Ifeyinwa Uzuegbu

Hauptfehlertypen in schriftlichen Texten von Igbo-Deutschlernern

Einleitung

Diese Untersuchung ist Teil einer Dissertation, die sich mit den Hauptlernschwierigkeiten von Igbo Deutschlernern befasst. In dem Artikel werden die Hauptfehlertypen in 28 schriftlichen Texten vorgestellt, die von 10 Studenten an der University of Nigeria, Nsukka, verfasst wurden. Diese Lernenden im dritten Studienjahr verbrachten zur Zeit der Untersuchung 6 Monate am Goethe Institut Lagos im Rahmen des *Equivalent Year Abroad Programme* (E.Y.A.P.) der Universität, das mit der Zentralen Mittelstufenprüfung abgeschlossen wird.

Die Muttersprache der betroffenen Lernenden, Igbo, die von ca. 18,4 Millionen NigerianerInnen (Jibril 1990:111, zit. nach Witte 1996:111) östlich und westlich des Nigers gesprochen wird, zählt zu den drei Verkehrssprachen Nigerias, neben Hausa und Yoruba. Die englische Sprache ist die offizielle Sprache des Landes, d.h. die Verwaltungssprache. Sie wird aber auch als Unterrichtsmedium meistens ab dem dritten Jahr der Primarschule verwendet. In allen Sekundarschulen und Hochschulen des Landes ist sie Unterrichtsmedium.

Die Untersuchung stellt den ersten Versuch dar, die Lernschwierigkeiten der obengenannten Lernergruppe beim Erwerb der deutschen Sprache systematisch und detailliert zu erforschen. Sie erstreckt sich sowohl auf den morphosyntaktischen als auch auf den lexikalischen Bereich und beschäftigt sich ausschließlich mit den Hauptfehlertypen in schriftlichen Texten von Igbo Deutschlernern, um neben den intralingualen und anderen Fehlerquellen auch die vielschichtigen Interferenzerscheinungen zu erforschen, die sich aus der Sprachenkonstellation Igbo - Englisch ergeben.

Lennons Fehlerdefinition (1991:182) wird aufgrund ihres Bezugs zu einer real existierenden Kategorie von Muttersprachlern als Arbeitsdefinition übernommen.

Folgende Fehlerkategorien kommen am häufigsten in den Lernertexten vor:

1 Morphologische Fehler (Kasusfehler, falsche Pronomen, falsche Adjektivendungen, falsche Artikel, falsche Präpositionen, Genusfehler, falsche Beugung des Verbs);

2. Lexikalische Fehler (falsche Wortwahl);

3. syntaktische Fehler (Wortstellungsfehler);

4. Orthographische Fehler (Klein- und Großschreibung, Rechtschreibung, Umlaut).

Forschungsüberblick

In jüngster Zeit sind einige fehleranalytische Untersuchungen entstanden, die sich spezifisch mit der Tertiärsprache Deutsch nach Englisch als L2 beschäftigen (Chandrasekhar 1978; Volina 1990; Hufeisen 1991, 1994,1996,1998; Vogel 1992, Agafonova 1997; Groseva 1998; Dentler 1998; Piller 1999; Marx 2000). In diesen Untersuchungen geht es hauptsächlich um den positiven und negativen Transfer aus dem Englischen auf allen Sprachebenen. Bei folgenden Ausführungen beschränke ich mich jedoch auf solche Untersuchungen, die L2-L3 Interaktionen in sprachlichen Produktionen von Lernern mit nicht-indoeuropäischen Muttersprachen erforschen. Schon zu der Zeit, als in fehleranalytischen Untersuchungen angenommen wurde, dass die Muttersprache der Lerner die entscheidende Quelle für Interferenzen bildet, prägte Chandrasekhar (1978) den Begriff der *‚Base Language'*. Damit bezeichnet er eine bereits gelernte Fremdsprache, die als Quelle sowohl negativen als auch positiven Transfers beim Erlernen einer weiteren mit der schon erlernten Sprache etymologisch näher verwandten Fremdsprache bildet. Anhand von Beispielssätzen konnte er beweisen, dass die Fehler von Hindi

Deutschlernern hauptsächlich der englischen Sprache zuzuschreiben sind, in der die Lerner eine gewisse Kompetenz schon erreicht haben. Diese Variante des Englischen war allerdings von muttersprachlichen Strukturen beeinflusst. Hufeisen (1991) führte eine Fehleranalyse bei schriftlich beschriebenen Bildgeschichten von nicht-europäischen Muttersprachlern durch. Diese lernten zur Zeit Deutsch im jeweiligen Land, während die sich weiter mit dem früher gelernten Englischen beschäftigten. Sie stellte fest, dass 9% aller produzierten Fehler ausschließlich der englischen Sprache zuzuschreiben waren (Hufeisen 1991:90). Die festgestellten Transferfehler waren vor allem in der Phonologie (Vokale und Doppelkonsonanten betreffend), und der Syntax (Verben und ihre Komplemente, Infinitivkonstruktionen und Wortfolge betreffend), aber auch in der Semantik (formähnliche Wörter, Wortfelder und Phraseologismen betreffend) (Hufeisen 1991:92f).

