

## Eine Studie zur fehleranalytischen Kompetenz der Studierenden in der Deutschlehrendenausbildung

Hasan Kazım Kalkan , Ankara

### Öz

#### *Almanca Öğretmenliği Öğrencilerinin Hata Analizi Yetileri Hakkında Bir Araştırma*

Hata analizi yabancı dil öğrenim süreci hakkında gerek öğretmene, gerekse öğrenciye önemli veriler sunduğundan yabancı dil derslerine önemli katkı sağlayan bir unsur olarak görülmektedir. Mevcut çalışmayla da gelecekteki Almanca öğretmenlerinin hata analizi yetileri hakkında bulgular elde edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın çıkış noktasını öğrencilerin dil seviyeleri ile hata analizi yetileri arasında doğrudan bir bağ olup olmadığı sorusu oluşturmaktadır. Araştırmaya yedisi Almanya'dan kesin dönüş yapmış olan 37 Alman dili eğitimi öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın yapıldığı dönemde üniversite eğitiminin 6. yarılında bulunan tüm katılımcılar hata analizi konusunu Uygulamalı Dilbilim dersi kapsamında teorik ve uygulamalı olarak işlemişlerdir. Katılımcılara ikişer adet metin verilerek bu metinlerin içindeki hataları bulmaları ve sınıflandırmaları istenmiştir. Elde edilen verilerden dil yetilerinin hataların tespit edilmesinde son derece belirleyici olduğu görülmüştür. Hataların sınıflandırılmasında ise dil yetilerinin hataların tespit edilmesi aşamasına oranla daha az önemli olduğu anlaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Hata, Hata analizi, Almanca öğretmenliği, Yabancı dil olarak Almanca

### Abstract

Die Fehleranalyse gilt seit langem als eine wertvolle Hilfe beim Fremdsprachenunterricht, weil sowohl Lernende als auch Lehrende dadurch wichtige Informationen über den Spracherwerbsprozess bekommen können. Auch die vorliegende Arbeit beabsichtigt mit Hilfe der Fehleranalyse zu Erkenntnissen über die fehleranalytische Kompetenz der künftigen Deutschlehrer zu gelangen. Ausgangspunkt dieser Studie war die Frage, ob es eine direkte Verbindung zwischen dem Sprachniveau und der fehleranalytischen Kompetenz der Studierenden gebe. An der Untersuchung haben 37 Studierende der Gazi Universität teilgenommen, von denen sieben Rückkehrende aus Deutschland waren und über gute Sprachkenntnisse verfügten. Alle Probanden befanden sich im sechsten Semester und hatten sich im Rahmen der angewandten Linguistik ein semesterlang mit der Fehleranalyse befasst. Den Probanden wurden zwei Texte vorgelegt, deren Fehler sie identifizieren und anhand eines Rasters klassifizieren mussten. Es hat sich herausgestellt, dass bei der Fehleridentifizierung die Fremdsprachenkenntnisse ein entscheidender Faktor waren. Bei der Fehlerklassifizierung dagegen, schienen die Fremdsprachenkenntnisse eher eine untergeordnete Rolle zu spielen.

**Schlüsselwörter:** Fehler, Fehleranalyse, Lehramt Deutsch, Deutsch als Fremdsprache

### Einführung

Die Tatsache, dass das Erlernen einer Fremdsprache sowohl in der Bildung als auch bei der Eingliederung in den Arbeitsmarkt immer mehr an Bedeutung gewonnen hat, erforderte eine Optimierung des Fremdsprachenunterrichts. Dies führte dazu, dass die normabweichenden Sprachbestandteile des Fremdsprachenunterrichts immer mehr zum Gegenstand linguistischer Untersuchungen wurden. Nachdem die kontrastive Linguistik

in ihrem Vorhaben, sprachliche Fehler vorauszusagen, gescheitert war, musste man sich mit bescheideneren Zielen abfinden. Denn nicht alle Fehler waren linguistischer Natur und tauchten nicht als Resultat der Kontraste zwischen der Ausgangs- und Zielsprache auf. Somit ist die Fehleranalyse mehr und mehr in den Mittelpunkt der Forschungen gerückt, die sich mit "systematische[r] Beschreibung sprachlicher Fehlleistungen, in der Fehlerpädagogik auch Bewertung und Therapie von Fehlern" (Bußmann 2002: 214) beschäftigte. Die Fehleranalyse ist als ein Teilbereich der angewandten Linguistik aus der kontrastiven Linguistik hervorgegangen. Zwischen kontrastiver Linguistik und der Fehleranalyse herrscht ein komplementäres Verhältnis. Laut Spillner (1977: 111) diene die Fehleranalyse als "Validierungsinstrument für die Prognosen der kontrastiven Sprachuntersuchungen". Auch Nickel (1971: 210) erblickt in der Fehleranalyse eine Komplementierung der kontrastiven Linguistik, die so eine Möglichkeit der Verifizierung bzw. Falsifizierung ihrer Voraussagen und Erklärungen erhält. D.h. die Fehleranalyse dient als ein experimentelles Verfahren für theoretische Erkenntnisse auf dem Gebiete der kontrastiven Sprachwissenschaft, indem sie die Ergebnisse bestätigt oder widerlegt. Während die kontrastive Linguistik die Möglichkeit hat, voraussagend zu arbeiten und Prognosen über die mögliche Fehler zu erstellen, muss die Fehleranalyse an den Fehlern arbeiten, die schon da sind.

Geht es um die Fehleranalyse, so darf auch der Begriff ‚Lernersprache‘ nicht unerwähnt bleiben. „Bei der Fehleranalyse werden – sehr vereinfacht – Merkmale der Lernersprache mit den Merkmalen der Zielsprache verglichen" (Kniffka 2006: 76). Die zu bewertenden Daten, die im Verlauf der fehleranalytischen Untersuchungen entstanden sind, zeigen, dass bestimmte Abweichungen von der zielsprachlichen Norm weder durch muttersprachliche Interferenz noch durch unvollkommene Kenntnis der Regeln der Zielsprache zu erklären sind. Sie müssen auf neue Regeln zurückgeführt werden, die Lernende aufgrund der ihnen zur Verfügung stehenden Daten konstruiert hatten, die auf dieser Grundlage durchaus logisch und sinnvoll waren, die aber eben nicht mit der entsprechenden zielsprachlichen Regel übereinstimmen (Harden 2006: 86). Solche Abweichungen deuten darauf hin, dass im Gehirn der Lernenden bestimmte Hypothesen gebildet werden und Prozesse in Form von Strategien oder Regeln ablaufen. Im Zuge dieser Prozesse entstehen sprachliche Phasen, die weder mit dem System der Muttersprache noch mit dem System der Zielsprache kompatibel sind. "Diese Phasen werden nach Selinker ‚Interlanguages‘ oder ‚Lernersprachen‘ genannt" (Kniffka 2006: 73). Die Lernersprache ist ein „Zwischenprodukt auf dem Weg zur Endform der Zielsprache“ (Kupfer-Schreiner 1994: 10). Kurt Kohn (1990: 1) dagegen bezeichnet alle Äußerungen, „die ein Lerner in dem Bemühen hervorbringt, die fremde Sprache zu sprechen und sie sprechend zu erwerben“ als Lernersprache.

