Analiza grešaka u testovima hrvatskih učenika njemačkog kao stranog jezika u srednjoj školi/Fehleranalyse von Tests kroatischer DaF-Lerner in der Mittelschule

Matić, Ruža

Master's thesis / Diplomski rad

2015

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:429710

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek

zir.nsk.hr

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Diplomski jednopredmetni studij njemačkoga jezika i književnosti

- nastavnički smjer

Ruža Matić

Analiza grešaka u testovima učenika njemačkog kao stranog jezika u srednjoj školi

Diplomski rad

Mentor: doc.dr.sc. Leonard Pon

Osijek, 2015

Josip-Juraj-Strossmayer Universität in Osijek
Philosophische Fakultät
Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur
Lehramtsstudium

Ruža Matić

Fehleranalyse von Tests kroatischer DaF-Lerner in der Mittelschule

Diplomarbeit

Mentor: Univ.-Doz. Dr. Leonard Pon

Osijek, 2015

Hiermit möchte ich mich bei allen Deutschlehrern und -lehrerinnen bedanken, die mir hilfsbereit entgegengekommen sind und ihre Tests für die Untersuchung zur Verfügung gestellt haben.

Ein besonderer Dank gilt meinem Mentor Herrn Univ.-Doz. Dr. Leonard Pon, der mir bei der Entstehung dieser Diplomarbeit sehr geholfen

und unterstützt hat.

Zusammenfassung

Das Thema dieser Arbeit ist *Fehleranalyse von Tests kroatischer DaF- Lerner in der Mittelschule*. Die Grundlage dieser Arbeit war die Untersuchung der Tests. Mit dieser Untersuchung wird ausfindig gemacht, wie viele Fehler im grammatischen, lexikosemantischen und orthographischen Bereich vorkommen und welche Altersgruppe im Durchschnitt mehr Fehler macht.

Am Anfang der Arbeit befindet sich die Einleitung, in der das Ziel der Arbeit kurz beschrieben wird. Anschließend folgt der theoretische Teil, in dem die wichtigsten Abschnitte beschrieben werden, die für die Arbeit relevant sind. In diesem Teil der Arbeit wird der Begriff Fehler näher beschrieben. Es werden mehrere Definitionen vom Begriff Fehler dargeboten, die nach fünf Kriterien unterteilt sind. Danach folgen linguistische und didaktische Sichtweisen von Fehlern. Des Weiteren werden verschiedene Fehlerursachen dargeboten. Darauffolgend werden verschiedene Fehlerklassifikationen näher beschrieben.

Nach dem theoretischen Teil, in dem die Grundlage der Arbeit dargeboten wurde, folgt der praktische Teil. In diesem Teil der Arbeit wird die Untersuchung besprochen. Vorerst werden die Ziele dieser Arbeit beschrieben und darauffolgend werden die Forschungsfragen dargeboten. Danach werden allgemeine Angaben zum Untersuchungsmaterial erläutert. Darauffolgend werden die Vorgehensweise der Untersuchung und das Instrument beschrieben. Daraufhin werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt und interpretiert.

Zum Schluss werden die wichtigsten Erkenntnisse in der Diskussion und Schlussfolgerung dargestellt. Dementsprechend wird auf das Ziel und die Forschungsfragen der Arbeit eingegangen.

Schlüsselwörter: Fehler, Fehlerursachen, grammatische Fehler, lexikosemantische Fehler, orthographische Fehler, Fehlerklassifikation.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 1
2. Theoretische Grundlagen zum Thema 2
   2.1. Zum Begriff Fehler 2
   2.2. Linguistische und didaktische Sichtweisen des Fehlers 5
      2.2.1. Die linguistische Sichtweise des Fehlers 5
      2.2.2. Die didaktische Sichtweise des Fehlers 7
   2.3. Ursachen für Fehler 8
      2.3.1. Einfluss der Muttersprache oder anderer Fremdsprachen- Die Interferenz 8
      2.3.2. Einfluss von Elementen der Fremdsprache selbst 8
      2.3.3. Einfluss von Kommunikationsstrategien und Lernstrategien 9
      2.3.4. Einfluss von Elementen des Fremdsprachenunterrichts - Übungstransfer 12
      2.3.5. Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren 12
   2.4. Die Fehlerklassifikation 13
3. Die Untersuchung zum Thema 17
   3.1. Untersuchungsziel und Fragestellung 17
   3.2. Allgemeine Angaben zum Untersuchungsmaterial 17
   3.3. Vorgehensweise der Untersuchung 18
   3.4. Instrument 18
   3.5. Datenanalyse 19
      3.5.1. Quantitative Analyse der Ergebnisse 19
      2.3.4. Qualitative Analyse der Ergebnisse 22
   3.6. Diskussion 32
   3.7. Schlussfolgerung 35

Anhang 37

Literaturverzeichnis 38

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit zum Thema *Fehleranalyse von Tests kroatischer DaF- Lerner in der Mittelschule* beschäftigt sich mit der Fehleranalyse, die in Tests zu finden sind, welche im Schulunterricht durchgeführt wurden. Meiner Meinung nach ist eine solche Erforschung von großer Bedeutung für den Unterricht, die Lehrer und auch die Lerner.

Als zukünftige Lehrerin ist eine Untersuchung zum Thema Fehleranalyse für mich von großer Bedeutung. Die Untersuchungsergebnisse können als Einsicht dienen, in welchem Bereich Lerner Schwierigkeiten haben und somit zur Verbesserung ihres Sprachwissens dienen. Das Ziel dieser Arbeit ist es zu erforschen, welcher Fehleranteil im grammatischen, lexikosemantischen und orthographischen Bereich zu finden ist. Für den Lehrer ist es hilfreich zu wissen in welchem Bereich die Lerner Schwierigkeiten haben, und um welche Anzahl der Fehler es sich handelt, um sich später mehr mit diesem Bereich zu beschäftigen. Ein weiteres Ziel dieser Diplomarbeit ist zu erforschen, welche Altersgruppe im Durchschnitt am meisten Fehler macht. Um diese Untersuchung durchzuführen, wird ein Bewertungsbogen entwickelt, anhand dessen die Tests analysiert werden. Darauffolgend wird eine Zusammenfassung der Ergebnisse dargestellt und eine Schlussfolgerung gezogen.

Die Arbeit besteht aus zwei Teilen, einem theoretischen und einem praktischen Teil. Im theoretischen Teil wird der Begriff Fehler, die linguistische und didaktische Sichtweise des Fehlers, die Ursachen für Fehler und die Fehlerklassifikation näher beschrieben.

Darauffolgend werden im praktischen Teil auserwählte Tests untersucht. In diesem Teil werden die Tests anhand eines Bewertungsbogens analysiert. Die Tests wurden in drei verschiedenen Mittelschulen durchgeführt. Es handelt sich um Mittelschulen in Orašje, Zabok und Novska. Die Lehrer und Lehrerinnen sind mir hilfsbereit entgegengekommen und haben ihre Tests für die Untersuchung zur Verfügung gestellt. Im praktischen Teil wird zuerst über die Ziele gesprochen. Danach folgen allgemeine Angaben zum Untersuchungsmaterial, die Vorgehensweise der Untersuchung, das Instrument, und die Datenanalyse. In der Datenanalyse werden die Ergebnisse der Untersuchung tabellarisch dargestellt und interpretiert. Sie umfassen eine quantitative und eine qualitative Analyse der Tests.

Im Schlussteil werden die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst. Im Anhang der Arbeit befindet sich der Bewertungsbogen.

2. Theoretische Grundlagen zum Thema

2.1. Zum Begriff Fehler

Im folgendem Abschnitt wir der Begriff Fehler genauer beschrieben. Hier stellt man sich die Frage, was überhaupt ein Fehler ist, welche Ursachen zum Fehler führen, was im Unterricht als Fehler betrachtet wird und welche Fehlerarten es gibt. Nach Presch (1980: 224) hängt die Fehlerdefinition vom Anwendungszweck dieser Definition ab.

> Der Begriff des Fehlers ist im Kontext der linguistischen Diskussion um die Begriffe ‚Norm' und ‚Regel' zu verorten, die sich sicherlich deshalb immer wieder als besonders brisant erweist, weil Normen nicht immer rein linguistisch bestimmbar sind, sondern auch einen beträchtlichen gesellschaftlichen Stellenwert haben. Als möglicher Gegenstand von Sanktionen stehen Normen stets im Spannungsfeld von Sprachöffentlichkeit und Sprachwissenschaft.[1]

Eine Aussage als falsch zu bewerten, „setzt voraus, daß es a) eine Alternative gibt, die ‚richtig' gewesen wäre und daß es b) ein Kriterium gibt, wonach die ‚richtig'/‚falsch'-Entscheidung getroffen wird".[2]

Kleppin (1998) hat folgende Definitionen zum Begriff Fehler angegeben:

A. Ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem
B. Ein Fehler ist eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm
C. Ein Fehler ist ein Verstoß dagegen, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt.
D. Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner nicht versteht.
E. Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler nicht versteht.
F. Ein Fehler ist das, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt.
G. Ein Fehler ist das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet.

[1] https://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb05/germanistik/absprache/sprachtheorie/dateien/texte-hennig/grammatikfehler/view S. 127, abgerufen am 5.11.2015.
[2] Ebd.: S. 127

H. Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde.
I. Ein Fehler ist das, was gegen die Norm im Kopfe des Lehrers verstößt.
J. Fehler sind relativ. Was bei einer Lerngruppe in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen in einer anderen Phase toleriert (Kleppin 1998: 19-20).

Nach Kleppin (1998: 20) kann man aus angegebenen Definitionen schließen, dass sie in gewissen Teilen einander ähnlich sind. Der Begriff Fehler wird von unterschiedlichen Sichten definiert und betrachtet. Diese zehn Definitionen kann man daher nach fünf Kriterien unterteilen:

1. Korrektheit

In der Definition A (*Ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem.)* wird über „einen reinen Verstoß gegen das Regelsystem der deutschen Sprache" gesprochen (ebd.: 20). Außerdem wird erwähnt, dass in der Sprache eine gewisse linguistische Norm besteht und die Abweichung von ihr als Fehler verstanden wird, wie auch in der Definition B (*Ein Fehler ist eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm.*) genannt wurde. Nach der Definition C (*Ein Fehler ist ein Verstoß dagegen, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt.*) sollte man annehmen, dass es einen „allgemein gültigen Sprachgebrauch gibt" (Kleppin 1998: 20).

2. Verständlichkeit

Laut Presch (1980: 230) steht im Gegensatz zum Kriterium *Korrektheit* die *Verständlichkeit*. Bei den Definitionen D (*Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner nicht versteht.*) und E (*Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler nicht versteht*.) wird die kommunikative Wirkung hervorgehoben. Daher kann man schließen, dass unter dem Kriterium Verständlichkeit der Schwerpunkt auf der Kommunikation liegt (vgl. Presch 1980: 230). Wenn die Kommunikation nicht gestört ist, „selbst wenn Abweichungen von einer gelernten grammatischen Regel feststellbar sind", werden entsprechende Fehler nicht als Fehler verstanden (vgl. Kleppin 1998: 21). Bei der Definition D (*Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner nicht versteht.*) kommt es zu Problemen, wenn der Kommunikationspartner auch ein Lernender ist und Fehleräußerungen versteht, die ein Sprecher der Zielsprache nicht verstehen würde (vgl. ebd.: 21). Nach Kleppin (1998: 21) ist

bei der Definition E (*Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler nicht versteht*.) das Problem, dass „[...] muttersprachliche Lehrer sehr viel toleranter und nachgiebiger korrigieren als andere" (Kleppin 1998: 21). Größtenteils werden die Fehler in der Äußerung von den Sprechern der Zielsprache nicht korrigiert, falls die Kommunikation nicht gestört ist (vgl. Kleppin 1998: 21).