1992 veröffentlichte Vogel eine Fallstudie über eine chinesische Muttersprachlerin (Mandarin), die im deutschsprachigen Raum Deutsch lernte. Bei seiner Untersuchung interessierte die Frage, inwieweit die Lernende in der Lage ist, in den Anfangsstadien des Spracherwerbs die schon erworbene L2-Englisch von dem zu erlernenden L3-Deutsch zu unterscheiden (Vogel 1992:95). Es wurden dabei vor allem L2-L3-Tranferleistungen auf der lexikalischen Ebene festgestellt. So gebrauchte sie beispielsweise deutsche Lexeme mit englischen semantischen Regeln oder sie versah englische Lexeme mit deutscher Morphologie. Daraus folgerte Vogel, dass die Syntax des L3-Systems von der des englischen Systems nur in geringem Maße beeinflusst wird, da die Lernende von Anfang an die Grammatiken beider Sprachen differenziert (Vogel 1992:99). Bei Marx (2000) wurde der Einfluss der L2 bei Lernenden untersucht, die L3 im Zielland erwarben. Als Aufgabe hatten 26 Deutschlernende an Universitätsvorbereitungskursen an der Universität Marburg Bildergeschichten schriftlich zu beschreiben. Die Ergebnisse bestätigten die These, dass nicht nur die Muttersprache, sondern auch andere bereits erlernten Sprachen die Fehlerproduktion in einer neu zu erlernenden Sprache beeinflussen, die mit der schon erlernten verwandt ist (Marx 2000:8). Während etwa 9% aller Abweichungen der Muttersprache

zuzuschreiben waren, waren 19% der Gesamtabweichungen auf die L2 zurückzuführen. L1-L2-L3-Interaktionen waren mit ungefähr 4% am niedrigsten. Die L2-L3-Interaktionen verteilen sich in den verschiedenen sprachlichen Bereichen folgendermaßen: Graphemik/Phonologie (6%); Syntax (14%); Lexik (26%) sowie Semantik (30%). Die syntaktischen Abweichungen traten vor allem im Verbalsyntagma (bei reflexiven Verben und der Verbvalenz), bei obligatorischen Präpositionen oder in der Wortfolge (die Stellung des Verbs im Aussagesatz, in Sätzen mit temporalen Konjugationen oder in Relativsätzen sowie bei Verneinungen) Bei den lexikalischen Fehlern handelte es sich um direktes und modifiziertes *Borrowing* (Marx 2000:10). Für die Sprachenkonstellation Igbo als L1, Englisch als L2 und Deutsch als L3 gibt es meines Erachtens kaum Untersuchungen. Die einzige mir bekannte fehleranalytische Studie (Uzuegbu 1997) stellt den ersten Versuch dar, die sprachlichen Hauptprobleme in 25 schriftlichen Texten nigerianischer Deutschlernender zu erforschen. Bei den Versuchspersonen handelte es sich überwiegend um Igbo Deutschlerner im vierten Studienjahr, aber es wurden außerdem Texte von Lernenden mit anderen nigerianischen Muttersprachen dabei berücksichtigt. Aus der Untersuchung ergab sich, dass die Lernenden auf der syntaktischen Ebene die meisten Schwierigkeiten mit der Deklination von Artikelwörtern hatten. Danach folgten Verbalkonjugation, Deklination von Substantiven, Pronomina und Adjektiven. An letzter Stelle stand die Wortstellung bei Neben- und Hauptsätzen. Auf der semantischen Ebene wurden die meisten Fehler in der Rubrik "Gebrauch von Verben" verzeichnet, gefolgt von "Gebrauch von Präpositionen" und "Gebrauch von unangemessenen umgangssprachlichen Ausdrucken". Die Rubriken "semantische Interferenz" (aus dem Englischen) und "Fehler beim Gebrauch von Substantiven" nahmen den vierten und fünften Platz ein. Bei der Untersuchung wurde kein Versuch unternommen, den Anteil des Transfers sowohl aus dem Englischen als auch aus den Muttersprachen der Lernenden bei der Fehlererklärung zu ermitteln. Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich deshalb mit den Hauptfehlertypen in schriftlichen Texten von Igbo Deutschlernern, um neben den intralingualen und anderen Fehlerquellen auch die

vielschichtigen Interferenzerscheinungen zu erforschen, die sich aus der Sprachenkonstellation Igbo - Englisch ergeben.

Die Wahl der Muttersprache Igbo hat zwei Gründe. Einerseits dient die Untersuchung pädagogischen Zwecken, nämlich der Feststellung der Hauptfehlertypen der Deutschlerner an der University of Nigeria, Nsukka, zwecks Verbesserung der Lehrmethoden mit dem Ziel, die kommunikative Kompetenz der Studierenden zu steigern. Die obengenannte Universität liegt als einzige der drei Universitäten, in denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird, im Igboland und hat alle fünf Igbo Bundesstaaten als Einzugsgebiete. Aus diesem Grund sind die meisten nigerianischen Deutschlerner an dieser Universität Igbo Muttersprachler. Andererseits beherrscht die Autorin nur diese nigerianische Sprache, und ist auf Grund ihrer muttersprachlichen Kompetenz in der Lage, Interferenzerscheinungen aus dieser Sprache zu erkennen.

