

Fehlerkorrektur im Kontext des Sprachunterrichts in Vietnam

Mistake Correction in the Context of Language Teaching in Vietnam

*Nguyen Thi Ngoc Diep**

Abstract

Fehler sind menschlich und gilt als ein selbstverständlicher Bestandteil des Lernens. Allerdings werden der richtige Umgang mit Fehlern und die damit verbundenen Tipps und Vorschläge für Fehlerkorrektur immer viel diskutiert. Korrekturen beschränken sich nicht nur auf eine sprachliche Korrektheit, sondern auch die sprachliche und gedankliche Gesamtleistung des Lernenden berücksichtigen. Dabei streben Lehrende nach Flexibilität und Variabilität der Verhaltensweisen, gerade auch um verschiedenen Lernertypen und -erwartungen gerecht zu werden. Der vorliegende Beitrag soll dem Ziel dienen, einen Blick in das Thema Fehler und Fehlerkorrektur beim Fremdsprachenerwerb zu werfen, besonders in Bezug auf den Sprachunterricht in Vietnam.

Schlüsselwörter: Fehler, Fehlerkorrektur, Sprachunterricht, Verhaltensweisen, Vietnam

Abstract

Making mistake is human and is considered a natural part of learning. However, the correct handling of mistakes and related tips and suggestions for mistake correction are still much debated. Corrections cannot be limited to a linguistic correctness, but take into account the linguistic and mental overall performance of learners. Teachers strive for flexibility and variability of behavior, especially to different types of learners and expectations to meet. This paper is intended to serve the objective to look into the issue of mistake and mistake correction in language learning, particularly in terms of language teaching in Vietnam.

Keywords: Mistake, Mistake Correction, Language Teaching, Behaviors, Vietnam

1. Einleitung

Fehler sind selbstverständlich und gelten als eine natürliche Tatsache, die eng mit dem menschlichen Leben verbunden ist. Hingegen bemüht sich der Mensch zu jeder Zeit darum, Fehler zu vermeiden, weil sie häufig im Zusammenhang mit unangenehmen Gefühlen, Störungen und negativen Einschätzungen stehen. „Dass beim Lernen Fehler gemacht werden, ist eine Binsenwahrheit, dass man

* Lecturer at the National University, Hanoi

durch Fehler lernt, eine Lebensweisheit“ (Kast 1999: 168). Trotzdem wird häufig vergessen, dass man auch beim Lernen einer Fremdsprache durch Fehler lernen kann. Krumm (1990) vertritt die Ansicht, dass Fehler als Glücksfall beim Fremdsprachenlernen bezeichnet werden können. Doch können Fehler und deren Anwendung beim Fremdsprachenlernen zur unmöglichen Verständigung führen und somit Störungen beim Verstehen verursachen. Aus diesem Grund wird Fehlern beim Fremdspracherwerb intensiv mit Übungen begegnet, indem Fehler oft mit schlechten Noten und negativen Bewertungen verknüpft werden. Dabei gilt die notwendige Korrektur von Fehlern als eine wichtige Methode zur Fehlervermeidung, obwohl die Sprech- und Schreiblust der Fremdsprachenlernenden dadurch nicht unbedingt gefördert werden mag.

2. Fehlerklassifikation

Die Analyse sowie die Zuordnung der Fehler beruhen auf zahlreichen wissenschaftlichen Untersuchungen, indem einheitliche und wissenschaftlich gesicherte Klassifikationen innerhalb der einfachen Einteilung in mündliche und schriftliche Sprachebene gebildet werden. Dadurch gelten die Sprachebenen als Kriterium für die Klassifizierung der Fehler. Wie sich Fehler nach bestimmten Merkmalen der jeweiligen Sprachebene einteilen lassen, soll im Folgenden beschrieben werden. Zu diesen Merkmalen gehören beispielsweise Fehler im Bereich Morphologie, Syntax, Lexikologie, Semantik, Phonologie, Pragmatik. Als phonetische und phonologische Fehler werden Verstöße in Aussprache und Rechtschreibung bezeichnet. Bei den morphosyntaktischen Fehlern weisen Satzstellung und Satzendungen Mängel auf. Die Fehler, die den Kontext betreffen, werden lexikosemantische Fehler genannt. Wenn durch die Wortwahl ein unangemessener Sprachstil entsteht, oder zum Beispiel eine Abweichung von sprachlichen Gebrauchsnormen der jeweiligen Sprachgemeinschaft vorliegt, treten Fehler auf der pragmatischen Ebene auf. Bei falscher Widerspiegelung von Tatsachen können inhaltliche Fehler auftreten (vgl. Kleppin 2003, 42 f).

