StudentInnen in den L3-Deutschschreibaufgaben beruhten auf zwei grundlegenden Fehlerquellen. Den Ergebnissen zufolge waren 539 von den insgesamt 722 Fehlern (75 % *der Gesamtzahl*) auf Intralingualität zurückzuführen. Es bedeutete, dass die StudentInnen Kompetenzfehler machten, als sie versuchten, ihre eigenen Hypothesen über L3-Deutsch auf der Grundlage ihrer eigenen begrenzten Kenntnisse und Erfahrungen zu bilden. Darüber hinaus wurden 183 Fehler (25 % *der Gesamtzahl*) aufgrund von Interlingualität festgestellt. Die beteiligten Fehler bezogen sich darauf, dass die StudentInnen mit der Tendenz in Verbindung brachten, Regeln und Subsysteme des L1-Türkischen oder L2-Englischen in den Lernprozess des L3-Deutschen zu übertragen.

##### 4.2.1. Intralingualität als Kompetenzfehlerquelle

Tabelle 6 zeigt Einzelheiten der intralingualen Fehlerquelle und ihrer Ursachen. Das Auftreten der intralingualen Fehlerquelle war am meistens abhängig von der Unkenntnis der Regelbeschränkungen im L3-Deutschen ( $n=289$ ). Es folgten die Übergeneralisierung ( $n=141$ ) und die unvollständige Anwendung der Regel ( $n=88$ ). Falsche Begriffshypothese ( $n=21$ ) war jedoch die wenigste Fehlerursache für Intralingualität als Kompetenzfehlerquelle.

**Tabelle 6.** Verteilung der Quellen und Ursache für intralinguale schriftlichen Kompetenzfehler der StudentInnen im L3-Deutschen

Quellen	Ursachen	Fehlerarten	n	insg.
L3-Deutsch	Übergeneralisierung	morphologisch	110	141
		syntaktisch	0	
		lexikalisch	0	
	Unkenntnis der Regelbeschränkung	pragmatisch	31	289
		morphologisch	151	
		syntaktisch	78	

	lexikalisch	57	
	pragmatisch	3	
Unvollständige Anwendung der Regel	morphologisch	29	
	syntaktisch	36	88
	lexikalisch	23	
	pragmatisch	0	
Falsche Begriffshypothese	morphologisch	21	
	syntaktisch	0	
	lexikalisch	0	21
	pragmatisch	0	
Insgesamt		539	539

Bei der Analyse der Fehlerursachen für Intralingualität wurde festgestellt, dass die StudentInnen aus allen vier in Tabelle 6 aufgeführten Ursachen morphologische Fehler machten. Morphologische Fehler wurden am meistens dadurch verursacht, dass sich die StudentInnen an die Regelbeschränkungen im L3-Deutschen ( $n=151$ ) nicht hielten. Die zweithäufigste Ursache war die Übergeneralisierung von sprachlichen Elementen des Deutschen ( $n=110$ ), d.h. die StudentInnen hatten den Eindruck, dass sie in jeder Situation eine bestimmte Regel anwenden können. Die wenigsten Fehlerursachen waren unvollständige Anwendung der Regel, ( $n=29$ ) gefolgt von falscher Begriffshypothese ( $n=21$ ). Das Auftreten syntaktischer Fehler war abhängig von zwei Ursachen. Erstens machten die StudentInnen am häufigsten syntaktische Fehler in Bezug auf Unkenntnis der Regelbeschränkung ( $n=78$ ), wenn sie einen Satz oder eine Phrase schriftlich produzierten. Zweitens wurden syntaktische Fehler durch unvollständige Anwendung der Regel verursacht ( $n=36$ ). Mit anderen Worten achteten die StudentInnen nicht auf grammatikalische Regeln des Deutschen bei der Bildung von Sätzen und Phrasen. Das Muster zu den syntaktischen Fehlerursachen galt auch für lexikalische Fehler (siehe Tabelle 6). Daher machten die StudentInnen keine lexikalischen Fehler aufgrund von der Übergeneralisierung und der falschen Begriffshypothese. Endlich waren die meisten pragmatischen Fehler auf Übergeneralisierung ( $n=31$ ) zurückzuführen, gefolgt von Unkenntnis der Regelbeschränkung ( $n=3$ ). Keine pragmatischen Fehler aufgrund der unvollständigen Anwendung der Regel und der falschen Begriffshypothese wurden jedoch nicht beobachtet.

**Tabelle 7.** Beispiele für intralinguale Kompetenzfehler der StudentInnen in ihren argumentativen Essays im L3-Deutschen

Ursachen	Fehlerarten	Fehleraspekte	Beispiele
Übergeneralisierung	morphologisch	Adjektiv	Die Lokation <b>schönen Cafés</b> in der Stadt ist für Studenten ein Nachteil. [Verfasser, Ghandi]
		Verben	... er <b>arbeitet</b> in Nevşehir als Tourist Guide und .... [Verfasser, Ip Man]
	syntaktisch	-----	-----
	lexikalisch	-----	-----
	pragmatisch	Modalverben	Wenn ich genug Geld <b>hatte, wurde</b> ich mit Erasmus nach Spanien fahren. [Verfasser, Dostojewski]
Unkenntnis der Regelbeschränkung	morphologisch	Adjektiv	Ich mag das Essen im Studentenwohnheim nicht, aber in einem Café kann ich nicht <b>das gutere Essen</b> kaufen, denn... [Verfasser, John Snow]