Die Untersuchung

Lennons Fehlerdefinition, die James (1998:64) aufgrund ihres Bezugs zu einer real existierenden Kategorie von Muttersprachlern als ‚ingenious' bezeichnet, wurde als Arbeitsdefinition übernommen. Danach ist ein Fehler:

> ... a linguistic form or combination of forms which, in the same context and under similar conditions of production, would, in all likelihood, not be produced by the speakers' native speaker counterparts"
> (Lennon 1991: 182)

Es handelt sich hier um eine korpus-spezifische Definition, die sich nach der Adressatengruppe, dem Kontext und der Situation richtet; sie ist außerdem eher probabilistisch als deterministisch.

Die ‚native speaker counterparts' der Deutschlerner in dieser Arbeit definiere ich als junge, erwachsene DeutschmuttersprachlerInnen, die an deutschen Universitäten Deutsch als Fremdsprache studieren.

Die schriftlichen Aufgaben bestanden darin, deutschen

Brieffreunden/Brieffreundinnen über folgende Themen zu schreiben: *Ratschläge für eine Examensvorbereitung; Die Rolle und Stellung der Klein- und Großfamilie in Nigeria*, sowie *Mein Land.*

Aus folgenden Gründen wurden bei jedem Thema die Punkte genau angegeben, die die Studenten ansprechen sollten.:

i. Die Studenten hatten ein niedriges sprachliches Niveau und hatten noch nicht sehr viel Übung in der Fertigkeit "Schreiben"

ii. Sie waren diese Form der Aufgabenstellung aus der Grundstufenprüfung (ZDaF) gewohnt. Die Fragen in dem Teil "schriftlicher Ausdruck" in ihrer Zentralen Mittelstufen Prüfung (ZMP) werden außerdem auch ähnlich gestellt, so dass die Aufgaben eine zusätzliche Vorbereitung auf die ZMP bildeten.

Vor Beginn des Schreibens wurden die Aufgaben auf Englisch erklärt, um sicher zu gehen, dass die Studenten sie verstanden hatten. Auch während der Aufgabenlösung durften einzelne Studenten Fragen zu verschiedenen Punkten stellen.

Alle drei Aufgaben waren kommunikativ, d.h. es waren solche, mit denen Lerner im Alltag konfrontiert werden könnten. Die Texte wurden innerhalb von drei Wochen an drei gemeinsamen Sitzungen verfasst.

Für die Aufgaben wurde keine Zeitdauer angegeben, vielmehr sollten die Studenten zu jeder Aufgabe jeweils 300 Wörter schreiben. Sie haben sich aber nicht immer daran gehalten, so dass die Wortlänge der Texte sich zwischen 276 und 495 Wörtern bewegt.

Fehleridentifikation und Fehlerkategorisierung

Alle Texte der Lernenden wurden von drei deutschen Muttersprachlern (einer weiblichen und zwei männlichen) unabhängig voneinander korrigiert. Es waren Studenten des Faches *Deutsch als Fremdsprache*, die in höheren Semestern waren, bzw. ihre Abschlussprüfung vor kurzem abgelegt hatten. Alle drei hatten Unterrichterfahrung. Wie zu erwarten gab es Diskrepanzen zwischen den Korrektoren und sogar beim einzelnen Korrektor. Strevens

(1969) hat folgendes über den subjektiven Charakter jeder Fehleridentifizierung zu sagen:

> "Identification of errors is essentially subjective, since two educated native speakers could differ in a surprisingly large proportion as to the acceptability or otherwise of a learner's utterance" (zit. nach Schloter 1992:38).

Die Tatsache, dass solche inter- und intraindividuellen Uneinheitlichkeiten bestehen, basiert auf der Norm der Sprache, die nicht mit objektiven Regeln zu beschreiben ist. Wegen der obengenannten Divergenz musste das *majority error* Verfahren (Schloter 1992:61) sowohl hier als auch bei der Fehlerbeschreibung angewendet werden: es wurden nur solche Abweichungen als Fehler gewertet, die mindestens von zwei der drei Korrektoren als falsch gekennzeichnet wurden.

Die Korrektoren hatten auch die von ihnen identifizierten Fehler anhand einer Liste von Fehlerkategorien linguistisch zu beschreiben. Die Kategorie eines Fehlers war dann eindeutig, wenn mindestens zwei Korrektoren sich unabhängig voneinander dafür entschieden hatten. Da aber die Zuordnung zu den 34 Kategorien nicht wie bei der Fehleridentifikation auf einer binären Entscheidung basierte, waren erhebliche Abweichungen von einem Korrektor zum anderen und auch beim einzelnen Korrektor zu erwarten. Deshalb habe ich in einer Nacharbeit alle Fehler mit nicht übereinstimmenden Fehlerkategorien einer der Kategorien zugeteilt. Diese harmonisierten Fehler wurden dann von einer deutschen Linguistin und Lehrerin im Bereich *Deutsch als Fremdsprache* auf Richtigkeit kontrolliert.

