

# Fehleranalyse und kommunikative Kompetenz

## *Zur Konzeption des sprachpraktischen Unterrichts am Beispiel der Schlesischen Universität Opava<sup>1</sup>*

*Karsten Rinas*

### **1. Zum sprachpraktischen Unterricht in der tschechischen Germanistik**

In der Auslandsgermanistik besitzt der sprachpraktische Deutschunterricht einen festen Stellenwert – diese Feststellung kommt fast einer Binsenweisheit gleich. Das Angebot sprachpraktischer Veranstaltungen gilt in Auslandsgermanistiken als Selbstverständlichkeit, und auch die Studierenden sind gerade an diesen Veranstaltungen oft sehr interessiert. Daß dies auch für tschechische Studierende gilt, ist in Fuchs (1998) demonstriert worden, einer Darstellung, die auf einer Befragung von 150 Studierenden der Germanistik an der nordböhmischen Universität J. E. Purkyne in Ústí nad Labem basiert. Die Ergebnisse dieser Befragung ergeben ein klares Bild:

»Die Studenten und Studentinnen geben in der Untersuchung auf die Frage nach ihrer Motivation, das Studium zu wählen, nach ihren Hauptinteressen und auch nach ihren Erwartungen an das Studium und ihren

Berufsvorstellungen immer wieder die Antwort, daß sie ihre Deutschkenntnisse verbessern, besser Deutsch sprechen, fehlerlos Deutsch sprechen wollen (85% der Antworten, Mehrfachnennungen waren möglich).« (Fuchs 1998: 681 f.)

»In allen drei Studienjahren ist die stärkste Motivation Deutsch zu studieren das Verbessern der Sprachkenntnisse.« (Fuchs 1998: 683)

Dies gilt sicher nicht nur für Ústí nad Labem; man wird diesen Befund ohne weiteres auf alle tschechischen Universitäten übertragen können. Für die Schlesische Universität Opava gilt er auf jeden Fall, wie ich aufgrund zahlreicher Gespräche mit Germanistik-Studenten<sup>2</sup> weiß.

Somit stellt sich die Frage, ob bzw. inwieweit man diesem Wunsch der Studenten entsprechen soll. Ein möglicher Standpunkt – der gar nicht einmal so selten vertreten wird – lautet (etwas plakativ formuliert): »Hochschulen sind keine Sprachschulen«. Dies soll besagen, daß

1 Dieser Aufsatz basiert auf einem Vortrag, den ich am 20.4.2002 auf dem »Regionaltreffen der DAAD-Lektorinnen und -Lektoren in der Slowakischen und Tschechischen Republik« in Prag gehalten habe. Ich möchte mich bei den Teilnehmern an diesem Treffen für die anregende Diskussion bedanken.

2 In diesem Artikel werden vorwiegend die maskulinen Formen *Student/Studenten* verwendet; diese Bezeichnung soll selbstverständlich auch weibliche Studierende einbeziehen.

Hochschulen für die Vermittlung wissenschaftlicher Kenntnisse zuständig sind, daß somit also die Germanistiken literatur- und sprachwissenschaftliche Kenntnisse vermitteln sollen, nicht aber rein sprachpraktische. Letztere sollen vielmehr bei den Studierenden bereits vorausgesetzt werden, und die anspruchsvollen, an allen tschechischen Universitäten durchgeführten Aufnahmeprüfungen sollen das Vorhandensein dieser Kenntnisse bei den aufgenommenen Kandidaten gewährleisten.

Eine solche Argumentation ist jedoch in mehrfacher Hinsicht problematisch. Zunächst einmal muß konstatiert werden, daß das sprachliche Niveau eines durchschnittlichen tschechischen Germanistik-Studenten keineswegs so hoch ist, daß man sich einfach mit dem Erreichten zufriedengeben könnte, und dies gilt gewiß für Germanistik-Studenten aller tschechischen Universitäten (und sicher auch weit über Tschechien hinaus). Auch die Aufnahmeprüfungen ändern daran nichts. Die Verbesserung bzw. Vertiefung der Sprachkenntnisse sollte daher auch Aufgabe der Universitäten sein, und zwar v. a. deshalb, weil so mancher Hochschulabsolvent ja das Deutsche in seinem späteren Berufsleben weitervermitteln soll (als Lehrer an Grund- oder Sprachschulen o. ä.). Darüber hinaus sollte jeder Fremdsprachenlehrer grundsätzlich willens und fähig sein, Defizite in seiner sprachlichen Kompetenz durch systematische Arbeit zu beseitigen – andernfalls wird es ihm kaum möglich sein, seine Schüler zu einer solchen Art des Lernens anzuleiten. Gerade eine solche Fähigkeit zur systematischen Arbeit an der eigenen Sprachkompetenz sollten die angehenden Deutschlehrer daher an der Universität unter Beweis stellen. Und schließlich muß hervorgehoben werden, daß auch für denjenigen, der das Deutsche »nur« verwendet, nicht aber lehrt, ein systema-

tisches Bemühen um sprachliche Verbesserung erhebliche Vorteile mit sich bringt (siehe 2.2).

Aus diesen Gründen nehmen wir an der Schlesischen Universität Opava den Wunsch der Studenten nach einer Verbesserung der sprachlichen Kompetenz sehr ernst und bemühen uns, ihm so weit wie möglich gerecht zu werden. Dabei sind freilich gewisse organisatorische Probleme zu berücksichtigen. Das Hauptproblem ist, daß für die Sprachpraxis nur ein geringes Stundenpensum zur Verfügung steht: Pro Woche sind zwei Stunden Grammatik und zwei Stunden Konversation vorgesehen. Hinzukommt, daß der Unterricht in relativ großen Gruppen von 15 bis 20 Personen erfolgt.