3. Situationsangemessenheit

In der Definition H (*Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde*.) steht im Mittelpunkt die Situationsangemessenheit. Unter diesem Kriterium soll ein Lerner wissen, was man in einer entsprechenden Situation sagen kann und wie man sich benehmen soll (vgl. Kleppin 1998: 21) „In dieser Definition wird der Verstoß gegen eine pragmatische Norm thematisiert" (ebd.: 21) bzw. ein „verbale(r) und nonverbale(r) Verstoß gegen eine (soziokulturell) pragmatisch angenommene Norm, der Verstoß gegen Verhaltenserwartungen in einer bestimmten Situation, z.B. gegen Regeln der Höflichkeit."[3]

4. Unterrichtsabhängige Kriterien

Kleppin (1998) weist darauf hin, dass Lehrer, um die Beanspruchung zu mindern, meistens auf eine „präskriptive (vorschreibende) Norm" zurückgreifen (Kleppin 1998: 21). In diesem Fall sind es entsprechende Lehrwerke, wie es auch in der Definition F (*Ein Fehler ist das, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt.*) erwähnt wurde. Nach der Definition G (*Ein Fehler ist das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet.*) ist einzig der Lehrer für die Fehleranalyse zuständig. „Was der Lehrer als falsch bezeichnet, wird in der Regel als Fehler gewertet" (ebd.: 21). Bei der Definition I (*Ein Fehler ist das, was gegen die Norm im Kopf des Lehrers verstößt*.) stellt sich die Frage, was sich eigentlich im Kopf des Lehrers abspielt und wer überhaupt die Norm nachprüft (vgl. ebd.: 21).

5. Flexibilität und Lernerbezogenheit

In der Definition J (*Fehler sind relativ. Was bei einer Lerngruppe in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen in einer anderen Phase toleriert.*) wird die Flexibilität des Lehrers benötigt. Der Lehrer soll in einem gewissen Moment festlegen, ob er einen Fehler zulässt oder korrigiert. Es hängt davon ab, was die Lerner gelernt und erworben

[3] https://books.google.ba/books?id=iEYm3bwQjZYC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false S.987, abgerufen am 8.9.2015.

haben und was überhaupt im Vordergrund steht und geprüft wird (vgl. ebd.: 22). Außerdem wird noch erwähnt, dass jeder Lehrer selbst einschätzt:

- was überhaupt ein Fehler ist und worin er konkret besteht (Fehleridentifizierung)

- wie er einen Fehler beschreibt und einordnet (Fehlerbeschreibung),

- worin für ihn die Ursache für den Fehler besteht (Fehlererklärung),

- ob er den Fehler im Hinblick auf eine Benotung als schwer oder leicht einschätzt (Fehlerbewertung),

- welche Maßnahmen er im Umgang mit Fehlern für sinnvoll hält (Fehlertherapie) (Kleppin 1998: 22).

„Der Lerner und seine möglichen Lernschwierigkeiten werden in den Mittelpunkt gestellt. Es interessiert demnach nicht mehr, ob ein Fehler objektiv feststellbar ist“.[4] Nach Kleppin (1998: 22) ist primär die Fehlerfeststellung wichtig, d.h. Fehler sollen erstens erkannt werden.

2.2. Linguistische und didaktische Sichtweisen des Fehlers

Da es zahlreiche Sichtweisen und Versuche der Begriffsbestimmung von *Fehler* gibt, wie im Abschnitt 2.1. gezeigt wurde, ist es somit schwer festzustellen was unter einer Norm verstanden wird. Die Norm der linguistischen Sichtweise weicht von der didaktischen Sichtweise ab.[5] Weiter wird näher über die linguistische und didaktische Sichtweise gesprochen.

2.2.1. Die linguistische Sichtweise des Fehlers

In seiner Dissertation erwähnt Bohnensteffen (2010: 21), dass es von der linguistischen Sichtweise Regeln gibt, auf die man achten soll, und jegliches Abweichen von der Regel wird als Fehler verstanden. Bei der Regel handelt es sich um die sogenannte Norm, die bereits in der

[4] https://books.google.ba/books?id=iEYm3bwQjZYC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false S.988, abgerufen am 8.9.2015

[5] http://rzbl04.biblio.etc.tu-bs.de:8080/docportal/servlets/MCRFileNodeServlet/DocPortal_derivate_00009763/diss.pdf S.21, abgerufen am 5.8.2015

Arbeit erwähnt wurde. Außerdem stellt man sich die Frage, wer darüber entscheidet, was man als Regel betrachten soll.[6] Wenn man die Verschiedenheit einer Sprachgesellschaft betrachtet, schließt man daraus, dass sich Norm „in sozialen und regionalen Bereichen" definieren lässt.[7] Als Resümee kann man sagen, „dass es keine allgemein gültigen und festgelegten Normen innerhalb einer Zielsprache geben kann".[8]

> Somit hängt die Akzeptanz sprachlicher Abweichungen letztendlich immer von Mitgliedern sozialer Gruppen ab, denen eine Beurteilungs- und Sanktionierungsgewalt obliegt. In diesem Zusammenhang spielt Akzeptanz eine wichtige Rolle. Konkret bedeutet das, dass sprachliche Äußerungen korrekt nach den Regeln gebildet werden, sie aber, gemessen an der Situation, in der die Äußerung getätigt wird, als inakzeptabel und damit als falsch identifiziert werden können. Primär geht es darum, dass bei einer Kommunikation nicht das WIE der schriftlichen oder mündlichen Äußerung, sondern das WAS relevant ist, unabhängig vom Grad der Normabweichung.[9]

Kranert (2013) nennt in *Korrigieren, Prüfen und Testen im Fach Deutsch als Fremdsprache* den Unterschied zwischen Systemfehler und Normfehler. „Systemfehler sind immer falsch und verstoßen gegen die Normen des lexiko-grammatischen Systems, während Normfehler eine stilistische oder situativ unangemessene Äußerung darstellen."[10]

Ebenfalls haben Eisenberg und Voigt ihre Unterscheidung dargestellt: „Als ‚Systemfehler' betrachten Eisenberg/Voigt ´Verstöße gegen Regularitäten, die zum impliziten Sprachwissen eines Sprechers des Deutschen gehören`."[11] „Als ‚Normfehler' betrachten Eisenberg/Voigt solche Fehler, die auf unterschiedliche Beurteilungen bei verschiedenen Sprechern stoßen (*brauchen* mit oder ohne *zu*, *Atlanten* vs. *Atlasse* etc.)."[12]

---

[6] Ebd.: S.21-22

[7] http://rzbl04.biblio.etc.tu-bs.de:8080/docportal/servlets/MCRFileNodeServlet/DocPortal_derivate_00009763/diss.pdf S.22, abgreufen am 5.8.2015

[8] Ebd.: 22

[9] Ebd.: 22

[10] http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we04/germanistik/studium/studiengaenge/master/master_daf/download/Michael-Kranert---Korrigieren_-Pruefen-und-Testen-im-Fach-Deutsch-als-Fremdsprache-1.pdf, S. 3, abgerufen am 3.11.2015

[11] https://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb05/germanistik/absprache/sprachtheorie/dateien/texte-hennig/grammatikfehler/view S.134. abgerufen am 5.11.2015.

[12] Ebd.: S. 134

2.2.2. Die didaktische Sichtweise des Fehlers

Wie bereits erwähnt, weicht die didaktische Sichtweise von der linguistischen ab. Die Besonderheit beim Fremdsprachenunterricht liegt darin, dass die Sprache „vorstrukturiert gelehrt und gelernt wird“.[13]

> Dabei orientieren sich die sprachlichen Strukturen an einem bestimmten Standard, der für die Richtigkeit und Akzeptanz dieser Strukturen zugrunde gelegt wird. Die unter Berücksichtigung dieser Unterrichtsspezifik abzuleitenden *didaktischen Normen* werden offiziell von administrativer Seite, d. h. von Verfassern von Richtlinien und Lehrplänen, vorgegeben und dann vom Lehrer im Unterricht umgesetzt.[14]

Abschließend ist die Meinung des Lehrers wichtig, sowie die Entscheidung der Fehlerbewertung. Hier können wir auf die Definition F (*Ein Fehler ist das, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt.*) und G (*Ein Fehler ist das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet.*) zurückgreifen.

> Um jedoch jedwede lehrerseitige Willkür auszuschließen, scheint es ratsam, die **Bewertung eines Fehlers** zusätzlich immer auf der Grundlage unterrichtlichen Geschehens vorzunehmen, d. h., dass nur solche fehlerhaften Formen und Strukturen als Fehler zu werten sind, die Gegenstand des Unterrichts waren.[15]

Außerdem wird gemeint, dass Fehler relativ sind, womit wir wiederum zu der Definition J kommen (*Fehler sind relativ. Was bei einer Lerngruppe in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen in einer anderen Phase toleriert*.). Somit hängt die Fehlerbewertung vom Unterrichtsinhalt und Materialien ab, was aber nicht heißen soll, dass sich der Unterricht nur auf die didaktischen Materialien einschränkt.[16]

---

[13] http://rzbl04.biblio.etc.tu-bs.de:8080/docportal/servlets/MCRFileNodeServlet/DocPortal_derivate_00009763/diss.pdf S.23, abgerufen am 5.8.2015

[14] Ebd.: 23

[15] Ebd.: 24

[16] Ebd.: 24

2.3. Ursachen für Fehler

2.3.1. Einfluss der Muttersprache oder anderer Fremdsprachen- Die Interferenz

Nach Edmondson und House (2012: 222) ist Transfer eine Übertragung von der Ausgangssprache auf die Sprache, die gelernt werden soll. Im erweiterten Sinn ist Transfer jeder Einfluss von vorher Gelerntem auf das neu zu Lernende. Im engeren Sinn kann Transfer positiv oder negativ sein. Beim negativen Transfer kommen wir zum Begriff Interferenz, während positiver Transfer als Lernerleichterung bezeichnet wird (vgl. Edmondson und House 2011: 222). Laut Kleppin (1998: 31) meinen Lado (1967) und Fries (1962), „dass man Fehler voraussagen könnte, wenn man die Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachen erkannt und beschrieben hätte“ (Kleppin 1998: 31). Ein Vergleich zwischen den Sprachen bzw. eine kontrastive Analyse der Muttersprache und der Sprache, die gelernt wird, sollte hilfreich sein. So sind die Forscher der Meinung, „wo Elemente und Regeln in beiden Sprachen gleich sind“, dass das Lernen beinahe fehlerfrei verläuft, denn in diesem Fall ist der Transfer positiv (ebd.: 31). Dahingegen sind verschiedene Elemente der Sprache für den negativen Transfer zuständig, was man als Interferenzfehler bezeichnet (vgl. ebd.: 31-32).