Die Klassifikation in Bezug auf Performanz und Kompetenz gilt als zweite Art der Fehlereinordnungen, die von Kleppin als eine andere denkbare Fehlerkategorisierung in Verbindung mit einer Methode von Corder dargestellt wird. Als Performanzfehler werden solche sprachlichen Phänomene bezeichnet, die während einer Handlung entstehen, vom Lernenden selbst als problematisch angesehen werden können, und deshalb korrigiert werden. In diesem Sinne lassen sich außerdem echte Fehler hinsichtlich der Performanz, die sich auf unvollständige Sprachstrukturen stützen, von sogenannten Versprechern unterscheiden, die sich wegen der Aufgeregtheit beim wörtlichen Ausdruck ergeben. Im Gegensatz zu Performanzfehlern ist der Lernende nicht in der Lage, selbst gemachte Kompetenzfehler zu erkennen, weil

die zugrunde liegenden sprachlichen Erscheinungen nicht durchsichtig und verstehbar sind. Diese Fehlerart basiert auf tieferem sprachlichem Wissen und lässt sich in bestimmten Situationen auf noch ungelernete Sprachstrukturen und Ausdrucksformen zurückführen. (vgl. ebd.: 41f).

Eine weitere Art der Fehlerklassifizierung bezieht sich je nach Lernziel auf die Kategorien „kommunikationsbehindernd“ und „nicht-kommunikationsbehindernd“. Kommunikationsbehindernde Fehler können zu einem unmöglichen inhaltlichen Verständnis führen, während in der Gruppe der nicht-kommunikationsbehindernden Fehler eine Sinnerfassung trotz beispielsweise starker grammatikalischer Abweichungen dennoch ermöglicht wird: „Unter kommunikationsbehindernden Fehlern versteht man Fehler, die eine Aussage unverständlich werden lassen [...]“. Bei nicht kommunikationsbehindernden Fehlern kann man den Sinn der Aussage verstehen. Es kann sich dabei aber durchaus um schwerwiegende Grammatikfehler handeln“ (ebd.: 41, 42).

Kleppin weist in ihrer Arbeit auch auf das Kategorisierungsmodell von Edge (1989) hin, wobei sich drei Fehlerklassen unterscheiden lassen, die im Laufe des Lern- und Unterrichtsprozesses vorkommen. Die erste Klasse bilden die Ausrutscher, die Edge als solche beschreibt, die der Lernende mit Hilfe seiner bereits erworbenen Sprachkenntnisse selbst korrigieren kann. Als Irrtümer gelten die Fehler, die dann auftreten, wenn eine bereits erlernte Sprachstruktur noch nicht soweit gefestigt ist, dass der Lernende fähig sein kann, sie selbst zu erkennen und zu korrigieren. Unter Versuchen wird eine Lernsituation verstanden, in der der Lernende die für seinen beabsichtigten sprachlichen Ausdruck nötigen Strukturen noch nicht kennt (vgl. Kleppin 2003, 41).

3. Denkbare Fehlerursachen

Die Untersuchung der möglichen Ursachen für Fehler bezieht sich grundsätzlich auf die Fehleranalyse. Die Erklärung dafür, warum Lernende Fehler machen, ermöglicht die Ableitung der methodisch- und didaktischen Entwürfe seitens der Lehrenden, damit Fehler im Unterricht gewissermaßen abgestellt werden (vgl. Slembek, 1995: 19). Anhand dieser Unterrichtsentwürfe sollen eine geeignete Auswahl zur Anwendung des Lernstoffs getroffen werden. Durch die Analyse der Fehlerursachen lässt sich das System der charakteristischen Fehlergruppen anschauen, was Lehrende auf zielführende Schwerpunkte des Unterrichts hinweisen kann (vgl. Lewandowski 1991: 65).