Diese Bedingungen sind nichts Ungewöhnliches; an anderen tschechischen Universitäten sind sie nahezu identisch. Unter diesen Umständen ist das Abhalten eines Unterrichts, der zu einer erkennbaren Verbesserung der sprachlichen Kompetenz der Teilnehmer führt, keineswegs einfach. Nicht selten kommt es daher zu Unzufriedenheit, was Fuchs in ihrer Erhebung ebenfalls dokumentiert:

»Die Hauptkritik an den angebotenen Lehrveranstaltungen ist demzufolge auch die fehlende Konversationspraxis; wie diese jedoch in ausreichendem Maße erreicht werden könnte, wird von den Studentinnen und Studenten nicht beantwortet.« (Fuchs 1998: 682)

Insbesondere in den höheren Jahrgängen drückt sich oft Enttäuschung im Hinblick auf das Studienziel aus:

»In persönlichen Interviews wurde von den Studierenden vor allem immer wieder beklagt, daß sie im 3. oder 4. Studienjahr weniger Deutsch könnten als zu Beginn des Studiums.« (Fuchs 1998: 682)

Fuchs (ebd.) bemerkt hierzu mit Recht, daß es sich hierbei lediglich um eine subjektive Einschätzung handele, deren

Gültigkeit nur schwer zu beweisen oder zu widerlegen sei. In der Tat könnte es durchaus sein, daß solche Klagen im Grunde nur bezeugen, daß sich die Studenten im Laufe ihres Studiums in höherem Maße ihrer – immer schon vorhandenen – sprachlichen Defizite bewußt geworden sind. Aber wie dem auch sei, in jedem Fall bekunden solche Äußerungen eine Unzufriedenheit mit den Resultaten des sprachpraktischen Unterrichts.

In Anbetracht der gegenwärtigen finanziellen und personellen Situation an den tschechischen Hochschulen wäre es illusorisch, davon auszugehen, daß sich der beschriebene Zustand in absehbarer Zeit wesentlich bessert. Man wird diese Bedingungen daher hinnehmen und sich die Frage stellen müssen, wie unter solchen Umständen ein effektiver sprachpraktischer Unterricht organisiert werden kann. *Eine* Konsequenz liegt wohl auf der Hand: Angesichts der geringen Stundenzahl ist es unausweichlich, daß das Sprachenlernen der Germanistik-Studenten in einem erheblichen Maße autodidaktisch stattfindet. Auf der anderen Seite stellt sich die Frage, welche Lehrinhalte im Studium vorgegeben werden und auf welche Weise sie möglichst effektiv vermittelt werden sollen. An der Schlesischen Universität Opava ist in den letzten Jahren ein Sprachpraxisprogramm entwickelt worden, das auf diese Fragen möglichst konkrete Antworten geben soll. Im folgenden soll dieses Programm skizziert werden.

## 2. Ein Programm zur Gestaltung des sprachpraktischen Unterrichts

Das Ziel des sprachpraktischen Unterrichts soll also eine Erweiterung bzw. Verbesserung der Sprachkenntnisse sein. Aber wo soll man da anfangen? Welche Inhalte soll man den Studenten vermitteln? Ein naheliegender Ansatz wäre, einen Stoff auszuwählen, wie er in

Übungsgrammatiken für fortgeschrittene Deutschlerner (Helbig/Buscha 1997, Dreyer/Schmitt 1998, Hall/Scheiner 2001) behandelt wird. Ein solcher Ansatz ist keineswegs abwegig, doch ergeben sich hierbei mehrere Probleme:

- a) Der Stoff in diesen Grammatiken ist sehr umfangreich, so daß in jedem Fall eine Auswahl und Begrenzung erforderlich ist.
- b) Die Vergessensquote ist bei solchen grammatischen Lehrinhalten relativ hoch.
- c) Bei der Beherrschung der Regeln zeigt sich eine starke Asymmetrie zwischen geschriebener und gesprochener Sprache.

Die Probleme b) und c) sind unmittelbare Konsequenzen des Umstandes, daß der durch solche Übungsgrammatiken vermittelte Stoff zumeist nur als Regelwissen beherrscht wird. Die grammatischen Regeln sind also theoretisch bekannt, werden aber nicht automatisch befolgt. Daher werden diese Regeln auch nur in ganz bestimmten Situationen von den Studenten beherzigt, und zwar typischerweise im Rahmen von Grammatikprüfungen. Als ein typisches Beispiel können etwa die Verbstellungsregeln im Deutschen angeführt werden, die ›intellektuell‹ gesehen eigentlich ausgesprochen einfach und die auch jedem Deutschlerner bekannt sind, die aber dennoch auch von fortgeschritteneren Lernern häufig nicht beachtet werden, und zwar selbst in schriftlichen Äußerungen. In solchen Fällen sind die Verbstellungsregeln also überhaupt nicht oder jedenfalls nicht in ausreichendem Maße automatisiert. (Zu einer ähnlichen Erfahrung vgl. Rall/Engel/Rall 1985: 38.)

Aus den genannten Gründen haben wir davon abgesehen, die Standard-Übungsgrammatiken zur eigentlichen Grundlage des sprachpraktischen Unterrichts zu machen. Stattdessen haben wir uns

entschieden, den zu vermittelnden Stoff in einer viel stärkeren Weise zu beschränken, in diesem ausgewählten Bereich aber sehr deutliche Lernfortschritte einzufordern. Zugleich wollen wir mit diesem Stoff den Grammatik- und Konversationsunterricht miteinander verschränken.

Bei der Auswahl des zu vermittelnden Stoffes haben wir uns nun von ›fehlerlinguistischen‹ Gesichtspunkten leiten lassen. Ausgangspunkt dieser Überlegungen war eine Erfahrung, die wohl schon jeder Deutschlehrer, der eine Lernergruppe mit homogener Ausgangssprache unterrichtet, gemacht hat: Es gibt eine Menge von anscheinend ›unausrottbaren‹ Fehlern, die von den Lernern immer wieder begangen werden (vgl. Juhász 1970: 21). Dies sind teilweise Verstöße gegen elementare, aber eben oft ignorierte Grammatikregeln, wie etwa die schon oben erwähnten Verstöße gegen Verbstellungsregeln oder die Verwendung von einfachem Infinitiv und Infinitiv mit *zu*. Fehler dieser Art sind gewissermaßen ›internationale‹ Deutschfehler, die wohl von fast allen Deutschlernern gemacht werden, egal, was ihre Ausgangssprache ist. Im Rahmen unseres Programms konzentrieren wir uns aber auch besonders auf ›typisch tschechische‹ Deutschfehler. Hierzu einige Beispiele:

1. Dieser Fach ist pflichtig.
2. Ich verstehe Ihnen nicht.
3. Jede Frau liebt seinen Mann.
4. Kafka ist mein beliebter Schriftsteller.