> Ein Sprecher des Italienischen kann z.B. aufgrund von *Transfer* viele bekannte Elemente nutzen, wenn er Spanisch lernt, andererseits passieren ihm auch Irrtümer, die auf der Übertragung von Elementen beruhen, die nicht zur Norm des Spanischen gehören: nur die Irrtümer wären bei einer solchen Unterscheidung als *Interferenzen* zu bezeichnen.[17]

2.3.2. Einfluss von Elementen der Fremdsprache selbst

Unter diesem Abschnitt wird über den Transfer innerhalb einer Sprache gesprochen. Als intralinguale Fehler werden Fehler bezeichnet, die innerhalb der Sprache übertragen werden. Dahingegen werden als interlinguale Fehler diejenigen Fehler bezeichnet, deren Übertragung von der Erstsprache auf die Zweit- oder Fremdsprache erfolgt (vgl. Kleppin 1998: 33). Näher beschrieben werden Übergeneralisierung, Regularisierung und Simplifizierung. Bei Übergeneralisierung handelt es sich um eine „Ausweitung einer Kategorie oder Regel auf

[17] http://www.romling.uni-tuebingen.de/scans/C19.pdf S. 233, abgerufen am 8.9.2015.

Phänomene, auf die sie nicht zutrifft“ (ebd.: 33). Nach Rieck (1980: 54) liegt der Unterschied zwischen Übergeneralisierung und Transfer darin, dass die Übergeneralisierung nicht vom Einfluss der Erstsprache, sondern innerhalb der Zielsprache erfolgt. Außerdem wird erwähnt, dass Übergeneralisierungen vorkommen, wenn der Lerner gewisse Sprachphänomene erworben hat (vgl. ebd.: 54). Ein Beispiel der Übergeneralisierung ist der Satz „*Es ist einen wichtigen Hinweis, immer mit Fahrschein zu fahren“* (Kleppin 1998: 32). Der korrekte Satz lautet „*Es ist ein wichtiger Hinweis, immer mit Fahrschein zu fahren“* (ebd.: 120). Bei dieser Struktur ist die *es gibt* Form und das Akkusativobjekt übergeneralisiert worden. Unter Regularisierung versteht man die Umformung des sprachlichen Phänomens vom unregelmäßigen zum regelmäßigen. Ein Beispiel dafür ist: „*Ich gehte in Ovideo in die Schule“* (ebd.: 32). Der korrekte Satz lautet „*Ich ging in die Schule“* (ebd.: 119). Hier wurde die regelmäßige Präteritumform beim Verb *gehen* angewendet. „Unter Simplifizierung werden Vereinfachungen verstanden, z.B. solche Phänomene wie der Gebrauch nichtflektierter oder nichtkonjugierter Formen, Vermeidung von komplexen Strukturen wie Nebensatzkonstruktionen“ (Kleppin 1998: 33). Ein Beispiel für Simplifizierung ist der Satz „*Wenn ohne Fahrschein fahren, dann muss zahlen“* (ebd.: 32). Der korrekte Satz lautet „*Wenn man ohne Fahrschein fährt, dann muss man zahlen“* (ebd.: 120). In diesem Satz wurde *man* ausgelassen und die Infinitivform des Verbs *fahren* wurde gebraucht.

2.3.3. Einfluss von Kommunikationsstrategien und Lernstrategien

„Strategien sind mentale Pläne zu einer Handlung. Strategien lassen sich ganz allgemein als mentale Verfahren bestimmen, die den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen (...) steuern“ (Storch 1999: 21, zitiert nach Tönshoff 1995a). Bei der Kommunikation werden unterschiedliche Strategien hervorgerufen:

1. Verständigungsstrategien: Wissen, wie Kommunikation initiiert, aufrechterhalten und beendet werden kann;

2. Produktionsstrategien: Wissen, wie sprachliche Handlungen durchgeführt und Bedeutungen konstruiert werden können;

3. Verstehensstrategien: Wissen, wie sprachliche Handlungen verstanden und Bedeutungen rekonstruiert werden können;

4. Kompensationsstrategien: Wissen, wie Schwierigkeiten in der Kommunikation überwunden werden können (Storch 1999: 21).

Der Unterschied zwischen Lernstrategien und Kommunikationsstrategien ist der, dass bei den Lernstrategien „der Lernaspekt im Vordergrund [steht], [und] bei den Kommunikationsstrategien der Gebrauchsaspekt von Sprache“ (ebd.: 21).

Bei den Kommunikationsstrategien handelt es sich um Methoden, die ein Lerner einsetzt, um gewisse Kommunikationsaufgaben durchzuführen (vgl. Kleppin 1998: 34). Lerner benutzen Kommunikationsstrategien um eine Kommunikation aufrecht zu erhalten, „aber an den Grenzen ihrer fremdsprachlichen Kompetenz stoßen (Edmondson und House 2011: 239). Kleppin (1998: 34) gibt einige Beispiele der Strategien an:

1. falls dem Lerner das Wort nicht bekannt ist, kann er dieses durch Umschreibung ausdrücken,

2. durch Mimik und Gestik (vgl. Kleppin 1998: 34),

3. „seinen Gesprächspartner oder den Lehrer um Hilfe für sein Problem zu bitten, etwa, ihm das fehlende Wort in der Fremdsprache zu nennen“ (ebd.: 34),

4. man kann sich in der Muttersprache ausdrücken,

5. man kann sich auch in einer anderen Sprache ausdrücken (vgl. ebd.: 34),

6. eine weitere Strategie ist „ein Wort neu zusammenzusetzen“ (ebd.: 34).

Die Kommunikationsstrategien werden auch Kompensationsstrategien genannt, da sie dem Lerner helfen „Lücken in der Fremdsprache zu kompensieren“ (ebd.: 34). Auf der einen Seite gibt es Lernende, die nur das äußern, was sie auch richtig sagen können. In dem Fall sagen sie nicht das, was sie eigentlich sagen wollten, und dabei wird die Kommunikation eingegrenzt, weil der Lernende wahrscheinlich Angst vor Fehlern in der Äußerung hat (vgl. ebd.: 34). Dabei kommt es „zu sehr starken sprachlichen Vereinfachungen oder inhaltlichen Verzerrungen“ (ebd.: 34). Nach Kleppin (1998: 35) werden diese als Vermeidungs- oder Ausweichstrategien genannt. Falls diese Strategien auf längere Zeit angewendet werden, sind diese für den weiteren Lernprozess nicht förderlich, da es zur Vermeidung schwerer fremdsprachlicher Konstruktionen kommt (vgl. ebd.: 35).

Hier werde ich kurz auf den Begriff Lernstrategien eingehen und ihn näher erklären. Lernstrategien sind geplante Verfahrensweisen bei dem der Lerner diese zielgerichtet gebraucht (Kleppin 1998: 36). Nach Edmondson und House (2011: 236) sind „Lernstrategien (…) Aktivitäten, die Lerner mit dem Ziel ausüben, ihre fremdsprachliche Kompetenz zu erweitern" (Edmondson und House 2011: 236). „Lernstrategien können mehr oder weniger bewusst bzw. unbewusst eingesetzt werden, und sie können von bewussten zu automatisierten Verhaltensweisen werden" (Storch 1999: 21). Kleppin (1998: 36) weist darauf hin, dass Beispiele dieser Lernstrategien ein positiver Transfer aus anderen Sprachen sind, sowie neue Wortbildungen zu versuchen. Nach Edmondson und House (2011: 236) sind weitere Beispiele der Lernstrategien: „mnemonische Techniken, bewusstes Wiederholen und Auswendiglernen." (Edmondson und House 2011: 236). Diese Strategien sind fördernd für das weitere Fremdsprachenlernen, obwohl auch in diesem Fall Fehler gemacht werden (vgl. Kleppin 1998: 36). Edmondson und House (2011: 237-238) haben eine Klassifikation von O'Malley et al. (1986) angegeben:

> (i) Metakognitive Strategien, mit denen Lerner ihre Lernaktivitäten planen, vorbereiten, kontrollieren und deren Erfolg selbst evaluieren.
>
> (ii) Kognitive Strategien wie z.B. das Erraten von Bedeutungen aus dem Kontext, Übersetzen, Wiederholen zum besseren Einprägen.
>
> (iii) Sozial-affektive Strategien, mit denen Lerner miteinander kooperieren, indem sie Feedback geben oder Informationen austauschen und um Erklärungen bitten" (Edmondson und House 2011: 238).

Eine weitere Klassifikation wird von Storch (1999: 22) angegeben. Diese sind direkte (kognitive) und indirekte (metakognitive) Strategien. Direkte Strategien sind „Strategien, die unmittelbar mit der Fremdsprache operieren, d.h. unmittelbar bei der Verwendung oder beim Lernen aktiviert werden" (Storch 1999: 22). Hier unterscheidet man gedächtnisstützende Strategien, kognitive Strategien und Kompensationsstrategien. Indirekte Strategien sind „Strategien, die mittelbar zum Lernen oder Kommunizieren beitragen und Prozesse wie Planung und Überwachung betreffen" (ebd.: 22). Bei den indirekten Strategien unterscheidet man metakognitive, affektive und soziale Strategien (vgl. ebd.: 22).

2.3.4. Einfluss von Elementen des Fremdsprachenunterrichts - Übungstransfer

Laut Kleppin (1998: 36) handelt es sich beim Übungstransfer um Sprachphänomene, die geübt wurden und später in einer anderen Situation verwendet werden, obwohl sie dort nicht hingehören und ein anderes Sprachphänomen verwendet werden sollte. Es kommt vor, dass im Unterricht einige Sprachphänomene mehr geübt werden als andere, daher auch mehr angewendet werden. Diese Fehler werden auch unterrichts- oder lehrerinduzierte Fehler genannt (vgl. Kleppin 1998: 36). „Diese durch die Schul- und Unterrichtssituation induzierten Fehler entstehen z. B. durch die Lehrperson, ungeeignete Lehrmaterialien oder die Gestaltung von Übungen."[18]

2.3.5. Einfluss durch persönliche und soziokulturelle Faktoren

Zu den persönlichen Faktoren zählen folgende Faktoren: Müdigkeit, keine Lust, private Probleme usw. Was im Kopf des Lerners vorgeht, kann man nicht wissen. Fehler kommen häufiger im mündlichen als im schriftlichen Gebrauch vor (vgl. Kleppin 1998: 37). Jede Kultur hat ihre eigene Verhaltensweise, die in anderen Kulturen verschieden ist. Einige Verhaltensweisen können als nicht der Situation angepasst bezeichnet werden. Kleppin (1998: 38) benutzt den Ausdruck *kulturelle Interferenz.* „Diese Fehler werden häufig von Sprechern der Zielsprache nicht der mangelnden fremdsprachlichen Kompetenz des Sprechers, sondern seinem Verhalten, manchmal sogar seinem *Charakter* angelastet" (Kleppin 1998: 39). Ein Lerner entwickelt ein Sprachsystem und dieses Sprachsystem enthält Eigenschaften der Muttersprache und der Sprache, die gelernt wird, sowie Eigenschaften, die man keiner der beiden Sprachen zuschreiben kann. Hier wird über Interlanguage oder Interimsprache gesprochen (vgl. ebd.: 39). Interimsprache ist flexibel und systematisch, „sie befindet sich zwar in Veränderung, ist aber dennoch, z.B. für bestimmte Strukturen, fast wie eine eigene Sprache zu beschreiben" (ebd.: 39). „Gerade auch an der Fehlerentwicklung lässt sich aufzeigen, wie sich die Lernersprache* entwickelt und wie sich ein Lernender sein eigenes System aufbaut und konsequent bestimmte Fehler immer wieder macht (z.B. Wortstellung im Nebensatz)" (ebd.: 39).

[18] http://rzbl04.biblio.etc.tu-bs.de:8080/docportal/servlets/MCRFileNodeServlet/DocPortal_derivate_00009763/diss.pdf S.37, abgerufen am 6.8.2015.