„Lernersprachen entstehen durch die Konfrontation von (mindestens) zwei Sprachsystemen, einer Ausgangs- und einer Zielsprache. Sie sind jedoch von den beteiligten Sprachen relativ unabhängig. Vor allem sind sie raschen Veränderungen unterworfen als konventionalisierte Sprachen. Man spricht deshalb auch von Übergangsstadien, die sich je nach Häufigkeit und Intensität des Sprachkontakts auf der Grundlage älterer Sprachstadien entwickeln“. (Apeltauer 2001: 680)

Beim Erwerben einer L2 wird vom Lerner ein spezifisches Sprachsystem aufgebaut, das sowohl Merkmale der L1 und der L2 wie auch von beiden unabhängige Merkmale aufweist. Lernersprachen nähern sich im Laufe des Lernprozesses immer mehr an das L2-System an (Michiels 1999: 10). Die Lernersprache ist individuell und kann je nach

Person variieren. Da jeder Lernende über ein eigenes Lerntempo und Aufnahmevermögen verfügt, können zwischen den Lersprachen der Personen erhebliche Schwankungen verzeichnet werden.

Der Umgang mit den Fehlern ist im Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung, weil Fehler uns als Indikatoren für den erreichten Sprachzustand der Lernenden dienen. Durch die Analyse der Fehler kann die Lehrperson feststellen, wo die Lernenden Defizite haben oder welche Phänomene sie schon beherrschen. Auch die Frage, welche Hypothesen ein Lerner während seines Erwerbsprozesses erstellt, kann mit Hilfe der Fehleranalyse – wenn auch nicht ganz – beantwortet werden. Deshalb können Kenntnisse im Bereich der Fehleranalyse zu den Grundkompetenzen gezählt werden, die jeder Lehrende besitzen muss.

Ausgangspunkt dieser Studie ist die Annahme, dass Fremdsprachenlehrkräfte auch über die Kenntnisse im Bereich der Fehleranalyse verfügen müssen, um sie später als nützliches Instrument des Fremdsprachenunterrichts einsetzen zu können. Ob dies wirklich der Fall ist und inwiefern das Fremdsprachenniveau der Probanden bei der Fehleranalyse von Relevanz ist, soll anhand dieser Studie herausgefunden werden. Die Adressatengruppe der Studie bestand aus Studierenden der Universität Gazi, die im Studienjahr 2016/17 in der Deutschlehrausbildung immatrikuliert waren und sich im Sommersemester des dritten Studienjahres befanden. An der Untersuchung nahmen 37 Probanden teil. Davon waren sieben Rückkehrende aus Deutschland, die über gute Sprachkenntnisse verfügten. Sie wurden „Gruppe 2“ genannt. Der Rest der Gruppe, als „Gruppe 1“ bezeichnet, bestand aus 30 Personen, die Deutsch im einjährigen studienvorbereitenden Deutschkurs der Universität Gazi gelernt haben.

Es wurden in der Türkei bezüglich der Fehleranalyse mehrere Forschungsarbeiten seitens türkischer Wissenschaftler veröffentlicht, die den Fremdsprachenunterricht aus verschiedenen linguistischen Aspekten behandelten: Auf orthographischer Ebene (vgl. Özbay 1988: 209-216, vgl. Erdoğan 2016: 53-66, vgl. Çevik / Zengin, 2015: 85-98), im Bereich Aussprache (vgl. Bayrak 2013: 81-91), auf Wort- und Syntaxebene (vgl. Köksal 2008: 69-88), auf morphologischer Ebene (vgl. Maden 2010: 236-251), im Bereich Textgrammatik (vgl. Balcı 2011: 169-180), im Bereich lexikalische und syntaktische Interferenzen (vgl. Ilkhan 1986 : 211-217, vgl. Oflaz 2013: 929-950), in der Kategorie Genus, Tempus und Orthographie (vgl. Seymen 2018: 23-30). Es muss aber auch vermerkt werden, dass die vorgestellten Arbeiten keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben und nur dazu dienen sollen, einen Überblick über den derzeitigen Forschungsstand zu vermitteln.

## **Forschungsmethode**

Die vorliegende Studie bediente sich der deskriptiv-quantitativen Methode. Für die Untersuchung wurden den Probanden zwei Texte (im Anhang) vorgelegt, die sie auf Fehler überprüfen mussten. Danach wurden die Probanden aufgefordert, die lokalisierten Fehler anhand einer Fehlerschablone zu klassifizieren. Die der Klassifikation zugrundeliegende Fehlerschablone wurde aus Kleppins (1998: 42f.) Kategorisierungsmodell entwickelt. Die Fehleranalyse beschränkte sich ausschließlich auf die Phasen ‚Identifizierung‘ und ‚Klassifizierung‘. Eine Suche nach den Fehlerursachen wurde nicht vorgesehen.

## 1. Begriffsbestimmung: Was sind „Fehler“?

In der durch den Behaviorismus geprägten sprachdidaktischen Periode der 50er Jahre und auch in den 60er Jahren galt die Fehlervermeidung als oberstes Prinzip, weil sie als Zeichen für unzureichendes Lernen gesehen wurde (Bohnensteffen 2010: 14). Aber seit Anfang der 70er Jahre wird die negative Auffassung, die die Fehler als störende, negative Erscheinungen des Fremdspracherwerbs betrachtet, nicht mehr geteilt. „Die Einsicht, dass Fehler nicht nur beim Erstspracherwerb natürliche Etappen und Zwischenschritte auf dem Weg des Erwerbsprozesses darstellen, sondern darüber hinaus wichtige Erkenntnisse über diesen liefern, geht vor allem auf Arbeiten von Corder (1967) und Selinker (1972) zurück“ (Kleppin 2010: 1059). Fehler gelten heutzutage als „notwendige Zwischenschritte zum vollständigen Erwerb der fremden Sprache“ (Königs 2007: 377) und als „notwendiges Zwischenstadium, in dem positive Keime für einen Fortschritt stecken“ (Nickel 1972: 9). Dank Fehler bekommen wir die Gelegenheit, Lernprobleme der Lerner zu identifizieren und Aussagen über ihre Lernschritte zu machen.

