



Katharina Böttger

Die häufigsten Fehler russischer Deutschlerner

Ein Handbuch für Lehrende

WAXMANN

Reihe

Mehrsprachigkeit

herausgegeben von
Wilhelm Griebhaber und Jochen Rehbein

Band 22



Waxmann 2008
Münster / New York / München / Berlin

Katharina Böttger

Die häufigsten Fehler russischsprachiger Deutschlerner

Ein Handbuch für Lehrende



Waxmann 2008
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Mehrsprachigkeit, Bd. 22

ISSN 1433-0792

ISBN 978-3-8309-1979-7

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2008

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Idee Umschlag und Logo: Ivika Rehbein-Ots

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, DIN 6738

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

Резюме

Настоящее методическое пособие¹ адресовано как преподавателям, так и к изучающим немецкий язык и исследует особую комплексную ситуацию: оно призвано облегчить преподавание немецкого языка студентам и учащимися с родным русским языком, но также может быть использовано ими при самостоятельном изучении.

Отправной точкой для составления пособия послужило наблюдение ошибочных высказываний у изучающих иностранный язык и предположение, что они не случайны и следуют определенной логике: ошибки возникают вследствие переноса в изучаемый язык языковых привычек и коммуникативных практик родного языка. Такие «межъязыковые» ошибки поддаются прогнозированию и, зная механизм их возникновения, их проще преодолевать. Профессор Йохен Ребайн побудил автора к написанию данного пособия в качестве сопроводительного материала к проводимым в Гамбургском университете семинарам «Языковая структура» для преподавателей немецкого языка русскоязычным школьникам. Аналогично конкретному многократно проведенному «Структурному курсу русского языка», в данной книге русский и немецкий языки сначала сопоставляются в единой, охватывающей все категории, краткой грамматике, затем приводятся самые характерные «интерлингвальные» ошибки.

В приложении приведены тексты носителей русского языка, изучающих немецкий. Это выдержки из довольно обширного собрания материалов, состоящего из устных и письменных высказываний изучающих немецкий язык носителей русского языка, с разным уровнем языковой компетенции на момент сбора данных – от начинающих до студентов, владеющих немецким языком в такой степени, что они в состоянии составить на нем дипломную работу. Следует также отметить, что речь идет исключительно о взрослых людях, изучающих язык.

Как происходит изучение языка?

В основе данного пособия лежит тезис, что изучение иностранного языка происходит по большей части на базе родного языка. При этом языковые структуры не генерируются как целое, но они возникают скорее в рамках комплексного умственного процесса, в течении которого сочетаются звук и буква, последовательности звуков и значение, т.е. связываются друг с другом формальные и функциональные элементы. В обыденном употреблении родного языка такого процесса, очевидно, нет: подобного постоянного связывания элементов не наблюдается, структуры, по всей видимости, генерируются чисто автоматически, причем не только на уровне слова, но и на уровне предложения, или даже текста.

1 Настоящее пособие является частью диссертации, исследующей детально процессы, вызванные языковым переносом (www.sub.uni-hamburg.de/opus/). В пособии не приводится подробный анализ, но в сжатой форме представлены результаты исследования.

И все-таки, даже в случае носителей языка, мы имеем дело не с чистыми автоматизмами, не с механическим процессом пользования языком. Разнообразные языковые высказывания – это привычки, закрепившиеся настолько, что по большей части постоянное осознание необходимых ментальных координационных процессов становится ненужным. Вспомним в этой связи моторную и умственную координацию, необходимую для переключения скоростей во время вождения автомобиля. У начинающих этот процесс проходит все время осознанно и разделяется на два движения – нажать на педаль сцепления, поменять скорость. Опытные водители иногда даже не отдают себе отчет, в каком положении находится переключатель скоростей, они его просто переключают. Но несмотря на это, само по себе действие остается *задачей координации*.

Подобным образом, видимо, дело обстоит и с автоматизацией, лежащей в основе употребления родного языка: у носителя языка, как правило, изначально имеются формы для определенной мысли, соответственно для определенной языковой функции. То, что и носителю языка, однако, приходится иногда мучительно искать слово или формулировку, что также доказывает феномен *tip-of-the-tongue* («это вертится у меня на языке»), только подтверждает то, что как в процессе обыденного языкового употребления, так и при овладении иностранным языком, необходимо постоянно ассоциировать формы с функциями, слова со значениями.

Самые частые причины ошибок

Ошибки, возникающие из-за переноса структур родного языка в изучаемый язык, на сегодняшний день обозначают термином «негативный трансферт»; раньше лингвистами это называлось «интерференцией». Негативный трансферт основывается на применении очень простого принципа – вывода по аналогии. Он соотносится с позитивным трансфертом, вследствие которого изучающий успешно использует общности двух языков. У негативного трансферта имеется несколько подвидов: межъязыковая ошибочная аналогия, калька и замена. Для всех подвидов характерно то, что изучающий, используя простые подобию родного и изучаемого языка, рассматривает соответствующие звуки, буквы и слова не как частично, но как полностью идентичные друг другу.

Менее часто, но все же регулярно, можно наблюдать такие типы ошибок, которые основаны на негативном трансферте: «гиперкорректировка» и «избежание». В первом случае ошибки появляются, т.к. изучающий, пытаясь избежать известной ему трансфертной ошибки, прибегает к сверхкомпенсации, в последнем же случае, т.к. он по разным причинам пытается «уйти» от определенных языковых структур изучаемого языка.

Трансферт в произношении

Первейшая задача, которую необходимо разрешить изучающему иностранный язык – понимание на слух, различение звуковых элементов. При этом зачастую выясняется, что изучающим игнорируются акустика и артикуляция,

поскольку они воспринимаются им через фильтр родного языка. Явление, характерное для русскоязычных, изучающих немецкий язык – отождествление немецких длинных и кратких гласных с русскими гласными средней долготы. А поскольку в немецком долгие и краткие гласные имеют смысло-различительную функцию, то следствием такого смешения становятся двусмысленные или ошибочные высказывания. Также окраска отдельных гласных при произношении их русскоязычными учащимися намного отличается от произношения носителями языка: так, при изучении немецкого языка русскоязычные часто произносят гласный «ü» [y] как «у» [u], а «ö» [ø] как «о» [o].

