

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra germanistiky

# **Fehler der tschechischen Schüler beim Schreiben im DaF**

**Mistakes of Czech Learners of German in Writing**

**Chyby českých žáků v psaní v němčině**

Bc. Veronika Nováková

Vedoucí práce: PhDr. Pavla Nečasová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní a střední školy

Studijní obor: Anglický jazyk - německý jazyk

Praha 2020

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou prací vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 3. května 2020

.....

Podpis

## **Die Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich bei der Leiterin dieser Diplomarbeit, PhDr. Pavla Nečasová, Ph.D., für Ihre Leitung, Vor- und Ratschläge herzlich bedanken.

Insbesondere bedanke ich mich bei Dipl. -Geol. Univ. Alexander Binstener für seine Hilfe mit den sprachlichen Korrekturen.

Überdies möchte ich mich bei meiner Familie für ihre Unterstützung während des ganzen Studiums bedanken.

## **Abstrakt**

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Thema der Fehler beim Schreiben im Deutschunterricht. Als Ziel setzt sie sich die Festlegung und Beschreibung der Fehler auf Sprachniveaus A1, A2 und B1 und zugleich die Einführung einer neuen Fehlerklassifikation und Fehlerkennzeichen, die für beide Lehrer und Schüler einfach verwendbar und verständlich sind. Dabei wird die Frage gestellt, ob die Typen der Fehler mit dem Sprachniveau zusammenhängen. Anders gesagt ob manche Fehler nur auf einem bestimmten Sprachniveau erscheinen oder überall zu finden sind. Zuerst wird das Thema der Fehler und der Fertigkeit Schreiben theoretisch beschrieben. Der folgende praktische Teil der Arbeit widmet sich der Untersuchung, an der 75 Schüler aus zwei Gymnasien teilgenommen haben. Es wurde ihnen die Schreibaufgaben aus unterschiedlichen Standardprüfungen Deutsch als Fremdsprache auf Niveaus A1–B1 gegeben. Die einzelnen Schreibaufgaben werden korrigiert und die Ergebnisse der Untersuchung werden je nach dem Sprachniveau in eine übersichtliche Tabelle gegeben, kategorisiert und näher beschrieben. Schließlich werden die Fehler in Bezug auf ihre Häufigkeit analysiert. Die Untersuchung hat gezeigt, dass bestimmte Ausdrücke auf den drei Niveaus oft falsch verwendet werden, machen davon sind sogar problematisch auf allen Niveaus, manche nur auf einigen. Infolgedessen werden die am häufigsten erscheinenden Fehler auf jedem Sprachniveau zum Ende der Arbeit hervorgehoben und es werden ein paar Vorschläge für die nachfolgende Arbeit mit den problematischen Bereichen im Deutschunterricht gegeben.

## **Schlüsselwörter**

Schreiben, Fehler, Fehlertypen, Fehlerkennzeichen, Fehlerkorrektur, Fehlerklassifikation, Deutschunterricht

## **Abstract**

The following thesis deals with the topic “Mistakes of Czech Learners of German in Writing.” The goal is to find out and describe the mistakes made in various German niveaux – specifically A1, A2 and B1. At the same time, it aims to introduce a new classification of mistakes and their symbols for correction that are easy to use and understandable for both the teachers and the learners. The connection between the type of the mistake and the level of German’s niveau is also examined. In other words, the question is whether some of the mistakes are connected to the student’s level of language or whether the mistakes in question are to be found everywhere. Firstly, the topic of mistakes and writing competence is introduced. The subsequent practical part is concerned with the experiment, in which 75 pupils from two grammar schools took part. They were given a standard examination writing assignment from German as a foreign language on levels A1–B1. The individual writing assignments are corrected, and the results are given in a well-arranged table according to the level of language. Furthermore, it is described closely with respect to the types of the mistakes. Last but not least, the mistakes are analyzed with respect to their abundance. The experiment showed that some expressions are used incorrectly on just some of the niveau of language, however, some are problematic on every level mentioned. As a result, the end of the thesis presents the readers with the most common mistakes, taking into consideration every niveau and it also offers some recommendations for the subsequent work in order to eliminate such mistakes.

## **Key words**

Writing, Mistakes, Types of Mistakes, Symbols for Correction, Correction, Classification of Mistakes, Teaching German

## INHALT

1	Die Einführung .....	9
2	Die Rolle des Schreibens in Deutsch als Fremdsprache .....	10
2.1	Schreiben im Zusammenhang mit anderen Fertigkeiten .....	10
2.2	Die Fertigkeit Schreiben in ausgewählten Methoden.....	11
2.3	Referenzrahmen und die Fertigkeit Schreiben.....	11
2.4	Schreiben als Prozess .....	13
2.5	Schreibübungen.....	13
2.5.1	Vorbereitende Übungen.....	14
2.5.2	Aufbauende Übungen.....	15
2.5.3	Strukturierende Übungen.....	16
2.6	Schreiblehrprozess.....	16
2.7	Typen des Schreibens .....	18
2.7.1	Kreatives Schreiben und freies Schreiben .....	18
2.7.2	Kooperatives Schreiben.....	19
2.7.3	Kommunikatives Schreiben.....	19
2.7.4	Interaktives Schreiben .....	19
3	Der Fehler.....	20
3.1	Definitionen der Fehler.....	20
3.2	Kriterien der Fehleridentifikation.....	22
3.3	Fragen zum Thema Fehler und Fehlerkorrektur .....	23
3.4	Fehler im Schreiben.....	23
3.5	Fehlerursachen .....	24
3.5.1	Interferenzfehler .....	24
3.5.2	Übergeneralisierung, Regularisierung und Implifizierung .....	25
3.5.3	Einfluss von Kommunikationsstrategien.....	25
3.5.4	Einfluss von Lernstrategien .....	25
3.5.5	Übertragungstransfer .....	26
3.6	Eine Klassifikation nach Fehlerursachen.....	26
3.7	Fehlerkennzeichen.....	27
3.8	Einschätzungen und Werturteile zum Fehler.....	29
3.9	Die Fehlerkorrektur .....	30
3.9.1	Die Rolle der Korrektoren .....	31
3.9.2	Die schriftliche Fehlerkorrektur.....	31
3.9.3	Die mündliche Fehlerkorrektur.....	32
3.9.4	Wie kann man die Fehler markieren?.....	33
3.10	Die Fehlerbewertung.....	34

3.10.1	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen .....	35
3.10.2	Kriterien der Bewertung.....	37
3.10.3	Bewertungsraster .....	38
3.11	Korrektur in einigen fremdsprachlichen Methoden.....	41
3.12	Die Untersuchungen im Bereich der Fehler .....	42
4	Die Untersuchung: Fehler im Schreiben.....	43
4.1	Ziele der Untersuchung .....	43
4.2	Die Beschreibung der Untersuchung.....	43
4.2.1	Die Beschreibung des Deutschunterrichts an den Schulen.....	44
4.2.2	Die Kriterien der Festlegung der Gruppen .....	44
4.3	Die standardisierten Schreibaufgaben .....	46
4.3.1	Gruppe A1 .....	46
4.3.2	Gruppe A2 .....	47
4.3.3	Gruppe B1.....	48
4.4	Die Analyse der Schreibaufgaben .....	49
4.5	Die Kriterien der Korrektur .....	50
4.5.1	Konjugation .....	51
4.5.2	Deklination.....	51
4.5.3	Wortstellung.....	52
4.5.4	Extra Ausdruck .....	52
4.5.5	Fehlender Ausdruck .....	53
4.5.6	Falscher Ausdruck.....	53
4.5.7	Orthographie .....	53
5	Die Ergebnisse der Untersuchung .....	55
5.1	Das Sprachniveau A1 .....	55
5.1.1	Konjugation .....	56
5.1.2	Deklination.....	56
5.1.3	Wortstellung.....	57
5.1.4	Extra Ausdruck .....	58
5.1.5	Fehlender Ausdruck .....	58
5.1.6	Falscher Ausdruck.....	59
5.1.7	Orthographie .....	59
5.2	Das Sprachniveau A2 .....	60
5.2.1	Konjugation .....	61
5.2.2	Deklination.....	61
5.2.3	Wortstellung.....	62
5.2.4	Extra Ausdruck .....	62