In der Fachliteratur finden sich zahlreiche Fehlerdefinitionen. Lewandowski (1994: 297) definiert Fehler als „eine Abweichung von geltenden Normen, ein Verstoß gegen sprachliche Richtigkeit, Regelhaftigkeit oder Angemessenheit, eine Form, die zu Missverständnissen und Kommunikationsschwierigkeiten führt oder führen kann“. Gemäß Kleppin (1998: 133) ist ein Fehler „etwas, das gegen etwas verstößt oder von etwas abweicht, was als richtig empfunden wird“. Spiekermann (1997: 263) versteht unter Fehler eine „Abweichung von einer zu einem Sprachsystem gehörenden Norm“. Wie man aus allen drei Beschreibungen entnehmen kann, wird ein Fehler als etwas wahrgenommen, was die Norm verletzt oder gegen die Norm verstößt. Darauf stellt sich die Frage, was der Begriff ‚Norm‘ bedeutet. Nach Zindlers Meinung ist das Wort ‚Norm‘ jedoch kein eindeutig definierter Begriff. Das hat als Grund, dass es eine objektive Grenze zwischen ‚Norm‘ und ‚Nichtnorm‘ nicht gibt (Lashab 2015: 60). Besonders im semantisch-pragmatischen und stilistischen Bereich ist es nicht problemlos möglich, eindeutige Normen anzulegen. Da die Diskussionen über die Sprachnorm nicht den Kernpunkt unserer Arbeit bilden und den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden, werden wir uns mit den Feststellungen von Bohnensteffen (2010: 22) begnügen:

„Somit hängt die Akzeptanz sprachlicher Abweichungen letztendlich immer von Mitgliedern sozialer Gruppen ab, denen eine Beurteilungs- und Sanktionierungsgewalt obliegt. In diesem Zusammenhang spielt Akzeptanz eine wichtige Rolle. Konkret bedeutet das, dass sprachliche Äußerungen korrekt nach den Regeln gebildet werden, sie aber, gemessen an der Situation, in der die Äußerung getätigt wird, als inakzeptabel und damit als falsch identifiziert werden können.“

### 1. 1. Schritte der Fehleranalyse

Die Fehleranalyse ist ein aus mehreren Schritten bestehendes Verfahren. Nimmt man die Phasen der Fehleranalyse unter die Lupe, so stellt man fest, dass große Einigkeit unter den Forschenden herrscht. Laut Corder (1981: 2ff.) besteht die Fehleranalyse aus Identifizierung, Klassifizierung und Erklärung. Kleppins (2010: 1060ff.) Fehleranalyse dagegen beinhaltet die Schritte Fehleridentifizierung, Klassifizierung, Erklärung und Korrektur. Auch Bußmanns (2002: 214) Phasenmodell der Fehleranalyse besteht aus

vier Schritten, nämlich Erhebung, Beschreibung, Erklärung und Korrektur. Bei Nickel (1973: 7) dagegen sind die Aspekte der Fehlerbeschreibung, der Bewertung und der Therapie zu berücksichtigen. Wenn bei den Phasenmodellen der verschiedenen Wissenschaftler auch Unterschiede zu existieren scheinen, sind diese meistens terminologischer Art und keine inhaltlichen Unterschiede. Z.B. das Fehlen der Phase Identifizierung bei Nickel (und auch bei einigen anderen Wissenschaftlern) wird damit begründet, dass es nicht nötig war, sie separat zu thematisieren (Hufeisen 1993: 244). Denn es ist selbstverständlich, dass man zuerst die Fehler entdecken muss, um sie beschreiben oder bewerten zu können. Da die anderen Phasen für diese Untersuchung nicht relevant sind, werden wir uns ausschließlich auf die Phasen Identifizierung und Klassifizierung konzentrieren.

### 1. 1. 1. Fehleridentifizierung

Die Fehleridentifizierung ist der erste Schritt in der Fehleranalyse. Schon bei dem ersten Schritt werden wir mit den Problemen konfrontiert, denn, ob etwas falsch oder richtig betrachtet wird, hängt immer von bestimmten Normen ab. Und die Normen werden, abgesehen von der Schulgrammatik, von der jeweiligen Situation und Ansprechperson determiniert. Deshalb ist es gar nicht so einfach, etwas als Fehler zu definieren.

„Die Schwierigkeit besteht darin, dass ein Fehler immer nur als eine Abweichung von etwas oder als Verstoß gegen etwas zu bezeichnen ist. Dieses „etwas“ muss als Vergleichsgröße existieren. Und erst wenn wir diese „Etwas“ definiert haben, können wir eine Äußerung als fehlerhaft identifizieren.“ (Kleppin 1998: 15)

Gemäß Hufeisen und Neuner (1999: 67f.) muss eine Struktur auf ihre grammatische, inhaltliche Richtigkeit und auf situative Angemessenheit hin überprüft werden, um als Fehler oder Abweichung erkannt zu werden. Wenn auch diese Grundsätze sich hilfreich erweisen können, sind sie nicht in der Lage, die Problematik der Fehlerdefinition zu lösen. Auch bei einer korrekten Äußerung kann ein Fehler vorliegen, wenn sie gar nicht der Äußerungsabsicht des Sprechers entspricht (Kleppin 1998: 22). Die Definition „Fehler sind unbewusste Abweichungen der Norm“ (Rösler 2012: 151) lässt jedoch die Begriffe ‚korrekt/inkorrekt‘ aus einer ganz anderen Perspektive betrachten: Es wäre möglich, dass als ‚inkorrekt‘ bezeichnete Äußerungen in manchen Fällen problemlos den Status ‚korrekt‘ bekommen, wenn sie bewusst zustande gebracht werden. Dietmars Beispiel (zitiert nach Ackermann 1983: 233) lässt diesen Fall sehr gut veranschaulichen:

Bevor ich ein Wort spreche aus  
Nachdenke ich gründlich darüber  
Mir soll laufen unter kein Fehler  
Damit ich nicht falle auf  
Vor einem so erlesenen Publikum  
Als unkundiger Trottel  
Der sich benimmt immer daneben  
(Ivan Tapia Bravo)

Laut Rösler würden viele Leser diesen Text nicht als „fehlerhaft“ bezeichnen, weil sie ahnen würden, dass es sich um ein Gedicht handelt, in dem der Autor mit den Normen der deutschen Sprache spielt. Stammte der Text jedoch von einem Lernenden, würden viele sagen, er sei voller Fehler. Deshalb ist es gar nicht so einfach, zu einer umfassenden und einstimmigen Konvention über die Definition des Begriffes „Fehler“

zu gelangen, weil eine Vielzahl von Faktoren dabei berücksichtigt werden muss, die je nach Situation, Person, Absicht, usw. variieren. Da diese Studie sich mit den schriftlichen Fehlern in schulischem Kontext befasste, wurden Verstöße gegen orthographische, morphologische, syntaktische, semantische Gesetzmäßigkeiten als Fehler erfasst.

### **1. 1. 2. Fehlerklassifizierung**

Die Fehlerklassifizierung bildet die zweite Phase der Fehleranalyse, in der die Fehler nach bestimmten Kriterien zu einer bestimmten Kategorie zugeordnet werden. „Ziel ist hier also, die identifizierten Fehler genau in der Art ihrer Fehlerhaftigkeit zu betrachten und zu spezifizieren, und zu beschreiben, auf welchen Ebenen sie auftauchen“ (Michelis 1993: 42). Daten, die aus einer solchen Kategorisierung entstammen, können sowohl dem Lehrer als auch den Lernenden wichtige Erkenntnisse über die Schwächen oder Stärken der Lernenden liefern. Durch die klassifizierten Fehler können die Fehlerschwerpunkte eines Schülers oder einer Gruppe herausgefunden werden, was den Ausgangspunkt für die weiteren Stufen der Fehleranalyse darstellt. Laut Kleppin (1998: 40f.) sprechen drei Gründe für die Durchführung einer Fehlerklassifizierung: Erstens können Fehler klassifiziert werden, um eine Ordnung und Zusammenstellung nach bestimmten Kriterien festlegen zu können. Zweitens kann man dadurch eine begründete Bewertung durchführen. Drittens kann man durch Korrekturzeichen dem Lernenden klar machen, wo seine Probleme liegen.