5. Ob Sie nichts dagegen haben, möchte ich heute etwas früher gehen.
6. Vergiß nicht die Wirklichkeit, daß die Gehälter niedrig sind.

Diese Fehler seien hier nur kurz kommentiert:

In 1. treten gleich zwei Fehler auf: eine falsche Genuszuordnung zum Nomen *Fach* und das von Tschechen oft verwendete Adjektiv *pflichtig*, das im Deutschen nicht isoliert, sondern nur als Zweitglied einiger Adjektiv-Komposita (z. B. *gebührenpflichtig*) verwendet werden kann.

In 2. liegt ein sehr frequenter Rektionsfehler vor; Beispiel 3. illustriert die Mißachtung der Kongruenzregeln für die Verwendung deutscher Possessivpronomina, ein Fehler, der deshalb so häufig vorkommt, weil das Tschechische ein spezielles subjektbezogenes Possessivpronomen (*svůj*) hat, zu dem es im Deutschen kein Pendant gibt.<sup>1</sup>

Beispiel 4. demonstriert die häufige Nicht-Unterscheidung von *beliebt* und *Liebblings-*, ein Fehler, der selbst in Deutsch-Lehrwerken tschechischer Provenienz sehr oft auftritt.

Beispiel 5. zeigt die Verwechslung der Konjunktionen *falls* und *ob* (denen im Tschechischen nur eine Konjunktion (*jestli*) entspricht).

Und Beispiel 6. illustriert die Verwechslung von *Wirklichkeit* und *Tatsache*; auch diese beiden Wörter können im Tschechischen nämlich durch ein Wort (*skutečnost*) wiedergegeben werden.

Im übrigen sei angemerkt, daß alle diese Fehler als Interferenzfehler<sup>2</sup> aufgefaßt

1 Auch in Heringer (2001: 188 f.) – einer Sammlung internationaler Deutschfehler – wird dieser Fehler behandelt. Allerdings wird er dort nicht vor dem Hintergrund der Verwendungsregeln des tschechischen Possessivpronomens *svůj* (und seiner Pendants in anderen slawischen Sprachen) analysiert. Der Grund für diesen Fehler wird somit aus diesen Ausführungen nicht ersichtlich. Dies ist ein typischer Nachteil von Lehrwerken, die sich nicht an Lerner mit einer spezifischen Ausgangssprache richten. Eine Darstellung dieses Fehlers aus tschechischer Sicht bietet Rinas (2001a: 143) sowie Rinas (2002).

2 Zum Begriff der Interferenz vgl. etwa Juhász (1970: 9–11) oder Kleppin (1998: 30–32).

werden können; sie alle können also als Übertragungen tschechischer grammatischer oder lexikalischer Besonderheiten ins Deutsche gedeutet werden.

Das Hauptziel des sprachpraktischen Unterrichts besteht also darin, den Studenten eine definierte und genau beschriebene Menge ›typisch tschechischer‹ Fehler abzugewöhnen. Dieses Ziel bestimmt in erheblichem Maße die Gestaltung des sprachpraktischen Unterrichts. Zudem werden an der Universität Opava Lehrmaterialien erstellt, die diesem Ziel dienen. Bevor dies genauer ausgeführt wird, dürften einige Bemerkungen zur Forschungslage in der Fehlerlinguistik angebracht sein.

Die Idee, fehlerlinguistische Aspekte im sprachpraktischen Unterricht zu berücksichtigen, ist natürlich nicht neu:

»Die didaktische Praxis der Fehleranalyse ist vermutlich so alt wie der Fremdsprachenunterricht selbst.« (Edmondson/House 2000: 218)

Allerdings ist es erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu nachhaltigen Bemühungen gekommen, eine systematische, theoretisch fundierte Fehleranalyse als Teildisziplin der konfrontativen Linguistik zu etablieren.<sup>1</sup> Als wegweisend wird hier vor allem der Beitrag von Corder (1967) angesehen.

Im Hinblick auf die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache hat der ungarische Germanist Janos Juhász schon in den späten 50er Jahren des 20. Jahrhunderts ganz ähnliche Ziele verfolgt.<sup>2</sup>

Nun sind allerdings fehlerlinguistische Ansätze im Sprachunterricht teilweise kritisiert worden. So ist seitens der didak-

tischen Forschung betont worden, daß es neben Interferenzfehlern auch eine Reihe weiterer Fehler gibt, die von Fremdsprachenlernern regelmäßig begangen werden, so z. B. die Übergeneralisierung einer einzelsprachlichen Regel (sog. ›intra-linguale Interferenz‹, vgl. etwa Hufeisen/Neuner 1999: 26.) Auch wurde darauf hingewiesen, daß die sog. ›starke Kontrastiv-Hypothese‹, derzufolge das, was in Ausgangs- und Zielsprache identisch ist, problemlos gelernt werden kann, während das, was unterschiedlich ist, Schwierigkeiten bereitet, in dieser Form zu einseitig ist.<sup>3</sup>

Doch ändert diese Kritik nichts daran, daß interlinguale Interferenzfehler in der Fremdsprachendidaktik berücksichtigt werden müssen (vgl. etwa Juhász 1970: 162–164 und Rösler 1994: 34 f.). Auch Edmondson/House, die sich kritisch mit der Fehlerlinguistik auseinandersetzen, konstatieren:

»Daß die Muttersprache einen Einfluß auf die fremdsprachliche Produktion ausüben kann, bleibt unumstritten [...] Ebenso gilt, daß das Konzept ›Transfer‹ immer noch relevant ist.« (Edmondson/House 2000: 227)

Es überrascht daher auch nicht, daß es eine Reihe von Lehrwerken gibt, die sich typischen (Interferenz-)Fehlern im Deutschen widmen. Hier wären zum einen Lehrwerke zu nennen, in denen ›internationale Deutschfehler‹ behandelt werden, also solche Fehler, die von fast allen Deutschlernern begangen werden. Solche Lehrwerke, die zumeist dem deutschen Sprachraum entstammen, gehen somit nicht auf Interferenzfehler ein, die

1 Empfehlenswerte Darstellungen zur Fehlerlinguistik sind etwa Schmidt (1994); Kleppin (1998 und 2001); Hufeisen/Neuner (1999: Kap. 7), Edmondson/House (2000: Kap. 12).