Durch die Beschränkung auf solche Fehler, die auf einem Mehrheitsentscheid beruhen, ist sichergestellt, dass die Untersuchung nur auf Material basiert, das wirklich von der deutschen System- und Gebrauchsnorm abweicht. Damit gewinnen alle Schlussfolgerungen, die aus der Analyse dieses Materials gezogen werden, an Gewicht.

Unmittelbar nach jeder Aufgabe wurde ein Interview mit jedem Lerner auf Englisch geführt, bei dem die Lernenden sich zu den

Gedankengängen, Problemen und Lösungen, die sie während der Aufgabe hatten, äußern konnten. Auch Fragen hinsichtlich ihrer persönlichen Identifizierung mit den Themen wurden gestellt. Dabei gaben alle zehn Lernenden an, dass sie in der Lage waren, die Themen sowohl sprachlich als auch inhaltlich zu bewältigen. Alle Interviews wurden auf Band aufgenommen.

Auch am Tag nach der Aufgabenlösung wurde ein zweites Interview mit den Studenten geführt. Es diente der Klärung von unklaren Stellen in den Texten, die ich jeweils am Abend durchgesehen hatte. Diese von den Lernenden selbst zur Verfügung gestellten *authoritative interpretation* ihrer Texte war bei der Harmonisierung der Fehler in Kategorien hilfreich und wird auch bei der Fehlererklärung herangezogen.

Wie schon erwähnt, wurden 34 Fehlerkategorien erstellt. Die sehr feine Kategorisierung lässt sich mit der Tatsache begründen, dass die Untersuchung den ersten systematischen Versuch darstellt, Hauptfehlertypen in den schriftlichen Texten der betroffenen Lernergruppe festzustellen.

Die Fehlerkategorien werden vier sprachlichen Ebenen zugeordnet: der Morphologie, der Syntax, der Lexik und der Orthographie. Die morphologischen Fehler werden in zwei große Gruppen unterteilt und zwar in die nominale und in die verbale Gruppe. Orthographische Fehler wurden mit aufgenommen, da sie trotz ihrer geringen Bedeutung, sowohl im Spracherwerbsprozess als auch in der Kommunikation, aufgrund ihrer Häufigkeit in den vorliegenden Daten meines Erachtens ein Indiz dafür sind, dass die elementaren Rechtschreibregeln weitgehend noch nicht internalisiert worden sind. Ferner spielen sie sowohl unter Prüfern als auch unter Lehrenden bei der Bewertung eine Rolle. Außerdem kann die Frequenz eines Fehler auch unbeachtet seines Kommunikationswertes bei Muttersprachlern zur Irritation führen. So stellten Albrechtsen et. al (1980) in einer Untersuchung fest, bei der englische Muttersprachler die Fehler dänischer Englischlerner bei mündlichen Interviews gewichten sollten, dass:

> . . . all errors are irritating ... irritation is directly predictable from the number of errors regardless of the error type or other linguistic aspects (zit. nach Ellis 1994:66).

Ergebnisse

Um Vergleiche innerhalb der Gruppe (die Texte waren unterschiedlich lang) zu ermöglichen, wurde die relative Fehlerhäufigkeit pro Fehlerkategorie errechnet:

Fehleranzahl x 100 / Anzahl der Wörter.

Die Ergebnisse der Untersuchung stellen somit die durchschnittliche Fehlerrate pro 100 Wörter für die jeweilige Fehlerkategorie dar. Wegen der kleinen Datenmenge und der Extremwerten in den Texten einiger Lernender wurde statt des arithmetischen Durchschnitts der Median bei der Errechnung der zentralen Tendenz verwendet. Die Ergebnisse präsentieren somit die Verteilung der Fehler in den Fehlerkategorien und ermöglichen die Feststellung der Hauptfehlerkategorien. Es ist aber keineswegs beabsichtigt, dass daraus eine allgemeine Hierarchie der Fehlertypen von Igbo Deutschlernern gefolgert wird, zumal nur schriftliche Lernerproduktionen in der Textsorte ‚informeller Brief' untersucht wurden.