Wichtig ist es, an dieser Stelle zu verdeutlichen, dass verschiedene Wege für die Fehlerklassifizierung existieren. Wenn es um die Analyse von schriftlichen Produktionen der Lernenden geht, werden die Fehler meistens nach Sprachebenen klassifiziert. Aber auch in dieser Form der Fehleranalyse herrschen unterschiedliche Fehlerschablonen oder Modelle. Während Hufeisens (1993: 245) Modell aus phonetischen, grammatischen, lexikalischen und semantischen Fehlern besteht, beinhaltet Hultmann und Westmanns Fehlerschablone sieben Arten von Fehlern: Zeichensetzung, orthographische, grammatische, lexikalische, semantische, stilistische und funktionale Fehler (Veijonen 2008: 16). Kleppin (1998: 42f.) dagegen bevorzugt ein aus fünf Sprachebenen bestehendes Modell: phonetische und phonologische Fehler, morphosyntaktische Fehler, lexikosemantische Fehler, pragmatische Fehler und inhaltliche Fehler. In der vorliegenden Untersuchung diente Kleppins Klassifizierungsmodell als Basis für die Erstellung der Fehlerschablone.

Ein weiteres Problem der Fehlerklassifizierung ist die Tatsache, dass manche Fehler nicht eindeutig zu bestimmten Fehlerkategorien zugeordnet werden können. Wenn jemand „Du sprechst mit dem alten Mann“ schreibt, wäre es möglich, dass es sich hier um eine falsche Konjugation handelt, die aus einer intralingualen Interferenz entstanden ist. Es kann aber auch als ein orthographischer Fehler angesehen werden, der aus einem Tippfehler resultiert. Beide Standpunkte beruhen auf ernstzunehmenden Argumenten und sind schwer widerlegbar. Solche Fehler sind schwer zu klassifizieren, weil wir über den Entstehungsprozess des Fehlers nur Vermutungen anstellen und ihn nicht zweifelsfrei aufklären können. Es sei denn, wir schleichen uns in das Gehirn des Fehlerproduzenten ein und verfolgen dort den Prozess, der ihn zu einem solchen Fehler geführt hat.

## 2. Zum Organisatorischen

An der Untersuchung nahmen insgesamt 37 Studierende teil, die im sechsten Semester der Deutschlehrausbildung immatrikuliert waren und die Lehrveranstaltung „Angewandte Linguistik II“ belegten. Der Inhalt der Lehrveranstaltung sieht vor, dass sich Studierende mit Theorie und Praxis der Fehleranalyse vertraut machen, wobei erwähnt werden muss, dass Probanden aufgrund mangelnder Zeit bis zum Zeitpunkt dieser Untersuchung nur bei 3 Texten eine komplette Fehleridentifizierung und Klassifizierung durchführen konnten und dass es ihnen an Übung fehlt. Als Grundlage der Fehleranalyse dienten zwei unterschiedliche Aufgabentexte. Der erste (Text-I) war ein 144 Wörter umfassender logisch zusammenhängender Text, der von einem Lehramtsstudenten im zweiten Semester produziert und von mir leicht bearbeitet wurde. Die Probanden hatten die Aufgabe, den Text nach Fehler zu untersuchen und die lokalisierten Fehler zu einer Fehlerkategorie zuzuordnen. Als Orientierungshilfe wurde den Probanden eine Liste der Fehlerarten zur Verfügung gestellt, die in dem Text zu finden waren. In der Liste befanden sich folgende Fehlerarten: Auslassungsfehler, Hinzufügungsfehler, Syntaxfehler, Deklinationsfehler, orthographische Fehler, lexikalische Fehler, Kasusfehler, Genusfehler, Numerusfehler und Kongruenzfehler. Der Text enthielt 35 Fehler unterschiedlicher Art. Nach 40 Minuten wurden diese Arbeitsblätter eingesammelt und den Probanden ein weiterer aus 88 Wörter bestehender Text (Text II) vorgelegt, in dem die Fehler schon unterstrichen waren. Die Probanden wurden aufgefordert, die Art der Fehler herauszufinden und sie zu einer Gruppe zuzuordnen.

## 3. Befunde und Auswertung

Wie auch oben erwähnt, beinhaltet Text-I insgesamt 35 Fehler. D. h. beide Gruppen wären insgesamt auf 1295 (37x35) Fehler gekommen, wenn sie alle Fehler entdecken würden.

Fehler Insgesamt		Entdeckte Fehler	
Anzahl	Prozentual	Anzahl	prozentual
1295	100%	849	66%

*Tabelle 1: Fehleridentifizierungsquote, beide Gruppen zusammen*

In Text-I wurden 66 % der Fehler von den Studierenden entdeckt. Das heißt ein Drittel der Fehler blieben unentdeckt, was auf eine geringe Leistung hinweist. Um herauszufinden, welche Gruppe für diese Ergebnisse verantwortlich sein könnte, wurden die Ergebnisse der einzelnen Gruppen getrennt bewertet. Dabei entstand folgende Tabelle:

	Fehler Insgesamt		Entdeckte Fehler	
	Anzahl	Prozentual	Anzahl	Prozentual
Gruppe 1	1050	100 %	638	61 %
Gruppe 2	245	100 %	211	86 %

*Tabelle 2: Fehleridentifizierungsquote, Gruppe 1 und 2*

Die Gruppe 2 hatte bei der Entdeckung der Fehler eine Quote von 86 %. Die Gruppe 1 dagegen, die aus Probanden besteht, die Deutsch in der Türkei gelernt haben und deren

Sprachkenntnisse im Vergleich zu den Rückkehrern deutlich geringer sind, kam auf 61 %. Vergleicht man die Ergebnisse der beiden Gruppen, so lässt sich daraus ableiten, dass Probanden der Gruppe 1, zirka 25% schlechter abschnitten als die Probanden der Gruppe 2. Diese Zahlen verdeutlichen, dass die Fremdsprachenkenntnisse bei der Fehleridentifizierung ein entscheidender Faktor sind. Je besser das Sprachniveau ist, desto mehr Erfolg hat man bei der Identifizierung der Fehler.

### 3. 1. Detaillierte Analyse einzelner Bereiche

Nach der Analyse des Gesamtergebnisses wurden die einzelnen Bereiche einer ausführlicheren Analyse unterzogen. Diese Vorgehensweise bezweckte die Beantwortung der Frage, ob einzelne Bereiche existierten, in denen Probanden aus der ersten Gruppe bessere Ergebnisse erzielten, oder ob sie in allen Bereichen der Gruppe 2 unterlegen waren.