5.2.5	Fehlender Ausdruck .....	62
5.2.6	Falscher Ausdruck.....	63
5.2.7	Orthographie .....	63
5.3	Das Sprachniveau B1 .....	64
5.3.1	Konjugation .....	64
5.3.2	Deklination.....	65
5.3.3	Wortstellung.....	66
5.3.4	Extra Ausdruck .....	66
5.3.5	Fehlender Ausdruck .....	66
5.3.6	Falscher Ausdruck.....	67
5.3.7	Orthographie .....	67
5.4	Zusammenfassung der Ergebnisse der Untersuchung.....	68
5.4.1	Das Niveau A1 .....	69
5.4.2	Das Niveau A2 .....	70
5.4.3	Das Niveau B1 .....	71
5.5	Empfehlungen für den Deutschunterricht.....	72
5.5.1	Das Niveau A1 .....	72
5.5.2	Das Niveau A2 .....	73
5.5.3	Das Niveau B1 .....	73
6	Die Schlussfolgerung .....	75
7	Resumé.....	77
8	Quellenverzeichnis .....	79

# 1 Die Einführung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Thema Fehler im Schreiben. Deshalb beschäftigt sich die Arbeit zuerst mit der Fertigkeit Schreiben im Deutschunterricht. Da wird die Frage der Rolle des Schreibens im Deutschunterricht, Schreiblehrprozess, Typen von Schreibaufgaben, sowie mit der Position des Schreibens innerhalb des Referenzrahmens beschrieben. Danach wird der Begriff „Fehler“ aus mehreren Perspektiven dargestellt, jedoch immer im Zusammenhang mit der Schreibfertigkeit. Die Hauptthemen sind Fehlerursachen, Fehlerkorrektur, Fehlerklassifikation oder auch die Rolle der Korrektoren.

Der praktische Teil der Arbeit untersucht Schreibaufgaben der Schüler an Gymnasien, die in drei Gruppen aufgeteilt werden, und zwar handelt es sich um Schreibaufgaben auf den Niveaus A1 – B1 laut des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (weiter nur GERR). Am Anfang werden Erklärungen dazu gegeben, wie die Schreibaufgaben ausgewählt wurden, wie die Untersuchung durchgeführt wurde oder wie die Schüler in drei Gruppen unterteilt wurden. Danach wird mit jeder Gruppe abgetrennt gearbeitet, damit die Fehler auf jedem Niveau näher beschrieben werden können und dabei auch eine neue Fehlerklassifikation eingeführt werden kann. Überdies wird folgendes Forschungsproblem gestellt: „Existieren solche Typen der Fehler, die nur auf einem bestimmten Sprachniveau erscheinen? Oder gibt es manche Fehler, die ungeachtet des Sprachniveaus überall vorkommen?“

Die Arbeit setzt sich als Ziel die Fehler beim Schreiben festzulegen, die Schüler an Gymnasien auf den Niveaus A1, A2 und B1 machen, und die Fehler weiter näher zu beschreiben. Damit hängt auch die Einführung einer neuen Fehlerklassifikation und Fehlerkennzeichen, die für Lehrer einfacher verwendbar und für Schüler verständlicher sind.

Laut Korčáková (2003, S. 99) neigen die Lehrer dazu, Fehler als etwas Negatives anzusehen. Es besteht einerseits kein Zweifel, dass Fehler die Verständigung in der Kommunikation stark einschränken können. Ihre übertriebene Korrektur kann jedoch andererseits dazu folgen, dass der Lernende Angst zu kommunizieren hat und infolgedessen sein Selbstbewusstsein sinkt. Nichtsdestoweniger können Fehler, falls mit ihnen im Unterricht richtig gearbeitet wird, den Lernprozess verbessern und als Beweis der Kreativität und Mutes des Schülers angesehen werden.

## 2 Die Rolle des Schreibens in Deutsch als Fremdsprache

Kast (2000, S. 5) zufolge hat die Fertigkeit Schreiben erst seit den Achtziger/Neunziger Jahren in Lehrbüchern seinen Platz, trotzdem wird sie, nach seiner Ansicht, nicht systematisch aufgebaut. Überdies weist Kast (S. 8) nach, dass die Fertigkeit Schreiben in verschiedenen Lehrwerken eine unterschiedliche Rolle einnimmt, und zwar in manchen Lehrbüchern wird Schreiben als Zieltätigkeit trainiert, das bedeutet z. B. eine E-Mail zu schreiben, wobei die Fertigkeit Schreiben dabei direkt zum Ziel führt. Im Gegensatz zum Schreiben als Mittel, wo Schreibaktivitäten zu einem anderen Zweck benutzt werden, z. B. schriftliche Grammatikübungen, in denen grammatische Strukturen geübt werden. Kast (S. 21) hebt hervor, dass die zweite Rolle im Deutsch als Fremdsprache (DaF) überwiegt. Über die zweite Rolle des Schreibens im Unterricht spricht auch Rösler (2012, S. 138), der behauptet, dass das Schreiben eigentlich ein notwendiger Teil des Lernprozesses ist, vor allem in der Form von Notizen, Diktaten, Aufsätzen oder Lücken in geschlossenen Aufgaben.

Kast (2000, S. 19–20) behauptet, dass die untergeordnete Rolle des Schreibens eng mit der relativ geringen kommunikativen Bedeutung zusammenhängt, die vor allem auf formelle und informelle Briefe und Formulare beschränkt wird. Im Gegensatz dazu glaubt Roche (2013, S. 235), dass das Schreiben als Fertigkeit wieder in den Sprachunterricht zurückkehrt, denn es „bietet durch die zusätzlichen Möglichkeiten der sprachlichen Planung und die besseren Möglichkeiten der Kontrolle der Korrektheit eine Reihe von authentischen didaktischen Hilfsstellungen beim Sprachlernen.“

Laut Korčáková (2005, S. 45) ist jedoch das Ziel des Fremdsprachunterrichts, dass die Schüler nach einer gewissen Zeit mehr oder weniger richtig in einer Fremdsprache kommunizieren können. Infolgedessen soll jede der vier Fertigkeiten gleichmäßig entwickelt werden.

### 2.1 Schreiben im Zusammenhang mit anderen Fertigkeiten

Die Fertigkeit Schreiben gehört laut Rösler (2012, S. 137) zusammen mit dem Sprechen zu den produktiven Fertigkeiten, bei denen der Lernende<sup>1</sup> passende sprachliche Mittel zum Ausdruck der Gedanken benutzt. Aus der Sicht von Müller (1997, S. 3) hat das Schreiben eine lernpsychologische Bedeutsamkeit und es wird als eine komplexe sprachliche Tätigkeit

---

<sup>1</sup> Die Verwendung des Wortes *der Lernende* gilt in der ganzen Arbeit nicht nur zur Bezeichnung des männlichen Geschlechts, sondern auch des weiblichen.

verstanden, die mit anderen Fertigkeiten eng verknüpft ist. Erstens ermöglicht Schreiben das Lesen, da das es permanent verfügbar ist. Mit dem Sprechen ist es so verbunden, dass das Schreiben zur Memorisierung der Wortfolgen dient und damit führt es zur Automatisierung der Rede. Nicht zuletzt entwickelt sich mit dem Schreiben ein phonematisches Gehör, das dazu führt, dass man fähig ist, den Lautstrom auf eine schriftsprachliche Gliederung zu analysieren.