Folgende Tabelle stellt die ermittelten Hauptfehlertypen dar:

Fehlerkategorie	**Durchschnittlicher**	**Prozentsatz**	**Fehlerrate**
Zeichensetzung	3,37		13,4
Kasus	2,87		11,4
Wortwahl	2,49		10,0
Rechtschreibung	2,38		9,5
Kleinschreibung	1,41		5,6

Fehlerkategorie	Durchschnittlicher Prozentsatz	Fehlerrate
Satzstellung	1,32	5,3
Pronomen	1,30	5,2
Großschreibung	1,22	4,9
Adjektivdeklination	1,11	4,4
Artikel	0,99	3,9
Präposition	0,98	3,9
Umlaut	0,98	3,9
Genus	0,90	3,6
Konjugation	0,82	3,3

Der Rest der Fehlerkategorien haben zusammen eine durchschnittliche Fehlerrate von 2,93 und betragen 11,7%

Folgende ***Kriterien*** wurden für die Auswahl der obigen Fehlerkategorien angewendet:

Unterrichtsziele

Was sind unsere Unterrichtsziele? Unter den Voraussetzungen, unter denen Deutsch an der UNN unterrichtet wird, sind Forderungen ans Fach Deutsch als Fremdsprache realistisch und bescheiden. Generell wird nicht die Ausbildung von Germanisten angestrebt, sondern von „Deutschlandkundigen" (Ihekweazu 1984:268) mit einer möglichst hohen Sprachkompetenz.

Da im Deutschunterricht in der Regel ein relativ korrektes Deutsch angestrebt wird, mit dem der Lernende nicht nur in den elementaren Situationen zurechtkommt, wird es als wichtig erachtet, elementare Verstöße gegen Lexik und Morphosyntax als schwere Fehler einzustufen. Dies gilt vor allem, wenn solche Elemente in den Lehrbüchern (*Themen 1 bis 3*) schon unterrichtet wurden, die Basis der sprachpraktischen Kurse in den beiden Anfangsjahren des Studiums bilden. Ferner sind dieselben Lehrbücher die Grundlage

für die ZDaF- Prüfung, deren Bestehen als Eingangsvoraussetzung für das *Equivalent Year Abroad Programme* (EYAP) gilt.

Das EYAP selbst, das mit der Zentralen Mittelstufenprüfung abgeschlossen wird, war zur Zeit der Untersuchung kurz vor seinem Ende, so dass anzunehmen wäre, dass die Lernstufe der Gruppe als weit über die Grundstufe hinaus eingestuft werden könnte. In den Worten von Knapp-Pothoff (1987:215) handelt es sich hier also um Fehler, die man „jetzt nicht mehr machen sollte". Unter dem obengenannten Kriterium werden daher alle Fehlertypen in der nominalen und verbalen Gruppe sowie im syntaktischen Bereich mit mehr als einer *average error rate* von 0,80 berücksichtigt.

Verständlichkeit

Johansson (1973:109) vermutet, dass "lexical errors will normally affect the comprehensibilty of a message..."

Es handelt sich hierbei in der Regel um Fehler, bei denen eine falsche Wortwahl vorliegt. Auch globale grammatische Fehler wie zum Beispiel falsche Wortstellung sowie fehlende oder falsch gesetzte Konnektoren wirken störend auf die Kommunikation. Unter diesem Gesichtspunkt gewinnen die Fehler der Kategorie 'Wortwahl' an Bedeutung und werden deshalb näher betrachtet.

Grad der Irritation

Treten bestimmte Fehler häufig auf? Angesichts der Tatsache, dass, wie oben schon erwähnt, "irritation is directly predictable from the number of errors regardless of the e`rror type or other linguistic aspects", werde ich Fehlerkategorien mit in die Analyse aufnehmen, dessen Kommunikationswert zwar nicht hoch ist, jedoch sehr häufig auftreten. Dies gilt für die fünf Fehlerkategorien in der Gruppe ‚Orthographie'.

Fehlererklärung

Laut Kohn (1974:123, zit. nach Mayr 1985: 69) soll die Erklärung eines Fehlers ein Spektrum linguistischer, psycholinguistischer,

soziolinguistischer und didaktischer Faktoren aufbieten, die die Vorhersage dieses Fehlers und vor allem seine unterrichtliche Behandlung (Vermeidung, Behebung) ermöglichen. Aus verschiedenen fehleranalytischen Untersuchungen geht hervor, dass Fehler meist plurikausal sind (Kaufmann 1974; Wienold 1973, zit. nach Mayr 1985; Kielhöfer 1975; Mayr 1985; Hufeisen 1991). Dies bedeutet, dass bei deren Entstehung mehrere Faktoren additiv und integrativ wirken, wobei die anteilige Wirkungsweise dieser konkurrierenden Erklärungsfaktoren sowie ihre mögliche kumulative Wirkung meist unklar bleibt.

Wegen der Tatsache, dass die eigentlichen fehlerverursachenden Faktoren nur hypothetisch bestimmbar sind, stellen einige Forscher die Wirksamkeit der Fehleranalyse als Instrumentarium zur Erforschung des Zweitsprachenerwerbs in Frage (vgl. Ellis 1994:63).

Kuhs ist jedoch der Meinung, man sollte deshalb nicht auf die Fehlererklärung ganz verzichten :

> „Denn auch wenn es nicht möglich ist, einen Fehler auf eine eindeutige Entstehungsursache zurückzuführen, so ist doch die Hypothesenbildung hierüber und die Formulierung eines wahrscheinlich oder vielleicht zugrundeliegenden Lernproblems eine unabdingbare Voraussetzung für eine Fehlertherapie" (Kuhs 1987:189).