		Substantive	Ich telefonierte <b>den Beamte</b> im Konsulat für meinen Pass. Aber ... [Verfasser, He-Man]
	syntaktisch	Satzebene	Mein Freund ist mit Work and Travel in Amerika. Ich schickte gestern eine E-Mail <b>ihm</b> . [Verfasser, Lozen]
		Phrasenstruktur	<b>An der Fakultät</b> organisierte <b>einer meiner Lehrer</b> für mich ein Praktikum in Marmaris. [Verfasser, Nebukadnezar]
	lexikalisch	Rektion	Ich schickte eine E-Mail für Stipendium <b>an einer Firma</b> in Iskenderun, aber ... [Verfasser, Zeus]
		Kongruenz	Ich gehe <b>nach einem Freund</b> ... [Verfasser, Excalibur]
	pragmatisch	-----	-----
Unvollständige Anwendung der Regel	morphologisch	Adjektive	<b>Diese große Hotel</b> gibt nur den Menschen mit Auslandserfahrung eine Arbeit. [Verfasser, Richie Rich]
	syntaktisch	Satzebene	Ich <b>möchte</b> nicht in der Türkei <b>arbeiten</b> , <b>absolvieren</b> ich die Universität. [Verfasser, Skadi]
	lexikalisch	Rektion	... deshalb Sorge ich <b>mir</b> <b>Ø</b> die Zukunft. [Verfasser, John Snow]
	pragmatisch	-----	-----
Falsche Begriffshypothese	morphologisch	Substantive	<b>Einer, das</b> mir ein Stipendium gibt, hat eine E-Mail geschickt, dass ... [Verfasser, Elektra]
	syntaktisch	-----	-----
	lexikalisch	-----	-----
	pragmatisch	-----	-----

\* Die Beispiele in der Tabelle waren den unter der ersten Forschungsfrage kommentierten Kompetenzfehlern entnommen.

Morphologisch übergeneralisierten die StudentInnen bei Flexion von Adjektiven und Verben die Regeln in Bezug auf Flexionsparadigma der deutschen Sprache. Bei Substantiven ging es nicht darum. Insbesondere hingen sie das Flexionsmorphem {-en}, das die vor Substantiven mit bestimmten Artikeln stehenden Adjektive im Dativ und Genitiv bekommen, bewusst oder unbewusst an Adjektive bei der Deklination ohne Artikel an. Bei den Verben kam es zu einer Übergeneralisierung der Standardflexionssuffixe für die 2. und 3. Person Singular für alle Vollverben, unabhängig von ihrem Typ. Andererseits wurden morphologische Fehler, die sich aus der Nichtbeachtung der Regel ergeben, bei Adjektiven und Substantiven, nicht aber bei Verben beobachtet. Bei der Steigerung von Adjektiven ignorierten die StudentInnen die Suppletionsparadigma für starke Adjektive. Dabei setzten sie ihre eigene Kreativität ein, um ein neues Paradigma der Adjektivflexion zu schaffen. Bei den Substantiven ignorierte die n-Deklinationsgruppe die Regel, das Suffix -n an das Ende von Singularsubstantiven in anderen Fällen als dem Nominativ anzuhängen. Bei den Substantiven ging es um die Auslassung der Regel für n-Deklination, die sich darauf bezieht, das Suffix {-n} an das Ende von Singularsubstantiven in anderen Fällen als dem Nominativ anzuhängen. Darüber hinaus machten die StudentInnen nur bei Adjektiven morphologische Fehler, die auf eine unvollständige Anwendung der Regel zurückzuführen waren. Insbesondere vernachlässigten oder ließen sie die Pluralmorpheme bei der Deklination von Adjektiven weg, vor allem wenn Determinative (z. B. Proximaldemonstrativum dies-) den Substantiven vorangestellt wurden. Als Ergebnis der falschen Begriffshypothese wurden schließlich morphologische Fehler nur bei Substantiven festgestellt. Diese Fehler ergaben sich aus Schwierigkeiten bei der

Unterscheidung von Relativpronomen in komplexeren Konstruktionen, insbesondere in den Relativsätzen.

#### 4.2.1. Interlingualität als Kompetenzfehlerquelle

Tabelle 8 zeigt Einzelheiten der interlingualen Fehlerquelle und ihrer Ursachen. Die StudentInnen wurden durch L1-Türkisch und L2-Englisch beeinflusst und verfügten nicht über ausreichende Sprachkenntnisse und Aufmerksamkeitskapazitäten im L3-Deutschen. Obwohl die Fehlerursachen für Interlingualität oft als negativer Transfer bezeichnet werden, ist das genaue Gegenstück in dieser Studie falsche Begriffshypothese. Die Gesamtzahl der interlingualen Fehler, die in den Texten der StudentInnen entdeckt wurden, betrug 183. L2-Englisch ( $n=115$ ) hatte den größten Einfluss auf den L3-Deutschen Schreibprozess in Bezug auf Kompetenzfehler, gefolgt von L1-Türkisch ( $n=68$ ).