#### a) Orthographische Fehler

Orthographische Fehler			
Fehleridentifizierungsquote der Klasse		70%	
Zu identifizierende Fehler pro Person		6	
	Personen	Fehler	Entdeckte Fehler pro Person
Gruppe Insgesamt	37	155	4,19
Gruppe 1	30	123	4,10
Gruppe 2	7	32	4,57

*Tabelle 3: Orthographische Fehler*

Die besten Ergebnisse der Forschung wurden im Bereich der Orthographie erzielt. Hier konnten 70 % der Fehler entdeckt werden. Beide Gruppen waren in der Lage, mehr als zwei Drittel der Fehler zu identifizieren. Vergleicht man beide Gruppen miteinander, so kann man sagen, dass die Gruppe 2 im Hinblick der Identifizierung der Fehler fortschrittlicher ist.

#### b) Lexikalische Fehler

Lexikalische Fehler			
Fehleridentifizierungsquote der Klasse		46%	
Zu identifizierende Fehler pro Person		7	
	Personen	Fehler	Entdeckte Fehler pro Person
Gruppe Insgesamt	37	120	3,24
Gruppe 1	30	78	2,60
Gruppe 2	7	42	6,00

*Tabelle 4: Lexikalische Fehler*

Bei der Identifizierung der lexikalischen Fehler kamen die Gruppen zusammen auf eine Quote von 46%. Auffällig ist, dass der Unterschied zwischen der Gruppe 2 und 1 sehr groß ist. Während die Probanden der Gruppe 2 durchschnittlich 6 von 7 Fehler



entdeckten, konnten Probanden aus der Gruppe 1 durchschnittlich nur 2,6 von 7 Fehler entdecken.

**c) Kasusfehler**

Kasusfehler			
Fehleridentifizierungsquote der Klasse		45%	
Zu identifizierende Fehler pro Person		4	
	Personen	Fehler	Entdeckte Fehler pro Person
Gruppe Insgesamt	37	66	1,78
Gruppe 1	30	52	1,73
Gruppe 2	7	14	2,00

*Tabelle 5: Kasusfehler*

Mit 45 % Gesamtquote stellt gleichfalls die Kategorie Kasusfehler ein niedriges Ergebnis dar. Den Probanden der Gruppe 2 ist es gelungen, die Hälfte der Fehler zu identifizieren. Die Gruppe 1 dagegen blieb durchschnittlich bei 1,73 Fehler pro Person.

**d) Numerusfehler**

Numerusfehler			
Fehleridentifizierungsquote der Klasse		42%	
Zu identifizierende Fehler pro Person		2	
	Personen	Fehler	Entdeckte Fehler pro Person
Gruppe Insgesamt	37	31	0,84
Gruppe 1	30	21	0,70
Gruppe 2	7	10	1,43

*Tabelle 6: Numerusfehler*

Wie die Tabelle zeigt, liegt die Fehleridentifizierungsquote der Klasse bei den Numerusfehlern bei 42%. Auffällig ist, dass Gruppe 2 doppelt so viele Fehler entdeckt hat wie die Gruppe 1. D. h. die Probanden der Gruppe 1 waren nicht im Stande, zwei Drittel der Numerusfehler zu identifizieren, was als Zeichen einer ungenügenden Leistung gesehen werden kann.

**e) Genusfehler**

Genusfehler			
Fehleridentifizierungsquote der Klasse		20%	
Zu identifizierende Fehler pro Person		4%	
	Personen	Fehler	Entdeckte Fehler pro Person
Gruppe Insgesamt	37	30	0,81
Gruppe 1	30	19	0,63
Gruppe 2	7	11	1,57

*Tabelle 7: Genusfehler*

Die niedrigsten Ergebnisse der gesamten Untersuchung wurden bei den Genusfehlern erzielt: Die Erfolgsquote liegt bei 20%. Nicht nur die Gruppe 1, sondern auch die Gruppe 2 weist bezüglich Genus große Defizite auf.

#### f) Kongruenzfehler

Kongruenzfehler			
Fehleridentifizierungsquote der Klasse		63%	
Zu identifizierende Fehler pro Person		3	
	Personen	Fehler	Entdeckte Fehler pro Person
Gruppe Insgesamt	37	70	1,89
Gruppe 1	30	54	1,80
Gruppe 2	7	16	2,29

*Tabelle 8: Kongruenzfehler*

Kongruenzfehler bilden einen der wenigen Bereiche, in denen die Probanden der beiden Gruppen mehr als 60% der Fehler entdeckt haben. Das Gesamtergebnis der Probanden lag bei 63%. Und wenn die Gruppenergebnisse einzeln bewertet werden, stellt man fest, dass auch hier die Gruppe 2 über die besseren Ergebnisse verfügt.

#### g) Deklinationsfehler

Deklinationsfehler			
Fehleridentifizierungsquote der Klasse		59%	
Zu identifizierende Fehler pro Person		2	
	Personen	Fehler	Entdeckte Fehler pro Person
Gruppe Insgesamt	37	44	1,19
Gruppe 1	30	34	1,13
Gruppe 2	7	10	1,43

*Tabelle 9: Deklinationsfehler*

Bei den Deklinationsfehlern wurde eine Identifizierungsquote von 59% erreicht. Obwohl auch hier die Probanden der Gruppe 2 bessere Ergebnisse erzielt haben, ist der Unterschied zwischen der Gruppe 1 und der Gruppe 2 gering ausgefallen.

Die Daten aus den einzelnen Vergleichen sprechen für eine klare Überlegenheit der Gruppe 2 bezüglich der Fehleridentifizierungskompetenz. In allen untersuchten Bereichen weist die Gruppe 2 bessere Zahlen im Vergleich zu der Gruppe 1 auf. Es muss aber auch betont werden, dass in einigen Bereichen wie Kasus oder Deklination die Ergebnisse beider Gruppen ziemlich nah zueinander stehen und bei einigen Bereichen (Genus, Lexik) große Unterschiede existieren. Die Befunde deuten darauf hin, dass eine klare Relation zwischen der Sprachkompetenz und der Fehleridentifizierungskompetenz besteht.

Erfolgsquote der einzelnen Bereiche						
Orthographie	Kongruenz	Deklination	Lexik	Kasus	Numerus	Genus
70%	63%	59%	46%	45%	42%	20%

*Tabelle 10: Erfolgsquote der einzelnen Bereiche*

Vergleicht man die Ergebnisse der einzelnen Bereiche miteinander, so lässt sich erkennen, dass Probanden bei der Entdeckung orthographischer Fehler am erfolgreichsten waren. Die zweite und die dritte Stelle nahmen Kongruenzfehler und Deklinationsfehler ein. Ihnen folgten Lexik- und Kasusfehler, wobei die Zahlen fast gleich sind. Danach kamen mit 42% Numerusfehler. Am niedrigsten waren die Ergebnisse der Probanden bei der Identifizierung der Genusfehler.

#### **h) Eine zusätzliche Kategorie: Richtige Strukturen als Fehler**

Nach Bewertung der Ergebnisse ist eine zusätzliche Kategorie aufgetaucht, die uns vor der Arbeit nicht bewusst war. D.h. Strukturen, die völlig in Ordnung waren, wurden von den Studierenden als falsch markiert. Da die Zahlen überraschenderweise hoch waren, traf man die Entscheidung, auch diese als eine Fehlerkategorie in die Studie zu integrieren.