2 Vgl. Juhász (1970: 21 f.); diese Arbeit kann zugleich als ›klassische‹ Darstellung zur Interferenz angesehen werden.

3 Vgl. etwa Juhász (1970: 76 f.), Hufeisen/Neuner (1999: 23 f.), Edmondson/House (2000: 222–227), Heyd (1991: 14).

für Lerner mit einer bestimmten Ausgangssprache spezifisch sind. Typische Lehrwerke dieser Art sind etwa Lübke (1991), Krieger/Hantschel (1997), Schmitt (1999a, b) und Heringer (2001). Eine zweite Gruppe bilden Lehrwerke, die sich gerade an Deutschlerner mit einer ganz bestimmten Ausgangssprache richten. So sind z. B. in Deutschland Lehrwerke erschienen, die sich speziell an Deutschlerner mit Englisch als Mutter- oder als Erstsprache richten (Hufeisen 1994, Rug/Tomaszewski 1996). Auch in Tschechien (bzw. der ehemaligen Tschechoslowakei) sind Arbeiten veröffentlicht worden, die sich mit Interferenzfehlern tschechischer Deutschlerner beschäftigen. So sind in der tschechischen Fachzeitschrift *Cizí jazyky* (vormals *Cizí jazyky ve škole*) wiederholt kürzere Beiträge erschienen, in denen frequente Fehler deutschsprechender Tschechen aufgeführt und knapp beschrieben werden. Zu diesen Arbeiten gehören Boková (1976), Fírl/Hovorková (1979), Frank (1985), Höppnerová (1986/1995), Hunold (1998a, b, c) und Amelung/Antoňová/Kernerová/Klein (2001a, b, c, d). Daneben gibt es auch einige ausführlichere Studien zu Interferenzfehlern, etwa Demme/Hájek (1991) und Rinas (2001b/2002). Und schließlich gibt es auch bereits zwei Lehrbücher zu ›typisch tschechischen‹ Fehlern, nämlich Kolečková/Hauptenthal/Atzgerstorfer (1999) und Rinas (2001a). Somit liegen also bereits erste Arbeiten vor, die auf die spezifischen Schwierigkeiten tschechischer Deutschlerner eingehen. Dies ist eine begrüßenswerte Entwicklung, die zudem den Forderungen des modernen interkulturellen Ansatzes der Fremdsprachendidaktik entspricht, demzufolge landes- und sprachspezifische Probleme und Besonderheiten der Lerner berücksichtigt werden sollen (vgl. etwa Neuner/Hunfeld 1993: 106).

An der Schlesischen Universität Opava wird vor allem Rinas (2001a) als Lehrwerk für den Sprachpraxis-Unterricht eingesetzt. In dieser Arbeit werden eine Reihe von frequenten typisch tschechischen Deutschfehlern vorgestellt und analysiert, so etwa die in 1. bis 6. exemplifizierten Fehler. Darüber hinaus enthält die Arbeit ein systematisches Übungsprogramm zum Abgewöhnen dieser Fehler. So bietet sie einerseits Korrekturübungen, wie sie bereits in Bischoff (1974) verwendet werden: Fehlerhafte Sätze sollen identifiziert und korrigiert werden; auf der jeweils nachfolgenden Seite befinden sich die Korrekturen mit Verweisen auf den entsprechenden Punkt in den – teils recht ausführlichen – grammatisch-lexikalischen Erläuterungen. Bei diesen Übungen wird die alte – schon auf Ebbinghaus zurückgehende – lernpsychologische Einsicht konsequent befolgt, daß neuer Stoff anfangs in kurzen Intervallen wiederholt werden sollte, während die Intervalle danach immer länger werden können (vgl. etwa Leitner 1972: 59–62). Neben Satzkorrekturübungen enthält das Lehrwerk aber auch Einsetzübungen, Übersetzungsübungen, Fehlertexte zum Korrigieren, Kreuzworträtsel sowie Denkaufgaben.

Schon die oben angeführten Beispiele dürften deutlich gemacht haben, daß die im Lehrbuch behandelten Fehler sich in ihrem Niveau teilweise stark unterscheiden. Einige Interferenzfehler sind aus linguistischer Sicht ausgesprochen ›trivial‹ in dem Sinne, daß es hier nicht viel zu erklären sind. Dies gilt etwa für Genusfehler wie *\*der Fach*, *\*der Problem*, *\*die Gebäude* usw. Andere Fehler sind hingegen weitaus anspruchsvoller, insofern sie ausführliche Erläuterungen erfordern. Dies gilt z. B. für die Unterscheidung von *Lieblings-* und *beliebt*; es ist gar nicht so einfach, einem tschechischen Deutsch-Lerner diesen Unterschied überhaupt begrifflich zu ma-

chen. Hier sind umfangreichere Ausführungen vonnöten, deren Inhalt dann auch intensiver erarbeitet werden muß.

Am Ende des ersten Semesters müssen die Studenten die erste Hälfte von Rinas (2001a) sicher beherrschen; am Ende des zweiten Semesters das gesamte Lehrbuch. Die Kenntnisse werden jeweils durch eine schriftliche Arbeit überprüft, die u. a. Korrektur-, Umformungs- und Übersetzungsübungen enthält. Die Arbeiten werden unter einem gewissen Zeitdruck geschrieben, was bedeutet, daß nur solche Studenten erfolgreich abschneiden können, die den Stoff bereits so sicher beherrschen, daß sie nicht lange über eine Aufgabe nachdenken müssen. Der Stoff soll also bereits einigermaßen automatisiert sein. Das sind durchaus hohe Anforderungen. Andererseits gibt es bei diesen Klausuren keine Überraschungen; der zu lernende Stoff ist den Studenten vom ersten Tag ihres Studiums an bekannt. Am Ende des ersten und zweiten Studienjahres findet zudem auch jeweils eine mündliche Prüfung statt. Auch bei dieser Prüfung sollen die behandelten Fehler nicht mehr gemacht werden.

Es sei hinzugefügt, daß die Anforderungen für das zweite Studienjahr analog sind. Auch dort werden fehlerlinguistisch orientierte Lehrmaterialien eingesetzt. Eine Lehrbuchfassung dieser Materialien ist in Vorbereitung.