**Tabelle 8.** Verteilung der Quellen und Ursache für interlinguale schriftlichen Kompetenzfehler der StudentInnen im L3-Deutschen

Quellen	Ursachen	Fehlerarten	n	insg.
L2-English/ L3-Deutsch	Falsche Begriffshypothese	morphologisch	22	115
		syntaktisch	72	
		lexikalisch	8	
		pragmatisch	13	
L1-Türkisch/ L3-Deutsch	Falsche Begriffshypothese	morphologisch	0	68
		syntaktisch	0	
		lexikalisch	48	
		pragmatisch	20	
Insgesamt			183	183

L2-Englisch führte dazu, dass die StudentInnen im L3-Deutsch syntaktische Fehler ( $n=72$ ) am häufigsten machten, was sich auf grammatikalische Unregelmäßigkeiten in der Wortstellung bei der Bildung von Sätzen oder Phrasen bezieht. Danach folgten morphologische Fehler ( $n=22$ ) und pragmatische Fehler ( $n=13$ ). Der mögliche Einfluss von L2-Englisch auf lexikalische Fehler ( $n=8$ ) beim Verfassen eines argumentativen Essays im L3-Deutschen war der geringste. Andererseits hatte L1-Türkisch den größten Einfluss auf lexikalische Fehler ( $n=48$ ) im Gegensatz zum L2-Englischen. Ein weiterer Faktor waren pragmatische Fehler ( $n=20$ ). L1-Türkisch hatte jedoch keinen Einfluss auf morphologische und syntaktische Fehler (siehe Tabelle 8).

**Tabelle 9.** Beispiele für interlinguale Kompetenzfehler der StudentInnen in ihren argumentativen Essays im L3-Deutschen

Quellen	Fehlerarten	Fehleraspekte	Beispiele
L2-English/ L3-Deutsch	morphologisch	Adjektiv	Ich glaube nicht, dass ich <b>ein gut Job</b> finden werde, wenn ich ... [Verfasser, Excalibur]
		Verben	Nach dem Unterricht <b>arbeiten ich</b> im Cafe. Denn ich ... [Verfasser, Dschingis Khan]
	syntaktisch	Satzebene	Weil Iskenderun <b>ist</b> eine kleine Stadt, die Arbeits- und Kulturangebote für Studenten <b>sind</b> begrenzt. [Verfasser, Eurydike]
		Phrasenstruktur	Ich habe meiner Freundin <b>mit eine Green Card</b> beantragt. [Verfasser, Richie Rich]

		Interpunktion	Mein einziges Ziel ist es jetzt <b>Ø</b> die Schule <b>zu</b> beenden. [Verfasser, Timur Lenk]
	lexikalisch	Rektion	Ich kann kein Laptop kaufen, weil der Dollar gestiegen <b>hat</b> . [Verfasser, Elektra]
	pragmatisch	Rechtschreibung	Ich bin eine <b>studentin</b> ... [Verfasser, Skadi]
L1-Türkisch/ L3-Deutsch	lexikalisch	Rektion	Ich habe <b>meinem Lehrer gefragt</b> , ob er ein Praktikum organisieren kann. [Verfasser, Nebukadnezar]
		Kongruenz	Meine Freunde haben das gleiche Problem wie <b>mein</b> . Ihr müsst nach dem Unterricht arbeiten. [Verfasser, Anna Karenina]
	pragmatisch	Falsche Wortwahl	Jeden Monat <b>kommt neu</b> Geld zu Zigarette. [Verfasser, Ip Man]

Wie aus der Tabelle 9 hervorgeht, führte L2-Englisch dazu, dass die StudentInnen morphologische Fehler bei der Flexion von Adjektiven und Verben, wenn sie einen argumentativen Essay im L3-Deutschen schrieben. Obwohl es zwischen den beiden Sprachen deutliche sprachliche Unterschiede gibt, übertrugen die StudentInnen ihre L2-Englischkenntnisse auf den L3-Deutschlernprozess und schufen so ein dynamisches Sprachsystem. Dabei ließen sie Flexionssuffixe in Verben und Adjektiven aus. Darüber hinaus übernahmen sie grammatikalische Merkmale aus dem L2-Englischen in den L3-Deutschen Satzbau, indem sie nicht auf die veränderte Stellung der Verben im Nebensatzbau des Deutschen achteten. Bei den pragmatischen Fehlern, die durch den L2-Englischen beeinflusst wurden, ließen sie vor allem die Regel der Großschreibung von Substantiven des Deutschen weg. Es kann gesagt werden, dass dieser Fehler nicht nur unter L2-Englisch-Einfluss, sondern auch unter L1-Türkisch-Einfluss auftrat. Diese Merkmale in Bezug auf Substantive sind zwischen dem L1-Türkischen und dem L2-Englischen ähnlich. Endlich gab es einen Einfluss des L2-Englischen auf lexikalische Fehler nur auf die Verwendung von Hilfsverben im Perfekt. Im L2-Englischen wird nur „have“ als Hilfsverb verwendet, und auf dieser Grundlage wurden die Anforderungen für die Verwendung des Hilfsverbs „sein“ oder „haben“ für deutsche Verben im Perfekt nicht beachtet.

L1-Türkisch hatte einen größeren Einfluss auf die lexikalischen Fehler der StudentInnen im L3-Deutschen als im L2-Englischen (siehe Tabelle 9). Was die lexikalischen Fehler betrifft, so machten die StudentInnen unter dem Einfluss vom L1-Türkischen Rektions- und Kongruenzfehler. Rektionsfehler traten auf, weil sie versuchten, die von deutschen Verben regierten Fällen an ihre L1-türkischen Entsprechungen anzupassen. Denn das deutsche Kasussystem ist dem im Türkischen ähnlich. Im Deutschen gibt es jedoch keine klare Unterscheidung, welchen Fall Verben regieren. Andererseits entstanden Kongruenzfehler meist durch die Verknüpfung der semantischen Äquivalente von Pronomen im L1-Türkischen mit dem L3-Deutschen. Pragmatische Fehler hingegen resultierten aus einer falschen Wortwahl im L3-Deutschen aufgrund pragmalinguistischer und soziolinguistischer Unfähigkeiten. Dabei spiegelten sie die Denkweise im L1-Türkischen-Kontext auf die entsprechenden Wörter im L3-Deutschen wider.