Nicht Fehler	Personen	Fehler	Durchschnitt pro Person
Gruppe Insgesamt	37	187	5
Gruppe 1	30	164	5,5
Gruppe 2	7	23	3,3

*Tabelle 11: Als Fehler markierte richtige Strukturen*

Außer zwei Probanden, beide aus der Gruppe 2, hatten alle Studierenden eine oder mehrere richtige Strukturen als Fehler markiert. Insgesamt 187 Mal wurden Strukturen als fehlerhaft eingestuft, obwohl sie richtig waren. Das bedeutet für die gesamte Klasse durchschnittlich 5 Fehler pro Person. Bei der Gruppe 1 erhöht sich diese Zahl auf 5,5 Fehler pro Person. Bei der Gruppe 2 reduziert sich diese Zahl auf 3,3.

### **3. 2. Klassifizierung der Fehler**

Dieser Teil der Arbeit geht der Frage nach, ob eine Relation zwischen der Sprachkompetenz und der Fehlerklassifizierungskompetenz vorliegt. Hier werden nur falsche Strukturen berücksichtigt, die von den Probanden entdeckt, aber falsch klassifiziert worden sind.

	Personen	Fehler	Durchschnitt pro Person	Quote (%)
Gruppe Insgesamt	37	184	4,9	14
Gruppe 1	30	157	5,2	15
Gruppe 2	7	27	3,9	11

*Tabelle 12: Fehlerhafte Klassifizierungen*

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, wurden insgesamt 14 % der lokalisierten Fehler falsch klassifiziert. Die Angehörigen der Gruppe 1 haben 15% der Fehler falsch klassifiziert. Bei den Probanden der Gruppe 2 dagegen liegt diese Quote bei 11%. D.h. es ergibt einen Unterschied von 4%. Verglichen mit 25% der Fehleridentifizierungsquote, ist 4% ein ziemlich geringer Unterschied. Aus den Zahlen geht hervor, dass das

Fremdsprachenniveau auch bei der Fehlerklassifizierung eine nennenswerte Rolle spielt, aber sein Einfluss nicht so groß wie bei der Fehleridentifizierung ist.

Laut erhobener Daten aus dem Text-I scheint die Klassifizierungskompetenz der Teilnehmenden deutlich besser zu sein als ihre Identifizierungskompetenz. Hier hatten die Teilnehmer die Fehler klassifiziert, die sie selbst lokalisiert haben. Wie ist es aber, wenn die Teilnehmer die Fehler schon markiert bekommen und sie nur klassifizieren müssen? Um diese Frage zu beantworten, wurde den Probanden ein weiterer Text (Text-II) vorgelegt.

Fehler Insgesamt		Entdeckte Fehler	
Anzahl	Prozentual	Anzahl	Prozentual
740	100%	587	79%

*Tabelle 13: Richtige Klassifizierungen, beide Gruppen zusammen*

Beide Gruppen zusammen konnten 79% der markierten Fehler im Text-II richtig klassifizieren.

	Fehler Insgesamt		Entdeckte Fehler	
	Anzahl	Prozentual	Anzahl	Prozentual
Gruppe 1	600	100 %	472	80 %
Gruppe 2	140	100 %	115	82 %

*Tabelle 14: Richtige Klassifizierungen, Gruppe 1 und 2*

Aus der Tabelle ist zu ersehen, dass die Gruppe der Rückkehrer eine Quote von 82 % erreichte, indem sie 115 von 140 Fehler richtig klassifizierte. Gruppe 1 blieb mit 472 entdeckten Fehlern bei 80 %. Ein Vergleich beider Gruppen zeigt, dass die Gruppe 180%, und die Gruppe 2 82% der Fehler zu der passenden Gruppe zugeordnet hat. Auch hier erzielten die Probanden aus der Gruppe 2 bessere Ergebnisse. Aber der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist relativ gering, so dass man von einer Gleichwertigkeit reden kann. Das Fremdsprachenniveau scheint hier eine geringe Rolle gespielt zu haben.

Vergleichen wir die Ergebnisse der Klassifizierungsphase mit den Ergebnissen der Identifizierungsphase, so stellen wir fest, dass Studierende bei der Klassifizierung deutlich besser sind. Sie haben bei Text-I, 86% und bei Text-II 79% der Fehler richtig klassifiziert. Bei der Identifizierungsphase dagegen lag die Quote der gesamten Gruppe bei 66%. Diese Zahlen deuten darauf hin, dass Probanden bei der Entdeckung der Fehler die meisten Schwierigkeiten haben. Hat man aber die Fehler einmal lokalisiert, dann gelang es den Probanden viel einfacher, diese Fehler zu einer Kategorie zuzuordnen.

Mit dem Vorhaben, die Ergebnisse der vorliegenden Studie mit den anderen zu vergleichen, wurden die fehleranalytischen Untersuchungen aus der Türkei näher betrachtet. Dabei entstanden vier Hauptgruppen: Die erste Gruppe begrenzte sich auf den theoretischen Aspekt der Fehleranalyse (vgl. Ilkhan 1986: 211-217). Bei der zweiten Gruppe fehlten empirische Angaben (vgl. Köksal 2008: 69-88, vgl. Oflaz 2013: 929-950, vgl. Aktaş 2011, vgl. Seymen 2018: 23-30). Die dritte Gruppe konzentrierte

sich ausschließlich auf bestimmte linguistische Phänomene (vgl. Özbay 1988: 209-216, vgl. Maden 2010: 236-251, vgl. Balcı 2011: 169-180, vgl. Bayrak 2013: 81-91). Die vierte Gruppe befasste sich mit mehreren Fehlerkategorien und verfügte über empirische Zahlen (vgl. Erdoğan 2011, vgl. Çevik / Zengin 2015: 85-98). Die ersten drei Gruppen kamen für einen Vergleich nicht in Frage, weil sie inhaltlich und strukturell anders aufgebaut waren. Es blieb nur die Gruppe vier übrig, die sowohl inhaltliche als auch strukturelle Ähnlichkeiten mit unserer Untersuchung aufwies. Aber auch hier ist Vorsicht angeraten: In der vorliegenden Studie sollten die Lernenden bereits existierende Fehler entdecken und anschließend klassifizieren. Die Lernenden waren sozusagen in einer gewissen Gutachterposition. In den Untersuchungen der Gruppe vier dagegen wurden die begangenen Fehler von den Lehrenden identifiziert, einer Kategorie zugeordnet und bewertet. Das heißt, die Lernenden waren Produzierende der Texte und nicht Begutachtende. Auch bezüglich ihrer Absicht unterschieden sich die Studien voneinander. Während die vorliegende Untersuchung, Fehleridentifizierungs- und Klassifizierungskompetenz der Lernenden zu überprüfen beabsichtigte, hatten die Studien aus der vierten Gruppe die schriftlichen Kompetenzen der Lernenden im Blick. Ein weiteres Hindernis bildeten die eingesetzten Fehlerschablonen, da sie je nach Forschungszielen oder Forschenden variieren. Die von Erdoğan (2011: 50) eingesetzte Schablone besteht aus fünf Fehlerkategorien, während Çevik / Zengin (2015: 91) von einer aus vier Fehlerkategorien (mit weiteren Unterkategorien) bestehenden Schablone Gebrauch gemacht haben. In der vorliegenden Untersuchung jedoch wurden zehn Fehlerkategorien angewendet. Alle diese Befunde deuteten auf das Fehlen einer gemeinsamen Vergleichsbasis zwischen den Studien, ohne deren Existenz ein Vergleich der Forschungsergebnisse wissenschaftlich nicht sinnvoll war.