Степень проявления феномена негативного трансферта в индивидуальном произношении зависит по сути от того, насколько дифференцированно воспринимается на слух разница между феноменами родного и изучаемого языков. В данном случае могут быть полезными, во-первых, осознанное восприятие акустических характеристик соответствующих звуков, а во-вторых, указывание на их нередко смысло-различительную функцию. В-третьих, необходимо совершенствовать артикуляторные навыки с помощью упражнений и, в случае необходимости, графического материала. В пособии предлагаются некоторые упражнения на особо сложные аспекты.

Трансферт при чтении и письме

Иноязычные значения доступны изучающему язык не только через акустические речевые сигналы, но и посредством знаковой системы, букв алфавита. Пока изучающий язык не знаком с типичными буквенными цепочками иностранного языка, чтение происходит буква за буквой. Усвоение визуального инпута происходит соответственно на уровне установления связи между звуками и буквами, т.е. пока что не на концептуальном уровне. Оно реализуется как поиск связи между отдельными буквами и звуками изучаемого языка, при этом часто активизируется звуковая форма родного языка для букв, похожих в обоих алфавитах, но с другим звуковым соответствием в изучаемом языке, например, русскоязычные учащиеся немецкого языка читают *Bauer* как «бауэр» [bauɐ], т.к. русская буква <у> представляет звук [u].

Как только при чтении достигается такая степень автоматизации, что изучающий иностранный язык начинает читать слова как целое, данный тип негативного трансферта отступает на задний план. Теперь он появляется только при чтении неизвестных слов. За счет регулярного чтения характерные для изучаемого языка цепочки букв постепенно становятся настолько знакомыми, что становится возможным беглое чтение также и незнакомых морфем и слов изучаемого языка. Как правило, ошибки вследствие негативного трансферта в сфере чтения проходят уже через несколько месяцев. Подходящий метод преодоления данных межъязыковых сложностей – при обучении грамоте в процессе обучения иностранному языку заниматься контрастивно отдельными формально похожими, но функционально различными буквами, а также в ходе языкового курса многократно обращать внимание на эти буквы. По сравнению с чтением,

письмо как графический аутпут отличается еще одним навыком: необходима выработка и тренировка моторных навыков. И при письме меньше всего сложностей у русскоязычных учащихся немецкого языка возникают с теми немецкими буквами, которые совсем незнакомы, по сравнению с группой тех букв, которые имеются в русском алфавите, но обладают в нем другой звуковой или фонематической функцией.

Например, немецкая буква <u> представляет в русском звук [i]. Типичным для текстов русскоязычных учащихся немецкого языка является написание не *Bitte*, но *Butte*. В данной сфере над приобретенными знаниями доминируют письменно-моторные привычки, доказательством чему служат частые самоисправления, наблюдаемые в собранных текстах (см. приложение). Время от времени и у учащихся продвинутого этапа в текстах изучаемого языка невольно проскальзывают буквы родного алфавита, зачастую это происходит в стрессовых ситуациях или же при быстром многократном переходе с языка на язык. И здесь поддержку может оказать частое нацеленное занятие «критическими кандидатами» среди букв изучаемого языка в процессе обучения иностранному языку. В конце раздела имеется соответствующее упражнение.

Трансферт в грамматике

На уровне грамматики связь с уровнями орфографии и фонологии происходит на новом, более высоком уровне. Здесь кодируются и декодируются не только смыслоразличительные единицы, т.е. фонемы и морфемы, но также вместе с морфемами и единицы, несущие смысл. На уровне морфологии это определенные лексические и грамматические функции, которые на уровне синтаксиса в более обширной связи должны быть соединены со смыслом. Согласно психолингвистическим исследованиям, эти структуры хранятся в форме определенных конфигураций параметров. Эти единицы, состоящие из формальных и функциональных параметров, вызываются зачастую из родного языка, когда изучающий язык пытается выразить на иностранном языке определенные морфологические или синтаксические функции изучаемого языка.

Русский язык, по сравнению с немецким, обладает более выраженной системой форм, категорией вида глагола, категорией одушевленности существительного, а также на уровне синтаксиса двойным отрицанием и большей свободой последовательности слов в предложении. В то время, как на формальном уровне можно наблюдать явления, когда учащийся при письме и чтении по-немецки явно имитирует систему форм русского языка, ошибки в синтаксисе часто влияют на все предложение в целом. Очень типичное трансфертное явление – опускание артикля у говорящих на немецком языке лиц русского происхождения (например, „*Ich gehe in Bibliothek.*“). Причина? Немецкий язык располагает системой артиклей, которая абсолютно чужда русскому языку. В русском языке нет артиклей, ни определенных (*der, die, das*), ни неопределенных (*ein, eine*).

Summary

This handbook is designed to help teachers facilitate their German lessons for native Russian speakers, but can also help Russians to systematically eliminate errors they typically make in German.² Thus, the book is suitable both for language teachers and learners.

The handbook begins with the observation that inaccurate expressions of foreign language learners are very often not coincidental but follow a certain logic: a lot of them are based on the transfer of habits and linguistic practices which are typical for their native language into the target language. Such ‘interlingual errors’ are predictable by a contrastive study of the structure of both languages involved. The knowledge of the „typically Russian“ flaws, resulting from specific differences of both languages, then gives both teachers and learners a better basis for tackling and controlling them.

The production of this handbook was initiated by Professor Jochen Rehbein to accompany the seminar ‘Sprachstrukturkurs’ (structural language course) aimed at German teachers of Russian students at the Hamburg University.

Just as in the ‘Strukturkurs Russisch’ (Russian structure course), held on a number of occasions, the book initially makes a short comparison of Russian and German grammar, covering all categories. In addition, the most prominent interlingual errors are presented.

The appendix contains texts by Russian-speaking learners of German. They include excerpts from a relatively extensive collection of material taken from oral and written statements by adult Russian learners of German with different levels of learning at the time of the study. The levels range from beginners to advanced learners, and even students whose German is proficient enough for them to write their diploma thesis in German. Incidentally, the statements are made exclusively by adult learners.

How does foreign language acquisition function?