## 5. Diskussion

Das Hauptziel dieser Studie war es, die von den StudentInnen beim Schreiben eines argumentativen Essays im L3-Deutschen gemachten häufigsten Fehlerarten, sowie die Quellen und Ursachen beteiligter Fehler zu identifizieren. Dabei wurde die Fachliteratur zur Fehleranalyse umfassend untersucht, und wurde die Komplexität der Versuche zur Identifizierung und Klassifizierung von Fehlerarten, -ursachen

und -quellen sowie viele Mängel im Hinblick auf linguistischen Aspekt festgestellt. Außerdem wurde festgestellt, dass die aktuelle Fehleranalysemethode keinen zufriedenstellenden wissenschaftlichen Ansatz als Forschungsmethode beinhaltet. Unter Berücksichtigung all dieser Defizite wurden die Arten, Quellen und Ursachen für schriftliche Kompetenzfehler anhand von Wortarten und grammatikalischen Strukturen neu klassifiziert und die von den StudentInnen im L3-Deutschen geschriebenen argumentativen Essays nach der Fehleranalysemethode als Forschungsmethode, die vom Autor vorgeschlagen wurde und aus sechsstufigen Phasen besteht, analysiert.

In Bezug auf die Fehlerarten für schriftliche Kompetenz zeigten die Ergebnisse, dass die StudentInnen am häufigsten morphologische Fehler machten, wenn sie einen argumentativen Essay im L3-Deutschen schrieben. Die Ergebnisse dieser Studie stehen im Widerspruch zu Forschungsergebnissen (Roberts und Leonard, 1997; Kurniawati und Kartika, 2020), die zu dem Schluss kommen, dass L2-Deutschler beim Schreiben eines Textes größere Fähigkeiten im Bereich der grammatischen Morphologie zeigen. Eine mögliche Erklärung für die Diskrepanz zwischen den Studien könnte sein, dass L2-Deutsch unmittelbar nach der L1 erlernt wird und die grammatikalischen Ähnlichkeiten zwischen der Muttersprache und dem L2-Deutschen die Möglichkeit von Fehlern minimieren. Die Tatsache, dass morphologische Fehler häufiger waren als andere Fehlerarten, könnte damit zusammenhängen, dass die StudentInnen je nach ihrem Sprachniveau reichhaltigere und kreativere Texte schreiben. Dieses Ergebnis wird von Luijckx et al. (2022) unterstützt, die argumentieren, dass die in einer Zweitsprache geschriebenen Sprachenlernende oft Texte mit einem unterschiedlichen Maß an grammatikalischen und rhetorischen Fehlern produzieren. Andererseits waren syntaktische Fehler die zweithäufigste Fehlerart, gefolgt von lexikalischen Fehlern. Auf der pragmatischen Ebene gab es die wenigsten Fehler. Diese Ergebnisse stimmten mit denen von Gračner (2018) überein, die die von Lernenden in Deutsch als Fremdsprache produzierten Texte auf orthografischer, morphosyntaktischer und lexiko-semantischer Ebene untersuchte. Sie stellte fest, dass die Fehler der Lernenden am häufigsten auf der orthografischen und morphosyntaktischen Ebene auftraten, während die wenigsten Fehler auf der lexikalisch-semantischen Ebene zu finden waren. Wie Corder (1967) hervorhob, wurden orthografische Fehler in dieser Studie jedoch als Irrtümer behandelt, nicht als Fehler. Rechtschreibfehler außerhalb der Regel der Großschreibung von Substantiven des Deutschen sind Performancefehler, die wahrscheinlich auftreten, wenn Lernende schnell schreiben, und sollten nicht als Kompetenzfehler betrachtet werden. Außerdem umfasst die Semantik linguistisch gesehen alle Ausdrücke, die sich auf gesprochene und geschriebene Formen beziehen (Palmer, 1981). Daher wird in dieser Studie davon ausgegangen, dass die Semantik mit Morphologie, Syntax, Lexikologie und Pragmatik verwoben ist und nicht getrennt von ihnen betrachtet werden sollte. Eine mögliche Erklärung dafür, dass die StudentInnen weniger syntaktische Fehler als morphologische Fehler machten, könnte sein, dass die syntaktische Struktur des Englischen dem L3-Deutschen in Bezug auf Satz- und Phrasenstruktur ähnlich ist. In dieser Studie wird argumentiert, dass StudentInnen mit einem hohen L2-Englischsprachkenntnis weniger Schwierigkeiten beim Erwerb oder Lernen der syntaktischen Struktur des L3-Deutschen haben könnten.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Studie war, dass die Indikatoren für kognitive Verarbeitung hinter den vorgenannten vier Fehlerarten, d.h. die Art und Weise, wie die StudentInnen schriftlichen Kompetenzfehler im L3-Deutschen machten, auf der Fehlbildung und der Auslassung von sprachlichen Elementen beruhte. Dieses Ergebnis lässt sich dadurch erklären, dass StudentInnen mit höherem L3-Deutschsprachniveau dazu neigten, Texte mit komplexeren Strukturen zu produzieren, während diejenige mit niedrigerem Sprachniveau ihr eigenes Sprachsystem schufen, möglicherweise unter dem Einfluss von L2-Englischen. Die morphologische Struktur des Deutschen ist schwierig (Luijckx et al.,

2022). Dieses Argument wird durch die Ergebnisse von Steinhauer (2015) gestützt, der zu dem Schluss kommt, dass selbst L1-Sprecher des Deutschen die morphologische Grammatik des Deutschen als schwierig empfinden. Außerdem war die Unordnung, der dritt wichtigste Indikator für die kognitive Verarbeitung, und schließlich haben die wenigsten StudentInnen zusätzliche Einfügungen zu einem sprachlichen Element vorgenommen. Die Häufigkeit der kognitiven Verarbeitung hinter den Fehlern entspricht also der Häufigkeit der Fehlerarten.