Beim Fremdsprachenerwerb basiert die Ursachenerklärung von Fehlern auf theoretischen Konstruktionen. In diesem Zusammenhang spielt die Durchführung der Kontrastivhypothese hinsichtlich der Fehlererklärung eine wichtige Rolle, wobei der Einfluss der Muttersprache der Sprachenlernenden ins Zentrum gestellt wird. In der Identitätshypothese geht es hingegen um die Postulierung der Dominanz

intralingualer Fehler, in der selbst Phänomene der erlernten Zielsprache Fehler verursachen. Der Lernende produziert beim Fremdspracherwerb die besondere Interlanguage-Struktur und deckt die Eigenschaften von der Mutter- und Zielsprache sowie abgesonderte unabhängige sprachliche Zeichen auf (vgl. Kleppin 2001: 989). Das Kooperieren von vielseitigen Erwerbsprozessen und Lernstrategien identifiziert die Dynamik, Variabilität sowie Systematik der Interlanguage.

In Bezug auf die Interlanguage entsteht laut Auffassung von Kleppin (2001) eine Reihe von denkbaren Fehlerursachen, die zum Beispiel infolge der Einwirkung der Muttersprache oder weiterer Sprachen, durch die Einflussnahme von Fremdsprachfaktoren selbst, durch intralingualen Transfer oder durch Strategien der Kommunikation zustande kommen. Auch Lernstrategien, Formen des Fremdsprachunterrichts, persönliche Faktoren, wie Stress oder Angst, und die sozio-kulturellen Elemente können zu Fehlern führen (vgl. Kleppin 2001: 989). Ein Fehler lässt sich nicht immer nur auf einen einzigen Faktor zurückführen, sondern bei der Fehlererklärung können mehrere Ansätze als Maßstab fungieren (vgl. Slembek 1995: 19).

Unter den genannten Faktoren gilt die *Interferenz*, die mit der damit einhergehenden Kontrastivhypothese zusammenhängt, als die relevanteste und am meisten untersuchte Fehlerursache (vgl. Götze 1986: 58 f). Der Lernende überträgt muttersprachliche Gewohnheiten auf die Fremdsprache, weil die vorhandenen Differenzen hinsichtlich zum Beispiel der Grammatik oder Satzstellung der Zielsprache vom Lernenden nicht erkannt werden. Im Bereich Syntax kann ein Fehler als Interferenz-Fehler angesehen werden, wenn zum Beispiel Muttersprachler des Vietnamesischen beim Erwerb des Deutschen die Verben immer auf die Position nach dem Subjekt im Satz stellen, ohne dabei die deutschen syntaktischen Regeln zu beachten.

Zur *Simplifizierung* gehören starke Vereinfachungen, die Lernende beabsichtigen, um die komplexen Strukturen sowie die schwierigen Kategorien der Zielsprache zu vermeiden, was den sprachlichen Ausdruck erleichtert. Hinsichtlich der Morphologie lassen vietnamesische Deutschlernende eher alle Endungen weg, weil Vietnamesisch eine isolierende Sprache ist und die zu erlernende Sprache dann einfacher zu sein scheint.

Als *Regularisierung* lässt sich der Vorgang identifizieren, wenn ein unregelmäßiges sprachliches Phänomen von einem Lernenden zu einem regelmäßigen gemacht wird und beispielsweise die Umgangssprache oder lokale Ausdrucksweise statt der erworbenen Standardsprache verwendet wird. Dies betrifft normalerweise den Gebrauch von regelmäßigen und unregelmäßigen Verben, wobei alle Verben in der einfachen regelmäßigen Form konjugiert werden, z.B. *gehete* statt *ging*, *geruft haben* statt *gerufen haben* (vgl. Kleppin 2003: 33).

Kleppin beschreibt *Übergeneralisierung* als die Übertragung von Begriffskomponenten auf Phänomene, bei denen sie keine Anpassung finden und daher keinen Sinn machen können. Ein Beispiel dafür ist die Übergeneralisierung der Begriffskomponente *Sport treiben* zur Wortgruppe *Musik treiben* (vgl. ebd.: 137).