2.4. Die Fehlerklassifikation

Die Lehrer befassen sich womöglich von Beginn an mit der Fehleranalyse, d.h. die Fehler zu erkennen, umschreiben, sowie die Fehlerursache zu erforschen und eventuell auch zu beseitigen. Anhand der Fehleranalyse kann der Lehrer einsehen, ob der Lerner den Unterrichtsinhalt versteht und erworben hat (vgl. Edmondson und House 2011: 218). „Mit Fehlerklassifikation ist eine Zusammenstellung von Fehlertypen nach bestimmten Gesichtspunkten gemeint“ (Kleppin 1998: 40). Man kann Klassifikationen vornehmen,

1. „um überhaupt eine Ordnung und Zusammenstellung nach bestimmten Kriterien festlegen zu können“ (Kleppin 1998: 41),

2. „um eine begründete Bewertung durchführen zu können“ (ebd.: 41),

3. „um dem Lernenden durch Korrekturzeichen an seinen schriftlichen Produktionen klar zu machen, wo seine Probleme liegen. So kann man Lernenden Hilfen zur Selbstkorrektur ihrer Produktionen geben“ (ebd.: 41).

Laut Edmondson und House (2011: 219) kommt es bei der Klassifizierung der Lernerfehler zur folgenden Problematik:

1. „Nicht immer läßt sich feststellen, ob überhaupt ein Fehler vorliegt. Erstens gibt es die sog. Normproblematik, also die Frage, nach welchen Kriterien Fehler festgestellt werden sollen, und zweitens kann keine direkte Einsicht genommen werden in das, was ein Lerner sagen will“ (Edmondson und House 2011: 219).

2. Das Problem bei der Lerneraussage liegt darin, dass man schwer sagen kann, „wo sich der Fehler innerhalb einer Äußerung befindet“ (ebd.: 219). Die Aussagen der Lerner können:

- grammatisch richtig oder falsch
- sprachlich akzeptabel oder unakzeptabel
- situationsangemessen oder -unangemessen oder
- stilistisch angebracht oder unangebracht sein. (Edmondson und House 2011: 219)

3. Eine größere Lerneraussage ist erforderlich, um wahrnehmen zu können, „ob ein ´Fehler´ tatsächlich auf fehlenden oder falschen zielsprachlichen Kenntnissen basiert“ (ebd.: 219).

4. Wenn bei einer Aufgabe gewisse Fehler nicht auftreten, bedeutet das nicht, dass der Lerner diesen Sprachaspekt auch tatsächlich erworben hat. Es kann sein, dass „eine nicht zutreffende Regel in mehreren Fällen zu einer akzeptablen Form geführt hat“ (ebd.: 219). Außerdem kann der Lerner beim Sprechen Vermeidungsstrategien anwenden und es „kann eine `Unter´- bzw. ´Überrepräsentation´ bestimmter sprachlicher Elemente und Strukturen vorliegen“ (ebd.: 220).

Weiter in der Arbeit werden folgende Klassifikationen näher beschrieben:

1. Performanz- und Kompetenzfehler,

2. Kommunikationsbehindernde und nicht kommunikationsbehindernde Fehler,

3. Klassifikation nach Sprachebenen.

- *Performanz- und Kompetenzfehler*

Laut Kleppin (1998: 41) wird mit dem Ausdruck Kompetenzfehler ein Fehler bezeichnet, „der vom Lernenden nicht selbst erkannt werden kann“ (Kleppin 1998: 41). Dabei kann es sein, dass der Lerner eine gewisse Sprachstruktur nicht erworben oder noch nicht erlernt hat.

Performanzfehler sind Fehler, die der Lerner auch selbst korrigieren kann, wenn man den Lerner auf den Fehler aufmerksam macht. Performanzfehler werden auf *mistakes* und Versprecher (*lapses*) geteilt (vgl. ebd.: 41). Bei *mistakes* handelt es sich um „Fehler, die durch noch unvollkommene Automatisierungen von bekannten Strukturen entstanden sind“ (ebd.: 41).

Interessant ist die Aufteilung von Edge (1989), der die Fehler nach „ihrem Ort im Lern- und Unterrichtsprozess“ kategorisiert.

1. Ausrutscher (engl. *slips*)- Hierbei handelt es sich um Fehler, bei denen der Lerner eine Selbstkorrektur durchführt, wenn ihm diese bewusst gemacht wird (vgl. Kleppin 1998: 42).

2. Irrtümer (engl. *errors*)- Irrtümer sind Fehler, die der Lerner im Grunde nicht begehen sollte, weil das gewisse Sprachphänomen im Unterricht bearbeitet wurde. Dabei kann sein, dass der Lerner dieses Phänomen nicht verstanden hat oder sich nicht mehr daran erinnert. Bei diesen

Fehlern kann der Lerner die Selbstkorrektur nicht durchführen, auch wenn er darauf aufmerksam gemacht wird (vgl. Kleppin 1998: 42).

3. Versuche (engl. *attempts*)- „Fehler in Bereichen, die der Lernende eigentlich noch nicht kennt und die er deshalb auch kaum korrekt ausdrücken kann“ (ebd.: 42).

Anhand der Aufteilungen kann man bemerken, dass einzelne Fehlertypen zum Teil ähnlich sogar auch bedeutungsgleich zu betrachten sind. Hier wurden nur verschiedene Aufteilungsmöglichkeiten dargestellt.

- *Kommunikations- und nicht kommunikationsbehindernde Fehler*

„Unter kommunikationsbehindernden Fehlern versteht man Fehler, die eine Aussage unverständlich werden lassen“ (Kleppin 1998: 42). Nicht kommunikationsbehindernde Fehler sind Fehler, die die Kommunikation nicht erschweren bzw. die Äußerung ist verständlich, wobei es sich um wesentliche grammatische Fehler handelt (vgl. Kleppin 1998: 42).

- *Eine Klassifikation nach Sprachebenen*

Nach Kleppin (1998: 42) handelt es sich bei der Klassifikation nach Sprachebenen um folgende Aufteilung:

1. Phonetische/phonologische Fehler- Dabei handelt es sich um Aussprache- oder Orthographiefehler.

2. Morphosyntaktische Fehler- Das sind Fehler in der Morphologie und Syntax. Bei Morphologie ist es z.B. die falsche Endung beim konjugierten Verb und bei der Syntax könnte die falsche Satzstellung als Beispiel bezeichnet werden (vgl. ebd.: 42).

3. Lexikosemantische Fehler- „ein falsches Wort in dem betreffenden Kontext und/oder eine Bedeutungsveränderung“ (ebd.: 42).

4. Pragmatische Fehler- Diese Fehler bezeichnet man als „(...) ein Stillbruch, eine Äußerung, die in betreffenden Situationen nicht angemessen ist, ein kulturell unangemessenes Verhalten“ (ebd.: 43).

5. Inhaltliche Fehler- „eine Äußerung, die inhaltlich falsch ist wie: Berlin liegt in Süddeutschland. Diese Kategorie stimmt nicht ganz mit den anderen überein, da wir hier die Sprachebenen völlig verlassen, (...)“ (ebd.: 43).

3. Die Untersuchung zum Thema

3.1. Untersuchungsziel und Fragestellung

Das Ziel dieser Diplomarbeit ist zu erforschen, wie viele Fehler im grammatischen, lexikosemantischen und orthographischen Bereich in den Tests vorkommen. Ein weiteres Ziel ist zu erforschen, welche Altersgruppe am meisten Fehler macht. Die meisten Tests, die ich gesammelt habe, prüfen die Grammatik. Nur ein kleiner Teil dieser Tests beinhaltet den Wortschatzteil. Die Forschungsfragen, auf die die Untersuchung antworten soll, lauten:

1. Welcher Anteil an Fehlern entfällt auf den grammatischen, lexikosemantischen und orthographischen Bereich?
2. Welche Altersgruppe macht im Durchschnitt am meisten Fehler?

3.2. Allgemeine Angaben zum Untersuchungsmaterial

In der vorliegenden Arbeit wurden Tests kroatischer DaF-Lerner in der Mittelschule erforscht. Diese Tests zählen zu den informellen Lernfortschrittstests.[19] Der Vorteil der Durchführung einer Fehleranalyse bei solchen Tests ist, dass Lerner diese Tests selbstständig schreiben. Auf diese Weise bekommt man eine bessere Einsicht in den Lernstand als bei den Aufsätzen und Hausaufgaben, welche zu Hause oder in der Schule gemacht werden, bei denen auch die Hilfe anderer Personen oder die Benutzung anderer Hilfsmittel (z.B. das Wörterbuch) nicht ausgeschlossen ist. Insgesamt wurden 42 Tests untersucht. Hierbei muss erwähnt werden, dass es sich aber nicht um 42 unterschiedliche Tests handelt, sondern um 13. Jeder von diesen 13 Tests wurde im Durchschnitt von 3 bis 4 Lernern gelöst und in dieser Diplomarbeit analysiert. Diese 42 Tests wurden von drei Lehrern und Lehrerinnen aus drei verschiedenen Mittelschulen gestaltet. Außerdem soll erwähnt werden, dass es sich um vier verschiedene Schultypen aus

[19] „Informell heißt in diesem Zusammenhang, daß sich die Überprüfung nicht an irgendwelchen offiziellen Kriterien orientiert und auch nicht behauptet, objektive, d.h. über diesen konkreten Zusammenhang hinaus aussagekräftige Informationen über einzelne Lernende zu liefern. Vielmehr sind die Informationen in der Regel nur relativ zum Stand der Gruppe zu interpretieren, und sie beziehen sich nur auf einen begrenzten, meist den gerade durchgearbeiteten Lernstoff“ (Albers/Bolton 1995: 15).
„Der Lernfortschrittstest gibt Auskunft darüber, inwieweit die Lernenden den im Unterricht vermittelten Lernstoff beherrschen“ (ebd.: 20).

drei Städten handelt. Bezüglich des Curriculums entsprechen die Tests dem Lehrnjahr und der Altersgruppe der Lerner, obwohl auch einige Tests für die untere Stufe geeignet sind. Jeder Test wurde anhand des Bewertungsbogens analysiert, der selbst entworfen wurde. Alle betroffenen Lerner lernen Deutsch als Erstsprache. Der Unterschied liegt nur darin, dass die meisten Lerner Deutsch ab der 1. Klasse in der Grundschule gelernt haben, aber einige erst ab der 4. Klasse. Die Daten der Lernjahre, sowie andere Daten aus dem Bewertungsbogen werden in der Datenanalyse dargestellt und erläutert.

3.3. Vorgehensweise der Untersuchung

Bei der Untersuchung war der erste Schritt, Kontakt mit den Lehrern aufzunehmen. Ein weiterer Schritt war, um Erlaubnis für die Analyse ihrer Tests zu bitten. Dabei wurde erklärt, dass die Tests zum Zweck der Fehleranalyse dienen und die Daten geheim gehalten werden. Nachdem eine gewisse Anzahl von Tests gesammelt wurde, habe ich mich für die Untersuchung der Tests von Lernern entschieden, die Deutsch als Erstsprache lernen. Weiter wurde ein Bewertungsbogen erstellt, der zur Fehleranalyse der Tests dient. Die Tests wurden detailliert untersucht und jeder einzelne Fehler wurde aufgeschrieben und kategorisiert. Die Ergebnisse der Untersuchung werden statistisch überprüft und in Form einer Tabelle dargestellt. Danach werden Fehlerbeispiele für entsprechende Klassifikationen dargestellt und beschrieben.