The main theory underlying this book is that foreign language acquisition is based to a large extent on the native language. During the learning process, instead of an entire linguistic structure being generated, the structure evolves rather from complex intellectual processes, in which the phonetic sound and alphabetic character or a series of sounds and their meaning – in other words the formal and functional elements – are combined. Obviously, this process does not occur within the daily use of the native language: there are no constant new associations of this kind. On the contrary, structures seem to be generated automatically, not just on the level of the word, but also on the level of the sentence or even text.

2 This handbook is part of a dissertation examining how individual processes trigger transfer functions (www.sub.uni-hamburg.de/opus/). It does not present the analysis, but rather the results, in a compact form.

However, even in the case of native speakers we are not dealing with pure automatisms, or a mechanical use of language. The different forms of expression are a result of common practice, so ingrained that it is not necessary to consciously activate the required mental coordination. One only needs to think of the motor skills and intellectual coordination required to change gears when driving a car. Beginners always do this consciously and in two separate actions; press clutch pedal, change gear. Experienced drivers often don't even know which gear they are in: they simply change gears. However, the action is still a coordination task.

This also seems to be the case with the process of automation underlying native language use: native speakers already have the patterns for certain thoughts or particular functions of speech at their disposal. The fact that a native speaker sometimes still struggles to find a word as with the phenomenon 'it's on the tip of my tongue' proves that constant associations must be made between form and function, between a sound and a letter, between a word and its meaning, both in everyday use and when learning a language.

The most frequent causes of error

Today we often use the term 'negative transfer' for errors arising from the transfer of structures from the native language into the target language; in the past linguists often used the term 'interference.' Negative transfer is based on the use of a very simple principle: conclusion by analogy. It is the counterpart of positive transfer, in which learners are able to successfully make use of the similarities between two languages. Negative transfer can be divided into different sub-categories: interlingual false analogy, the use of calques, and substitution. Common to all kinds of negative transfer is that the learner, on encountering similarities between phonetics, alphabetic characters and words in the native and the target languages, then assumes that, instead of being partially identical, they are completely identical.

Other regular kinds of error, though not so frequent, are the two derivatives 'hypercorrection' and 'avoidance'. In the first case errors arise when the learner tries to avoid transfer errors he or she is familiar with and begins to overcompensate, and in the latter where – for different reasons – certain structures in the target language are consciously avoided.

Transfer in pronunciation

One of the first tasks of foreign language learning is audio comprehension, the distinction between phonetic elements. Yet it is a frequent occurrence that existing differences in acoustics or articulation are ignored because the learner perceives these through the filter of his or her native language. One phenomenon typical of Russian learners of German is that they apply the Russian medium-length vowel articulation to the short and long German vowels. Because the use of short or long

vowel sounds in German can influence the function of differentiating meaning, this can result in expressions being misunderstood or used incorrectly. Russian learners of German frequently pronounce vowels very differently to German native speakers due to the acoustic qualities of the individual vowels : For example, Russian learners of German frequently pronounce ü-sounds [y] like u-sounds [u], and ö-sounds [ø] like o-sounds [o]. The extent to which the phenomenon negative transfer has an effect on individual pronunciation greatly depends on how well the auditory differences between the mother tongue and the second language are perceived. The first supportive measure is the heightening of the learner's awareness of the acoustic characteristics of the respective target language sounds. The second is the indication of the frequent differences in meaning and function. In a third measure, articulatory skills can be improved with the help of exercises, and if necessary with the use of visual aids. This handbook provides a few exercises for especially difficult points.

Transfer in reading and writing

Not only are acoustic signals used to access meaning when learning foreign languages, but character systems are also used, i.e. the characters of the alphabet.

As long as the learner is not yet familiar with the alphabetical strings typical of the second language, he or she reads letter for letter. Hence visual input initially only takes place in the context of the category phonetic sounds, but not yet on a conceptual level. Each letter in the target language is allocated to a phonetic sound in the target language, whereby when alphabetic characters are identical or similar, the learner will often pronounce them as they would in their native language, e.g. Russian-speaking learners of German read *Bayer* (German for Bavarian, pronounced [baɪɐ̯] as [baue̯] (German for farmer, pronounced [baue̯]), because the Russian letter <y> represents the sound [u].

As soon as the learner automatically reads the foreign word as a complete word, the negative transfer no longer takes place. From now on negative transfer only occurs in the case of unfamiliar words. Through regular reading, the learner gradually becomes familiar with the alphabetic strings typical of the second language and is able to read even unknown morphemes and words fluently. Generally mistakes through negative transfers when reading tend to become less frequent after only a few months. A suitable method for tackling these interlingual difficulties when teaching the alphabet is to highlight the letters that have a similar form but a different function and to constantly draw attention to these alphabetic characters throughout the course.

Compared to reading, writing – with its graphical output – is characterised by a further skill: motor skills must be developed and trained. Also in the case of writing, those German alphabetic characters which are completely unknown to Russian-speaking learners of German cause less problems than the groups of letters

that already exist in Russian, but which have a different phonetic or phonemic function: e.g. the German letter <u> would sound like an [i] in Russian. A typical mistake made by Russians learning German, is to write *Butte* instead of *Bitte*. In this case, familiar motoric writing habits have precedence over the newly – acquired knowledge – as is documented by the frequent occurrence of self-correction in the texts collected (cf. attachment). Even further advanced learners still make the mistake of automatically inserting the wrong letters based on their native language, especially when under stress or when alternating quickly between the two languages. Here again, extra attention given in the lessons to the ‘critical candidates’ in the target language can be of great benefit. A suitable exercise can be found at the end of the corresponding chapter.

Transfer in grammar

On a grammatical level, the interlinking with the levels of orthography and phonology takes on a new, superordinate meaning. On this level, not only are differentiating semantics (namely phoneme and alphabetic characters) coded and de-coded, but also – through the morphemes – units that transport meaning. These specific morphological, lexical and grammatical functions interconnect on the level of syntax to create a more intelligible context. These structures are stored according to psycholinguistic detection in the form of characteristic configurations. These units made up of formal and functional characteristics are adopted from the first language when the learner tries to express certain morphological and syntactical functions in the second language.

One difference between German and Russian is that Russian has a more strictly-defined formal system. Other differences are that the Russian language includes the verbal category of aspects, the noun category of animacy, as well as the double negation and a larger flexibility of word order in syntax. While on the formal level phenomena arise often as direct adoptions from the Russian system, when the learner writes or speaks German, errors in syntax can interfere within the entire sentence.