Rösler (2012, S. 137) behauptet, dass die beiden produktiven Fertigkeiten „sowohl eine unterstützende Funktion für den Lernprozess als auch eine mitteilungsbezogene Dimension haben.“ Schreiben wird nicht nur zur Förderung der grammatischen und syntaktischen Konstruktionen benutzt, sondern es wird auch zur Mitteilung von Informationen verwendet.

## **2.2 Die Fertigkeit Schreiben in ausgewählten Methoden**

Die Methoden, die im Fremdsprachunterricht benutzt werden, unterscheiden sich meistens dadurch, welche Fertigkeiten bevorzugt werden und auf welche man infolgedessen den höchsten Wert legt. Es scheint, dass das Schreiben keine dominante Fertigkeit im Sinne der Wichtigkeitsrolle in den einzelnen Methoden ist.

Die Grammatik-Übersetzungsmethode nutzt laut Neuer und Hunfeld (1993, S. 27) unter anderen mehrere Typen von Schreibaufgaben aus, z. B. schriftliche Zusammenfassung eines Textes, Weiterschreiben von Textvorlagen oder das Diktat.

Die direkte Methode ist dadurch spezifisch (S. 42), dass die geschriebene Sprache erst nach der gesprochenen Sprache kommt, d. h. wie beim Mutterspracherwerb. Jedoch ist das Schreiben keine dominante Fertigkeit. In der audiolingualen Methode (S. 45) steht die Fertigkeit Schreiben im Hintergrund und der Fokus liegt vor allem auf Hören und Sprechen.

Damit stimmt Rösler (2012, S. 137) zu, der hervorhebt, dass Schreiben nicht immer ausreichend gefördert wurde und als Beispiele der Methoden, in denen dem Schreiben nicht genug Aufmerksamkeit geschenkt wurde, gibt er die direkte und audiovisuelle Methode an.

## **2.3 Referenzrahmen und die Fertigkeit Schreiben**

Referenzrahmen (auf Tschechisch RVP) beschäftigt sich unter anderem auch mit dem Thema Schreiben und definiert seine Ziele im Fremdsprachunterricht. Interessanterweise gibt es die Fertigkeit Schreiben auf dem letzten Platz der vier Fertigkeiten und es wird ihm die wenigste

Aufmerksamkeit gewidmet. Kast (2000, S. 20) spricht dabei auch über die untergeordnete Rolle des Schreibens, was damit im Einklang ist.

In beiden nachfolgenden Dokumenten gibt es eine weitere Unterteilung der Fremdsprache in die erste und zweite Fremdsprache, wobei sich die Ziele des Schreibens ein bisschen unterscheiden v. a. im Referenzrahmen für Gymnasien.

a) Allgemeine Ziele des Schreibens im Fremdsprachunterricht in der Grundschule sind in diesem Dokument<sup>2</sup> folgende:

- Der Lernende kann einen kurzen Text über sich selbst, seine Familie, Tätigkeiten und Ereignissen schreiben, für die er sich interessiert und die mit dem Alltag verbunden sind
- Der Lernende kann persönliche Informationen in ein Formular ergänzen
- Der Lernende kann auf eine einfache Mitteilung reagieren.

b) Referenzrahmen für Gymnasien<sup>3</sup> beschäftigt sich mit Schreiben nicht isoliert, sondern er verknüpft die zwei produktiven Fertigkeiten miteinander, d. h. Schreiben zusammen mit Sprechen. Außerdem erkennt er noch die erste und zweite Fremdsprache, die sich dadurch unterscheiden, was das Zielsprachniveau ist. Die Punkte, die sich lediglich mit dem Schreiben beschäftigen sind die folgenden:

#### **I. Erste Fremdsprache (Niveau B2)**

- Der Lernende kann einen kohärenten Text über unterschiedliche Themen schreiben und er kann seine Meinungen ausdrücken
- Der Lernende kann klar einen formalen und informalen Text formulieren und er kann dabei verschiedene Funktionalstile ausnutzen
- Der Lernende kann einen reichen Wortschatz und grammatisch richtige Konstruktionen benutzen. Er kann alles ausdrücken, was er/sie will.
- Der Lernende kann Fachwörterbücher und Bedeutungswörterbücher benutzen, wenn er/sie über unbekannte Themen schreibt.
- Der Lernende ist fähig, sowohl kürzere Texte (z. B. Gratulation, Einladung, Antwort, Brief, Anzeige, Lebenslauf usw.) als auch längere Texte (z. B. ausführlicher Lebenslauf, Erzählung, Präsentation usw.) zu schreiben

---

<sup>2</sup> <http://www.msmt.cz/file/29397/>

<sup>3</sup> <http://www.nuv.cz/file/159>

## **II. Zweite Fremdsprache (Niveau B1)**

- Der Lernende kann einen Text formulieren, der grammatisch richtig ist
- Der Lernende kann klar und logisch einen mittellangen Text über ein bekanntes Thema, formal oder informal formulieren.
- Der Lernende kann Fachwörterbücher und Bedeutungswörterbücher benutzen, wenn er/sie über unbekannte Themen schreibt.
- Der Lernende ist fähig sowohl kürzere Texte (z. B. Begrüßung, Gratulation, Einladung, Antwort, persönlichen Brief, einfache Anzeige, Antrag) als auch längere Texte (z. B. Erzählung, einfache Beschreibung und Lebenslauf) zu schreiben

### **2.4 Schreiben als Prozess**

Schreiben gilt vor allem zur Informationsvermittlung – man schreibt, um etwas zu vermitteln oder eine Information zu bekommen. Dabei spielt der Prozess des Schreibens eine wichtige Rolle und soll deswegen auch systematisch im Unterricht aufgebaut werden. Es geht nämlich um keinen linearen Vorgang – man denkt nach, schreibt Sätze um, sortiert seine Ideen und Gedanken usw. Der Prozess des Schreibens ist also von Anfang an leicht zu beeinflussen. Als ein geeignetes methodisch-didaktisches Konzept, das sich auf den Schreibprozess konzentriert, wird von Kast (2000, S. 24) „vom Wort zum Satz zum Text“ erwähnt.

Aus der Sicht von Rösler (2012, S. 138) soll man nicht lernen, neu zu schreiben, sondern der Lernende soll sich die Konventionen zu schreiben aneignen. Dabei ist er aber der Meinung, dass die Konventionen für Textsorten auf keinen Fall für die unteren Niveaustufen gelten. Rösler (S. 139) erwähnt daneben auch die Notwendigkeit des lernprozessbezogenen Schreibens und die Wichtigkeit der Form von Texten.

### **2.5 Schreibübungen**

Die folgende Unterteilung der Schreibübungen wurde von Kast (2000, S. 34) übernommen. Er unterscheidet vorbereitende, aufbauende und strukturierende Übungen. Daneben spricht er noch über freies, kreatives und kommunikatives Schreiben, je nach der entwickelnden Schreibkompetenz.