Fehler ergeben sich nicht nur aus den genannten Gründen, sondern lassen sich nicht selten auf *persönliche Faktoren* wie Gesundheit (Müdigkeit), Gefühlszustand (Lustlosigkeit, Aufregung), Lernfähigkeit und Lernwilligkeit zurückführen. Hinsichtlich der Soziokultur bleibt festzuhalten, dass auch Faktoren wie zum Beispiel Bereitschaft und Höflichkeit bei der Kommunikation den Lerneffekt beschränken können (vgl. Henrici 1986: 68 ff).

Bei *unterrichtsinduzierten Fehlern* lässt sich die Ursache für Fehler auf den Lehrenden oder die Unterrichtssituation zurückführen, wobei Fehler auftreten, weil ein bestimmter Sachverhalt oder eine Regel dem Lernenden unbekannt zu sein scheint, was eine selbständige Fehlervermeidung nicht ermöglicht. Typisch für diese Fehlerursache ist der starke Einfluss einer intensiven Übung auf andere Sachverhalte, z.B. das frikative /r/ in „grau“ besonders automatisiert wurde, dass auch vokalisierte /r/ in „er“ frikativ ausgesprochen werden.

4. Tipps für die Fehlerkorrektur

4.1 Fehlerbeurteilung anhand der Korrektur

Kleppin (2001) vertritt die Ansicht, dass verschiedene Kriterien bestimmen, ob ein Fehler als leicht oder schwer gekennzeichnet wird. In diesem Sinne können Fehler als halbe, ganze oder Doppelfehler gewichtet werden, was im Wesentlichen vom entsprechenden Kursziel und Empfänger abhängt (vgl. Kleppin 2001: 989, 990). Eine Harmonisierung und Objektivierung von Bewertungsmaßstäben für Fehler wird gewöhnlich in den Raum der durch Idealvorstellung geprägten Denkweise verwiesen. Grundsätzlich sind für die Fehlerquantifizierung in der Prüfungspraxis drei Verfahren geläufig, die voneinander unabhängig oder miteinander verknüpft sind.

Durch die Zählung der auftretenden Fehler, die im ersten Verfahren verläuft, ist festzuhalten, ob und welche Fehler als ein Fehlertyp angesehen und daher nur einmal gezählt werden, weil sie zum Beispiel dieselbe Lücke in der Sprachkenntnis bekunden. Außerdem wird in diesem Verfahren anhand der Fehlerzählung auch deutlich, wie diese Fehler gewichtet werden. Im Laufe des zweiten Verfahrens findet die Klassifizierung der Fehler statt, wobei die Fehler auch in Relation zueinander gesetzt werden. Dabei muss erneut festgelegt werden, welche Fehler zu welcher Gruppe des Schweregrads gehören. Im dritten Verfahren findet die mögliche Errechnung des Fehlerquotienten (F) statt. Dieser resultiert aus dem

Verhältnis der Summe der Fehler (F*) und der Wörter (W): $F = F^* \times 100 / W$.

Bei allen drei Verfahren erreicht man als Konsequenz eine Fehlerzahl, die nun erneut zu einer entsprechenden Notenstufe (z.B. 0-1 Fehler: sehr gut) eingestellt wird. In Zusammenhang mit der Einschätzung produktiver sprachlicher Leistungen bringt jedoch der Einsatz dieser Verfahren Probleme mit sich. Aus diesem Grund kommt nun ein angemesseneres Verfahren zur Anwendung, das Punkte für die positive Leistung vergibt, auch wenn diese noch durch Fehler mehr oder weniger behindert wird. Das erste und das zweite Verfahren zur Fehlerbewertung können dazu führen, dass der Lernende wegen der Erzielung einer guten Note bei seinen Äußerungen nichts oder möglichst wenig riskiert, einfache Satzstrukturen baut und den zu berichtenden Inhalt auf das Nötigste und Einfachste reduziert. Dagegen gilt das zuletzt Behandelte als eine andere Bewertungsart, wobei der Inhalt und die Sprache in der Relation 1:1 eingeschätzt werden (vgl. Schmidt 1996: 338ff).