Dennoch wäre es interessant, einen Blick auf die Ergebnisse der vergleichbaren Studien zu werfen, um zu sehen, wo die meisten Fehler begangen wurden: An der Studie von Erdoğan nahmen 88 Studierende<sup>1</sup> der Germanistikabteilung der Universität Selçuk teil. Nach Erdoğan (2011: 62-63) Datenerhebung wurden die meisten Fehler auf der syntaktischen Ebene produziert. Auf Platz zwei stehen Fehler in der Kategorie Kasus/Numerus/Genus, gefolgt von semantischen und orthographischen Fehlern. Eine ähnliche Studie wurde von Çevik / Zengin mit 28 Studierenden des einjährigen studienvorbereitenden Deutschkurses an der Ankara Universität durchgeführt. Sie stellten fest, dass morphologische Fehler den Studierenden die meisten Schwierigkeiten bereiten. Den zweiten und dritten Platz teilten sich orthographische und syntaktische Fehler. Am erfolgreichsten waren die Studierenden im Lexikbereich (vgl. Çevik / Zengin 2015: 90-95).

#### **4. Schlussfolgerung**

Obwohl der Traum von einem fehlerfreien Unterricht sich gut anhören mag, ist er in der Realität nicht von Relevanz. Aber die Tatsache, dass Fehler natürliche Bestandteile eines jeden Unterrichts sind, bedeutet nicht, dass wir uns mit den Fehlern abfinden und deren Existenz einfach akzeptieren müssen. Ganz im Gegenteil, die Bemühungen sie so

---

<sup>1</sup> In welchem Semester sich die Studierenden befanden, wurde nicht angegeben, was unseres Erachtens auf einen methodologischen Fehler hinweist. Die Ergebnisse der Studierenden können je nachdem, ob sie sich im ersten oder im achten Semester befinden, sehr unterschiedlich ausfallen.

weit wie möglich zu reduzieren, müssen mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln fortgesetzt werden. Die Fehleranalyse ist eines dieser Mittel, die uns dabei zur Seite stehen können. Deshalb müssen auch Studierende der Deutschlehrerausbildung als künftige Lehrer über die fehleranalytischen Kompetenzen verfügen, damit sie später in ihrer beruflichen Karriere von den Möglichkeiten der Fehleranalyse Gebrauch machen können.

In der vorliegenden Arbeit wurde eine empirische Untersuchung über die fehleranalytische Kompetenz der Studierenden in der Deutschlehrerausbildung angestellt. Da eine Untersuchung hinsichtlich aller Phasen der Fehleranalyse wegen des begrenzten Umfangs der vorliegenden Studie undurchführbar war, wurde in diesem Artikel nur auf die Phasen ‚Identifizierung‘ und ‚Klassifizierung‘ eingegangen. Es sollte auch nicht unerwähnt bleiben, dass die ermittelten Daten aus schriftlichen Produktionen resultierten und mündliche Produktionen ein anderes Vorgehen bzw. eine andere Fehlerschablone bedürfen. Die Befunde belegen, dass das Niveau der Fremdsprachenkenntnisse bei der Fehleranalyse eine entscheidende Rolle spielt. Probanden, die Deutsch in Deutschland gelernt haben (Gruppe 2) und damit auch über bessere Sprachkenntnisse verfügten, waren bei der Lokalisierung der Fehler deutlich besser als die andere Gruppe (Gruppe 1). Probanden der Gruppe 1 wiesen große Lücken bei der Identifizierung der Fehler auf, was auf nicht ausreichende Sprachkenntnisse in Deutsch zurückzuführen ist. Laut analysierten Zahlen hatten die Probanden die größten Schwierigkeiten bei der Entdeckung der Genusfehler. An zweiter Stelle stehen Numerusfehler, gefolgt von Kasusfehlern, Lexikfehlern, Deklinationsfehlern und Kongruenzfehlern. Am erfolgreichsten waren die Probanden bei der Lokalisierung der orthographischen Fehler. Dass Probanden selbst bei einfachen grammatischen Phänomenen wie Numerus und Kongruenz oder bei der Orthographie erhebliche Mängel aufweisen, ist etwas, worüber man sich Gedanken machen muss.

Mit der Wahrscheinlichkeit, dass es Fehlerbereiche geben könnte, in denen die Probanden der Gruppe 1 der anderen Gruppe überlegen sind, wurden die Ergebnisse beider Gruppen in jedem Fehlerbereich einzeln analysiert. In allen untersuchten Bereichen wies die Gruppe 2 bessere Zahlen im Vergleich zu der Gruppe 1 auf. Es ist zu erwähnen, dass Ergebnisse in den Bereichen wie Kasus oder Deklination beinahe gleich waren, während die Ergebnisse in den Bereichen Genus und Lexik große Unterschiede zeigten. Auch diese Befunde sprechen für eine klare Relation zwischen der Sprachkompetenz und der Fehleridentifizierungskompetenz.

Bewertet man die Zahlen hinsichtlich der Klassifizierung von Fehlern, so stellt man fest, dass die Probanden bei der Klassifizierung insgesamt erfolgreicher waren als bei der Identifizierung der Fehler. Einzeln betrachtet, erzielten sowohl die Probanden der Gruppe 1 als auch die der Gruppe 2 gute Ergebnisse und die Differenz zwischen den beiden Gruppen lag bei 4%. D. h. der Einfluss des Fremdsprachenniveaus auf die Fehlerklassifizierungskompetenz ist gering ausgefallen. Der große Unterschied zwischen den Sprachniveaus der Probanden, der sich bei der Identifizierungsphase ganz deutlich bemerkbar machte, war bei der Klassifizierungsphase jedoch weniger bedeutsam. Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass das Fremdsprachenniveau auch bei der Fehlerklassifizierung eine wichtige Rolle spielt, aber sein Einfluss auf das Ergebnis nicht so groß wie bei der Fehleridentifizierung ist.