### 2.1 Vorteile und Konsequenzen

Das hier skizzierte Programm für die Sprachpraxis bietet mehrere Vorteile. Es lassen sich sehr klare Lernziele formulieren, so daß die Studierenden genau wissen, was von ihnen erwartet wird. Und es kann auf ziemlich einfache Weise überprüft werden, ob diese Lernziele erreicht wurden. Somit bietet dieses Programm eine Möglichkeit zur systematischen Verbesserung der Sprachkompetenz unserer Germanistikstudenten. Diese Konzep-

tion kommt auch insbesondere jenen Studenten zugute, die bereits längere Zeit in einem deutschsprachigen Land verbracht haben und schon über eine gute kommunikative Kompetenz verfügen, da gerade bei solchen Lernern bestimmte typisch tschechische Fehler stark fossilisiert sind. Kleppin erläutert auf einleuchtende Weise, warum das so ist:

»In der Kommunikation mit Muttersprachlern wird meist sogar überhaupt nicht korrigiert, wenn die Kommunikationsabsicht verstanden wird. Hieraus ergibt sich ein Problem: Fehler können sich lebenslang festsetzen, denn man ist von der Korrektheit seiner Äußerungen fest überzeugt, wenn man sie tagtäglich mit Erfolg verwendet und hervorragend verstanden wird.« (Kleppin 1998: 21)

In der Tat erfahren viele unserer Studenten bei uns zum ersten Mal, daß bestimmte Konstruktionen oder Wendungen, die sie im Deutschen permanent verwenden, falsch oder zumindest stilistisch bzw. idiomatisch merkwürdig sind. Insofern kann der Sprachpraxisunterricht an unserer Universität gerade fortgeschrittenen Lernern u. U. sogar mehr unmittelbare Impulse zur Verbesserung der Deutschkenntnisse geben als der »normale«, »ungezwungene« Kontakt mit deutschen Muttersprachlern. Aber auch die Studenten, die noch keine Möglichkeit zu einem längeren Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land hatten, profitieren von diesem Programm. Hier wirkt unser Programm gewissermaßen »prophylaktisch«: Es sensibilisiert für diese Fehler, noch bevor sie fossilisiert sind.

Um kein falsches Bild entstehen zu lassen, sei darauf hingewiesen, daß wir im sprachpraktischen Unterricht natürlich auch noch andere Inhalte vermitteln als nur eine Auseinandersetzung mit typischen Fehlern. Diese Schwerpunkte seien hier wenigstens stichpunktartig aufgelistet:

- Vermittlung themenbezogenen Wortschatzes
- Kurzpräsentation eines gewählten Themas
- Hörverständnis-Übungen (u. a. Verschriftlichung eines Hörspieltextes)
- Erweiterung des passiven Wortschatzes (intensive inhaltliche Erarbeitung selbstgewählter Medientexte).

Einen weiteren wichtigen Schwerpunkt bildet die Vermittlung sogenannter »Redemittel für Diskussion und Gesprächsführung«, d. h. solcher Redemittel, die in Diskussionen, Vorträgen und auch beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten von Nutzen sind (hierzu gehören etwa Wendungen wie *Des weiteren möchte ich hervorheben, daß... / Hier bin ich anderer Ansicht. / Könnten Sie uns erklären, was Sie unter ... verstehen?*) Die Diskussionen im Konversationsunterricht sollen u. a. auch gerade dazu dienen, die Verwendung dieser Mittel zu üben.<sup>1</sup>

Die Vermittlung sowohl des themenbezogenen Wortschatzes als auch der Redemittel erfolgt im Konversationsunterricht. Die typischen Fehler werden hingegen sowohl im Grammatik- als auch im Konversationsunterricht behandelt. Dabei werden die Fehler im Grammatikunterricht ausführlich erläutert; im Konversationsunterricht hingegen korrigieren die Lehrenden gezielt gerade die in dem jeweiligen Semester zu »entautomatisierenden« Fehler. Die Fehlerkorrekturen bekommen damit einen systematischeren Charakter. Ein bekanntes Problem beim Korrigieren besteht ja darin, daß man als Lehrender gar nicht alle Fehler korrigieren kann, die von den Lernern begangen werden, da dies demotivierend wirken würde. Eine Auswahl ist somit unverzichtbar. Aber nach welchen Kriterien

soll man entscheiden, ob man einen bestimmten Fehler korrigieren soll oder nicht? Im Rahmen unseres Programms wird den Lehrenden diese Entscheidung erleichtert. Aufgrund der klaren Lernzielvorgaben wissen die Lehrenden, auf welche Fehler sie besonders achten sollten. (Daß darüber hinaus aber gegebenenfalls auch andere Fehler korrigiert werden können und sollen, versteht sich von selbst.)

Insgesamt kann man konstatieren, daß unser Sprachpraxisprogramm recht hohe Anforderungen an die Studierenden stellt. Tatsächlich kann bei den Prüfungen nur derjenige erfolgreich abschneiden, der sich kontinuierlich über einen längeren Zeitraum hinweg systematisch vorbereitet hat. Das autodidaktische Lernen wird im Rahmen dieses Programms ebenso gefördert wie gefordert. Es versteht sich, daß sich die Studierenden erst einmal an eine solche Art des Lernens gewöhnen müssen. Dies gilt insbesondere für Tschechien, denn das tschechische Schulsystem kommt diesem Lernstil nicht besonders entgegen. An tschechischen Schulen wird vorwiegend fakto-graphisches Wissen verlangt, das zumeist wenige Tage vor einer Prüfung auswendig gelernt und kurze Zeit nach der Prüfung gleich wieder vergessen wird. Für ein systematisches Sprachenlernen ist ein solches »Training des Kurzzeitgedächtnisses« gänzlich inadäquat. Hier ist kontinuierliches Lernen unabdingbar. Unseren Studenten diese Einsicht zu vermitteln ist eines der »hintergründigeren« Ziele unseres Programms. Und die von uns erstellten Lehrmaterialien sollen bei diesem kontinuierlichen und systematischen Lernen Hilfe bieten.

1 Ein gutes Lehrbuch hierzu ist Hoffmann/Tobin 1994, das auch in einer adaptierten tschechischen Fassung (Hoffmann/Tobin 1997) erschienen ist.