4.2 Motivation und Begeisterung trotz der Fehlerkorrektur

Pädagogische Anweisungen, die hauptsächlich zu einer bestmöglichen Erreichung der Lernziele im Fremdsprachunterricht durch die Lernenden beitragen, werden anhand der angewandten, also zweckmäßigen Fehlerkorrektur dargestellt. In diesem Sinne sollten Fremdsprachlernende trotz ihrer selbst gemachten Fehler beim sprachlichen Ausdruck in der zu erlernenden Fremdsprache begeistert und motiviert bleiben, was auch als das zentrale Ziel einer erfolgreichen anwendbaren Korrektur gilt. Durch diese Art der Fehlerkorrektur sind die Ermutigung sowie die Förderung der Lernenden weiterhin realisierbar (vgl. Cauquil 1990: 42f).

Beispielsweise besteht bei der Korrektur der mündlichen freien Rede eine notwendige starke Toleranz gegenüber Fehlern, durch die das Selbstwertgefühl und der erlebte Erfolg der eigenen wörtlichen Wiedergabe in einer fremden Sprache verstärkt werden. Auch im Bereich des freien Textschreibens ist folglich eine Markierung der guten schriftlichen Ausdrücke sinnvoll, die anhand der Randnotizen erkennbar sein sollten, um zum Beispiel die Lernenden bei guten Satzformulierungen zu loben oder bei einer guten Wortwahl im Text positiv einzuschätzen (vgl. Henrici 1986:150f). In Bezug auf die jeweilige Unterrichtsphase können sachliche und freundliche Fehlerkorrekturen des mündlichen Ausdrucks die Lernenden richtig ermuntern. Gerade Lernende aus anderen Ländern mit ihren auffälligen Kulturmerkmalen gewöhnen sich nicht vollständig an die direkte Fehlerkorrektur, die als Ursache für Missachtung seitens des Lehrenden, exklusive Ignoranz des Unterrichts und Störung der Lernatmosphäre angesehen wird (vgl. ebd.: 68ff).

So ist ein deutliches Nicken, auch bei fehlerhafter Sprechweise, notwendig und deshalb unvermeidbar. Die durch Lehrende initiierte Mimik und Gestik ermöglicht gleichzeitig eine Selbstkorrektur, die stets als

eine Alternative zur vielmehr abqualifizierenden Fremdkorrektur betrachtet wird (vgl. Kleppin 2003: 95ff). Zur langfristigen Sicherung des Lernerfolgs ist die von Lernenden selbst angefertigte Berichtigung ihrer schriftlichen Arbeiten empfehlenswert, weil diese Aufgabe den Frust vom Lernenden wegen der Korrekturdominanz in seiner Arbeit verhindert. Darüber hinaus legt der Lernende auf keinen Fall seine Arbeit beiseite, sondern er analysiert seine selbst gemachten Fehler und berichtet darüber. Dabei kann die Berichtigung auch eine andere Funktion leisten, wobei der Lehrende diese Berichtigung weiterhin bewertet und damit die Chance für einen Notenausgleich bietet, was wiederum Motivation seitens des Lernenden hervorruft (vgl. Riemer 2004: 39ff). Bei der Fehlerkorrektur ist nebenbei zu beachten, dass individuelle Fehler auf keinen Fall im Plenum diskutiert und damit der Lernende öffentlich bloßgestellt werden sollten. Diese Empfehlung lässt sich darauf zurückführen, dass eine derartige Fehlerkorrektur in aller Öffentlichkeit auch als Ursache für Demotivation und Ablehnung gelten. Bei den Lernenden lässt sich eine andere Maßnahme zur Sicherung des Verstehens der eigenen Fehler dadurch realisieren, dass der Lehrende nach der Korrektur und Benotung der schriftlichen Arbeiten die Fehler des ganzen Kurses komplett sammelt und öffentlich preisgibt. In dieser Phase sind Lernende in der Lage, ihre Fehler selbst zu erkennen und somit einzusehen, ohne dies vor aller Augen eingestehen zu müssen (vgl. ebd.: 54ff). Unter den Korrekturen kann die Korrektur der Sprechweise, darunter auch Akzent, Betonung und Artikulation, als die komplizierteste Korrektur bezeichnet werden, weil der Lernende seine gemachten Fehler selbst oftmals nicht auf Anhieb hört und für ihn somit die Gefahr besteht, sich vor der gesamten Gruppe zu blamieren. Kleppin (2003) führt an, dass man solche Hemmungen durch Gruppenarbeit vermindern kann. Eine solche Methode bietet auch verstärkt die Eventualität, einzelne Fehler zu korrigieren. Auch das Vor- und Nachsprechen sowie das Vorlesen im Chor ermöglicht als didaktisch sinnvolles Verfahren die volle Konzentration der Lernenden auf die Aussprache. Auf jeden Fall leistet das Sprechen im Chor auch einen Beitrag zum Abbau von Hemmungen vor der Gruppe, weil man dadurch als Lernender gewissermaßen deindividualisiert wird. Laut Auffassung von Kleppin eignet sich gegen die Schwierigkeit, eigene Fehler zu hören, die Arbeit im Sprachlabor. Auch Aufnahmen mit dem Kassettenrecorder, die dem Schüler anschließend vorgespielt werden, können schon ausreichen. Häufig ist es auch erstrebenswert, Ratschläge zur Lautbildung (wie zum Beispiel: beim [p] soll ein Blatt vor dem Mund gehalten werden) oder nonverbale Hinweise als Korrekturhilfe anzubieten. Hingegen sollte der Lehrende bei freier Äußerung keinen Wert auf sofortige Korrekturen legen, weil dies die Redeplanung und Kommunikation verzögern (vgl. Kleppin 2003: 100f).