### 2.5.1 Vorbereitende Übungen

Vorbereitende Übungen sind solche Übungen, in denen vor allem grammatische Kenntnisse, geeigneter Wortschatz und Vorwissen aktiviert werden und man schreibt eigentlich in dieser Phase noch nicht. Kast (2000, S. 34) erläutert an dieser Stelle die Bedeutung des Wortschatzes für das Schreiben: „Der Wortschatz ist das wichtigste an der Sprache. Ohne Wörter gibt es keine Sprache und kein Schreiben, auf Grammatik kann man gegebenenfalls verzichten, auf Wörter nicht.“ Der Wortschatz soll deshalb vor dem Schreiben aktiviert und erweitert werden, damit die Lernenden genügend Mittel zu dem Aufbau der Sätze haben.

Aus diesem Grund bietet Kast (2000, S. 34–54) auch eine Reihe von Aufgaben zur Wortschatzaktivierung und Erweiterung. An dieser Stelle nenne ich nur eine Auswahl:

- Wortkette: Eine einfache schriftliche Übung, in der entweder alle Wortarten zugelassen sind oder nur Vokabeln zum Thema. Die Schüler schreiben z. B. Vokabeln zum Thema Reisen (Reisen – Flugzeug – Flughafen – Meer – Insel, usw.).
- Wortsätze: Es werden die Anfangsbuchstaben der Wörter gegeben, die man zur Satzbildung benutzen soll (H\_\_\_\_ g\_\_\_\_ i\_\_\_\_ m\_\_\_\_ m\_\_\_\_ b\_\_\_\_ F\_\_\_\_ e\_\_\_\_. = Heute gehe ich mit meiner besten Freundin einkaufen.)
- Thematisch gebundene Wortschatzübungen, in denen Ideen– und Gedankennetze entstehen: ein Arbeitsblatt zum Thema meine Familie, wo alle Familienmitglieder ergänzt werden sollen.
- Realitätsbezogene thematische Übungen, in denen man mit authentischen Materialien arbeitet: Arbeit mit dem Inhaltsverzeichnis des Einrichtungskatalogs von IKEA.
- Kreuzworträtsel entweder mit Bildern oder mit Definitionen.
- Multiple-choice Übungen zur Wortkombinationen: Die Schüler sollen die richtigen Wortkombinationen ankreuzen.
- Tabelle für die möglichen Formen der Wörter (z. B. Nomen/Verben/Adjektive: Schriftsteller – schreiben – schriftlich).
- Assoziogramme und Ideennetze, Brainstorming oder Mind-map sind alle auch für Gruppenarbeit geeignet.

Es ist auch wichtig, mit den schriftlichen Formen von Wörtern zu arbeiten. Dafür sind besonders geeignet sog. Lückendiktate. Das sind Texte mit Lücken, die von dem Lehrer

diktiert und von den Schülern ergänzt werden. Eine besondere Form des Lückendiktats ist sog. Rücken-Diktat. Kast (2000, S. 50) erklärt ihn folgenderweise: Zwei Schüler bekommen denselben Text mit unterschiedlichen Lücken. Während der Aktivität sitzen sie Rücken an Rücken und diktieren sich abwechselnd die Wörter für die jeweilige Lücke. Dabei wird nicht nur die Rechtschreibung, sondern auch das genaue Hinhören und das deutliche Artikulieren geübt.

### **2.5.2 Aufbauende Übungen**

Aufbauende Übungen sind auf Textmodelle und Textbaupläne einer gewissen Sprache geeignet, in unserem Fall sind sie laut Kast (2000, S. 54) auf die deutschen Textkonventionen geeignet. In dieser Phase arbeitet man deswegen nicht mehr mit einzelnen Wörtern, sondern schon mit ganzen Sätzen, die mit Hilfe von Konnektoren verbunden werden. Aufgaben zur Übung von Konnektoren und mit ihnen zusammenhängender Wortstellung im Satz gelten z. B. Satzanfänge (Heute...), offene Sätze (Ich kann nicht verstehen, dass...) oder schriftliche grammatische Übungen, in denen man Konnektoren einsetzen soll. Empfehlenswert ist auch die Arbeit mit Karten – z. B. wenn-dann Sätze verbinden, wobei man zwei Teile eines Satzes zusammengeben muss (Wenn ich lerne – dann bekomme ich eine Eins.)

Kast (2000, S. 72–73) ist der Ansicht, dass der Lehrer an Stelle von einfachen Sätzen komplexe Satzstrukturen lehren soll. Als Beispiel erwähnt er eine Aufgabe, in der man einfache Sätze so umschreiben soll, dass sie miteinander verbunden werden.

Ein Auto fährt auf die Kreuzung.

- A) Das Auto ist klein und schwarz.
- B) Es ist kurz vor Mitternacht.
- C) Das Auto hat eine Geschwindigkeit von 90 Stundenkilometern.
- D) Es kommt von der Hauptstraße.

Die Schüler sollen einen zusammengesetzten Satz aus den gegebenen einfachen Sätzen bilden. Dies kann z. B. so aussehen: „Kurz vor Mitternacht fährt ein kleines schwarzes Auto mit einer Geschwindigkeit von 90 km/h von der Hauptstraße auf die Kreuzung.“ Daneben sollen noch pronominalen und nominalen Stellvertreter trainiert werden, denn sie den unterstützen den fließenden Schreibstrom.

### **2.5.3 Strukturierende Übungen**

Bis jetzt wurde entweder mit Wörtern oder Sätzen gearbeitet – an dieser Stelle beginnt man schon mit ganzen Texten zu arbeiten. Der Lehrer soll hier den Schülern die spezifischen Textkonventionen der gewissen Fremdsprache vermitteln, beispielsweise bestimmte Redemittel lehren.

Gemäß Kast (2000, S. 91–98) können folgende Aufgaben in dieser Phase verwendet werden:

- Textergänzungsaufgaben – z. B. die Schüler bekommen den Anfang und das Ende des Textes und sollen schreiben, was dazwischen passiert ist.
- Eine unterschiedliche Textsorte schreiben – z. B. schreiben Sie aus dem Erlebnisbericht eine Zeitungsnachricht. Hier ist aber nötig, dass die Schüler wissen, wie die ausgewählte Textsorte aussieht und was für sie typisch ist.
- Perspektivenwechsel – Umschreibung eines Textes aus einer anderen Perspektive
- Zusammenfassung eines Textes
- Bildergeschichte – dies kann auf unterschiedlichen Niveaustufen benutzt werden und sie fördern die Phantasie der Schüler.

### **2.6 Schreiblehrprozess**

Schreiben ist ein ziemlich zeitaufwendiger Prozess, wie schon die drei Typen der oben genannten Aufgaben zeigen. Überdies wird von Kast (2000, S. 122) hervorgehoben, dass es keinesfalls ein linearer Prozess ist, was auch schon ein bisschen am Anfang des Kapitels erwähnt wurde. Es ist voll von Planungen, Umformulierungen und Umschreibungen, die zum Ziel führen, d. h. zu einer Schreibaufgabe – eine E-Mail, ein Brief usw. Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, dass man beim Schreiben fünfzig Prozent der Zeit plant oder nachdenkt und die zweite Hälfte wirklich schreibt. Daneben gibt es starke individuelle Unterschiede in der Geschwindigkeit des Schreibens und deshalb ist es auch sehr problematisch eine verbindliche Zeit für alle Schüler festzulegen.

Müller (1997, S. 7) sieht den Schreibprozess als drei Phasen, die auch durchlaufen können – Planungsphase, Übersetzungsphase und Revisionsphase.