A typical result of transfer is when Russian speakers of German omit the German articles (e.g. **Ich gehe in Bibliothek* „I go to library“). What causes this? The German language uses a system of articles completely alien to the Russian language. In the Russian language there are no articles, neither definite articles (*der, die, das*) nor indefinite articles (*ein, eine*).

Jetzt letztes Jahre haben sie auch schon deutsch gelernt,
unsere Kinder. Aber dann haben die Russenkinder
gelacht auf ihr, dass sie tun lernen deutsch.

Vorwort

Das vorliegende Handbuch richtet sich an alle, die als Lehrende oder Lernende den Schwierigkeiten begegnen, die sich ergeben, wenn bewusst oder unbewusst die Strukturen der russischen Muttersprache auf die deutsche Zielsprache übertragen werden. Es richtet sich an Lehrer an Weiterbildungsinstituten und privaten Einrichtungen, an denen Deutsch als Fremdsprache vermittelt wird, ebenso wie an Lehrer, die an Schulen Kinder mit russischer Herkunftssprache unterrichten. Darüber hinaus kann es russischsprachigen Deutschlernern mit guten Kenntnissen der Grundsprache dazu dienen, im Selbststudium zu erkennen, wo die hartnäckigsten Fehler liegen, wo sie herrühren und Anregungen dazu zu erhalten, wie sie gezielt behandelt werden können.

Das Buch ist Teil einer Dissertation (www.sub.uni-hamburg.de/opus/), die auf Anregung von Professor Dr. Jochen Rehbein aus dem Begleitmaterial zu einem Strukturkurs Russisch an der Universität Hamburg entstand. Das Seminar findet im Rahmen der „Zusatzausbildung von Lehrern für Schüler verschiedener Muttersprachen“, einem Teilbereich der Germanistik, statt. Dieses Studium richtet sich an Lehrer und Lehramtsabsolventen, die sich zusätzlich qualifizieren möchten. Es dient dem Ziel, Lehrer zu unterstützen, die mit vielsprachigen und multikulturellen Lerngruppen konfrontiert sind. Denn obwohl Vielsprachigkeit in Hamburger Schulen Alltag ist, wird im Studium auf das Lehramt darauf zu wenig eingegangen. Die Zusatzausbildung will diese Lücke im Studienangebot schließen. Neben der Behandlung von Problemfeldern wie „Interkulturelle Erziehung“, „Sprachliche Kommunikation“ und „Methoden der Sprachvermittlung“ werden auch Seminare zum Thema „Kontrast zwischen dem Deutschen und einer anderen Sprache“ angeboten. In den letzteren Zusammenhang ist der Strukturkurs Russisch eingebettet. Denn der Bedarf an Weiterbildung in diesem Bereich steigt seit der Perestrojka mit zunehmender Anzahl russischsprachiger Menschen in Deutschland stetig an.

Das Buch vermittelt vergleichend die Strukturen der russischen und deutschen Sprache in den Bereichen Aussprache, Lesen, Schreiben und Grammatik. Die Kontrastierung beider Sprachen bildet die Basis dafür, die Fehler darzustellen, die von der Übertragung oder dem Einfluss muttersprachlicher Strukturen auf die Zielsprache herrühren. Dabei werden diese „interlingual-“ oder transferbedingten Fehler nicht nur anhand von Beispielsätzen dargestellt, sondern auch auf ihre besondere Art und Ursache hin kategorisiert. Zum Zwecke der Abgrenzung werden die interlingualen, also zwischen zwei Sprachen entstehenden Fehler, von den so genannten „intra lingualen“, den innerhalb einer Sprache entstehenden Fehlern, unterschieden. Denn letztere begründen sich rein aus den Besonderheiten der zu erlernenden Sprache und repräsentieren daher Schwierigkeiten, die Schüler mit ganz unterschiedli-

cher – übrigens auch deutscher – Herkunftssprache haben können. Für den Lehrer werden damit die Fehler, die bei russischsprachigen Deutschlernern eine gesonderte Behandlung sinnvoll erscheinen lassen, abtrennbar von denjenigen Fehlern, die sprachenübergreifend Schwierigkeiten bereiten.

Bei der gemeinsamen Analyse der Fehler im Strukturkurs Russisch brachten die studierenden Lehrer ihre Beobachtungen aus Unterrichtssituationen an den Schulen mit ein. Als besonders vorteilhaft erwies sich dabei, dass Hypothesen, die im Seminar zu den Fehlerursachen aufgestellt wurden, in der Schulklasse verifiziert werden konnten. Diese Verknüpfung von Theorie und Praxis erwies sich nicht nur nützlich für die vorliegende Untersuchung: Nach Aussage der studierenden Lehrer profitierten auch ihr Unterricht und ihre Beziehung zu den Schülern davon. Die Lehrer werden dadurch, dass sie kundiger in der russischen Sprache werden, in die Lage versetzt, direkt auf bestimmte muttersprachlich bedingte Schwierigkeiten einzugehen bzw. durch gezielte Fragen zum russischen und deutschen Kontrast selbst herauszufinden, wo die Fehlerursache liegt. Die Schüler fühlen sich im wahrsten Sinne des Wortes besser verstanden, entwickeln mehr Bewusstsein für beide Sprachen und ein höheres Selbstwertgefühl.