5. Auffällige schriftliche Fehler von vietnamesischen Deutschlernenden und ein Korrekturbeispiel

5.1 Morphologische Fehler

Zu den typischen morphologischen Fehlern der vietnamesischen Deutschlernenden gehört die Weglassung der Wortdeklinaton, weil die L1 (Vietnamesisch) die L2 (Deutsch) beim L2-Spracherwerb stark beeinträchtigt. Zum Beispiel lassen die vietnamesischen Deutschlernenden in ihrem Schreiben die deutschen Adjektive in ihrer Stammform bestehen. In diesem Sinne werden oftmals alle deutschen Adjektive unabhängig vom jeweiligen Kasus nicht dekliniert und stehen somit direkt als ein ausreichendes Wort im Satz.

z.B. * *ich habe ein gut Buch*

(richtig: *ich habe ein gutes Buch*).

Hinsichtlich der Pluralbildung vergessen die vietnamesischen Deutschlernenden im Regelfall die Pluralendungen. Diese Tatsache lässt sich darauf zurückführen, dass die Vietnamesen denken, das Zahlwort allein, das direkt vor dem als Plural beschriebenen Wort steht, schon für die Pluralendung reicht. Im Vietnamesischen sind alle Wörter undeklinierbar, deshalb wird die Pluralform einfach durch ein vor das Substantiv auftretendes Zahlwort erzeugt.

z.B. * *ich habe zwei Buch*.

(richtig: *ich habe zwei Bücher*).

Angesichts der Tatsache, dass das Vietnamesische eine isolierende Sprache ist, gilt die Änderung der Wortform in jedem Fall als ungrammatisch. Aus diesem Grund sind die vietnamesischen Deutschlernenden nicht daran gewöhnt, die deutschen Verben zu konjugieren. Sie halten die Infinitivform der Verben schon als ausreichend. Auch wenn die Konjugation der deutschen Verben mehrmals beigebracht und wiederholt wird, sind Fehler der Verbkonjugation weiterhin in schriftlichen Arbeiten der vietnamesischen Lernenden vorhanden. Die typischen Eigenschaften ihrer isolierenden Muttersprache üben oftmals einen starken Einfluss auf den Erwerb einer anderen Sprache aus.

z.B. * *ich haben ein Buch, das 20 Euro kosten*

(richtig: *ich habe ein Buch, das 20 Euro kostet*).