Daher sollte man den Mut haben, Erklärungen auch hypothetisch stehen zu lassen. Die Fehlererklärung soll nicht so eng verstanden werden als das in jedem Fall zu erreichende exakte Benennen von Ursachen eines Fehlers. Das Ziel sollte eher sein, möglichst viele Faktoren einzu-beziehen und so einen breiten Erklärungshintergrund zu schaffen, auf dem auch das Zusammenwirken mehrerer Entstehungsursachen erkannt und berücksichtigt werden kann.

Aufgrund der obigen Ausführungen werden bei der Fehlererklärung folgende linguistische und nicht-linguistische Faktoren als mögliche Entstehungsursachen der Fehler in Betracht gezogen. Die drei zuletzt genannten nicht-linguistischen Faktoren sind eher im Kontext ihrer

negativen Wirkung auf den Erwerb des Deutschen allgemein zu sehen, da ihr Einfluss bei der Fehlerproduktion nicht eindeutig festzustellen ist.

Interferenz aus der Muttersprache Igbo

Schwierigkeiten der Igbo Deutschlerner mit einigen Bereichen der deutschen Sprache vor allem auf der morphologischen Ebene lassen sich zum Teil damit erklären, dass diese in Igbo entweder ganz fehlen oder mit Hilfe anderer Mittel ausgedrückt werden. Im Folgenden werden einige der betroffenen Aspekte der Igbo Grammatik mit denen der deutschen Grammatik kontrastiert:

i) Es gibt im Igbo keine Entsprechungen für die Kasusrealisierungen, wie sie im Deutschen anzutreffen sind. Vielmehr wird Kasus laut Emenanjo (1978) nur im Verbalsystem mit Hilfe von aspektuellen Suffixen ausgedrückt. Dabei verwendet er den Begriff ‚Kasus' nicht im traditionellen Sinne, sondern in Anlehnung an Fillmore (1968).

ii) Die Igbo Sprache verfügt weder über spezielle Flektionsformen für die Adjektivdeklination noch über adjektivische Attribute, um die Steigerungsform des Komparativs (des Typs–*er* im Deutschen) auszudrücken.

iii) Im Gegensatz zu Deutsch fehlen Artikel gänzlich in der Igbo Sprache. Wegen dieser Tatsache neigen Igbo MuttersprachlerInnnen dazu, auch englische Artikel entweder auszulassen oder sie übermäßig zu gebrauchen (Oluikpe o.J.: 26).

iv) Igbo Verben verhalten sich gegenüber den grammatischen Kategorien Person und Numerus neutral. Außerdem werden sie regelmäßig flektiert, d.h., dass ihre aspektuellen Flexionsendungen vom Stamm des Verbs vorhersagbar sind, auch sind diese durch die Vokalharmonie bedingt.

v) Bei Igbo Nomen wird die Kategorie ‚Genus' nicht ausgedrückt. Außerdem fehlt sie im Pronominalsystem. Aufgrund dieser Tatsache stellt sowohl das englische als auch das deutsche Pronominalsystem in dieser Hinsicht ein Lernproblem für Igbo

MuttersprachlerInnen dar. LernerInnen neigen nämlich dazu, im Englischen *‚he'* und *‚she'*, *‚his'* und *‚her'* und ihre Entsprechungen im Deutschen zu vertauschen.

vi) Die Sprache verfügt über keine Relativpronomen, die den deutschen Relativpronomen entsprechen. Vielmehr werden Relativsätze lediglich durch Tonmuster/Tonwechsel gekennzeichnet.

vii) Die Sprache verfügt über eine einzige Präposition, die sowohl auf Englisch als auch auf Deutsch mit unterschiedlichen Äquivalenten wiedergegeben wird. Präpositionale Ideen werden außerdem mit aspektuellen Suffixen, deren es viele in der Sprache gibt, ausgedrückt. In der deutschen Sprache stellen Fügungen aus Inhaltswörtern und Präpositionen (Verb + Präposition; Substantiv + Präposition; Adjektiv + Präposition) ein Lernproblem dar, da keine syntaktischen oder morphologischen Anhaltspunkte zur Feststellung des richtigen Musters bestehen. Deshalb versuchen Lerner durch wildes Darauflosraten die richtigen Kollokationen zu treffen. Dabei bleiben Fehler nicht aus.

Transfer aus der Zweitsprache Englisch

Positiver und negativer Transfer aus der englischen Sprache sind aus zwei Gründen zu erwarten: einerseits ist Englisch dem Deutschen etymologisch sehr nahe verwandt, andererseits spielt die Sprache eine dominante Rolle im nigerianischen Bildungssektor, da sie sehr früh als Unterrichtsmedium angesetzt wird. Negativer Transfer lässt sich vor allem in der Orthographie (vor allem bei den Kategorien ‚Zeichensetzung', ‚Kleinschreibung' sowie ‚Großschreibung') aber auch teilweise in den Kategorien ‚Wortwahl' und ‚Satzstellung' deutlich feststellen.