3.4. Instrument

Als Untersuchungsinstrument diente ein Bewertungsbogen für die Fehleranalyse, der selbst entworfen wurde. Der Bewertungsbogen beinhaltet allgemeine Angaben der Lerner, d.h. für welche Klasse, welchen Schultyp und welches Lernjahr der Test erstellt wurde. Wie schon erwähnt, handelt es sich nur um Schüler, die Deutsch als Erstsprache lernen, daher ist diese Angabe überflüssig. Danach folgt die Klassifizierung nach dem Aufgabentyp bzw. nach der Offenheit/Geschlossenheit der zur analysierenden Aufgaben.[20] Die Statistik des Aufgabentyps

[20] „Offen ist eine Aufgabe dann, wenn die Antwort relativ frei ausgeführt werden kann und von dem Kandidaten oder der Kandidatin als produktive Leistung selbst formuliert werden muß, (...)“ (Albers/Bolton 1995: 27). „Beim halboffenen Aufgabentyp ist die Antwort ebenfalls von den Kandidaten selbst zu formulieren, allerdings innerhalb eines genau begrenzten Kontextes“ (ebd.: 28).

soll als Übersicht der Anzahl entsprechender Aufgabentypen dienen. Darauffolgend werden die Aufgaben einzeln analysiert, und zwar nach dem folgenden Muster:

1. A) In der Aufgabe kamen folgende Fehler vor:
   a) Grammatische:_____
   b) Lexikosemantische :_____
   c) Orthographische:_____

Den Lösungsvorschlägen wurden alle Fehler entnommen, die der Lerner gemacht hat. Jeder einzelne Fehler wurde aufgeschrieben und in grammatische, lexikosemantische und orthographische Fehler eingestuft, so kam es auch vor, dass alle drei Fehlerarten in einer Aufgabe vorkamen. Darauffolgend wurden die Gesamtanzahl der Fehler und die Gesamtanzahl der Wörter im Test angegeben, die der Lerner geschrieben hat.

3.5. Datenanalyse

Im folgenden Abschnitt werden die Untersuchungsergebnisse dargestellt und interpretiert.

Zuerst werden die quantitativen Ergebnisse der Untersuchung dargestellt und interpretiert und darauf folgt die qualitative Analyse der Ergebnisse, wobei ich den Zusammenhang der Fehler mit der möglichen Ursache beschreibe.

3.5.1. Quantitative Analyse der Ergebnisse

Die Tests wurden nach Klasse, Schultyp und Lernjahr kategorisiert. Danach wurde der Aufgabentyp einzelner Aufgaben im Test festgestellt. Darauffolgend wurde die Anzahl der entsprechenden Fehler festgestellt und in grammatische, lexikosemantische und orthographische Fehler geordnet. Anschließend wurden die Gesamtanzahl der Fehler und die Gesamtanzahl der Wörter im Test angegeben, die der Lerner geschrieben hat.

Weiter werden die Ergebnisse tabellarisch dargestellt und kurz erklärt.

„Bei dem dritten Aufgabentyp, den geschlossenen Aufgaben, müssen die Schüler unter den vorgegebenen Antworten die richtige Antwort auswählen“ (ebd.: 30).

Tabelle 1: Anzahl der Schulklassen in der Mittelschule

Die Klasse	Anzahl der Tests	Prozentwerte
1. Klasse	10	23,8
2. Klasse	14	33,3
3. Klasse	9	21,4
4. Klasse	9	21,4
Insgesamt	**42**	**100,0%**

Den Lernern der zweiten Klasse gehört eine geringe Mehrheit der analysierten Tests.

Demnächst zeigt die 2. Tabelle, dass die Mehrheit der Tests für das Gymnasium gestaltet wurde. Danach folgen das Sprachgymnasium, die Kaufmännische Schule und die Kfz-Mechatroniker- Kaufmännische Schule.

Tabelle 2: Der Schultyp

Der Schultyp	Anzahl	Prozentwerte
Gymnasium	26	61,9
Sprachgymnasium	10	23,8
Kaufmännische Schule	4	9,5
Kfz-Mechatroniker und Kaufmännische Schule	2	4,8
Insgesamt	**42**	**100,0 %**

Alle betroffenen Lerner lernen Deutsch als Erstsprache. Der Unterschied liegt nur darin, dass die meisten Lerner Deutsch ab der 1. Klasse in der Grundschule gelernt haben, aber einige erst ab der 4. Klasse. Die Daten der Lernjahre wurden vom Lehrer entnommen. Weiter die Daten in Form einer Tabelle:

Tabelle 3: Lernjahr

Das Lernjahr	Anzahl	Prozentwerte
7. Lernjahr	5	11,9
8. Lernjahr	4	9,5
9. Lernjahr	19	45,2
10. Lernjahr	9	21,4
11. Lernjahr	5	11,9
Insgesamt	**42**	**100,0%**

Weiter im Bewertungsbogen wurden die Aufgaben nach dem Aufgabentyp kategorisiert. Sie wurden in halboffene und geschlossene Aufgaben aufgeteilt, da der offene Aufgabentyp nicht vorhanden war. Dem halboffenen Aufgabentyp gehört die Mehrzahl. Die Anzahl der halboffenen Aufgaben beträgt 170 von insgesamt 203 Aufgaben. Damit ist die Prozentzahl 83,7%. Geschlossene Aufgaben kamen in den analysierten Tests nicht oft vor. Die Anzahl der geschlossenen Aufgaben ist 33, und damit ist die Prozentzahl 16,3%.

Die meisten Aufgaben testen die Grammatik. Die gesamte Anzahl der Grammatikaufgaben beträgt 150 (73,9%) und der Wortschatzaufgaben 53 (26,1%).

Anschließend werden aus dem Bewertungsbogen die Fehler entnommen, die im Test vorkamen. Wie schon erwähnt wurde jeder einzelne Fehler aus dem Test entnommen. Hier wurden die Fehler in grammatische, lexikosemantische und orthographische Fehler eingestuft. Die Mehrzahl der Fehler wurde im Bereich Grammatik gemacht. In der Tabelle 5 wird die Anzahl der Fehler nach Fehlerart dargestellt.

Tabelle 4: Anzahl der Fehler nach Fehlerart

Fehlerart	Anzahl	Prozentwert
Grammatische	366	71,1
Lexikalische	85	16,5
Orthographische	64	12,4
Insgesamt	**515**	**100,0%**

Im Bewertungsbogen folgen die Angaben der Gesamtanzahl der Fehler und die Gesamtanzahl der Wörter im Test, die der Lerner geschrieben hat. Jeder wurde Test detailliert untersucht und die gesamte Anzahl der Fehler aufgeschrieben. Danach folgte die Anzahl der Wörter im Test. Die Gesamtanzahl der Fehler wurde mit der Gesamtanzahl der Wörter dividiert und anschließend in Prozentzahl umgewandelt. Die Tests wurden nach Lernjahr und Klasse geordnet. Anschließend wurde der Durchschnitt der Fehler nach dem Lernjahr und Klasse ausgerechnet, z.B. bei dem 7. Lernjahr der 2. Klasse gab es 5 Tests. Sobald der Prozentwert der einzelnen Tests ausgerechnet worden ist, wurde anschließend der Durchschnitt dieser fünf Prozentwerte ausgerechnet. Alle 42 Tests wurden nach diesem Muster ausgerechnet. Die Berechnungen wurden in Microsoft Excel 2010 durchgeführt.

Tabelle 5: Durchschnitt des Fehleranteils

Das Lernjahr	Die Klasse	Durchschnitt
7. Lernjahr	2. Klasse	**24,6%**
8. Lernjahr	3. Klasse	**12,9%**
9. Lernjahr	4. Klasse	**14,8%**
9. Lernjahr	1. Klasse	**8,2%**
10. Lernjahr	2. Klasse	**23,5%**
11. Lernjahr	3. Klasse	**33,4%**

Weiter in der Arbeit werden die Ergebnisse der Fehleranalyse in der qualitativen Analyse der Reihe nach beschrieben und erklärt.

2.3.4. Qualitative Analyse der Ergebnisse

In der quantitativen Analyse wurden Angaben dem Bewertungsbogen entnommen, ihre Prozentwerte dargestellt und kurz beschrieben. In diesem Abschnitt werden die Fehler detaillierter beschrieben. Die Fehler werden nach Fehlerart beschrieben und die mögliche Ursache wird erklärt, was im theoretischen Teil der Arbeit beschrieben wurde. Dieser Abschnitt beinhaltet Kommentare, Bemerkungen und Fehlerbeispiele der Lerner. Zuerst wird die Aufgabe aufgeschrieben und danach werden die Fehler einzeln beschrieben.

- *Grammatische Fehler*

Im Bereich Grammatik wurden die meisten Fehler gemacht, mit einer Anzahl von 71,1%. Die Testaufgaben haben verschiedene Grammatikbereiche getestet. Es wurden alle vorgekommenen Fehler in Betracht gezogen. Hier wurden die falsche Verbform, Zeitform, Artikel (Genus), Satzstellung, Konjunktion, Präposition und Kasus detailliert untersucht. Die untersuchten Tests sind meistens aus Grammatikaufgaben zusammengesetzt. Die genaue Anzahl der Grammatikaufgaben beträgt 150 (73,9%) und der Wortschatzaufgaben beträgt 53 (26,1%).

Im Folgenden werden die Beispiele grammatischer Fehler dargestellt. Zuerst wird die Aufgabe aufgeschrieben, danach werden diejenigen Sätze einzeln beschrieben, in denen Grammatikfehler vorkommen.

2. Ergänzen Sie die Verben im Präteritum.
3. Warum bist du so früh gegangen? – Ich **habte** keine Lust mehr zu tanzen.

Beispiel 1: Test 8, Aufgabe 2/ 3.Klasse, 8. Lernjahr

Der Lerner soll die Präteritumform der Verben in die Lücke einfügen. Bei dem ersten Grammatikfehler sollte der Lerner das Verb *haben* einfügen. Der Lerner schrieb *habte* statt der Form *hatte*. Hier könnte man sich die Frage stellen, ob es sich um einen Ausrutscher handelt, einen Fehler, den ein Lerner selbst korrigieren kann. Meiner Meinung nach handelt es sich hier um einen Irrtum, wie es Edge (1989) definiert hat (vgl. Kleppin 1998: 42). Diese Fehler sollte der Lerner nicht mehr machen, da dieses grammatische Phänomen bereits behandelt wurde. Anhand des Fehlers kann man davon ausgehen, dass der Lerner die Endungen der regelmäßigen Verben im Präteritum bereits kennt. Hier war der Fall, dass der Lerner dem Verb die Endung –*te* beifügte: ich habe hab + te = habte. Daher könnte man annehmen, dass es sich dabei um eine Regularisierung handelt, d.h. ein unregelmäßiges Verb wurde als regelmäßige Verbform gebildet (vgl. Kleppin 1998: 33). Dieser Fehler könnte als Irrtum eingestuft werden, da der Lerner dieses grammatische Phänomen bereits gelernt hat.

2. Ergänzen Sie die Verben im Präteritum.
7. Wir waren so hungrig, es **bliebte** nichts übrig. bleiben

Bei dem zweiten Grammatikfehler, wurde das Verb *bleiben* falsch eingesetzt. Der Lerner hat anstatt *blieb* die Form *bliebte* geschrieben. Dementsprechend würde die korrekte Form ohne die Endung -te lauten, wo man zur Schlussfolgerung kommt, dass der Lerner wahrscheinlich die Flexion der regelmäßigen Verben an dem Verb *bleiben* versuchte. Bei diesem Fehler kam es zur Übergeneralisierung, da es sich um ein unregelmäßiges Verb handelt und die falsche Verbkonjugation verwendet wurde (vgl. Kleppin 1998: 33). Hier wurde die Endung -te verwendet, die für die regelmäßigen Verben charakteristisch ist. Diesen Fehler könnte man als Irrtum betrachten, da der Lerner dieses grammatische Phänomen bereits gelernt hat.