Für Vietnamesen sind die verschiedenen Zeitformen der deutschen Grammatik, die durch jeweilige grammatische Formen von Verben, Hilfsverben und Verbkonjugationen beschrieben werden, relativ kompliziert und nicht unbedingt notwendig. Im Vietnamesischen gibt es nur drei Zeitbestimmungen, nämlich Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft. Durch die Hinzufügung einer entsprechenden Apposition (auch Objekt im Vietnamesischen) vor das betroffene Verb wird die Zeit der Handlung im Satz beschrieben, ohne irgendein Wort im Satz umzuformen. Dies führt dazu, dass die vietnamesischen

Deutschlernenden bei der Zeitbestimmung einer bestimmten Handlung im Satz statt der Änderung der Verbform eine zeitbeschriebene Apposition direkt vor das Verb fügen.

z. B. * *ich schon machen Hausaufgaben*

(richtig: *Ich habe Hausaufgaben schon gemacht*)

Während es im Deutschen die Steigerungsformen des Adjektivs gibt, um zwei Sachen miteinander zu vergleichen, was im Komparativ und Superlativ erkennbar ist, werden im Vietnamesischen Adjektive durch Apposition (auch Objekt im Vietnamesischen) gesteigert. Dies gilt als Ursache für eine Fehlerart, bei der das Wort „mehr“ oft im Komparativ und das Wort „best“ im Superlativ auftauchen.

Komparativ: z. B. *Maria ch^Qy_ nhanh h^On Lola.*

*Maria fahren **schnell** **mehr** Lola.*

Adj. Apposition

Ein oft gemachter Fehler im Komparativ lautet:

z.B. * *Maria fährt mehr schnell als Lola.*

(richtig: *Maria fährt schneller als Lola*).

Superlativ: z. B. *Maria ch^Qy nhanh nh^Át.*

*Maria fahren **schnell** **best***

Adj. Apposition

Ein oft gemachter Fehler im Komparativ lautet:

z.B. * *Maria fährt best schnell.*

(richtig: *Maria fährt am schnellsten*).

Auch im Bereich der Wortbildung sind Fehler vorhanden, wobei ein Kompositum im Deutschen wie ein nebeneinandergereichtes Wort im Vietnamesischen geschrieben wird. Eine wichtige Begründung dafür ist die Form der vietnamesischen Wörter, die ermöglicht, verschiedene Wörter nebeneinander zu schreiben und dadurch ein neues Wort zu bilden.

z.B. * *Straße Haupt*

đường chính

In diesem Fall schreiben die vietnamesischen Deutschlernenden das Wort *Hauptstraße* getrennt als zwei selbständige Elemente wie „Haupt Straße“. Hier ist die Reihenfolge der Wörter auch falsch.

5.2 Syntaktische Fehler

Syntaktisch gelten die Fehler der vietnamesischen Deutschlernenden als umfangreich, weil im Bereich der Syntax viele Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Vietnamesischen offensichtlich werden. Einer von diesen Fehlern ist die Veränderung der Wortstellung im Aussagesatz. Während das finite Verb

im Deutschen eine feste Position (V2) im Satz hat, steht das Verb im Vietnamesischen immer nach dem Vorfeldelement.

z.B. * *Heute ich gehe ins Kino*

(richtig: *Ich gehe heute ins Kino*).

Da das Adverbial im Vietnamesischen als ein satzeinführendes Glied definiert wird, tritt nach Meinung der Vietnamesen dieser Teil selbständig am Anfang des Satzes auf und wird als Markierung von dem nachfolgenden Satz durch ein Komma getrennt.

z.B. * *Wegen Wetter, ich bleibe zu Hause*

(richtig: *Wegen des Wetters bleibe ich zu Hause*).

Ein anderes Fehlermerkmal im schriftlichen Ausdruck der vietnamesischen Deutschlernenden ist die Umstellung des Attributs zur Position nach dem Substantiv. Als Ursache für dieses Verfahren gilt die „Substantiv-Attribut-Stellung“ im Vietnamesischen.

z. B. *Môt phu nữ đẹp*

Ein Frau schön

In Bezug auf diese Tatsache wird die Wortgruppe *eine schöne Frau* anders geschrieben, nämlich *ein Frau schön*.

5.3 Typische Ausdrucksfehler

Zu den typischen Fehlern beim mündlichen sowie schriftlichen Ausdruck gilt die Art der Frage nach dem Wohlbefinden. In schriftlichen Arbeiten, wie zum Beispiel in einem Brief an Freunde, sind häufig solche Fragen vorhanden. Im Vietnamesischen fragt man nach dem Wohlbefinden einer anderen Person, indem man die Frage stellt:

z.B. *Anh khỏe không?*

Du gesund nicht?