Kast (2000, S. 118–123) geht davon aus, dass der Schreiblehrprozess fünf Phasen haben soll:

- a) Planung – umfasst inhaltliches und sprachliches Wissen zum Thema, Textsorte, Mitteilungsperspektive, Informationen und Redemittel sammeln.
- b) Formulierung in der Fremdsprache – was wird am Anfang, was ist der Hauptteil und was wird am Ende?
- c) Lineare Formulierung – logische Beziehungen zwischen den Sätzen herstellen, Konnektoren verwenden
- d) Entwurf – man schreibt die erste lineare Formulierung um und findet besser passende Ausdrücke
- e) Revision – falls man mit dem Schreiben nicht völlig zufrieden ist, kann man zurück zu den früheren Phasen gehen.

Es ist sehr wichtig, dass man im Schreiben in der Fremdsprache nachdenkt, zurückgeht und Sätze umformuliert. Es ist nämlich unmöglich Satz für Satz ohne Fehler zu schreiben. Daraus lassen sich laut Kast (2000, S. 125) folgende Schlussfolgerungen zum Schreiben in der Fremdsprache ziehen:

1. Schreiben in der Fremdsprache erfolgt vor dem Hintergrund der in der Muttersprache entwickelten Kompetenzen.
2. Diese Kompetenzen werden beim Schreiben in der Fremdsprache häufig durch sprachliche Defizite überwuchert. Sie müssen als Hilfe beim Schreiben in der Fremdsprache bewusst aktiviert werden.
3. Beim Schreiben in der Fremdsprache besteht eine Diskrepanz zwischen dem Mittelungsbedürfnis und dem Ausdrucksvermögen.
4. Auch beim Schreiben in der Fremdsprache sollten die Lernenden leserorientiert schreiben, d. h. sich ganz konkret einen fiktiven Leser vorstellen.
5. Jeder Schreiber ist sein erster kritischer Leser.
6. Beim Schreiben bestimmter Texte gibt es manchmal Interferenzen mit kulturgeprägten Schreibtraditionen.
7. So wie es verschiedene Lerntypen gibt, so gibt es auch verschiedene Schreibtypen.
8. Jeder Schüler/ jede Schülerin muss beim Schreiben individuelle Lösungswege finden.
9. Um den fremdsprachlichen Schreibprozess zu optimieren können im Unterricht Teilfertigkeiten isoliert und gezielt geübt werden.

10. Überprüfen, Überarbeiten, Verwerfen und neu Entwerfen sind konstituierende Merkmale des Schreibprozesses.

Roche (2013, S. 239) bietet die grundlegenden Schreibstrategien und -techniken an. Sie stellen die Basis des Schreibens für beide Lehrer und Schüler zur Verfügung und deshalb werden in den folgenden Zeilen einige ausgewählten Strategien genannt, die den Schreiblehrprozess bereichern können.

- Es ist hilfreich, passende Redemittel zu sammeln, die thematisiert werden.
- Es muss beachtet werden, dass Textsorten oft mit einem spezifischen Aufbau verbunden werden.
- Die Verwendung von gedanklichen und argumentativen Verknüpfungen macht den Text logisch. Man soll Einzelsätze vermeiden.
- Falls wir unsicher über die richtige Verwendung eines Wortes sind, sollten wir das Wort beschreiben, Synonyme finden oder einen Internationalismus benutzen.
- Es ist sinnvoll, den Text vor der Abgabe noch einmal zu kontrollieren, um Rechtschreibfehler zu vermeiden.

## **2.7 Typen des Schreibens**

Es existiert eine Reihe von Konzepten zum Schreiben, die sich auf etwas anderes fokussieren, als nur auf das finale Produkt. Es sind einerseits Konzepte, die die Lernenden im Kontakt untereinander bringen oder andererseits, die das Produkt ganz individualisieren.

### **2.7.1 Kreatives Schreiben und freies Schreiben**

Kast zufolge (2000, S. 126) erscheinen diese zwei Termini oft nebeneinander, denn sie haben gemeinsam, dass man Texte ohne Vorlage schreibt. Rösler (2012, S. 139) ist es ein besonderes Anliegen, dass die Lernenden genug Raum im Unterricht haben, sich inhaltlich selbst zu äußern.

Kreatives Schreiben fördert Kreativität und Phantasie und an seinem Anfang steht oft ein Assoziogramm (z. B. ein Bild). Laut Roche (2013, S. 235) beschränkt sich das kreative Schreiben auf das Verfertigen von Seminararbeiten oder literarischen Texten. Beim freien Schreiben handelt es sich, Kast (2000, S. 126) zufolge, entweder um ein ganz zweckungebundenes Schreiben oder nur ein Schreiben, dass durch visuelle Vorlagen, Musik

oder Texte unterstützt wird, wobei die Schüler z. B. Assoziationen zu einem Musikstück schreiben sollen.

### **2.7.2 Kooperatives Schreiben**

Kast (2000, S. 133) spricht noch über kooperatives Schreiben, das die Situation im Unterricht bezeichnet, in der die Schüler zu zweit oder in Gruppen zusammenarbeiten. Dabei werden Toleranz und unterschiedliche Ideen gefordert und es kann auch das Schreiben selbst erleichtern. Es sollte die Zusammenarbeit der Schüler von dem Lehrer unterstützt werden und infolgedessen wird die soziale Kompetenz entwickelt.

### **2.7.3 Kommunikatives Schreiben**

Kommunikatives Schreiben zielt laut Kast (2000, s. 139) auf Vorbereitung auf Kommunikation in realen Situationen, d. h. Formulare, E-Mails, Lebensläufe oder Briefe schreiben. Wichtig sind dabei folgende Fragen zu beantworten: „Was möchte der Leser wissen? Warum schreibe ich? Was will ich mitteilen? Welche Beziehung habe ich mit dem Adressaten? Welche formalen Aspekte soll mein Schreiben enthalten? Wie soll ich mein Ziel erreichen?“ Die Sprache spielt hier eine große Rolle, weil die Realitätsbezogenheit mit dem Grad der Formalität zusammenhängt.

Ein Beispiel des kommunikativen Schreibens ist eine Antwort auf einen Brief oder eine Beschwerde über ein Hotel.

### **2.7.4 Interaktives Schreiben**

Müller (1997, S. 4–6) empfiehlt für den Fremdsprachunterricht das interaktive Schreiben, denn die Sprache verläuft natürlich in Interaktionen. Daraus können die Lernenden voneinander sprachlich profitieren und es erleichtert ihnen den Schreibprozess, wobei die Qualität der Arbeit sich dabei verbessern kann.

### **3 Der Fehler**

Es ist ganz normal, dass man Fehler macht, wenn man nicht nur eine Fremdsprache lernt, sondern wenn man selbst seine Muttersprache erwirbt. Es ist eine Lebenswahrheit, dass man durch Fehler lernt und deshalb sollen wir sie nicht verdammen, sondern daraus lernen. In der Schule ist es aber normalerweise so, dass man wegen Fehler eine schlechtere Note bekommt und deshalb haben die Schüler oft Angst, dass sie einen Fehler machen und sie fürchten sich überhaupt anfangen zu sprechen. Damit man aber aus den Fehlern wirklich lernen kann, muss man wissen, wo man Fehler gemacht hat und wie man sie vermeiden kann.