Im Hinblick auf die Quellen für schriftliche Kompetenzfehler und ihrer Ursachen zeigten die Ergebnisse, dass sich 75 Prozent der Fehler von StudentInnen auf die Intralingualität bezogen. Diese Ergebnisse standen im Widerspruch zu denen früherer Untersuchungen (Wright, 2005; Hendriks, 2010; Luijkx et al., 2022). Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass der Einfluss der zuvor erlernten Sprachen auf die Fehlerentstehung mit zunehmendem Niveau der Zielsprache abnimmt. Basierend auf diesem Ergebnis legt die vorliegende Studie nahe, dass Lernende mit hohen Sprachkenntnissen in L1-Türkischen und L2-Englischen, die ihre vorherigen Sprachlernprozesse erfolgreich abgeschlossen haben, weniger wahrscheinlich schriftliche Kompetenzfehler im L3-Deutschen machen. Andererseits war der Hauptursache für schriftliche Kompetenzfehler, die sich aus Intralingualität ergeben, die Unkenntnis der Regelbeschränkungen im L3-Deutschen. Vor allem die komplexe morphologische Struktur des Deutschen enthält zu viele Ausnahmen und Regeln, was die Wahrscheinlichkeit erhöhte, dass die StudentInnen Fehler machten. Eine weitere wichtige Ursache dafür war die Übergeneralisierung, gefolgt von der unvollständigen Anwendung der Regeln. Interlingualität als Fehlerquelle bestand am wenigsten aus den Fehlern in Bezug auf falsche Begriffshypothese. Die aus Interlingualität als Fehlerquelle ergebene Fehlergröße entsprach in etwa 25 Prozent der Gesamtzahl der schriftlichen Kompetenzfehler von StudentInnen. Der Einfluss vom L2-Englischen war im L3-Deutschen höher als im L1-Türkischen. Interlingualität als Fehlerquelle ging von den falschen Begriffshypothesen in Bezug auf die beiden vorherigen Sprachhintergründe aus. Diese Ergebnisse der Studie widersprachen früheren Forschungsergebnissen (Delisle, 1982; Gilsdorf und Leonard, 2001; Wolfe et al., 2016), die zu dem Schluss kamen, dass Lernende dazu neigten, syntaktische und morphologische Merkmale im L2-Deutschen zu übergeneralisieren. Als eine mögliche Erklärung dafür kann man sagen, dass Lernende mit geringem Sprachniveau ihr eigenes Sprachsystem unter dem Einfluss von L1 und L2 aufbauen und versuchen, es aktiv und unbewusst in den grammatischen Strukturen anzuwenden, wenn sie schriftliche Texte im L3-Deutschen produzieren. Es ist genau das Problem der Fossilisierung, auf das Selinker (1972) hinwies. Daher können fossilisierte Fehler zu Problemen beim Schreiben führen, weil sie sich im Repertoire der Lernenden verankern und trotz Korrekturen wahrscheinlich wieder auftauchen (Luijkx et al., 2020). Das letzte wichtige Ergebnis war, dass L2-Englisch dazu führte, dass die StudentInnen beim Schreiben im L3-Deutschen am häufigsten morphologische und syntaktische Fehler machen, während L1-Türkisch einen größeren Einfluss auf lexikalische und pragmatische Fehler hatte. In dieser Hinsicht legt die vorliegende Studie nahe, dass die Wahrnehmung der Fremdsprache von Lernenden mit niedrigem Sprachniveau auf das Englische beschränkt und dass sie weiterhin ihre sprachliche Kompetenzfehler, die im L2-Englischlernprozess fossilisiert wurden, in grammatikalischen Strukturen des L3-Deutschen wiederholen. Andererseits könnte die Tatsache, dass die lexikalischen und pragmatischen Elemente des L1-Türkischen in den schriftlichen und mündlichen Äußerungen des L3-Deutschen immer noch herrschen, auf die Unfähigkeit der StudentInnen hinweisen, soziokulturelle und intellektuelle Unterscheidungen zwischen den Sprachen zu treffen.

## 6. Schlussfolgerungen, Implikationen und Beschränkungen

Die Ergebnisse dieser Studie haben einige theoretische und praktische Implikationen. Erstens wurde festgestellt, dass die Arten, Quellen und Ursachen für schriftliche Kompetenzfehler durch den vorgeschlagenen Ansatz zur Fehleranalyse erfolgreich unterschieden werden können. In einer Schreibaufgabe kann daher ein besseres Verständnis der grammatikalischen und linguistischen Merkmale der deutschen Sprache sowohl in verschiedenen Lernkontexten als auch mit mehr Teilnehmern erreicht werden.

Zweitens könnten StudentInnen neigen, die Deutsch als dritte Sprache nach Englisch lernen, dazu, die meisten morphologischen Fehler zu machen. In direktem Zusammenhang damit können syntaktische Fehler auftreten. Um die oben erwähnten Probleme im L3-Deutschen zu bewältigen, sollte daher die morphologischen und syntaktischen Strukturen der drei Sprachen vergleichend unterrichtet werden, einschließlich L1 und L2. Der Hauptgrund dafür, dass Lernende in einer neu erlernten Sprache weiterhin Kompetenzfehler machen, kann darin liegen, dass sie die sprachlichen Merkmale von vorherigen nicht vollständig gelernt haben und sich der Unterschiede zwischen ihnen nicht bewusst sind.