Aufgrund einer Wort-für-Wort-Übersetzung und der muttersprachlichen Denkweise schreiben die vietnamesischen Deutschlernenden nicht selten bei der Aufgabe, „einen Brief an Ihren Freund/Ihre Freundin zu schreiben“ in ihrem Brief ganz am Anfang statt „Wie geht es dir?“ die Frage „Bist du gesund?“.

Im Vietnamesischen drückt man sein Gefühl aus, dass es kalt ist, durch den Satz:

z. B. *Tôi lạnh*

Ich kalt

In vielen schriftlichen Arbeiten von vietnamesischen Deutschlernenden lässt sich statt „Mir ist es kalt“ der Ausdruck „Ich bin kalt“ merken, wobei tatsächlich der Verfasser meint, dass nicht er selbst, sondern der Ort, wo er sich befindet, kalt ist.

In Bezug auf die Orientierung der Vietnamesen wird die Präposition „auf“ in mehreren Situationen benutzt. Im Vietnamesischen sagt man:

z. B. *Tôi ở trên ô tô*

Ich bin auf Auto

Aus diesem Grund schreiben die vietnamesischen Deutschlernenden auf Deutsch „ich bin auf dem Auto“ statt „ich bin im Auto“ und „ich steige auf das Auto ein“ statt „ich steige ins Auto ein“.

6. Schluss

Welche Bedeutung das Thema Fehler und Fehlerkorrektur beim Fremdsprachenerwerb hat, lässt sich aus den vorangegangenen Schilderungen anschaulich erkennen. Daneben ist eine ausführliche Fehlerklassifikation oder -einordnung zwar durchdacht, aber nicht zwingend, da eine große Zahl der von den Lernenden gemachten Fehler nicht deutlich zuzuordnen ist. Eine adäquate und angemessene Korrektur ist in diesem Sinne wesentlicher für die Motivation des Lernenden.

Korrekturen sollten sich nicht nur auf eine formsprachliche Korrektheit beschränken, sondern die sprachliche und gedankliche Gesamtleistung des Lernenden berücksichtigen. Dabei sollte der Lehrende nach Flexibilität und Variabilität der Verhaltensweisen streben, gerade auch um verschiedenen Lernertypen und -erwartungen gerecht zu werden. In Bezug auf die jeweilige Situation sollte er die Selbstkorrektur gegenüber der Fremdkorrektur den Vorrang einräumen.

Literaturverzeichnis

Cauquil, G. (1990): *Deutsch als zweite Fremdsprache*. In: Bausch, K.-R., Heid, Manfred (Hrsg.): *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: Brockmeyer.

Corder, P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.

Götze, L. (1986): *Zweitsprache Deutsch: Erwerben oder Lernen?*. In: Universität Bochum (Hrsg.): *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung: Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre*. Frankfurt am Main: Scriptor.

Edge, J. (1989): *Mistake and correction*. London/ New York.

- Henrici, G. (1986): *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kast, B. (1999): *Fertigkeit Schreiben*, Fernstudieneinheit 12. München: Goethe-Institut, Langenscheidt.
- Kleppin, K. (2001): *Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie*. In: Burkhardt, A., Steger, H., Wiegand, H.E. (Hrsg.): *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Bd. 19.2. Berlin: de Gruyter, S. 986-994.
- Kleppin, K. (2003): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Fernstudieneinheit 19. München: Goethe-Institut, Langenscheidt.
- Krumm, H.J. (1990): „*Ein Glück, dass Schüler Fehler machen!*“ *Anmerkungen zum Umgang mit Fehlern im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht*. In: Leupold, E., Petter-Zimmer, Y. (Hrsg.): *Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, S. 99-105.
- Lewandowski, T. (1991): *Deutsch als Zweit- und Zielsprache- Handbuch zur Sprachförderung*. Tübingen: Wissenschaftlicher Verlag.
- Riemer, C. (2004): *Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung*. In: Börner, W./ Vogel, K. (Hrsg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Schmidt, R. (1996): *Fehler*. In: Henrici, G./ Riemer, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts - Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 331- 352.
- Slembek, E. (1995.): *Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie*. Heinsberg: Agentur Dieck.