Ondráková (2013, S. 5) betont die Tatsache, dass Fehler in einer Fremdsprache schwierig zu definieren sind im Gegensatz zu anderen Fächern, wie z. B. Mathematik. Es gibt nämlich eine Reihe von Sprachvarietäten und es ist auch wichtig die konkrete Situation der Anrede in Erwägung zu ziehen. Überdies entwickelt sich die Sprache ständig und die Erscheinungen, die unakzeptable waren, könnten mit der Zeit akzeptiert werden und umgekehrt. Die Bestimmung der Fehler wird dabei Korčáková (2003, S. 97) gemäß von einem Muttersprachler oder Ausländer bestimmt, was nicht immer übereinstimmen muss.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Fehlern, die auf der Seite der Schüler gemacht werden und mit denen dann weiter im Unterricht irgendwie gehandelt wird. Nichtsdestoweniger kann es auch zu Fehlern auf der Seite der Lehrer, bzw. Korrektoren oder Autoren der Lehrwerke, kommen, die Ondráková (2014, S. 6–7) gemäß, wesentlich den zukünftigen Vorgang jedes Lernenden beeinflussen können.

#### **3.1 Definitionen der Fehler**

Am Anfang dieser Kapitel soll klargestellt werden, was eigentlich unter dem Begriff „Fehler“ verstanden wird und aus diesem Grund stelle ich ein paar Ansichten vor, die sich mit dieser Problematik beschäftigen. Mit dem Thema der Fehler befassten sich unter anderem folgende Autoren, deren Definitionen sich mehr oder weniger unterscheiden und die verschiedenartigen Ansichten an die Problematik der Fehler darstellen.

Kleppin (1998, S. 19–20) sieht Fehler als etwas, „was ein Kommunikationspartner nicht versteht, kann gegen eine Regel in einer Grammatik verstoßen wie auch gegen das, was allgemeiner Sprachgebrauch ist, oder wie man in einer bestimmten Situation redet und handelt.“

Ondráková (2014, S. 114) dagegen sieht Fehler als eine Abweichung von der Norm. Sie betont dabei die Tatsache, dass das, was Norm ist, sich ständig entwickelt – mit der Zeit können ungenormte Ausdrücke als Norm betrachtet werden und umgekehrt. Dieselbe Meinung vertritt auch Rösler (2012, S. 152), der überdies noch behauptet, dass die Norm vom Duden festgelegt wird und das, was im Duden steht, sollte deshalb als Norm genommen werden.

Rösler (2012, S. 151) geht zwar von der Definition von Ondráková heraus, er hebt aber die Tatsache hervor, dass es sich um eine unbewusste Abweichung von der Norm handelt. Der Lernende weiß also nicht, wie man das besser sagen sollte oder wie es richtig ist.

Die Sprachnorm wird auch von Korčáková (2005, S. 46–47) behandelt, die außerdem noch der Meinung ist, dass die Einhaltung der Norm als solche nicht garantiert, dass ein Schüler die Sprachnorm der Fremdsprache wirklich beherrscht. Als Beispiel gibt sie den Satz: „Gemüse ist gesund.“ Der Satz sieht zwar grammatisch richtig, es können da jedoch sog. versteckte Fehler sein. Der Schüler könnte behaupten z. B., dass „Gemüse“ die Pluralform von „Gemus“ ist oder „ist“ die Pluralform von „sein“ wäre. Daneben stellt Korčáková (2005, S. 47-49) noch weitere Ansichten an die Problematik der Norm vor. Beispielsweise handelt es sich um vier Typen der Normen von Königs (1980, S. 37–55), der Norm A bis D unterscheidet, ungeachtet der Schüler, sondern mit Autoritäten verbunden, und zwar sie ist entweder mit Grammatik, Lehrer oder Muttersprachler verbunden.

Manche Autoren empfehlen als das Entscheidendste für die Festlegung der Fehler die Rolle des Muttersprachlers, der selbst weiß, was er in welcher Situation benutzen würde und was nicht. (z. B. Corder, 1973, S. 26; Legenhausen, 1975, S. 16). Ondráková (2014, S. 114–116) dagegen argumentiert, dass mehrere ausgebildete Muttersprachler zu unterschiedlichen Ergebnissen führen, indem was sie als Fehler betrachten und was nicht. Überdies gibt es eine große Anzahl von unausgebildeten Muttersprachlern, die die Fehler zwar merken, jedoch können oft nicht erklären, warum der Ausdruck unakzeptabel ist.

Im Einklang mit Kleppin (1998, S. 19) hebt auch Ondráková (2014, S. 116) vor, dass Fehler eigentlich sehr subjektiv wahrgenommen werden und sie sind stark vom Lehrer abhängig. Im Unterricht wird nämlich oft als Fehler das betrachtet, was der Lehrer als Fehler bezeichnet. Dies führt zu einer zu großen Befugnis des Lehrers in der Rücksicht auf seine Kompetenz, Kenntnisse und Professionalität.

Das Duden-Wörterbuch<sup>4</sup> sieht Fehler als „etwas, was falsch ist, vom Richtigen abweicht; Unrichtigkeit.“ Die Definition ist zwar ziemlich breit, aber es sollte in diesem Sinne Fehler aller Art umfassen. Daneben gibt der Duden noch eine Reihe von Synonymen zu Fehler an, die klar andeuten, dass dieser Begriff sehr kompliziert ist. Als Beispiele handelt es sich um Ausdrücke, wie Inkorrektheit, Unrichtigkeit, Hammer, Klops, Patzer, Fehlgriff, Irrtum, Versehen, Ausrutscher usw.

Alle die oben genannten Definitionen der Fehler sehen Fehler als etwas, was nicht richtig ist. Jedoch sie unterscheiden sich wesentlich indem, wer die Richtigkeit bestimmt und ob das als etwas Subjektives oder mehr oder weniger Objektives ist. Manche Autoren sagen, dass Fehler sehr subjektiv wahrgenommen werden und sie werden stark vom Lehrer beeinflusst, die anderen sind der Meinung, dass der Muttersprachler der Beste für die Bestimmung der Fehler ist. Daneben spricht man in den Definitionen manchmal nicht über diese subjektive Richtigkeit von Lehrern, bzw. Muttersprachlern, sondern über scheinbar objektive Sprachnorm, was aber kein eindeutiger Begriff ist. Sie sollte eine Regel der Grammatik sein, die überall gültig ist – oder situationsspezifisch ist, d. h. angemessen der Situation. Daraus folgt, dass der Begriff der Fehler gar nicht eindeutig angesehen wird und es gibt wesentliche Abweichungen in dem Sinne, was als Fehler betrachtet wird und was nicht.

### **3.2 Kriterien der Fehleridentifikation**

Kleppin (1998, S. 20–22) gibt 5 Kriterien, die entscheidend für die Identifikation von etwas als ein Fehler sind. Erstes Kriterium ist die Korrektheit, die den Fehler als „eine Abweichung vom Sprachsystem oder von der geltenden linguistischen Norm“ klassifiziert. Es handelt sich also um sprachlich unakzeptable Äußerungen. Es kann auch als „ein Verstoß dagegen, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt“ verstanden werden. Bei dieser Definition ist es aber nicht eindeutig, was als Norm betrachtet wird – ob es sich um einen Dialekt oder beispielsweise Hochdeutsch handelt.

Zweites Kriterium ist die Verständlichkeit entweder für den Muttersprachler oder für einen Kommunikationspartner. Hier geht es darum ob etwas, was gesagt wurde, kommunikationsbehindernde ist oder nicht. Dieses Kriterium wird vor allem in den kommunikativen Methoden als das wichtigste betrachtet, denn sie haben laut Kuhnecke (2018) eine hohe Fehlertoleranz und es geht darum, sprachlich angemessen und allgemein verständlich zu sein.