2. Ergänzen Sie die Verben im Präteritum.
9. Hier **hängte** doch ein Foto von uns? – Das habe ich abgenommen. hängen

Beispiel 3: Test 8, Aufgabe 2/ 3. Klasse, 8. Lernjahr

In dem Satz sollte das Verb *hängen* im Präteritum stehen. Der Lerner schrieb *hängte* anstatt *hing.* In diesem Fall hat der Lerner, wie auch im ersten Fehler (*habte*) *hängen* als regelmäßiges Verb betrachtet und die Endung *–te* angegeben. Dabei könnte als mögliche Ursache die Regularisierung betrachtet werden, da die Verbform als regelmäßig anstatt unregelmäßig betrachtet wurde. Da es in diesem Fall zwei ähnliche Verben gibt, hat der Lerner möglicherweise die beiden Verben vertauscht, d.h. der Lerner vertauschte das transitive Verb *hängen*, das ein schwaches Verb ist, mit dem intransitiven Verb *hängen*, das ein starkes Verb ist. Die Form *hängte* ist grammatisch richtig, aber nicht im angegebenen Kontext.

6. Bilde Sätze. Oblikuj rečenice.

heißen/ ich/ Lukas. Ich **heißen** Lukas.

Beispiel 4: Test 30, Aufgabe 6/ 2. Klasse, 10. Lernjahr

In diesem Lösungsvorschlag hat der Lerner die falsche Flexion des Verbs *heißen* gebraucht. Da das Verb in diesem Satz nicht konjugiert wurde, weist diese Form auf die Simplifizierung hin. Simplifizierung wird als Vereinfachung verstanden oder als Gebrauch nichtkonjugierter Formen (vgl. Kleppin 1998: 33). Hier hat der Lerner wahrscheinlich die Form ohne Flexion nur abgeschrieben und versucht, die angegebenen Wörter in die richtige Reihenfolge zu ordnen. Nach der Klassifikation könnte der Fehler als Irrtum eingestuft werden, da dieses Sprachphänomen gelernt wurde. Der Lerner sollte diese Fehler nicht mehr machen. Der korrekte Satz lautet: *Ich heiße Lukas.*

IV. Verbinde die Sätze mit kausalen Konjunktionen.

1. Luise hat eine schlechte Note bekommen. Sie hat ihre Hausaufgabe nicht geschrieben.

(weil) Luise hat eine schlechte Note bekommen, **weil sie hat ihre Hausaufgaben nicht geschrieben.**

Beispiel 5: Test 28, Aufgabe 4/ 2. Klasse, 10. Lernjahr

Im Nebensatz steht das Verb *hat* an der falschen Stelle. Der Lerner hat den Nebensatz mit der Konjunktion *weil* in Form eines Hauptsatzes geschrieben. Bei diesem Fehler könnte man von einer Übergeneralisierung sprechen. Der Lerner kennt die Konstruktion des Hauptsatzes und vermutete, dass dieser Teilsatz auch ein Hauptsatz ist. Diese Konstruktion könnte man als Irrtum oder Versuch einstufen. Wenn dieser Fehler als Irrtum eingestuft wird, sollte man in Betracht ziehen, dass der Lerner dieses sprachliche Phänomen bereits behandelt, aber nicht verstanden oder vergessen hat. Wenn man wiederum diesen Fehler als Versuch betrachtet, sollte man annehmen, dass der Lerner dieses Phänomen eigentlich noch nicht beherrscht (vgl. Kleppin 1998: 42). Der vollständig korrekte Satz lautet: *Luise hat eine schlechte Note bekommen, weil sie ihre Hausaufgaben nicht geschrieben hat.*

IV. Verbinde die Sätze mit kausalen Konjunktionen.

1. Luise hat eine schlechte Note bekommen. Sie hat ihre Hausaufgabe nicht geschrieben.

(deswegen) _Sie hat ihre Hausaufgaben nicht geschrieben, **deswegen Luise eine schlechte Note bekommen hat.**

Beispiel 6: Test 27, Aufgabe 4/ 2. Klasse, 10. Lernjahr

Bei diesem Fehler ist wiederum der Hauptsatz als Nebensatz geschrieben, d.h. das Verb *hat* steht an der letzten Stelle, obwohl es nach dem Konjunktionaladverb *deswegen* stehen soll. So kann man davon ausgehen, dass dem Lerner die Konstruktion des Nebensatzes bekannt ist. Daher könnte auch hier die Übergeneralisierung als Ursache betrachten werden. Wie auch beim Beispiel 5 könnte dieser Fehler als Irrtum oder Versuch eingestuft werden. Der korrekte Satz sollte lauten: *Luise hat ihre Hausaufgaben nicht geschrieben, deswegen hat sie eine schlechte Note bekommen.*

IV. Verbinde die Sätze mit kausalen Konjunktionen.

1. 2. Chris ist sitzen geblieben. Er hat das ganze Jahr nicht gelernt.

(darum) Er hat das ganze Jahr nicht gelernt, **darum Chris sitzen geblieben hat**.

Beispiel 7: Test 27, Aufgabe 4/ 2. Klasse, 10. Lernjahr

Bei diesem Lösungsvorschlag hat der Lerner das Verb *hat* an der letzten Stelle gesetzt. Es wurde auch das falsche Verb im zweiten Hauptsatz gebraucht. An der zweiten Stelle sollte das Verb *sein* in der 3. Person Singular stehen. Noch besser wäre, dass im ersten Hauptsatz *Chris* als Subjekt vorkommt und im zweiten Hauptsatz das Pronomen *er*. Der korrekte Satz lautet: *Chris hat das ganze Jahr nicht gelernt, darum ist er sitzen geblieben.* Hier könnte als Ursache die Übergeneralisierung betrachtet werden. Der Fehler könnte als Irrtum oder Versuch eingestuft werden.

- *Lexikosemantische Fehler*

In diesem Bereich werden die Beispiele von lexikosemantischen Fehlern beschrieben und näher erklärt. Insgesamt wurden 16,5% Fehler im lexikosemantischen Bereich gefunden. Im lexikosemantischen Bereich wurden die falschen Wörter im Kontext und/oder eine

Bedeutungsveränderung, sowie andere Übersetzungen des Wortes (Synonyme) in Betracht gezogen. Hierbei kamen auch einige schwerwiegende Fehler vor, wobei sich die meisten Fehler in leichte Fehler klassifizieren lassen.

V. Übersetze folgende Ausdrücke.

das Abitur machen- **raditi** maturu

Beispiel 8: Test 29, Aufgabe 5/ 2. Klasse 10. Lernjahr

Der Lerner hat *Abitur machen* wortwörtlich übersetzt. Hier könnte der Einfluss der Muttersprache als Ursache betrachtet werden, da *machen* als *raditi* übersetzt wurde. Daher könnte man davon ausgehen, dass die Interferenz als Ursache zu betrachten ist.

V. Übersetze folgende Ausdrücke.

unter Druck stehen- biti pod **stresom**

Beispel 9: Test 28, Aufgabe 5/ 2. Klasse, 10. Lernjahr

Bei dieser Übersetzung hat der Lerner anstatt *biti pod pritiskom*, einen anderen Übersetzungsvorschlag gegeben: *biti pod stresom*. Diese Übersetzung kann als Synonym betrachtet werden.

V. Übersetze folgende Ausdrücke.

Bewerbungen schicken- poslati **zahtjeve**

Beispiel 10: Test 28, Aufgabe 5/ 2. Klasse, 10. Lernjahr

Der Lerner hat *Bewerbungen schicken* mit *poslati zahtjeve* übersetzt. Hier wurde das Wort *Bewerbungen* falsch übersetzt. Die korrekte Übersetzung sollte *poslati zamolbe* lauten.

V. Übersetze folgende Ausdrücke.

anstrengend- **teško**

Beispiel 11: Test 28, Aufgabe 5/ 2. Klasse, 10. Lernjahr

Der Lerner hat anstrengend mit teško übersetzt. Diese Übersetzung könnte als Synonym gelten, aber die richtige Übersetzung ist *naporno*.

V. Übersetze folgende Ausdrücke.

zaraditi novac- das Geld **machen**

Beispiel 12: Test 27, Aufgabe 5/ 2. Klasse, 10. Lernjahr

Der Lerner hat *zaraditit novac* mit *das Geld machen* übersetzt. Diesen Fehler könnte man als Versuch betrachten, weil der Lerner die korrekte Übersetzung für *zaraditi* nicht kennt, trotzdem einen Übersetzungsvorschlag gegeben hat. Eine weitere Möglichkeit wäre die Interferenz. Der Einfluss des Englischen auf die deutsche Sprache könnte man hier erkennen, da die englische Entsprechung *make money* lautet. Dabei wurde *make* als *machen* übersetzt.

1. Übersetze die Wörter!

10. razmaziti- **kuscheln**

Beispiel 13: Test 12, Aufgabe 1/ 4. Klasse, 9. Lernjahr

Der Lerner hat das Wort *razmaziti* mit *kuscheln* übersetzt. Die korrekte Übersetzung lautet *verwöhnen*. Der Lerner meinte wahrscheinlich das Wort *maziti.*

Alle genannten lexikosemantischen Fehler könnte man als *Versuche* einstufen, da die Lerner diesen Wortschatz nicht erworben haben, aber Versuche wagen und somit entstanden diese Übersetzungen. In Betracht gezogen werden könnte auch die Klassifikation Irrtümer, da die Lerner diesen Wortschatz wahrscheinlich im Unterricht gelernt haben, aber es womöglich vergessen haben.

- *Orthographische Fehler*

Die Lerner haben in der Rechtschreibung am wenigsten Fehler gemacht (12,4%). Bei orthographischen Fehlern wurden die Groß- und Kleinschreibung, die Auslassung von Buchstaben und Umlaut (a->ä), Doppelbuchstaben, falsch geschriebene Wörter (zien-> zehn), Transfer aus anderen Sprachen (befor-> bevor) berücksichtigt. Meistens handelt es sich nicht um schwerwiegende Fehler. Es handelt sich um Wörter, die der Lerner gehört hat, es möglicherweise aussprechen, aber nicht korrekt aufschreiben kann. Bei einigen Fehlern wurde einfach ein Buchstabe vergessen oder doppelt geschrieben, wo der Doppelbuchstabe nicht hingehört.

4. Verbinde die Sätze. Beginnen Sie mit *wenn* und *als* und einem Komma.

2. Wenn man an einer Bushaltestelle aussteigen will, drückt man den **Haltenknopf**.

Man will an einer Bushaltestell aussteigen. Man drückt den Halteknopf.

Beispiel 14: Test 6 Aufgabe 4/ 3. Klasse, 8. Lernjahr

Der Lerner soll die zwei Sätze unter der Linie verbinden. In diesem Satz kommt das Wort Halteknopf schon vor. Der Lerner hat *Haltenknopf* geschrieben. Diesen Fehler könnte man als Ausrutscher klassifizieren, da das Wort schon aufgeschrieben ist.

4. Verbinde die Sätze. Beginnen Sie mit *wenn* und *als* und einem Komma.

3. Wenn die **straßen glat** sind, fährt **Man** langsam und vorsichtig.

Die Straßen sind glatt. Man fährt vorsichtig.