Generalisierung bereits erworbener Strukturen der L3 Deutsch (sog. Intralinguale Fehler)

Intralinguale Fehler treten vor allem in der Kategorie ‚Satzstellung' verstärkt hervor. Die meisten von ihnen entstammen dem Versuch der Lernenden, sich mit den Verbstellungsregeln des Deutschen zurechtzufinden. Bei der Stellung anderer Satzglieder im Satz wird wie oben erwähnt eher eine Interferenz aus der Zweitsprache Englisch vermutet.

Die nebensächliche Rolle der einheimischen Sprachen im Bildungssektor sowie die generelle Einstellung von NigerianerInnen ihren Sprachen gegenüber

Aus zahlreichen Untersuchungen geht hervor, dass die Vorteile der muttersprachlichen Erziehung vor allem in der Vorschul- und Primarschule kultureller, affektiver, kognitiver, sozial-psychologischer sowie pädagogischer Art sind. Neben einer positiven Korrelation zwischen dem eingesetzten Unterrichtsmedium und der Qualität kognitiver und akademischer Leistung wurde auch eine Korrelation zwischen der Entwicklung von Schreib- und Lesefertigkeiten in der Erstsprache/Muttersprache mit ähnlichen Fertigkeiten in einer Zweitsprache festgestellt (vgl. Modiano 1968; Tomori/Okedara 1975; Cummins 1983; Wagner/Spratt/Ezzaki 1989, zit. in Akinnaso 1993). Konkret bedeutet dies, dass der Erwerb sprachlicher Kompetenz durch nigerianische Fremdsprachenlernende in der L2 Englisch sowie in der L3 Deutsch nur auf der Grundlage einer gut entwickelten Kompetenz in der Muttersprache erfolgen kann. Trotz dieser Tatsache werden die Richtlinien zur muttersprachlichen Primarschulerziehung, wie diese in der *National Policy on Education (1979)* festgelegt sind, nur halbherzig implementiert. Einer der wichtigsten Gründe dafür liegt in der dominanten Rolle der englischen Sprache sowohl in Bildung als auch in vielen andern Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. Dies hat zur Folge, dass einheimische Sprachen als rückschrittliches Medium der unteren sozialen Schichten betrachtet werden (Witte (1996:119f), so dass sie bei Primarschulkindern als Schulfächer unbeliebt sind (Okonkwo 1983:373ff; Aluko 1983:28, zit. nach Witte 1996:120).

Der Englischunterricht an nigerianischen Schulen

Frühere Erfahrungen mit Fremdsprachenlernen und Erkenntnisse über andere Fremdsprachen haben einen bedeutenden Einfluss auf das Erlernen weiterer Fremdsprachen (vgl. Hufeisen 1998, 172f). Deshalb ist anzunehmen, dass die Erkenntnisse der Versuchspersonen über die englische Sprache und ihre Erfahrungen damit für das Erlernen der deutschen Sprache von Belang sind. Den Englischunterricht an nigerianischen Schulen, der die Form statt die Funktion grammatischer Kategorien betont, beschreibt Witte (1996) als unkommunikativ, da die Sprachkompetenz der Schüler dabei nicht gefördert wird. Bei einem solchen Englischunterricht werden die grammatischen Regeln anscheinend nicht gelernt (und gelehrt), zumal immer mehr Klagen über den sehr niedrigen Standard der Englischkenntnisse von SchülerInnen und StudentInnen laut werden. Dies hat zur Folge, dass den UniversitätsstudentInnen später weitgehend die Kenntnis einer Metasprache fehlt. Es liegt auf der Hand, dass dieser Zustand sich nachteilig auf dem Erwerb der deutschen Sprache auswirkt, weil Englisch beim Deutschunterricht die Rolle der Referenzsprache innehat.

Regression im sprachlichen Gesamtniveau des DaF-Studiengangs

Wie Witte (1996) feststellt, ist seit dem Ende der achtziger Jahre eine Senkung im sprachlichen Gesamtniveau der DaF-Studiengänge zu beobachten, die vor allem auf zwei Faktoren zurückzuführen ist. Einerseits wurden aufgrund der Verschlechterung der wirtschaftlichen Situation, der instabilen politischen Lage und der daraus resultierenden sozialen Unruhen die Universitäten immer haufiger und für immer längere Zeiträume geschlossen. Dies führt einerseits dazu, dass die Gesamtstudienzeit der Studierenden erheblich reduziert wird, und andererseits, dass ein erheblicher Teil der für die Kurse verbleibenden Zeit zur Wiederherstellung des vor jeder Schließung erlangten sprachlichen Niveaus eingesetzt werden muss. Die Notwendigkeit einer solchen Auffrischung der Kenntnisse der Studierenden erklärt sich aus der Tatsache, dass sie außerhalb der Klassenräume keine Möglichkeit zur Übung der deutschen Sprache haben.