---

<sup>4</sup> <https://www.duden.de/rechtschreibung/Fehler>

Drittes Kriterium ist die Situationsangemessenheit, was bedeutet, dass der Fehler etwas ist, was der Muttersprachler in einer Situation nicht sagen würde. Viertes Kriterium ist unterrichtsabhängig und es bedeutet, was ein Fehler ist, wird vom Lehrbuch und dem Lehrer selbst entschieden.

Letztes Kriterium ist die Flexibilität und Lernerbezogenheit. Darunter wird verstanden, dass Fehler sich je nach der Gruppe unterscheiden und was bei einer Gruppe als Fehler betrachtet wird, muss nicht immer ein Fehler sein, was zugleich bestimmt nicht objektiv ist.

Aus den oben genannten Punkten folgt, dass Fehler immer im Zusammenhang mit dem Kontext, in dem sie entstanden sind, angesehen werden müssen. Es geht hier nicht nur um den linguale Kontext, d. h. die lexikalische Umgebung, sondern es geht auch um den Schüler selbst – wie alt er/sie ist, welches Niveau er hat, ob er/sie die bestimmte Erscheinung aus dem Unterricht schon kennen soll usw.

### **3.3 Fragen zum Thema Fehler und Fehlerkorrektur**

Weiter möchte ich ein paar ausgewählte Fragen nennen, die laut Kast (2000, S. 168) und Kleppin (1998, S. 7) oft Lehrern einfallen, wenn sie etwas bewerten. Innerhalb der folgenden Zeilen des theoretischen Teils versuche ich, diese Fragen zu beantworten.

- Was ist eigentlich ein Fehler?
- Was soll der Lehrer korrigieren?
- Wann soll man die Fehler korrigieren?
- Wie soll man die Fehler korrigieren?
- Wie soll man das machen, dass die Fehler eigentlich von den Schülern registriert werden und später vermieden werden?
- Was soll der Lehrer tun, wenn er sich nicht sicher ist, ob etwas richtig oder falsch ist?

### **3.4 Fehler im Schreiben**

Der Bereich der Fehler ist sehr umfangreich und aus diesem Grund werden die folgenden Zeilen vor allem in Bezug auf die schriftliche Kompetenz der Schüler genommen, denn es entspricht dem Thema der vorliegenden Arbeit.

Fehler müssen bestimmt zuerst als Fehler betrachtet werden, was nicht einfach ist. Die Definitionen unterscheiden sich nämlich häufig voneinander, was schon am Anfang der

Kapitel vorgestellt wurde. Eine Definition bezeichnet Fehler als etwas, was grammatisch inkorrekt ist, die andere als etwas, was nicht sprachlich üblich ist oder der Situation nicht angemessen ist (Kleppin, 1998, S. 22). Überdies spielt auch die Rolle die Wahrnehmung der Muttersprachler oder nicht zuletzt auch des Lehrers oder des Lehrbuches eine Rolle.

In der geschriebenen Sprache sind Fehler dauerhaft und sie provozieren, korrigiert zu werden. Im Gegensatz zum Sprechen, in dem oft Fehler erscheinen, ohne sie zu beachten oder korrigiert zu werden. Im Schreiben ist das nämlich für den Lehrer einfacher, weil man erst nach dem Prozess des Schreibens korrigiert.

### **3.5 Fehlerursachen**

Laut Kleppin (1998, S. 30–38) gibt es folgende Ursachen für die Fehler:

#### **3.5.1 Interferenzfehler**

Interferenzfehler sind solche Fehler, die von der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache beeinflusst werden. Oft wird von Schülern im Deutschunterricht beim Thema Reflexivpronomen gehört: „Ich lerne mich Deutsch.“ Aber nicht alle Verben, die auf Tschechisch reflexiv sind, sind auch reflexiv auf Deutsch. Dabei wird also eine grammatische Regel der Muttersprache auf die Zielsprache übertragen. Kleppin (1998, S. 32) betont dabei die Tatsache, dass große Unterschiede zwischen Sprachen oft dazu führen, dass die Interferenzfehler fast gar nicht auftreten und die Lernenden keine Lernschwierigkeiten haben, weil die zwei Systeme total unterschiedlich sind.

Ondráková (2013, S. 24–25) unterscheidet zwischen positiven und negativen Transfer, der die Kommunikation beeinträchtigen kann. Den negativen Transfer bezeichnet sie mit dem Begriff Interferenz, was eigentlich in demselben Sinne auch von Kleppin (1998) benutzt wird. Ondráková spricht überdies noch einerseits über den interlingualen Transfer, der innerhalb einer Sprache vorkommt, und andererseits über den intralingualen Transfer, der am häufigsten zwischen einer Fremdsprache und einer Muttersprache entsteht. In diesem Fall nimmt die Muttersprache den Einfluss auf die Fremdsprache im Bereich der Aussprache, Morphologie, Syntax, Semantik und Pragmatik.

Wegen der Wirkung der Interferenz entstehen laut Ondráková (2013 S. 26) sog. „falsche Freunde“ – d. h. Ausdrücke, die in beiden Sprachen ähnlich aussehen oder klingen, jedoch eine unterschiedliche Bedeutung haben. Ein Beispiel dafür kann die Bank sein, die auf

Deutsch entweder ein Geldinstitut oder einen Platz zum Sitzen bezeichnet, jedoch auf Tschechisch nur die erst genannte Bedeutung hat.

### **3.5.2 Übergeneralisierung, Regularisierung und Implifizierung**

Hier handelt es sich nicht mehr um den Einfluss der Muttersprache, sondern der Fremdsprache selbst, was von Ondráková (2013, S. 24) als intralingualer Transfer bezeichnet wurde und infolgedessen ein Bestandteil der vorher genannten Kategorie ist. Die sprachlichen Phänomene werden also selbst von der Fremdsprache übertragen (sog. interlinguale Fehler). Kleppin (1998, S. 33) betont die Tatsache, dass diese Fehler signalisieren, dass der Lernende schon ziemlich viel über die Sprache weiß. Damit stimmt auch Rösler (2012, S. 153) zu, der glaubt, dass solche Fehler ein Teil des natürlichen Fremdspracherwerbs sind.

Unter Übergeneralisierung versteht man laut Kleppin (1998, S. 33) „die Ausweitung einer Kategorie oder Regel auf Phänomene, auf die sie nicht zutrifft.“ Bei der Regularisierung werden unregelmäßige Phänomene zu regelmäßigen gemacht und Simplifizierung bedeutet z. B. die Vereinfachung von Nebensatzkonstruktionen oder der Gebrauch von nichtflektierten Verbformen.

Als Beispiel der Übergeneralisierung gibt Korčáková (2013, S. 100) die Ausdrücke wie: er gehe oder er kauft ver.

### **3.5.3 Einfluss von Kommunikationsstrategien**

Kommunikationsstrategien (Kleppin, 1998, S. 34) werden anders als Vermeidungs- oder Ausweichstrategien bezeichnet und sie beeinflussen die sprachliche Äußerung der Schüler in dem Sinne, dass die Schüler oft nicht ausdrücken, was sie wollen, weil sie Angst vor Fehlern haben. Aus diesem Grund wählen die Schüler eine sicherere Ausdrucksweise und sie vermeiden komplexe Satzstrukturen und Inhalte. Dies kann sogar zur Fossilisierung der Fehler kommen, denn die Schüler bilden ein falsches Bild der Sprache.

### **3.5.4 Einfluss von Lernstrategien**

Kleppin (1998, S. 36) versteht unter Lernstrategien: „vom Lernenden (möglicherweise) bewusst geplante Vorgehensweisen beim Lernen einer Fremdsprache, die zielgerichtet angewendet und gehandhabt werden können.“ Die Schüler probieren also bewusst etwas Neues aus und verlangen dabei die Hilfe des Lehrers, der sie, falls nötig, korrigieren sollte.