## Literaturverzeichnis

- Ackermann, Irmgard** (1983): *In zwei Sprachen leben. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern*, München.
- Aktaş, Hiclal** (2011): *Interferenzfehler bei den türkischen Deutschlernenden*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Apeltauer, Ernst** (2001): "Zweitspracherwerb als Lernaktivität I: Lernersprache-Lernprozesse Lernprobleme", in: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1. Halbband, Berlin/New York, S. 677-684.
- Balci, Umut** (2011): "Textgrammatik im DaF-Unterricht in der Türkei", *Contemporary Online Language Education Journal*, 2(1), S. 169-180.
- Bayrak, Ayhan** (2013): "Aussprachliche Interferenzen der Studenten bei der DaF-Lehrerbildung", in: *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), S. 81-91.
- Bohnensteffen, Markus** (2010): *Fehler-Korrektur. Lehrer- und Lernerbezogene Untersuchungen zur Fehlerdidaktik im Englischunterricht der Sekundarstufe II*, Frankfurt.
- Bußmann, Hadumod** (2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Dritte erweiterte und aktualisierte Ausgabe, Stuttgart.
- Çevik, Saliha / Zengin, Dursun** (2015): "Almanca Hazırlık Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Yanlıklarının Çözümlemesi", in: *Diyalog*, 2015/1, S. 85-98.
- Corder, Stephen Pit** (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford.
- Erdoğan, Elif** (2011): *Eine fehleranalytische Untersuchung bei den Daf-Studentinnen der Vorbereitungsklasse*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Harden, Theo** (2006): *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*, Tübingen.
- Hufeisen, Britta** (1993): "Fehleranalyse: Englisch als L2 und Deutsch als L3", in: *IRAL* 31, (1993) 3, Heidelberg, S. 242-256
- Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard** (1999): *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin.
- Ilkhan, Ibrahim** (1986): "Fehleranalyse und Fehlerbewertung im Fremdsprachenunterricht", in: *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* (3), S. 211-217.
- Jung, Lothar** (2007): *99 Stichwörter zum Unterricht*, Ismaning.
- Kleppin, Karin** (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*, München.
- Kleppin, Karin** (2010): "Fehleranalyse und Fehlerkorrektur", In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin/New York, S. 1060-1072.
- Kniffka, Gabriela** (2006): "Sprachstandsermittlung mittels Fehleranalyse", in: Becker-Mrotzek, Michael / Bredel, Ursula / Hartmut, Günther (Hg.): *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik*, Reihe A, Duisburg, S. 73-84.
- Kohn, Kurt** (1990): *Dimensionen Lernersprachlicher Performanz. Theoretische und empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*, Band 24, Tübingen.
- Köksal, Handan** (2008): "Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Zum Einfluss der ersten Fremdsprache zur zweiten Fremdsprache", *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2008(1), S. 69-88.
- Königs, Frank Gerhard** (2007): "Fehlerkorrektur", In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. unveränderte Auflage, Tübingen/Basel, S. 377-382.

- Kupfer-Schreiner, Claudia** (1994): *Sprachdidaktik und Sprachentwicklung im Rahmen interkultureller Erziehung. Das Nürnberger Modell*, Weinheim.
- Lashab, Karima** (2015): *Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht in Algerien*, unveröffentlichte Dissertation, Universität Oran 2 Mohammed Ben Ahmed, Algerien
- Lewandowski, Theoder** (1994): *Linguistisches Wörterbuch*, Band I, 6. Auflage, Heidelberg / Wiesbaden.
- Maden, Sevinç Sakarya** (2010): “Eine Studie zum Niveau der kontrastiven Sprachkompetenz türkischer Lehramtstudenten für deutsch”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (38), S. 236-251.
- Michiels, Bruno** (1999): Die Rolle der Niederländischkenntnisse bei französischsprachigen Lernern von Deutsch als L3. Eine empirische Untersuchung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 3(3), 111pp. S. 34-52, Verfügbar unter: <http://www.collectionscanada.gc.ca/eppp-archiv/100/201/300/zeitschrift/2002/02-05/mich2.htm>. [10.04.2018]
- Nickel, Gerhard** (1971). “Fragen der strukturellen Syntax und der kontrastiven Grammatik” in: Moser, Hugo (Hg.): *Sprache der Gegenwart* (17), Düsseldorf, S. 210-217.
- Nickel, Gerhard** (1972): “Grundsätzliches zur Fehleranalyse und Fehlerbewertung”, in: Nickel, Gerhard (Hg.): *Fehlerkunde*, Berlin, S. 8-24.
- Nickel, Gerhard** (1973): *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*, 2. Auflage, Berlin.
- Oflaz, Adnan** (2003): “Die internen und externen Interferenzfehler beim Lernprozess des Deutschen als Zweitfremdsprache für türkische Muttersprachler und Vorschläge zur Fehlertherapie”, in: *Turkish Studies*, Volume 8/8 Summer 2013, S. 929-950.
- Özbay, Recep** (1988): “Rechtschreibprobleme bei türkischen Muttersprachlern”, in: *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (3), S. 209 – 216.
- Rösler, Dietmar** (2012): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*, Stuttgart/Weimar.
- Seymen, Aylin** (2018): “Lexikalische, orthografische und grammatische Selektion im Schriftbild der Zweitsprachler”, in: Balci, Tahir / Öztürk, Ali Osman / Serindağ, Ergün (Hg.): *Schriften zur Literatur und Sprache*, Band II, London, S. 23-30.
- Spiekermann, Helmut** (1997): “Syntaxfehler von Chinesen in der gesprochenen Fremdsprache Deutsch”, in: Schlobinski, Peter (Hg.): *Syntax des gesprochenen Deutsch*, Opladen, S. 263-280.
- Spillner, Bernd** (1976): “Sprachliche Fehlleistungen als Problem der Psycholinguistik”, in: Bausch, Karl-Richard / Kühlwein, Wolfgang (Hg.): *Kontrastive Linguistik und Fehleranalyse, Psycholinguistik*. Kongressberichte der 7. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, Stuttgart, S. 109-124.
- Veijonen, Jaana** (2008): *Zur Fehleranalyse: Eine empirische Untersuchung von Wortstellungs- und Verbrenktionsfehlern in deutschen Aufsätzen finnischer Gymnasiasten*, unveröffentlichte Pro-Gradu-Arbeit, Universität Tampere, Institut für Sprach- und Translationswissenschaften, Tampere: Finnland.



**Anhang:**

**Text-I**

(Finden und klassifizieren Sie die Fehler)

- (1) Es ist wichtig für den Fremdsprachenlerner, dass man gut spricht müssen.
- (2) Jedes Lande hat eine eigen Kultur.
- (3) Es geben viel Unterschiede zwischen der Kulturen.
- (4) Dieses Unterschied kann Missverstehen führen.
- (5) Aus diesem Grund ich habe die Meinung, dass Landeskunde viel wichtig ist.
- (6) Wenn du kennst Landeskunde nicht, du kannst nicht komunizieren.
- (7) Andere Menschen fragen dir und du hast nicht Antwort.

**Text-II**

(Klassifizieren Sie die Fehler)

- (1) Kommunikative ist sehr wichtig für allen Menschen
- (2) Die Menschen können sich nicht verständigen ohne zu Sprechen.
- (3) Wenn wir mit einem fremden Person begegne, wir kommunizieren mit ihm.
- (4) Wir können die Redewendungen von dem fremde Person verstehen.
- (5) Die Freundliche ist sehr fähig in die Türkei.
- (6) Alle Länden haben einige Kultur, aber sie ist nicht immer gleich.
- (7) Es ist wichtig, weil man muss erst verstehen was die Person dich gegenüber sagen.
- (8) Wenn dir jemanden fragt, woher du kommst und du kennst den antwort nicht, es ist nicht gut für du.