Das Buch enthält einen Anhang mit Texten russischsprachiger Deutschlerner. Es handelt sich hierbei um einen Ausschnitt aus einer mittlerweile recht umfangreichen Materialsammlung. Sie besteht aus mündlichen und schriftlichen Äußerungen von Deutschlernern russischsprachiger Herkunft, die das Deutsche zum Zeitpunkt der Erhebung in ganz unterschiedlichem Grad beherrschten. Die Palette reicht von Anfängern über Fortgeschrittene bis hin zu Studenten, welche die deutsche Sprache bereits so gut beherrschen, dass sie ihre Diplomarbeit in ihr verfassen können. Es handelt sich ausschließlich um erwachsene Lernende. Ein Teil des Materials stammt von Studierenden, die an den Hamburger Instituten „zebra“, „Rackow-Schule“ und „Stiftung Berufliche Bildung“ DaF-Kurse belegt hatten. Hierzu zählen im Wesentlichen Berichte aus dem eigenen Leben oder Nacherzählungen vorgegebener Lektüre. Des Weiteren stellten Studenten der Universitäten Hamburg, Tübingen, St. Petersburg und Moskau Texte unterschiedlichen Typs zur Verfügung. Es handelt sich in der Regel um Seminar- oder Diplomarbeiten zu verschiedenen Themenbereichen. Außerdem wurde die Korrespondenz von verschiedenen Probanden in Form von Briefen und E-Mails gesammelt. Ein weiterer Teil des Korpus besteht aus mündlichen Äußerungen, die bei Gesprächen mit den Probanden notiert wurden. Bei der Datenerhebung wurde jede Art der Beeinflussung der Probanden vermieden. Es wurden weder Fragen zu den Äußerungen gestellt noch Übersetzungsübungen durchgeführt. Erst nach Aufstellen verschiedener Hypothesen zu den Fehlern wurden Muttersprachler in einer zweiten Runde der Untersuchung gezielt befragt, um in bestimmten Punkten mehr Klarheit zu gewinnen. So wurden Hör- und Ausspracheübungen gemeinsam gemacht, um zu erfahren, warum bestimmte zielsprachliche Laute besonders schwer zu erlernen sind.

INHALT

EINLEITUNG	19
Theoretische Grundlagen der Untersuchung	19
Positiver Transfer.....	21
Negativer Transfer	23
Interlingual motivierte Fehlertypen	24
1. Falsche Analogie	24
2. Ersetzung (substitution)	25
3. Vermeidung (avoidance)	25
4. Interlinguale Identifizierung (Kalkierung)	25
5. Hyperkorrektur	26
Intralinguale Fehler	27
1. Übergeneralisierung	27
2. Unwissen (ignorance).....	27
PHONETIK UND PHONOLOGIE	28
Das russische Alphabet	28
Allgemeine Begriffe	30
Die phonetische Transkription der russischen Vokale	31
Russische und deutsche Aussprache und Schreibung	34
Der Konsonantismus	34
Der Vokalismus.....	42
Negativer Transfer in der Aussprache.....	50
Negativer Transfer im Bereich Lesen	58
Der Bereich der Schreibung	60
Negativer Transfer in der Schreibung	61
MORPHOLOGIE	66
Die Strukturen des Russischen und des Deutschen	66
Die flektierenden Wortklassen.....	69
Das Substantiv	69
Genus.....	69
Belebtheit	74
Numerus	75
Kasus	79
Die Deklinationen der russischen Substantive	81
Die Deklination der deutschen Substantive	82

Das Pronomen.....	97
Substantivische Pronomen	97
Adjektivische Pronomen	102
Das Verb.....	109
Semantisch-grammatische Gruppen.....	109
Numerus und Person	110
Die Klassifizierung der russischen Verben	112
Die Klassifizierung der deutschen Verben.....	114
Aspektualität, Temporalität und Verbalcharakter	116
Aspekt.....	121
Tempus	123
Modus.....	134
Genus.....	141
Diathese (Genus verbi).....	141
Der Infinitiv.....	152
Die Präfigierung	153
Das Partizip	155
Präsens des Verbs быть : ‚sein‘, ‚haben‘ und ‚es gibt‘	156
Das Adjektiv.....	159
Die Deklination des russischen Adjektivs.....	159
Die Deklinationstypen des deutschen Adjektivs.....	161
Das attributive Adjektiv	162
Das prädikative Adjektiv.....	163
Die Komparation der Adjektive	164
Das Numerale.....	165
Die nicht-flektierenden Wortklassen.....	167
Das Adverb.....	168
Die Komparation der Adverbien	170
Die Präposition	171
Die Konjunktion	180
Die Partikel	183
SYNTAX	186
Zur Struktur der Satzarten.....	186
Satzglieder.....	186
Einfache und zusammengesetzte Sätze	187
Der einfache Satz	187
Der zusammengesetzte Satz.....	187
Der zweigliedrige einfache Satz.....	188
Der eingliedrige einfache Satz	188
Nominalsätze.....	189
Bestimmt-persönliche Sätze.....	189

Unpersönliche Sätze	190
Das deutsche Pronomen <i>es</i>	191
Unbestimmt-persönliche Sätze	193
Verallgemeinert-persönliche Sätze	194
Satzgliedstellung	195
Vergleich einfacher Aussagesätze im Überblick	197
Die Funktion der Satzgliedstellung im Deutschen	200
Die Funktion der Satzgliedstellung im Russischen	202
Der deutsche Satzrahmen bei zusammengesetzten Prädikaten	202
Wortfügungen	205
Definitheit und der deutsche Artikel	206
Russische Ausdrucksmittel für Artikelfunktionen	207
LITERATUR	210
TEXTE RUSSISCHSPRACHIGER DEUTSCHLER	218
Texte I (geringe Kenntnisse)	218
Texte II (mittlere Kenntnisse)	220
Texte III (gute Kenntnisse)	223
Faksimile zweier Aufsätze	226

Einleitung

Bei der vergleichenden Beschreibung beider Sprachen wird in diesem Handbuch in der Regel unilateral vorgegangen: Ausgehend von den Eigenheiten der russischen Sprache wird auf die deutsche Sprache geblickt. In bestimmten Fällen aber muss der Blick gewendet werden, sodass erst die deutsche Kategorie, und dann die russischen funktionalen und formalen Pendants dargestellt werden. Dies geschieht immer dann, wenn eine bestimmte Kategorie im Deutschen vorliegt, welche im Russischen als spezifisch grammatische Ausdrucksform „fehlt“.

Diese Grammatik ist weniger komparativ als kontrastiv aufgebaut, da es in erster Linie um die Darlegung der Unterschiede und nicht der Gemeinsamkeiten der beiden Sprachen gehen soll. So zeichnet sich in der Morphologie das Russische gegenüber dem Deutschen durch ein stärker differenziertes Formensystem, größere Freiheiten in der Wortfolge, die verbale Kategorie des Aspekts und die doppelte Verneinung aus. Das Deutsche verfügt demgegenüber über ein Artikelsystem, das dem Russischen fremd ist.