## 2.2 Zum Verhältnis von Sprachkorrektheit und Kommunikation

Die bisherigen Ausführungen dürften deutlich gemacht haben, daß wir uns an der Schlesischen Universität Opava nicht ausschließlich und einseitig mit Interferenzfehlern beschäftigen. Dies zeigt sich auch darin, daß der sprachpraktische Unterricht an unserer Universität in zwei ›Blöcke‹ eingeteilt wird. In Block 1, der die ersten vier Semester umfaßt, wird der Schwerpunkt auf Sprachkorrektheit gelegt. Hier stehen also das Abgewöhnen der Fehler und die sichere Beherrschung von Wortschatz und Redemitteln im Vordergrund. In Block 2, der die nachfolgenden Semester umfaßt, geht es hingegen vorrangig um die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten. Den Schwerpunkt bildet die Entwicklung der fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit, konkreter gesprochen die Entwicklung einer Methodenkompetenz (= Strategien und Fertigkeiten zur Problemlösung), einer Sozialkompetenz (= Befähigung zur Zusammenarbeit und zur Kommunikation, etwa in beruflichen Situationen) sowie die Entwicklung einer Fachkompetenz (Erwerb und aktiver Gebrauch des Fachwortschatzes, etwa aus dem Bereich des Wirtschaftsdeutschen).

Es muß aber betont werden, daß es sich bei diesen unterschiedlichen Ausrichtungen in den beiden Blöcken lediglich um Tendenzen handelt. Weder wird in Block 1 auf kommunikative Elemente verzichtet, noch wird in Block 2 der Aspekt der Sprachkorrektheit vernachlässigt. Vielmehr wird während des gesamten Studiums beiden Aspekten Rechnung getragen, denn wir vertreten die Überzeugung, daß Sprachkorrektheit (Grammatik) und Kommunikativität sich nicht nur nicht ausschließen, sondern sich sogar im Gegenteil in sehr wichtiger Weise ergänzen. Dies soll im folgenden etwas ausführlicher dargelegt werden.

In fachdidaktischen Diskussionen gibt es mitunter die Tendenz, grammatische und kommunikative Ansätze gegeneinander auszuspielen, indem etwa folgendermaßen argumentiert wird: Unter kommunikativen Gesichtspunkten ist es völlig gleichgültig, ob jemand Satz 1 oder Satz 2 äußert:

Satz 1: Ich habe zwei Jahre in Köln gelebt.

Satz 2: \*Ich habe zwei Jahren in Köln gelebt.

Satz 2 enthält zwar einen grammatischen Fehler, ist aber dennoch völlig verständlich. Da jemand, der Satz 2 äußert, sich also problemlos verständigen kann, müssen solche Fehler auch nicht allzu ernst genommen werden. Lehrer, die solche Fehler ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken, demotivieren nur ihre Lerner und konzentrieren sich auf unwichtige Kleinigkeiten.

Einer solchen Argumentation kann mehreres entgegengehalten werden:

Zunächst einmal ist das Wort *Jahr* nicht gerade ein seltenes Wort der deutschen Sprache, und es ist wohl nicht zu viel verlangt, wenn man von fortgeschrittenen Lernern erwartet, daß sie wissen, wie dieses Wort dekliniert wird.

Des weiteren wird in dieser Argumentation der Begriff der Kommunikation in einer sehr bedenklichen Weise verkürzt. Kommunikation ist weitaus mehr als nur ein reines ›Sich-irgendwie-verständlich-machen‹. Zur Kommunikation gehört auch, wie man (verbal und nicht-verbal) mit anderen Menschen umgeht und wie man auf sie wirkt. Der Eindruck, den man auf andere Menschen macht, hängt aber in erheblichem Maße davon ab, wie man sich ihnen gegenüber artikuliert. Gerade dem Nichtmuttersprachler bieten sich hier große Chancen. Eine der sichersten Möglichkeiten, einen guten Eindruck zu machen, bietet nämlich die solide Beherrschung einer fremden Sprache, denn die Auffassung ist sehr verbreitet, daß derjenige, der

eine Fremdsprache auf hohem Niveau beherrscht, auch sehr intelligent sein müsse. Über die Richtigkeit dieser Auffassung kann man geteilter Meinung sein.<sup>1</sup> Es ist aber eine Tatsache, daß diese Meinung sehr oft vertreten wird. Gute Fremdsprachenbeherrschung zahlt sich somit aus, und das gilt nicht nur für Fremdsprachenlehrer, sondern auch und gerade für ›Anwender‹ der Fremdsprache, beispielsweise Geschäftsleute. Sichere Sprachkenntnisse können bei Geschäftspartnern sicher einen weitaus größeren Eindruck hinterlassen als etwa ein besonders eleganter Anzug.

Und schließlich ist die obige Argumentation vor allem deshalb verfehlt und kontraproduktiv, weil sie einen Gegensatz von Sprachkorrektheit und Kommunikativität konstruiert, der einfach nicht besteht. Tatsächlich ist nämlich die Beschäftigung mit Fehlern auch und gerade unter kommunikativen Gesichtspunkten oft von großer Wichtigkeit. Vielleicht am deutlichsten zeigt sich dies bei den sog. ›verdeckten Fehlern‹, die Kleppin folgendermaßen definiert:

»Ein Fehler, der in der Äußerung nicht unbedingt erkennbar ist. Ein Lernender will z. B. etwas ganz anderes ausdrücken, als seine Äußerung vermuten läßt. Dies gelingt ihm aber nicht, weil z. B. ein lexikalischer Fehler seine Äußerung verfälscht. Es kann also eine grammatisch-lexikalisch durchaus korrekte und situationsangemessene Äußerung vorliegen, die aber nicht der Äußerungsabsicht des Sprechers entspricht.« (Kleppin 1998: 137)

Ein ›verdeckter Fehler‹ liegt also dann vor, wenn ein Sprecher zwar eine grammatisch richtige Äußerung produziert, mit ihr aber nicht das ausdrückt, was er eigentlich sagen möchte.

Solche Fehler bringen (mindestens) drei eng miteinander zusammenhängende Probleme mit sich:

- Der Hörer gelangt zu falschen Schlüssen über die Mitteilungsabsicht des Sprechers. Die Kommunikation wird somit u. U. erheblich beeinträchtigt.
- Der Fehler wird gar nicht als solcher erkannt, weder vom Sprecher noch vom Hörer.
- Der Fehler bleibt somit unkorrigiert und wird damit fossilisiert, d. h. der Lerner gewöhnt sich diesen Fehler dauerhaft an.