Schließlich wäre es sinnvoll, den StudentInnen die soziokulturellen Unterschiede und die Denkweisen zwischen den erlernten und den erworbenen Sprachen vergleichend vor Augen zu führen, um lexikalische und pragmatische Fehler im L3-Deutschen zu minimieren. Auf diese Weise kann lexikalische und pragmatische Kompetenz der StudentInnen verbessert werden. Probleme, die zu Missverständnissen führen können, sowie negative Einstellungen und Verhaltensweisen von L1-Sprechern der Zielsprache überwunden und schließlich eine ungestörte Kommunikation gewährleistet werden.

In dieser Studie gab es zwei Beschränkungen. Erstens war L1 der an dieser Studie teilnehmenden StudentInnen Türkisch und ihr L2 Englisch, und ansonsten war ihre Anzahl begrenzt. Es ist daher möglich, dass ähnliche Ergebnisse bei denen mit einer anderen L1 und L2 gefunden werden oder auch nicht. Zweitens wurde der Geschlechtsfaktor in dieser Studie nicht berücksichtigt. In diesem Sinne gibt es eine Forschungslücke, und künftige Untersuchungen sollten sich auf dieses Thema konzentrieren.

### Literaturverzeichnis

- Adıyaman, A. (2019). *Interferenzfehler beim Erlernen des Deutschen als Zweifremdsprache für DaF-Studenten mit türkischer Muttersprache (Eine empirische Untersuchung im mündlichen und schriftlichen Bereich: Am Beispiel an der Anadolu Universität)*. [Unveröffentlichte Doktorarbeit]. Anadolu Universität.
- Albertson, L. R., & Billingsley, F. F. (2001). Using strategy instruction and selfregulation to improve gifted students' creative writing. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 12/2, 90–101. <https://doi.org/10.4219/jsge-2000-64>
- Al-Sobhi, B. M. S. (2019). The nitty-gritty of language learners' errors – contrastive analysis, error analysis and interlanguage. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 7/3, 49-60. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.7n.3p.49>
- Ammon, U., & Schmidt, G. (2019). *Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110479232>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3/2, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

- Bremer, L. (2021). *Lexikalische Fehler im Niederländischen von Lernenden mit Deutsch als Muttersprache Eine Fehleranalyse*. [Unveröffentlichte Bachelorarbeit]. Universiteit Utrecht. <https://studenttheses.uu.nl/bitstream/handle/20.500.12932/646/Bachelorarbeit%20Leah%20Bremer.pdf?sequence=1> Letzter Zugriff: 16.07.2023.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching: A course in second language acquisition* (5th ed.). London: Pearson Education.
- Cabredo Hofherr, P. (2020). Agreement Morphology. In: Oxford Research Encyclopedias in Linguistics. Oxford, Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.500>
- Cabredo Hofherr, P., & Lieber, R. (2020). *Agreement morphology*. Oxford Research Encyclopaedia of Morphology. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.500>
- Candling, R. B. (2001). *Vocabulary and language teaching*. New York: Longman.
- Caulfield, J. (2021, December 06). How to write an argumentative essay: Examples & tips. Scribbr. Retrieved from <https://www.scribbr.com/academic-essay/argumentative-essay/> Letzter Zugriff: 27.03.2023.
- Cherry, K. (2022, November 07). *What Is a Case Study? An in-depth study of one person, group, or event*. Verywellmind. <https://www.verywellmind.com/how-to-write-a-psychology-case-study-2795722> Letzter Zugriff: 16.12.2022.
- Chomsky, N. (1959). Review of Skinner's verbal behavior. *Language*, 35, 26–58. <https://doi.org/10.2307/411334>
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5/2, 161-170. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Cruz, M. P. (2013). Understanding and overcoming pragmatic failure in intercultural communication: From focus on speakers to focus on hearers. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 51/1, 23–54. <https://doi.org/10.1515/iral-2013-0002>
- Delisle, H. H. (1982). Native speaker judgment and the evaluation of errors in German. *The Modern Language Journal*, 66/1, 39–48. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1982.tb01020.x>
- Deregözü, A., & Üstün, B. (2021). Dilsel yeterlilik ölçütüne göre Almanca yazmada hata analizi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 235-253. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.871762>
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/llt.42>
- Dong, Y., Tang, Y., Chow, B. W. Y., Wang, W., & Dong, W. Y. (2020). Contribution of vocabulary knowledge to reading comprehension among Chinese students: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 11, 525369. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.525369>
- Doolan, S. M., & Miller, D. (2012). Generation 1.5 written error patterns: A comparative study. *Journal of Second Language Writing*, 21/1, 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.09.001>
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford: Oxford University Press.
- Duřková, L. (1969). On sources of errors in foreign language learning. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 7/1, 11-36. <https://doi.org/10.1515/iral.1969.7.1.11>
- Eichinger, L. M. (2014). Die Entwicklung der Flexion: Gebrauchsverschiebungen, systematischer Wandel und die Stabilität der Grammatik. In Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.), *Reichtum und Armut der deutschen Sprache. Erster Bericht zur Lage der deutschen Sprache* (S. 121-170). Berlin/Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110334739.121>
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.