Theoretische Grundlagen der Untersuchung

In dieser Arbeit wird Transfer als der (nicht direkt sichtbare) Prozess der Übertragung muttersprachlicher Strukturen auf die Zielsprache angesehen. Er ist das Resultat dessen, dass sich der Lernende beim Erwerb einer Fremdsprache bewusst oder unbewusst auf vermeintliche oder existente Gemeinsamkeiten der Muttersprache (L1=Language 1) mit der Zielsprache (L2=Language 2) bezieht. Grundsätzlich gilt es zwei Arten von Transfer zu unterscheiden: den positiven und den negativen. Bei positivem Transfer können Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen für die Aneignung genutzt werden; bei negativem Transfer führen Differenzen zwischen Mutter- und Zielsprache zu fehlerhaften oder unverständlichen (angezeigt durch den Asterisk *) sowie unüblichen, unpassenden oder schwer verständlichen Äußerungen (angezeigt durch ?).

Es steht in der Linguistik heute außer Frage, dass negativer Transfer nur eine der möglichen Gründe für Fehler im Erwerb einer Fremdsprache ist. Mit welcher Häufigkeit negativer Transfer im Verhältnis zu anderen Fehlerursachen den Spracherwerb beeinflusst, ist schwer zu sagen. In den einschlägigen Untersuchungen schwanken die Angaben zwischen 23 und 50 Prozent (vgl. Ellis 1994:302). Wie hoch aber auch immer die Quote negativen Transfers in den einzelnen Bereichen der Grammatik sein mag, unumstritten ist, dass diese Fehler nicht nur wiederholt auftreten, sondern auch besonders hartnäckig sind. Gerade, weil sie systematisch bedingt und soweit „vorhersehbar“ sind, verdienen sie besondere Aufmerksamkeit. Denn ihre Kenntnis und die ihrer Ursachen eröffnet die Möglichkeit, sie im Sprachunterricht gesondert zu behandeln.

Dass es zu Übertragungen von Strukturen der Muttersprache auf die Zielsprache kommt, ist heute, wie gesagt, gemeinhin unbestritten, wie und warum es dazu

kommt, hingegen nach wie vor Untersuchungsgegenstand. Es folgt daher ein knapper Überblick über den Stand der bisherigen Forschung.

Der Begriff negativer Transfer steht als kognitivistischer Ansatz dem Begriff der „Interferenz“, den die Behavioristen prägten, gegenüber. Diese definierten linguistische Interferenz als „... störende Einwirkung von Strukturen einer bereits erlernten Sprache auf eine zu erlernende ...“. Das muttersprachliche phonetisch-phonologische, grammatikalisch-syntaktische und lexikalisch-semantische System stelle „eine Art Filter“ dar, durch den die zu erlernende Sprache wahrgenommen werde und der die Tendenz erzwingt, Neues in gewohnter Weise zu behandeln (vgl. Lewandowski 1994:477). Dieser Ansatz ist aus verschiedenen Gründen verworfen worden. Kritisch zu hinterfragen sind dabei weniger die Untersuchungen zu Interferenzfehlern und zu Aneignungsstrategien als die dahinterstehende Auffassung des menschlichen Sprachvermögens. Den Behavioristen zufolge hängt die Art und Weise sowie der Grad der Aneignung einer Sprache ganz von äußeren Einflüssen ab. Im Falle des Kinderspracherwerbs ist hiermit der Input gemeint, den Kinder aus der Umgebung erhalten. Erlernen die Kinder später eine L2, so trifft diese im Gehirn auf die dort bereits gespeicherten Strukturen der L1 wie auf eine äußere Bedingung.

Der Lernende denkt nach dieser Auffassung in Schablonen, sodass bereits angeeignete Strukturen den Zugang zu dem zu erlernenden System prinzipiell stören. Innere geistige Prozesse spielen in dieser Sichtweise eine geringe Rolle, ihnen wird ein mechanistischer Charakter zugeschrieben. Grundsätzlich problematisch an dieser Auffassung ist, dass sie zugespitzt zu der Frage führt, wie überhaupt etwas Neues angeeignet werden kann. Denn spielten nur Übertragungsprozesse eine Rolle, wäre es unmöglich, in den Lernprozess korrigierend einzugreifen. Gesteht man dem Geist aber eine mitgestaltende Rolle beim Spracherwerb zu, durchbräche dies das theoretische System. Den äußeren Einflüssen wäre damit die Macht genommen. Und in der Tat erwiesen in den vergangenen 30 Jahren viele empirische Studien, dass kreative geistige Prozesse sowohl beim L1- als auch beim L2-Erwerb eine Rolle spielen.

Bausch und Kasper postulierten noch 1979, dass man Fehlern beim Fremdspracherwerb durch eine genaue Beschreibung von Mutter- und Zielsprache vorbeugen könne. Die Vorhersagekraft der kontrastiven Grammatik wurde jedoch bereits zu diesem Zeitpunkt aus zwei Gründen in Frage gestellt: Erstens hatten empirische Studien gezeigt, dass Schwierigkeiten Lernender nicht immer aus cross-linguistischen Differenzen herrühren, und somit Fehler auch nicht immer mittels kontrastiver Grammatik vorhergesagt werden können. Zweitens hatten verschiedene Forscher große Ähnlichkeiten zwischen dem L1- und dem L2-Erwerb entdeckt. Man ging nun von einer stufenweisen Aneignung der Zielsprache aus, die kognitiven Prinzipien folgt (vgl. Odlin 1989:17).

Als Widerpart zur behavioristischen Sichtweise betont der kognitivistische Ansatz das Gewicht mentaler Prozesse stärker. Dennoch ist auch bei den Kognitivisten

eine gewisse Ausklammerung des Aspekts des freien Denkens anzutreffen. Auch hier gibt es Modelle, nach denen die Sprachaneignung hauptsächlich schematisch abläuft. Bei sprachlichem Wissen handele es sich zwar zu einem beträchtlichen Teil um zu erlernendes Wissen, der fundamentale Teil aber bestehe aus angeborenen Grundstrukturen. Sprache repräsentiert nach dieser Auffassung nur ein durch kognitiv verarbeitetes Input ausdifferenziertes Erbwissen. Im Unterschied zu derart mechanistischen Ansätzen wird die Aneignung von Sprachen in der vorliegenden Arbeit als individuelle Geistesleistung aufgefasst. Sprachlich oder grammatisch fehlerhafte Äußerungen rühren somit von gedanklichen Fehlschlüssen her, deren Inhalt und Logik nachvollzogen werden kann. Zu diesem Zwecke sind zunächst die verschiedenen Formen von Transfer zu betrachten. Im Folgenden wird zunächst der positive Transfer skizziert. Im Weiteren folgt die Darstellung der verschiedenen Erscheinungsformen negativen Transfers³ sowie die Abgrenzung zu solchen Fehlern, die nicht aus der Übertragung muttersprachlicher Strukturen auf die Zielsprache resultieren.