Aus diesen Gründen ist es wichtig und sinnvoll, gerade den verdeckten Fehlern besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Dies betont auch Kleppin:

»Sie können sich natürlich vorstellen, daß verdeckte Fehler häufig äußerst schwer aufzuspüren sind und daß man dazu schon detektivische Arbeit leisten muß. Im Grunde wird man sie vor allem über Nachfragen herausbekommen. Es kann äußerst wichtig sein, solche Fehler aufzudecken, weil sonst möglicherweise der Lernende über die Bestätigung der an sich ja richtigen Äußerung falsche Schlußfolgerungen ziehen kann.« (Kleppin 1998: 27 f.)

Die folgende Auflistung exemplifiziert eine Reihe typischer tschechischer verdeckter Fehler:<sup>2</sup>

1. *Wir sind mit Petra ins Kino gegangen.*  
(gemeint: Ich bin mit Petra ins Kino gegangen)
2. *Wollen Sie den Koffer tragen?*  
(gemeint: Wollen Sie, daß ich den Koffer trage?)
3. *Und dann suchte sie seine Schlüssel.*  
(gemeint: ihre Schlüssel)
4. *Ich habe die Arbeit geschrieben.*  
(gemeint: bestanden)

1 Zu sprachlichen Fähigkeiten als Indikator für Intelligenz vgl. Gardner (1983: Kap. 5.).

2 Zu diesen und anderen verdeckten Fehlern deutschsprechender Tschechen vgl. Rinas 2002.

5. *Mein Hobby ist die Touristik.*  
(gemeint: Mein Hobby ist das Wandern)
6. *Jemand hat nichts gesagt.*  
(gemeint: Niemand hat etwas gesagt.)
7. *Sie können mir nicht zustimmen.*  
(gemeint: Sie müssen mir nicht zustimmen.)
8. *Wir können nicht vergessen, daß ...*  
(gemeint: Wir dürfen nicht vergessen, daß...)
9. *Das war ganz schwierig.*  
(gemeint: ziemlich schwierig)
10. *Er spricht ganz gut deutsch.*  
(gemeint: sehr gut)

Es dürfte klar sein, daß solche Fehler die Kommunikation u. U. in erheblicher Weise beeinträchtigen können. Gerade Lehrer, die die kommunikativen Aspekte des Sprachenlernens besonders betonen, sollten diesen Fehlern daher besondere Aufmerksamkeit widmen.

### 3. Schluß

Ich versuche, die wichtigsten Aspekte des an der Schlesischen Universität Opava verfolgten Sprachpraxis-Programms zusammenzufassen:

Hauptmotivation für die Entwicklung des Programms war das Bedürfnis, möglichst klare Lernzielvorgaben zu formulieren und den zu lernenden Stoff überschaubar zu halten. Zugleich wird aber eine sichere Beherrschung dieses Stoffes erwartet. Diese Konzeption bietet Vorteile sowohl für die Lerner als auch für die Lehrenden. Neben dem eigentlichen Stoff soll im Rahmen dieses Programms auch die Einsicht vermittelt werden, daß man nur durch systematisches und kontinuierliches Arbeiten deutliche Erfolge im Sprachenlernen erzielen kann. (De facto ist Sprachenlernen nämlich nichts anderes als eine besondere Art von Training.) Im Rahmen unseres Programms werden den Studenten Lerninhalte vermittelt, die sie in dieser Form sonst nirgendwo gebo-

ten bekommen, auch nicht bei einem Deutschlandaufenthalt. Gerade die typisch tschechischen Deutschfehler werden nämlich bei einem Deutschlandaufenthalt noch eher gefestigt als beseitigt. Damit soll natürlich keineswegs behauptet werden, daß längere Aufenthalte in einem deutschsprachigen Land etwas Nachteiliges wären. Im Gegenteil! Insofern es um Fähigkeiten wie flüssiges Sprechen, sichere Beherrschung sprachlicher Rituale der Alltagskommunikation oder sprachliche Spontaneität geht, ist ein solcher Aufenthalt durch nichts zu ersetzen. Insbesondere der Konversationsunterricht an Hochschulen kann – v. a. unter den Rahmenbedingungen an tschechischen Universitäten – diesbezüglich nicht mit einem Auslandsaufenthalt konkurrieren. Wir versuchen daher auch erst gar nicht, unseren Sprachpraxisunterricht als einen ›simulierten Deutschlandaufenthalt‹ zu konzipieren. Statt dessen kümmern wir uns in unserem Unterricht gerade um die Phänomene, die bei einem Deutschlandaufenthalt nicht gelernt werden. Wir besorgen gewissermaßen den ›sprachlichen Feinschliff‹, indem wir den Studenten helfen, sich frequente und besonders hartnäckige typisch tschechische Fehler abzugewöhnen. Unser Programm stellt somit eine Ergänzung bzw. Vertiefung zum Sprachenlernen in Deutschland dar und steht dazu in keinem Konkurrenzverhältnis.

Somit nutzt unser Programm gezielt einen Vorteil, den Auslandsgermanistiken generell besitzen: In Auslandsgermanistiken unterrichtet man fast immer Lernergruppen, in denen alle Teilnehmer die gleiche Ausgangssprache haben. Dies ermöglicht es auch, Lernprogramme zu entwickeln, die auf die spezifischen Bedürfnisse dieser Lernergruppen zugeschnitten sind. Unser Programm ist ein Schritt in diese Richtung.