Beispiel 15: Test 8 Aufgabe 4/ 3. Klasse, 8. Lernjahr

In diesem Satz hat der Lerner drei Rechtschreibfehler gemacht. *Straßen* wurde kleingeschrieben (*straßen*), obwohl es sich um ein Substantiv handelt und im Satz unter der Linie das Wort korrekt geschrieben wurde, *Glatt* wurde mit einem *t* geschrieben (*glat*) und *man* wurde großgeschrieben (*Man*). Hier könnte man diese Fehler auch als Ausrutscher kategorisieren.

4. Ergänzen Sie die Verben im Präteritum.

1. Wie lange habt ihr aufs Essen gewartet? – Es **kamm** nach zehn Minuten. kommen

Beispiel 16: Test 8, Aufgabe 2/ 3. Klasse, 8. Lernjahr

Bei diesem Satz hat der Lerner *kamm* anstatt *kam* geschrieben. Der Fehler entstand wahrscheinlich, wegen dem Einfluss der Sprache selbst. Damit wird gemeint, dass der Doppelbuchstabe vom Verb *kommen* die Präteritumform beeinflusst hat. Anhand dessen könnte die Ursache die Übergeneralisierung sein und als Ausrutscher eingestuft werden.

3. Verbinde die Sätze mit temporalen Konjunktionen aus den Klammern.

3. Tanja entschied sich für ein Studium in Deutschland. Sie sprach darüber mit ihren Eltern. (bevor)

Befor Tanja entschied sich für ein Studium in Deutschland, sprach sie darüber mit ihren Eltern.

Beispiel 17: Test 29, Aufgabe 3/ 3. Klasse, 8. Lernjahr

Der Lerner sollte den Satz mit der Konjunktion *bevor* anfangen, aber er schrieb *befor*. Dieser Fehler entstand womöglich wegen dem Einfluss einer anderen Fremdsprache und zwar der englischen Sprache. Hier könnte auch der Einfluss der deutschen Aussprache als Ursache betrachtet werden. Im ersten Fall wäre das ein interlingualer Fehler und im zweiten Fall ein intralingualer. Obwohl die Konjunktion in Klammern stand, hat der Lerner diese falsch geschrieben. Daher könnte dieser Fehler als Ausrutscher klassifiziert werden.

4. Ergänze das richtige Wort. Dopuni odgovarajućom rječju.

Sie spielt **Flotë** in einer Kapelle.

Beispiel 18: Test 30, Aufgabe 4/ 3. Klasse, 11. Lernjahr

Der Lerner hat den Umlaut an dem falschen Buchstaben verwendet, bzw. *o* sollte als *ö*, und *ë* als *e* geschrieben werden. Diesen Fehler könnte man als Ausrutscher kategorisieren.

- *Durschschnitt des Fehleranteils*

Weiter in der Analyse wird der Durchschnitt des Fehleranteils in den Tests einzelner Altersgruppen kurz erläutert. Gemäß der zweiten Forschungsfrage wurde der Durchschnitt des Fehleranteils ausgerechnet und dargestellt (Tabelle 5). Die Tests wurden nach Lernjahr und Klasse kategorisiert, weil ein Teil der Schüler Deutsch als erste Fremdsprache ab der 4. Klasse lernen. In der Tabelle 5 sind folgende Informationen angegeben: das Lernjahr, die Klasse und der Durchschnitt des Fehleranteils.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die 1. Klasse, welche 9 Jahre Deutsch als Erstsprache lernen, im Durchschnitt am wenigsten Fehler machen. Der Durchschnitt ist 8,2%. Danach folgen die Lerner der 3. Klasse Gymnasium mit 12,9%, die Deutsch als Erstsprache 8 Jahre lernen. Diese Lerner haben Deutsch ab der 4. Klasse in der Grundschule gelernt, aber als erste Fremdsprache. Nach der 3. Klasse folgt die 4. Klasse mit 14,8%. Diese Klasse hat ebenfalls Deutsch als erste Fremdsprache ab der 4. Klasse Grundschule gelernt (9 Lernjahre). Danach folgt die 2. Klasse, die Deutsch ab der ersten Klasse Grundschule lernt (10 Lernjahre). Der Durchschnitt dieser Altersgruppe liegt bei 23,5%. Die zweite Klasse, welche 7 Jahre Deutsch als Erstsprache lernt, hat einen Durchschnitt von 24,6%. Die 3. Klasse macht im Vergleich mit anderen Altersgruppen im Durchschnitt die meisten Fehler (33,4%). Diese Altersgruppe lernt Deutsch als erste Fremdsprache ab der 1. Klasse Grundschule. Interessant ist, dass die 1. Klasse, die Deutsch 9 Jahre lernt, am besten abgeschnitten hat. Weswegen Lerner der 3. Klasse im Durchschnitt die meisten Fehler machen, obwohl sie länger als andere untersuchten Altersgruppen Deutsch als erste Fremdsprache lernen, kann man auf verschiedene Weisen begründen. Es könnten Ursachen sein, die bereits im theoretischen Teil beschrieben wurden, wie Interferenz, Einfluss der Fremdsprache selbst, Kommunikations- und Lernstrategien, Einfluss von Elementen des Fremdsprachenunterrichts (Übungstransfer) und persönliche und soziokulturelle Faktoren.

3.6. Diskussion

Die Untersuchung hat gezeigt, dass Lerner in einer bestimmten Anzahl von Tests relativ viele Fehler machen. Insgesamt wurden 515 Fehler in 42 Tests gefunden. Die erste Forschungsfrage lautet *Welcher Anteil an Fehlern entfällt auf den grammatischen, lexikosemantischen und orthographischen Bereich?* Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Fehler als Grammatikfehler eingestuft sind (71,1%). Danach folgen lexikosematische Fehler mit 16,5% und anschließend orthographische mit 12,4%.

Erwähnen sollte man wieder mal die Tatsache, dass die meisten Aufgaben ein bestimmtes grammatisches Phänomen testen. Die Anzahl der Grammatikaufgaben ist 150 (73,9%) von insgesamt 203 Aufgaben. Noch dazu ist auffallend, dass nur halboffene und geschlossene Aufgaben vorhanden waren, die ein bestimmtes Sprachphänomen testen. Anhand dieser Aufgabentypen kann man feststellen, in welchem Bereich Lerner am meisten Schwierigkeiten haben, weil ein bestimmtes sprachliches Phänomen getestet wird. Im Bereich regelmäßige und unregelmäßige Verbformen, Zusammengesetzte Sätze, Präpositionen mit Akkusativ und Dativ, Adjektivdeklination haben die Lerner am meisten Schwierigkeiten. Die Fehler im Bereich regelmäßige und unregelmäßige Verbformen sind weit verbreitet, aber es wurde gezeigt, dass Lerner bereits ein sprachliches Phänomen erworben haben, daher auch Fehler entstanden sind, die man als Übergeneralisierung betrachten kann.

Die zweite Forschungsfrage lautet *Welche Altersgruppe macht im Durchschnitt am meisten Fehler?*. Diese Untersuchung hat ein interessantes Endergebnis. Die Lerner, die am längsten Deutsch als erste Fremdsprache lernen, machen im Durchschnitt mehr Fehler als diejenigen Lerner, die Deutsch weniger Jahre lernen. Die Untersuchung hat gezeigt, dass Lerner der 3. Klasse, die Deutsch als erste Fremdsprache ab der 1. Klasse Grundschule lernt, im Durchschnitt am meisten Fehler machen (33,4%). Danach folgt die 2. Klasse mit einem Durchschnitt von 24,6%. Diese Altersgruppe lernt Deutsch als erste Fremdsprache ab der 4. Klasse Grundschule. Im Durchschnitt wurden am wenigsten Fehler bei der 1. Klasse gefunden (8,2%). Darauffolgend kommt die 3. Klasse, die Deutsch als Erstsprache ab der 4. Klasse lernt (8 Lernjahre/Durchschnitt: 12,9%). Danach folgt die 4. Klasse, die ebenfalls Deutsch als Erstsprache ab der 4. Klasse lernt (9 Lernjahre/Durchschnitt: 14,8%). Interessant ist, dass die Lerner der 3. Klasse, die Deutsch als Erstsprache 11 Jahre lernt, im Durchschnitt am meisten

Fehler machen, wobei die 1. Klasse, die Deutsch als Erstsprache 9 Jahre lernt, am wenigsten Fehler macht.

In der Analyse wurden Beispiele von Fehlerarten dargestellt und beschrieben. Bei den meisten Fehlern konnte man die Ursache erkennen und beschreiben, wie Übergeneralisierung, Regularisierung, Simplifizierung und Interferenz. Positiv zu betrachten ist die Tatsache, dass die Lerner bereits gewisse Sprachkenntnisse beherrschen, um überhaupt solche Fehler zu machen.

Kleppin (1998: 42) hat die Kategorisierung von Edge (1989) dargestellt: Ausrutscher, Irrtümer und Versuche. Diese Unterteilung kann man anhand der Fehler im Test bestätigen. Bei dieser Unterteilung sollte man die Lerner besser kennen, daher bin ich der Meinung, dass ihre Lehrer diese Unterteilung am besten einschätzen können. Als Hilfe hatte ich die Lehrpläne der Grundschule[21] und Mitteschule.[22] Nach der Analyse kann ich schließen, dass die meisten Fehler nicht mehr gemacht werden sollten, da gewisse Lernjahre vergangen sind.

Wie schon erwähnt, sind in 42 Tests 515 Fehler gefunden worden. Diese Anzahl von Fehlern ist sehr groß und ein wenig besorgniserregend. Jetzt stellt sich die Frage, wie man weiter vorgehen soll. Wie bereits in der Arbeit erwähnt, sollte man die Lerner und ihre Kompetenzen besser kennen, um überhaupt ihre Fehler zu bewerten und zu kategorisieren. In der Arbeit wurde versucht, die Fehler anhand der Theorie im praktischen Teil zu analysieren. Verschiedene Sichtweisen wurden berücksichtigt und es kamen vielseitige Fehlerursachen vor. Berücksichtigt wurden die Lernjahre, das Curriculum und das vorausgesetzte Vorwissen der Lerner. Anhand des Curriculums komme ich zur Schlussfolgerung, dass die Lerner viele Fehler machen, die von der objektiven Seite als schwerwiegend betrachtet werden, was in der Sprachwissenschaft auch als Kompetenzfehler bekannt ist**.** Positiv betrachten, kann man die Tatsache, dass Lerner, obwohl sie das Sprachphänomen bereits kennen sollten, Versuche wagen und somit bestätigen, dass die Lerner bereits ein sprachliches Phänomen erworben haben, aber außerhalb ihrer derzeitigen Kompetenzen liegen. Hier sieht man wie sich die Interimsprache

[21] http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf, abgerufen am 18.09.2015.
http://skolegijum.ba/static/biblioteka/5460f7b03527f_02NPPnahrvatskomejezikuzadevetogodisnjeskoleuBiH.pdf, abgerufen am 18.09.2015.

[22] http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/strani_jezici/1-strani.pdf, abgerufen am 18.09.2015.
http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/strukovne/njemacki-t.pdf, abgerufen am 18.09.2015
http://www.mozks-ksb.ba/Dokumenti/OpciDokumenti/Nastavni%20plan%20i%20program%20na%20hrvatskome%20jeziku%20za%20gimnazije%20%20u%20Bosni%20i%20Hercegovini.pdf, abgerufen am 19.09.2015.

der Lerner Schritt für Schritt entwickelt. Die Lerner stellen Vermutungen an, wie die Sprache funktioniert.