Positiver Transfer

Positiver Transfer manifestiert sich in der Zielsprache in keiner auffälligen Weise und lässt sich daher nicht so einfach nachweisen wie negativer Transfer. Positiver Transfer bewirkt, dass Lernende mit der Aneignung bestimmter Strukturen weniger Schwierigkeiten haben als mit der Aneignung anderer Strukturen. Konkret bedeutet dies, dass Lernende sich eine neue Struktur schnell bzw. schneller als andere Strukturen merken können und bei ihrem Gebrauch vergleichsweise wenig Fehler machen. Wenn nun aber positiver Transfer schwer nachweisbar ist, dann stellt sich die Frage: Wie lässt er sich überhaupt aufspüren?

Die Antwort lautet: Nur über den lernstrukturellen Vergleich. Dabei sind prinzipiell zwei Varianten möglich: der interlinguale und der intralinguale Vergleich. In der Regel wird der interlinguale Weg gewählt, wobei untersucht wird, ob sich Lernende verschiedener Herkunftssprachen bei der Aneignung derselben Sprache unterscheiden. Dabei hat es sich als günstig erwiesen, zwei Parteien zu bilden, eine, deren Muttersprache ähnliche oder dieselben Strukturen wie die Zielsprache aufweist, und eine andere, die vor unbekannten Strukturen steht. Die zweite Möglichkeit der Untersuchung besteht in einem intralingualen Vergleich. Hier wird der Erwerb von sich in der Mutter- und Zielsprache gleichenden Strukturen ins Verhältnis gesetzt zum Erwerb von Strukturen, die sich nicht gleichen. Lassen sich bei mehreren Lernenden derselben Muttersprache Abweichungen im Grad und/oder in der Geschwindigkeit der Aneignung feststellen, erhärtet dies die Vermutung, dass positiver Transfer vorliegt. Es folgen einige Beispiele für positiven Transfer: Bei Ähnlichkeiten im Vokabular ist häufig ein leichteres Erlernen als bei anderen Vo-

3 Alle Beispiele sind in der Originalfassung angeführt, manche Beispiele enthalten daher mehr Fehler, als nur die jeweils besprochenen.

kabeln beobachtbar. Die Lernenden können die entsprechenden Wörter schneller memorieren und mit größerer Sicherheit und geringeren Fehlerquoten abrufen. Dies fällt insbesondere im Bereich der Fremdwörter auf: bei russischsprachigen Deutschlernern zum Beispiel an Latinismen wie элемент < *Element*, Gräzismen wie тема < *Thema* oder auch an modernen Entlehnungen, etwa Anglizismen wie бизнес < *Business* und Germanismen wie гастарбайтер < *Gastarbeiter*. In den Fällen, in denen im Russischen und Deutschen gleich- oder ähnlichlautende Vokabeln mit unterschiedlicher Bedeutung vorliegen, kann es hingegen zu negativem Transfer kommen: Zwar wird die Vokabel lautlich schnell angeeignet, ihre Bedeutung jedoch nicht oder nur teilweise erfasst. Als Beispiel hierfür sei das ursprünglich aus dem Deutschen entlehnte Wort бутерброд *Butterbrot* genannt. Dieses Wort bedeutet für einen Russen heute ‚belegtes Brot/Brötchen‘.

Auch Ähnlichkeiten im Lautsystem bewirken, dass bestimmte Laute schneller und mit größerer Leichtigkeit angeeignet werden als andere. So haben russischsprachige Deutschler z.B. wenig Schwierigkeiten mit der Aussprache derjenigen deutschen Konsonanten, die den russischen (nicht-palatalisierten) Konsonanten nahe kommen, wie zum Beispiel [d] und [g]. Große Schwierigkeiten bereitet ihnen im Unterschied dazu die akustische Wahrnehmung und die Aussprache eines ihnen unbekannten Konsonantenlautes wie z.B. [h]: Diesen deutschen Hauchlaut artikulieren russischsprachige Deutschler als [x], das Wort *haben* klingt dann wie [xabən] statt [habən].

Auch in der Schreibung macht sich positiver Transfer bemerkbar: So machen russischsprachige Deutschler einerseits häufig Fehler mit den Buchstaben, die sowohl im deutschen als auch im russischen Alphabet existieren, aber unterschiedliche Lautwerte repräsentieren.

Beispiel: *<Bagezimmer> (d), *<Un> (l), *<mausend> (t), *<Minyten> (u)

Andererseits aber eignen sie sich diejenigen Buchstaben, die in beiden Sprachen existieren und die gleichen Lautwerte vertreten, wie zum Beispiel <A, a, K, o, O>, mühelos an.

Ebenso erleichtern Ähnlichkeiten in der Syntax die Aneignung. Eine Studie Ringboms (1987:50-51) belegt z.B., dass Lernende mit schwedischer Herkunftssprache, welche über ein Artikelsystem verfügt, sich bei der Aneignung des englischen Artikelsystems leichter tun als Lernende finnischer Herkunftssprache, die über kein Artikelsystem verfügt: Die finnischen Studenten produzieren in bezug auf den Artikelgebrauch statistisch gesehen deutlich mehr Fehler als schwedische Englischstudenten.

Bei russischsprachigen Deutschlernern lässt sich in dem Bereich der Syntax des Weiteren feststellen, dass ihnen die Aneignung der deutschen Demonstrativpronomen *dieser* und *jener* kein besonderes Problem bereitet. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass sie in Bedeutung und Verwendung nicht von ihren russischen Entsprechungen этот und тот abweichen.