## Literatur

- Amelung, Irina; Antoňová, Christine; Kernerová, Jaroslava; Klein, Silke: »Hartnäckige Fehler tschechischer Studenten (I). (Schon wieder ›sich interessieren um‹)«, *Cizí jazyky* 44, 2 (2000a), 61–63.
- Amelung, Irina; Antoňová, Christine; Kernerová, Jaroslava; Klein, Silke: »Hartnäckige Fehler tschechischer Studenten (II). (Schon wieder ›sich interessieren um‹)«, *Cizí jazyky* 44, 3 (2000b), 95–97.
- Amelung, Irina; Antoňová, Christine; Kernerová, Jaroslava; Klein, Silke: »Hartnäckige Fehler tschechischer Studenten (III). (Schon wieder ›sich interessieren um‹)«, *Cizí jazyky* 44, 4 (2000c), 135–137.
- Amelung, Irina; Antoňová, Christine; Kernerová, Jaroslava; Klein, Silke: »Hartnäckige Fehler tschechischer Studenten (IV). (Schon wieder ›sich interessieren um‹)«, *Cizí jazyky* 44, 5 (2000d), 164 f.
- Bischoff, Gunther: *Speak you English? Programmierte Übung zum Verlernen typischer Englischfehler*. Reinbek: Rowohlt, 1974.
- Boková, Hildegard: »Zu einigen Fehlern beim Gebrauch des Deutschen durch Tschechen«, *Cizí jazyky ve škole* 20 (1976), 262–269.
- Corder, S. Pit: »The Significance of Learner's Errors«, *International Review of Applied Linguistics* 5, 2 (1967), 161–170.
- Demme, Silke; Hájek, Otto: »Zur Bedeutung empirischer Fehleranalysen für die sprachliche Ausbildung tschechischer Deutschlehrerstudenten«, *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik [Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity]* VII (1991), 81–93.
- Dreyer, Hilke; Schmitt, Richard: *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik – Neubearbeitung*. Ismaning: Hueber, 1998.
- Edmondson, Willis; House, Juliane: *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 2. Auflage. Tübingen; Basel: Francke, 2000 (UTB, 1697)
- Firle, Marga; Hovorková, Alena: »Die ›faux amis‹ unter den Fremdwörtern im Deutschen und Tschechischen«, *Cizí jazyky ve škole* 23, 6 (1979), 262–267.
- Frank, Karel: »Česko-německá interference u cizích slov«, *Cizí jazyky ve škole* 29, 3 (1985), 118–122.
- Fuchs, Birgit Maria: »Über die Motivation tschechischer Studentinnen und Studenten, Deutsch bzw. Germanistik zu studieren«, *Info DaF* 25, 6 (1998), 679–684.
- Gardner, Howard: *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic-Books, 1983.
- Hall, Karin; Scheiner, Barbara: *Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene*. Ismaning: Hueber, 2001.
- Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim: *Übungsgrammatik Deutsch*. 11. Auflage. Leipzig; Berlin; München: Langenscheidt, 1997.
- Heringer, Hans Jürgen: *Fehlerlexikon Deutsch als Fremdsprache: Aus Fehlern lernen – Beispiele und Diagnosen*. Berlin: Cornelsen, 2001.
- Heyd, Gertraude: *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. 2. Auflage. Frankfurt a.M.: Diesterweg, 1991.
- Höppnerová, Věra: »K interferenci v německém hospodářském jazyce«, *Cizí jazyky ve škole* 30, 10 (1986), 454–459.
- Höppnerová, Věra: »Interferenční chyby v rovině syntaxe v písemných projevech studentů ekonomie«, *Cizí jazyky*, 39, 3–4 (1995), 48–51.
- Hoffmann, Ulrich; Tobin, Michael: *Negotiating in German*. Berlin; München: Langenscheidt, 1994.
- Hoffmann, Ulrich; Tobin, Michael: *Vedeme jednání v němčině*. Praha: Ivo Železný, 1997.
- Hufeisen, Britta: *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett, 1994.
- Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard: *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin u.a.: Langenscheidt, 1999.
- Hunold, Johannes: »Falsche Freunde«, *Cizí jazyky* 41/5–6 (1998a), 97 f.
- Hunold, Johannes: »Falsche Freunde (II)«, *Cizí jazyky* 41/7–8 (1998b), 131 f.
- Hunold, Johannes: »Falsche Freunde (III)«, *Cizí jazyky* 41/1–2 (1998c), 15 f.
- Juhász, János: *Probleme der Interferenz*. München: Hueber, 1970.
- Kleppin, Karin: *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin u.a.: Langenscheidt, 1998.
- Kleppin, Karin: »Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie«. In: Helbig, Gerhard; Götz, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein in-*

- ternationales Handbuch*. Band 2. Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 986–994.
- Kolečková, Olga; Hauptenthal, Thomas; Atzgerstorfer, Jürgen: *Německá synonymní slovesa*. 2. Auflage. Praha: Polyglot, 1999.
- Krieger, Paul; Hantschel Hans-Jürgen: *Verprechen Sie Deutsch? Fehlerverlernbuch für Ausländer*. Reinbek: Rowohlt, 1997.
- Leitner, Sebastian: *So lernt man lernen*. Freiburg im Breisgau: Herder, 1974.
- Lübke, Diethard: *Vorsicht Fehler! 200 typische Deutsch-Fehler erkennen und vermeiden*. München: Mentor, 1991.
- Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin u. a.: Langenscheidt, 1993.
- Rall, Marlene; Engel, Ulrich; Rall, Dietrich: *DVG für DaF*. Heidelberg: Groos, 1985.
- Rinas, Karsten: *Wenn Sie sagen: »Ich brauche mehr Deutsch üben« – dann haben Sie Recht! Programmierte Übung zum Verlernen typischer tschechischer Deutsch-Fehler*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2001a.
- Rinas, Karsten: »Interferenzfehler deutschsprechender Tschechen. 1. Teil: Negationsfehler«, *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik [Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity]* 6 (2001b), 39–80.
- Rinas, Karsten: »Interferenzfehler deutschsprechender Tschechen. 2. Teil: Verdeckte Fehler«, *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik [Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity]* 7 (2002), 33–93.
- Rinas, Karsten; Kratochvílová, Iva: »Zum Verhältnis von sprachlicher und kommunikativer Kompetenz bei der Germanistenausbildung«. In: Suchomel, Reinhard (Hrsg.): *Königgrätzer Blätter zu DaF*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003, 143–156.
- Rösler, Dietmar: *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 1994.
- Rug, Wolfgang; Tomaszewski, Andreas: *Meine 199 liebsten Fehler*. München: Klett, 1996.
- Schmidt, Reiner: »Fehler«. In: Henrici, Gert; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider, 1994, 331–396.
- Schmitt, Richard: *Weg mit den typischen Fehlern! Teil 1*. 2. Auflage. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1999a.
- Schmitt, Richard: *Weg mit den typischen Fehlern! Teil 2*. 2. Auflage. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1999b.