Vielen ist bereits bekannt, dass man gegenüber der deutschen Sprache gewisse Vorurteile hat. Einer dieser Vorurteile ist, dass man zu viel Grammatik im Unterricht bearbeitet. Anhand der Resultate schließt man, dass die Lerner in diesem Bereich eine hohe Anzahl an Fehlern machen. Ob die Grammatik viel oder wenig bearbeitet wurde, kann man daraus nicht schließen, denn viele Ursachen können der Grund sein. Wie man mit diesen Fehlern weiter vorgehen soll, liegt allein an den Lehrern und der Bereitschaft der Lerner weiterzulernen, um diese Fehler nicht mehr zu machen. Dabei sollten die Arbeitsmetoden, sowie die angemessene Menge des Unterrichtsinhalts und Progression nachgeprüft werden.

3.7. Schlussfolgerung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit zum *Thema Fehleranalyse von Tests kroatischer DaF-Lerner in der Mittelschule* war, festzustellen welche Anzahl an Fehlern im grammatischen, lexikosemantischen und orthographischen Bereich zu finden sind. Zum Ziel gehört ebenfalls der Mittelwert der Fehleranzahl einzelner Altersgruppen, der dargestellt und interpretiert wurde. Die Tests wurden anhand eines Bewertungsbogens analysiert und somit wurde das Ziel dieser Arbeit erreicht. Dabei wurden 42 Tests analysiert, die insgesamt 203 Aufgaben beinhalten. Die erste Forschungsfrage lautet *Welcher Anteil an Fehlern entfällt auf den grammatischen, lexikosemantischen und orthographischen Bereich?*. In den Ergebnissen wurde gezeigt, dass die meisten Fehler im grammatischen Bereich gemacht wurden (71,1%). Anschließend folgen lexikosematische Fehler mit 16,5% und dann orthographische mit 12,4%.

Die zweite Forschungsfrage lautet *Welche Altersgruppe macht im Durchschnitt am meisten Fehler?*. Die Ergebnisse zeigen, dass Lerner der 3. Klasse, die Deutsch als erste Fremdsprache ab der 1. Klasse Grundschule lernen, im Durchschnitt am meisten Fehler machen (33,4%). Diese Altersgruppe lernt Deutsch als erste Fremdsprache. Wie daraus zu schließen, lernt diese Altersgruppe Deutsch als Erstsprache länger als andere untersuchten Altersgruppen. Danach folgt die 2. Klasse mit einem Durchschnitt von 24,6%, die Deutsch als erste Fremdsprache ab der 4. Klasse Grundschule lernen. Im Durchschnitt wurden am wenigsten Fehler bei der 1. Klasse gefunden (8,2%). Die 1. Klasse lernt Deutsch als erste Fremdsprache 9 Jahre lang. Danach folgen die 3. und 4. Klasse, die Deutsch als Erstsprache ab der 4. Klasse Grundschule lernen. Der Durchschnitt der 3. Klasse ist 12,9% und bei der 4. Klasse ist es 14,8%.

Bemerkenswert war, dass in den analysierten Tests Fehler vorkamen, die nicht mehr gemacht werden sollten. Ein Beispiel dieser Fehler ist die falsche Verbform im Präsens oder Präteritum. Hierbei wurden im Bereich unregelmäßige Verben im Präteritum reichlich Fehler gefunden. Die Lerner wissen wahrscheinlich die richtige Präteritumform der unregelmäßigen Verben nicht, deshalb versuchen sie nach dem Muster der regelmäßigen Verben die unregelmäßige Verbform zu bilden.

Die Schlussfolgerung, die angesichts der Untersuchung gezogen wird, kann für den zukünftigen Unterricht, insbesondere für die Lehrer, aber auch für die Lerner, von Bedeutung sein. Diese Untersuchung hat eine erstaunende Menge von Fehlern als Ergebnis. Das Ergebnis zeigt, in welchem Bereich die Lerner meistens Schwierigkeiten haben. Die Tests sind meistens aus

Grammatikaufgaben zusammengestellt. Die Prozentzahl der grammatischen Fehler beträgt 71,3%. Mit Hilfe dieser Informationen kann der Lehrer seinen Unterricht gemäß den Untersuchungsergebnissen gestalten.

Ein Vorschlag für die weitere Untersuchung wäre, den grammatischen Bereich detaillierter zu erforschen, um herauszufinden wieso Lerner in diesem Bereich viele Fehler machen. Dabei könnte eine Langzeitstudie in einer bestimmten Klasse von 10 Lernern durchgeführt werden. Dabei wäre auch ein Interview mit den Lehrern und Lernern sehr nützlich, um ihre Meinung zu erfahren. So könnte man eine bessere Übersicht haben.

Zum Schluss möchte ich erwähnen, dass die Untersuchung für mich interessant war. Die Ergebnisse sind für den Lehrer und den Unterricht von Bedeutung.

Anhang

Anhang 1: Bewertungsbogen

Bewertungsbogen für die „Fehleranalyse von Tests kroatischer Daf- Lerner in der Mittelschule“

Im vorliegenden Bewertungsbogen werden einzelne Tests kategorisiert.

1. Der Test wurde gestaltet für:

a) die Klasse: _____

b) den Schultyp: _____

c) das Lernjahr: _____

2. Im Folgenden sollte der Aufgabentyp angegeben werden. Hier sollte angegeben werden, ob es sich um eine rezeptive, reproduktive oder produktive Aufgabe handelt:

a) Die 1. Aufgabe ist _____.
b) Die 2. Aufgabe ist _____.
c) Die 3. Aufgabe ist _____.
d) Die 4. Aufgabe ist _____.
e) Die 5. Aufgabe ist _____.
f) Die 6. Aufgabe ist _____.
g) Die 7. Aufgabe ist _____.

4. Die Aufgabe testet:

a) Die Grammatik

b) Den Wortschatz

5. In der Aufgabe kamen folgende Fehler vor[23]:

a) Grammatische:_____
b) Lexikosemantische :_____
c) Orthographische:_____

6. a) Die Gesamtanzahl der Fehler im Test:_____

[23] Jede Aufgabe im Test wurde nach diesem Muster analysiert.

b) Die Gesamtanzahl der Wörter im Test:_____

Literaturverzeichnis

Albers, Hans-Georg / Bolton, Sibylle (1995): *Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen*. Fernstudieneinheit 7. Langenscheidt: Berlin.

Bohnensteffen, Markus (2010): Dissertation. *Fehler-Korrektur. Lehrer- und lernerbezogene Untersuchungen zur Fehlerdidaktik im Englischunterricht der Sekundarstufe II.* S. 21-23, 37, 222.*http://rzbl04.biblio.etc.tu-bs.de:8080/docportal/servlets/MCRFileNodeServlet/DocPortal_derivate_00009763/diss.pdf*, abgerufen am 5.und 6.08.2015.

Edmondson, Wilis J./ House, Juliane (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung.* Vierte, überarbeitete Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag

Helbig, Gerhard (2001): *Deutsch als Fremdsprache.* Lehren als didaktisch-methodischer Gegenstand IV: Leistungskontrolle und Leistungsmessung. Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie. S. 987-989. https://books.google.ba/books?id=iEYm3bwQjZYC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false, abgerufen am 8.9.2015.

Hennig, Mathilde: Was ist ein Grammatikfehler. S. 127 und 134. https://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb05/germanistik/absprache/sprachtheorie/dateien/texte-hennig/grammatikfehler/view abgerufen am 5.11.2015

Kabatek, Johannes (1997): Zur Typologie sprachlicher Interferenzen. In: Moelleken, Wolfgang W./ Weber, Peter J. (hrsg.). Neue Forschungsarbeiten zur Kontaktlinguistik. S. 233. http://www.romling.uni-tuebingen.de/scans/C19.pdf, abgerufen am 8.9.2015.

Kleppin, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur.* Fernstudieneinheit 7. Langenscheidt: München.

Kranert, Michael (2013): Korrigieren, Prüfen und Testen im Fach Deutsch als Fremdsprache. Ein kurzer Leitfaden. S.3.

http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we04/germanistik/studium/studiengaenge/master/master_daf/download/Michael-Kranert---Korrigieren_-Pruefen-und-Testen-im-Fach-Deutsch-als-Fremdsprache-1.pdf abgerufen am 5.11.2015.

Ministarstvo obrazovanja, znanosti, kulture i športa: Nastavni plan i program na hrvatskome jeziku u Bosni i Hercegovini. http://skolegijum.ba/static/biblioteka/5460f7b03527f_02NPPnahrvatskomejezikuzadevetogodisnjeskoleuBiH.pdf, abgerufen am 18.09.2015.

Ministarstvo obrazovanja, znanosti, kulture i športa: Nastavni plan i program na hrvatskome jeziku za gimnazije u Bosni i Hercegovini.

http://www.mozks-ksb.ba/Dokumenti/OpciDokumenti/Nastavni%20plan%20i%20program%20na%20hrvatskome%20jeziku%20za%20gimnazije%20%20u%20Bosni%20i%20Hercegovini.pdf, abgerufen am 19.09.2015.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa: Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje. Zagreb: 2010. http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf, abgerufen am 18.09.2015.

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja: I. strani jezici. Nastavni program.

http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/strani_jezici/1-strani.pdf, abgerufen am 18.09.2015.

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja: I. strani jezici. Strukovne škole.

http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/strukovne/njemacki-t.pdf, abgerufen am 18.09.2015.

Presch, Gunter (1980): Über schwierigkeiten zu bestimmen, was als fehler gelten soll. In: Cherubim, Dieter (hrsg.): *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Rieck, Bert-Olaf (1980): Fehler beim ungesteuerten Zweitsprachenerwerb ausländischer Arbeiter. In: Cherubim Dieter (hrsg.): *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlage und praktische Unterrichtsgestaltung.* Stuttgart: Wilhelm Fink Verlag.

Sažetak

Tema rada je *Analiza grešaka u testovima učenika njemačkog kao stranog jezika u srednjoj školi.* Rad se temelji na istraživanju testova provedenih u srednjim škola. Cilj ovog istraživanja je utvrditi količinu pogrešaka u testovima učenika. Greške u radu razvrstane su u tri skupine, gramatičke, leksiko-semantičke i pravopisne pogreške. Cilj ovoga rada, kao i sam pristup radu su objašnjeni u uvodu.

Nakon kratkog uvoda slijedi teorijski dio, u kojemu su ponuđene i objašnjene najbitnije činjenice vezane uz rad. U tom dijelu pobliže je objašnjen i sam pojam pogreška. Tu se nalazi nekoliko različitih definicija pojma pogreška, koje su podijeljene prema pet kriterija. Isti pojam će također biti objašnjen sa strane lingvističkog i didaktičkog stajališta, nakon čega se dalje govori o različitim uzrocima pogrešaka. Pobliže će biti objašnjeni i različiti načini razvrstavanja pogrešaka, kao i ispravljanje, evaluacija i procjenjivanje vrste pogrešaka.

Drugi dio rada sadrži rezultate praktičnog dijela rada i detaljno objašnjenje provedenog istraživanja. Najprije se opisuje cilj rada, a zatim i istraživačka pitanja. Potom slijedi opis i prikaz pojedinih koraka u istraživanju. Nakon objašnjenog pristupa istraživanju, u sljedećem dijelu rada se navode i tumače rezultati istraživanja.
Najbitnija saznanja, do kojih se došlo tijekom istraživanja sažeta su u diskusiji i zaključku rada.

Ključne riječi: pogreška, uzroci pogrešaka, gramatičke greške, leksiko-semantičke pogreške, pravopisne pogreške, klasifikacija pogrešaka.