Negativer Transfer

Da negativer Transfer sich in der Regel durch Abweichungen von der Norm in der Zielsprache manifestiert, ist er wesentlich einfacher festzustellen als positiver Transfer. Schwierigkeiten bei der Analyse ergeben sich aber daraus, dass es verschiedene Typen negativen Transfers gibt, die häufig schwer voneinander zu differenzieren sind.

Im Vorfeld der Untersuchung von Fehlern, die auf negativem Transfer basieren, soll das Augenmerk auf einige schwierige Punkte bei der Analyse gerichtet werden. Zunächst einmal wäre es falsch, von einem 1:1-Verhältnis zwischen interlingualen Differenzen und Aneignungsfehlern auszugehen, wie dies die Behavioristen und die kontrastiven Grammatiker der siebziger Jahre taten. Ebenso falsch wäre es, in diesem Bereich ein Entsprechungsverhältnis zwischen Strukturunterschied und Fehlertyp anzunehmen. Ein Strukturunterschied kann mehrere Fehlertypen zur Folge haben. Zum Beispiel hat das Fehlen einer Struktur in der L1, wie des Artikels im Russischen, nicht unbedingt ein Fehlen in der L2 zur Folge. Möglich ist ebenso eine diesen Strukturunterschied reflektierende so genannte Hyperkorrektur, die ein Zuviel an Artikeln bewirkt. Auf der anderen Seite ist aber auch einem Fehler nicht immer anzusehen, ob ein Strukturunterschied ihn wirklich verursacht hat, und falls ja, welcher.

Es gibt viele Gründe für die Produktion von Fehlern: Sie können ebenso aus der Überzeugung heraus entstehen, richtig zu liegen, wie aus Unsicherheit, sowohl bewusster als auch unbewusster. So tauchen beispielsweise insbesondere in der Phonetik Aussprachefehler auf, die der Lernende zwar kennt, aber nicht oder nur mit großer Mühe verhindern kann, da seine Artikulationsorgane für die Aussprache eines bestimmten Lautes nicht ausreichend trainiert sind. In diesem Fall kann die Bewusstmachung der akustischen, aber auch artikulatorischen Eigenschaften eines fremdsprachlichen Lautes sehr nützlich sein. So steht zum Beispiel einer korrekten Aussprache entgegen, dass Lernende die Differenzen zwischen der eigenen und der korrekten Aussprache in der Regel nicht oder nur schwer hören. Werden ihnen aber die unterschiedlichen Laute vorgespielt und wird gleichzeitig darauf hingewiesen, worin sie sich unterscheiden, gelingt es ihnen meist, den Unterschied zu hören und in Folge davon die Artikulation dem Gehörten anzupassen.

Fehler, denen negativer Transfer zu Grunde liegt, manifestieren sich nach Krasikov (1990) in „steter“ Form. „Stet“ sind alle Fehler, die objektive Wurzeln haben – sei es im Lehrinhalt, sei es in der Muttersprache. Außerdem sind sie

- keine individuelle Erscheinung – sie finden sich bei vielen Lernenden – und
- hartnäckig, weil sie im Zeitraum der Aneignung lange erhalten bleiben.

Die folgende Klassifizierung der verschiedenen Fehlertypen stützt sich auf die Erkenntnisse von Odlin (1989) und James (1998). Sie ermöglicht es, interlinguale und intralinguale Fehler voneinander zu trennen.

Die ersten fünf Fehlertypen sind interlingualer Herkunft, die darauf folgenden zwei Fehlertypen sind intralingual bedingt. Fehler sind interlingual, wenn der Lernende Schwierigkeiten mit Strukturen der L2 hat, weil er diese auf die Strukturen der Muttersprache bezieht und intralingual, wenn sie aus Schwierigkeiten herrühren, die der Lernende beim Aneignen oder Memorieren von Strukturen der L2 hat.

Interlingual motivierte Fehlertypen

1. Falsche Analogie

Grund: Der Lernende nimmt von einer muttersprachlichen Struktur irrigerweise an, sie sei auch eine zielsprachliche. Falsche Analogien tauchen in allen Bereichen auf, in denen große formale Ähnlichkeiten zwischen der L1 und der L2 herrschen. Diesen Fehlinterpretationen ('misinterpretations') können beispielsweise Mängel in der Perzeption zu Grunde liegen. So werden zielsprachliche Laute regelmäßig durch das phonologische Raster der Muttersprache perzipiert (Odlin 1989:38). Dies kann dazu führen, dass der Lernende eine partielle lautliche Identität zu einer vollen Identität der mutter- und zielsprachlichen lautlichen Form (und eventuell sogar phonologischen Funktion) ausbaut und deshalb einen muttersprachlichen Laut in der Zielsprache einsetzt. Beispiel hierfür ist die Verwendung von i-Lauten an Stelle des deutschen gespannten e-Lautes.

Erscheinung 1: Eine der zielsprachlichen Struktur (scheinbar) ähnliche Struktur aus der Muttersprache wird wie die muttersprachliche Struktur behandelt. Solche Fehlinterpretationen liegen häufig in der Phonologie vor. Zum Beispiel klingen Fremdwörter, die im Russischen wie im Deutschen existieren, häufig sehr „russisch“. Im folgenden Beispiel wird in der Aussprache des ähnlich lautenden deutschen Wortes – analog zu seiner russischen Aussprache – der unbetonte o-Vokal zu einem kurzen a-Laut reduziert.

Beispiel: *polemisch* klingt wie *p[ʌ]lemisch

Erscheinung 2: Falsche Analogie tritt ansonsten regelmäßig im Bereich der Schreibung auf. So erscheinen in schriftlichen Aufsätzen russischsprachiger Deutschlerner häufig Buchstaben des russischen Alphabets, die zwar denen des deutschen Alphabets gleichen, die jedoch eine andere Lautung repräsentieren.

Beispiel: *<Bag> (Bad)

Erscheinung 3: Falsche Analogien tauchen aber auch in der Lexik auf. Im folgenden Fall hat ein russischsprachiger Deutschlerner offensichtlich einem deutschen Wort die Bedeutung zugemessen, die das gleichlautende Wort im Russischen hat.

Beispiel: Eine *Leitung* wird als *Schnur* bezeichnet, wie im Russischen: *Шнур*

Auf der Ebene der Syntax können zum Beispiel die Regeln der zielsprachlichen Wortfolge falsch interpretiert und muttersprachlich modifiziert werden.