- Elsen, H. (2011). *Grundzüge der Morphologie des Deutschen*. Berlin, Boston : De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110237900>
- Fasoglio, D. Beeker, A., de Jong, K., Keuning, J., & van Til, A. (2015). *CEFR-level writing skills for English, German and French: A research study into the levels attained by Dutch students in havo (senior general secondary) and vwo (pre-university) education*. Enschede : SLO.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction*. Boston: Pearson Education.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gayo, H. & Widodo, P. (2018). An analysis of morphological and syntactical errors on the English writing of junior high school Indonesian students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17/4, 58-70. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.4.4>
- Gazioglu, M. (2019). Motivation and testing writing: a brief review of literature. *The Literacy Trek*, 5/1, 37-48. <https://dergipark.org.tr/en/pub/literacytrek/issue/46271/520841> Letzter Zugriff: 07.05.2023.
- Gilsdorf, J., & Leonard, D. (2001). Big stuff, little stuff: A decennial measurement of executives' and academics' reactions to questionable usage elements. *The Journal of Business Communication*, 38/4, 439-471. <https://doi.org/10.1177/002194360103800403>
- Gračner, D. M. (2018). Fehler beim schriftlichen Produzieren von Texten im DaF-Studium. Eine empirische Untersuchung am Beispiel slowenischer Germanistikstudierender. *Journal for Foreign Languages*, 10/1, 219-237.
- Helmich, U. (2017, September 3). *Lernbausteine, Fehlertypen*. Ulrich Helmichs Homepage. <http://u-helmich.de/inf/kursEF/Bausteine/indexBausteine.html> Letzter Zugriff: 22.05.2023.
- Hendriks, B. (2010). An experimental study of native speaker perceptions of non-native request modification in e-mails in English. *Intercultural Pragmatics*, 7/2, 221-255. <https://doi.org/10.1515/iprg.2010.011>
- Hancock, R. D. & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. New York: Teachers College Press.
- Ho-Peng, L. (1976). Errors and error analysis in TESL: The Malaysian experience. *RELJ Journal*, 7/2, 23-29. <https://doi.org/10.1177/003368827600700203>
- House, J. (2012). (Im)politeness in cross-cultural encounters. *Language and Intercultural Communication*, 12/4, 284-301. <https://doi.org/10.1080/14708477.2012.722097>
- Hufeisen, B. (1993). Fehleranalyse: Englisch als L2 und Deutsch als L3. *International Review of Applied Linguistics*, 31, 242-256.
- Huneke, H.-W., & Steinig, W. (2013). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. (neu bearbeitete und erweiterte Auflage)*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- James, C. (1998). *Errors in language use: Exploring error analysis* (1st ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315842912>
- Jobeen, A., Kazemian, B., & Shahbaz, M. (2015). The role of error analysis in teaching and learning of second and foreign language. *Education and Linguistics Research*, 1/2, 52-62. <http://dx.doi.org/10.5296/elr.v1i1.8189>
- Katajamäki, P-T. (2015). *Aber ohne der Ladegerat das Handy nicht werken“ Eine Fehleranalyse von Aufsätzen finnischer Deutschlernender*. [Unveröffentlichte Pro-Gradu-Arbeit]. Universität Turku. <https://www.finna.fi/Record/utu.9917546345405971> Letzter Zugriff: 07.05.2023.
- Kavaliauskienė, G. (2009). Role of mother tongue in learning English for specific purposes. *ESP world*, 8/1, 1-12. [http://esp-world.info/articles\\_22/PDF/issue\\_22.pdf](http://esp-world.info/articles_22/PDF/issue_22.pdf) Letzter Zugriff: 17.04.2023.

- Keskinen, T. (2022). Schriftliche Fehler in den Deutschen Aufsätzen finnischer Deutschlernender und ihre Analyse mit Hilfe der Fehleranalyse. [Unveröffentlichte Magisterarbeit]. Universität Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/81405> Letzter Zugriff: 07.05.2023.
- Khan, A. (2022). The effect of writing exercises in classroom on the production of written sentences at undergraduate level by Saudi EFL learners: A case study of error analysis. *Cogent Education*, 9/1, 2122259. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2122259>
- Kielhöfer, B. (1980). *Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern* (2. Aufl.). Kronberg: Scriptor.
- Kleppin, K. (2011): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In H.-J. Krumm ; Ch. Fandrych; B. Hufeisen ; C. Riemer (Hrsg), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Halbband: Ein internationales Handbuch.* (S. 1059-1071). Berlin, New York : de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110240245>
- Kleppin, K. (1997). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Kleppin, K. (1997). *Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt Verlag.
- Kuosmanen, S. A. (2012). *Die häufigsten Fehler in Aufsätzen finnischer Deutschlernender : Eine Fehleranalyse.* [Unveröffentlichte Magisterarbeit]. Universität Ost-Finnland. <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/10884> Letzter Zugriff: 07.05.2023.
- Kurniawati, W., & Kartika, A. D. (2020, December). Language Errors in German Class. In *International Joint Conference on Arts and Humanities (IJCAH 2020)* (pp. 853-857). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201201.142>
- Luijckx, A., Gerritsen, M. & van Mulken, M. (2022). The importance of raising teachers' and students' awareness of pragmatics in German second language writing: a study of the effect of grammatical and lexical errors compared to pragma-linguistic infelicities. *Language Awareness*, 31/1, 137-154. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.2012479>
- Luijckx, A., Gerritsen, M. & van Mulken, M. (2020). The effect of Dutch student errors in German business letters on German professionals. *Business and Professional Communication Quarterly*, 83/1, 34–56. <https://doi.org/10.1177/2329490619870550>
- Luuk, E. (2015). Syntax–semantics interface. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 23/2, 900-905. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.57035-4>
- Marcus, G. F., Brinkmann, U., Clahsen, H., Wiese, R., & Pinker, S. (1995). German inflection: The exception that proves the rule. *Cognitive Psychology*, 29/3, 189-256. <https://doi.org/10.1006/cogp.1995.1015>
- Nation, P. (2015). Principles guiding vocabulary learning through extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27/1, 136–145. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1059712.pdf> Letzter Zugriff: 13.04.2023.
- Nickel, G. (1971). Contrastive linguistics and foreign language teaching. In G. Nickel (ed.), *Papers in contrastive linguistics*. London: Cambridge University Press.
- Nováková, V. (2020). *Fehler der tschechischen Schüler beim Schreiben im DaF.* [Unveröffentlichte Diplomarbeit]. Universität Karlova. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/117558> Letzter Zugriff: 18.05.2023.
- Ortega, L. (2013). *Understanding second language acquisition*. New York : Routledge.
- Palmer, F. R. (1981). *Semantics*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Parpalea, M. (2006). Die Unausweichlichkeit von Fehlern beim Fremdsprachenlernen. *Synergy*, 2/1, 69-76. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=244187> Letzter Zugriff: 18.05.2023.