Der zweite Grund für die Regression im sprachlichen Niveau liegt – auch bedingt durch den wirtschaftlichen Niedergang des Landes – in der Abschaffung des Auslandsjahrs in Deutschland, das Ihekweazu mal als „die Rettung der Arbeit" (1984:269) beschrieb. Das Programm ermöglichte es den Studierenden, den deutschen Alltag und die deutsche Kultur selbst zu erfahren, was durch keinen DaF-Unterricht im Ausland zu vermitteln ist. Zur Bedeutung eines solchen Aufenthalts schreibt Witte (1996:151):

> „Erst ein längeres Ausgesetztsein der im Zielland verwendeten Fremdsprache kann den LernerInnen eine ausreichende kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache vermitteln, die eine weitgehende Unabhängigkeit von den grammatischen Strukturen und semantischen Implikationen der Muttersprache erlaubt."

Seit 1997 läuft in Zusammenarbeit mit dem Goethe Institut Lagos ein *Equivalent Year Abroad Programme* (EYAP), das zwar die einzige unter den herrschenden Umständen zur Verfügung stehende leicht durchführbare Alternative darstellt, aber einen Aufenthalt im Zielland nicht ersetzen kann.

Die verschiedenen oben aufgeführten Fehlerkategorien werden im nächsten Schritt der Untersuchung einer eingehenden Analyse unterzogen, um den Anteil der linguistischen Faktoren bei der Fehlerproduktion genau zu ermitteln.

Aus der Diskussion sollen Schlussfolgerungen für die Verbesserung von Lehr- und Lernmethoden und letztendlich für die Steigerung der kommunikativen Kompetenz der Lernergruppe nicht nur an der obengenannten Universität gezeigt werden.

Literatur

Akinnaso, F.N. Policy and Experiment in Mother Tongue Literacy in Nigeria. *International Review of Education* no.39, 1993: 255-285.

Chandrasekhar, A. Base Language. *IRAL* vol.16, no. 1, 1978: 62-65.

Ellis, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, 1994.

Emenanjo, E.N. *Elements of Igbo Grammar.* Ibadan, 1979.

Grant, N.J.H. Materials Design for Nigerian Secondary Schools. In: Brumfit, C. (ed.) *Language Teaching Projects for the Third World*(= ELT Documents 116) Oxford, 1983: 69-83.

Hatch, E. and Lazaraton, A.*The Research Manual: Design and statistics for applied linguistics* New York, 1991.

Hufeisen, B. *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache.* (Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion), Frankfurt am Main u.a, 1991.

Hufeisen, B. L3 – Stand der Forschung – was bleibt zu tun? In: B. Hufeisen and B. Lindemann (Hrsg.) *Tertiärsprachen* (Theorien, Modelle, Methoden). Tübingen, 1998: 169-184.

Ihekweazu, E. Länderbericht Nigeria. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache.* 1984: 264-274.

James, C. *Errors in Language Learning and Use. Exploring error analysis.* London and New York, 1998.

Johansson, S. The Identification and Evaluation of Errors in Foreign Languages: a functional approach. In J. Svartvik (ed.) *Errata.* (Papers in Error Analysis). Lund, Sweden, 1973: 102-112.

Knapp-Pothoff, A. Fehler aus spracherwerblicher und sprachdidaktischer Sicht. *EAST* vol. 9, no. 2, 1987: 205-220.

Kuhs, K. Fehleranalyse am Schülertext. In: Apeltauer, E. (Hrsg.) *Gesteuerter Zweitsprachenerwerb* (Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht). München, 1987: 175 – 205.

Lennon, P. Error: Some problems of definition, identification, and distinction. *Applied Linguistics* vol.12, no.2, 1991: 180-196.

Marx, N. Denglisch bei nicht-europäischen Muttersprachlern? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*(online) vol. 5, no. 1, 2000.

Mayr, E. *Sprachenerwerb und Fehleranalyse* Theorie und Empirie am Beispiel des Französischen. Bern, 1985.

Okonkwo, C.E. Bilingualism in Education: The Nigerian Experience re-examined. *Prospects* 13, 1983: 373-379.

Oluikpe, B.O.A. *English in Igboland.* A Contrastive Study of English and Igbo Syntax. Onitsha, Nigeria,o.J.

Schloter, A.L. *Interferenzfehler beim Erwerb des Englischen alsFremdsprache.* Ein empirischer Beitrag zur Fehlerursachenforschung. München, 1992.

Uzuegbu, I. Die sprachlichen Hauptprobleme nigerianischer Deutschlerner. *NATOG Journal* vol. 2, 1997: 96-105:

Vogel, T. „Englisch und Deutsch gibt es immer Krieg." *Zielsprache Deutsch* vol. 23, no. 2, 1992: 95-99.

Witte, A. *Fremdprachenunterricht und Eigenkultur.* Kulturgeprägte Bedingungen, kulturagenmessene Unterrichtsmethoden und subjecktive Lehrtheorien von DaF-Lehrkräften in Nigeria. München, 1996.