- Penttinen, E. M. (2005). *Kielioppi virheiden varjossa: Kielitiedon merkitys lukion saksan kieliopin opetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän University Printing House.
- Philippi, J., & Tewes, M. (2010). *Basiswissen Generative Grammatik*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ramge, H. (1980). Fehler und Korrektur im Spracherwerb. In D. Cherubim (Hrsg), *Fehlerlinguistik* (S. 1-22). Berlin, New York: Max Niemeyer Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783111380568.1>
- Richards, J. C. (1970). Error Analysis and Second Language Strategies. *Language Science*, 17, 12-22. <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/1971-paper.pdf> Letzter Zugriff: 14.06.2023.
- Richards, J. C. & Schmidt, R. (2002). *Dictionary of language teaching and applied linguistics* (3rd Ed.). London: Longman.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667305.021>
- Rinas, K. (2017). *Theorie der Punkte und Striche. Die Geschichte der deutschen Interpunktionslehre*. Heidelberg : Winter Verlag.
- Roberts, S. S., & Leonard, L. B. (1997). Grammatical deficits in German and English: A crosslinguistic study of children with specific language impairment. *First Language*, 17/51, 131-150. <https://doi.org/10.1177/014272379701705106>
- Rogers, M. (1984). On major types of written error in advanced students of German. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 22/1, 1-40. <https://doi.org/10.1515/iral.1984.22.1.1>
- Romrome, A. Y., & Mbato, C. L. (2023). Exploring EFL students' motivation in essay writing through writing beliefs, self-efficacy, and attitudes: A case from Papua, Indonesia. *Journal on English as a Foreign Language*, 13/1, 1-24. <https://doi.org/10.23971/jefl.v13i1.4561>
- Saville-Troike, M. & Barto, K. (2017). *Introducing Second Language Acquisition* (3rd Ed.). Cambridge : Cambridge University Press.
- Sawalmeh, M. H. M. (2013). Error analysis of written English essays: The case of students of the preparatory year program in Saudi Arabia. *English for Specific Purposes World*, 14/40, 1-17. [http://www.espworld.info/Articles\\_40/Sawalmeh.pdf](http://www.espworld.info/Articles_40/Sawalmeh.pdf) Letzter Zugriff: 23.03.2023.
- Schäfer, R. (2016). *Einführung in die grammatische Beschreibung des Deutschen: Zweite, überarbeitete Auflage*. Berlin: Language Science Press.
- Schierholz, S. J., & Uzonyi, P. (2022). *Grammatik. Formenlehre*. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110705911>
- Schwind, C. B. (1995). Error analysis and explanation in knowledge-based language tutoring. *Computer Assisted Language Learning*, 8/4, 295-924. <http://dx.doi.org/10.1080/0958822950080402>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10/1-4, 209-231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Spillner, B. (2017). *Error analysis in the world: A bibliography*. Berlin: Frank & Timme GmbH.
- Steinhauer, A. (2015). *Duden. Erste Hilfe: Die 100 häufigsten Fehler: Rechtschreibung, Grammatik & Co*. Berlin: Bibliographisches Institut GmbH.
- Steinlen, A. K. (2018). The development of German and English writing skills in a bilingual primary school in Germany. *Journal of Second Language Writing*, 39, 42-52. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.12.001>
- Tulaja, L. (2019). *Dänische L2-Aussprache von Lernern mit Deutsch als Ausgangssprache. Fehler und Fehlerschwere*. [Unveröffentliche Doktorarbeit]. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. <https://macau.uni->

[kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/macau\\_derivate\\_00001469/Lisa\\_Tulaja.pdf](http://kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/macau_derivate_00001469/Lisa_Tulaja.pdf) Letzter  
Zugriff: 11.02.2023.

Vejjonen, J. (2008). *Zur Fehleranalyse. Eine empirische Untersuchung von Wortstellungs- und Verbrektionsfehlern in deutschen Aufsätzen finnischer Gymnasiasten*. [Unveröffentlichte Pro-Gradu-Arbeit]. Universität Tampere. <https://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-18297> Letzter Zugriff: 17.12.2022.

Weireesh, S. (1991). How to analyze interlanguage. *Journal of Psychology & Education*, 9, 113-122.

Wolfe, J., Shanmugaraj, N., & Sipe, J. (2016). Grammatical versus pragma-linguistic error employer perceptions of non-native and native English speakers. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79/4, 397-415. <https://doi.org/10.1177/2329490616671133>

Wright, K. B. (2005). Researching Internet-based populations: Advantages and disadvantages of online survey research, online questionnaire authoring software packages, and web survey services. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10/3, JCMC1034. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00259.x>

Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.