### 3.5.5 Übertragungstransfer

Beim Übertragungstransfer geht es laut Kleppin (1998, S. 36) darum, dass eine grammatische Struktur so viel geübt wird, dass sie auch auf solchen Stellen verwendet ist, wohin sie gar nicht passt. Zum Beispiel kann in einer Gruppe das Präteritum geübt werden und die Schüler benutzen es auch in Sätzen, in denen Präsens verwendet werden sollte.

Kleppin (S. 37–38) bemerkt, dass auch persönliche Faktoren Einfluss auf Fehler nehmen, vor allem beim mündlichen Sprachgebrauch – sie werden aber nur sehr schwer identifiziert. Darunter zählt man Faktoren wie Müdigkeit oder Aufregung. Überdies beeinflussen Fehler die soziokulturellen Faktoren, wie unterschiedliches Verhalten in der Zielkultur. Da handelt es sich nicht mehr um mangelhafte Kompetenz der Fremdsprache, sondern um das Verhalten. Solche Ursachen der Fehler werden von Korčáková (2013, S. 101) als außersprachliche Störungen bezeichnet.

Daneben bestehen laut Korčáková (S. 101–102) noch weitere Ursachen, die die Verständigung entweder einschränken oder ganz verhindern können und die nicht mehr linguistisch sind, sondern pragmatisch, sozio- oder psycholinguistisch.

### 3.6 Eine Klassifikation nach Fehlerursachen

Aus den oben genannten Ursachen für schriftliche und mündliche Fehler lassen sich mehrere Klassifikationen von Fehlern ableiten. Sie sehen Fehler als nicht gleichmäßige Verstöße.

a) Kleppin (1998, S. 41) beruft sich auf eine bekannte Klassifikation von Corder (1967), der Fehler in Performanz- und Kompetenzfehler aufteilte. Dieselbe Klassifikation erwähnt auch Rösler (2012, S. 154):

- **Kompetenzfehler** (engl. error) sind solche Fehler, die von Lernenden nicht selbst erkannt wurden, weil sie die Struktur entweder nicht gelernt haben oder weil sie etwas falsch verstanden haben.
- **Performanzfehler** sind auf der anderen Seite solche Fehler, die von Lernenden erkannt und eventuell auch selbst korrigiert werden können. Es handelt sich um noch nicht voll automatisierte Strukturen (engl. mistakes) und um Versprecher (engl. lapses).

b) Edge (1989, in Kleppin, 1998, S. 42) unterteilt Fehler je nach dem Ort im Lern- und Unterrichtsprozess.

- **Ausrutscher** (engl. slips) sind Fehler, die vom Lernenden selbst korrigiert werden können, falls er darauf aufmerksam gemacht wird.
- **Irrtümer** (engl. errors) sind Fehler, die nicht selbst korrigiert werden können, trotzdem werden die sprachlichen Phänomene schon im Unterricht gelernt. Der Lernende hat sie entweder vergessen oder falsch verstanden.
- **Versuche** (engl. attempts) sind Fehler, die der Lernende noch nicht kennt und deshalb kann er sie auch nicht korrigieren.

c) Andere Verteilung richtet sich nach der Kommunikation:

- **Kommunikationsbehindernde Fehler** lassen eine Aussage unverständlich.
- Bei **nicht kommunikationsbehindernden Fehlern** kann man den Sinn verstehen.

d) Ein anderer Aspekt der Fehlerklassifikation ist, Kleppin (1998, S. 42–43) zufolge, die Sprachebene, an der die Fehler entstanden sind.

- **phonetische/phonologische Fehler** sind die Fehler in der Aussprache oder Orthographie
- **morphosyntaktische Fehler** sind Fehler in der Morphologie (z. B. bei der Konjugation der Verben) oder in der Syntax (z. B. Satzstellungsfehler)
- **lexikosemantische Fehler** beziehen sich auf falsch benutzte Wörter, die in den Kontext nicht passen.
- **pragmatische Fehler** sind der Situation nicht angemessen
- **inhaltliche Fehler** verlassen die Kategorie der Sprachebene, denn sie beziehen sich auf Inhalt der Äußerung, z. B. Hamburg ist die Hauptstadt Deutschlands.

### 3.7 Fehlerkennzeichen

Die Fehlerklassifikation ist wichtig vor allem für die Leistungsbewertung. Es existieren Materialien zur Leistungswertung, die oft je nach der Sprachniveau der Lernenden unterteilt werden. Sie werden auf den folgenden Zeilen näher vorgestellt.

Kleppin (1998, S. 45) behauptet, dass die oben genannten Fehler in drei Richtlinien aufgeteilt werden können: Inhalt (Widerspruch im Text), Ausdrucksvermögen (unidiomatische Wendung, falsches Sprachniveau oder ungenaue Formulierung) und Sprachrichtigkeit. Sie betont aber die Tatsache, dass Fehler nicht immer klar zuzuordnen sind.

Kleppin (1998, S. 45) bietet eine Klassifikationsmöglichkeit im Bereich der Sprachrichtigkeit:

Tabelle 1: Fehlerkennzeichnungen

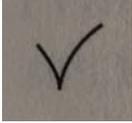
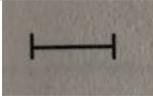
<b>A</b>	Falscher Ausdruck (z. B. unidiomatische Wendungen) <i>Sie machte den ersten Fuß.</i> (anstatt: den ersten Schritt)
<b>Art</b>	Verwendung des falschen Artikels. <i>Ich mag die Blumen.</i> (anstatt: Blumen)
<b>Bez</b>	Falscher syntaktischer oder semantischer Bezug. <i>Die Frau arbeite in der Fabrik seines Mannes.</i> (anstatt: arbeitet, ihres)
<b>Gen</b>	Verwendung des falschen Genus <i>Der Kind</i> (anstatt: das)
<b>K</b>	Falscher Kasus: <i>Es gibt einen großen Problem.</i> (anstatt: ein großes Problem)
<b>Konj</b>	Verwendung der falschen Konjunktion <i>Wenn ich gestern aufwachte.</i> (anstatt: als)
<b>M</b>	Falscher Modusgebrauch <i>Wenn ich doch reich war!</i> (anstatt: wäre)
<b>mF</b>	Morphologischer Fehler: nichtexistierten Formen von Verben, Adjektiven und Substantive <i>Das Gebirge erhegte sich vor mir.</i> (anstatt: erhob)
<b>Mv</b>	Falsches Modalverb <i>Du musst hier nicht rauchen.</i> (anstatt: darfst)
<b>Präp</b>	Verwendung der falschen Präposition <i>Ich kümmere mich über die Kinder.</i> (anstatt: um)
<b>Pron</b>	Falscher Pronomengebrauch <i>Ich habe dem geholfen.</i> (anstatt: ihm)
<b>R</b>	Falsche Rechtschreibung <i>Sie studirt</i> (anstatt: studiert)

<b>Sb</b>	Satzbau: unverständlicher Satz aufgrund mehrerer gleichzeitig auftauchenden Fehler <i>Lehrer fragt Schüler auf Tafel.</i> (gemeint ist: Der Lehrer forderte den Schüler auf, an die Tafel zu kommen)
<b>St</b>	Satzstellung: falsche Wort oder Satzgliedstellung <i>Gestern ich habe viel gegessen.</i> (anstatt: habe ich)
<b>T</b>	Falscher Tempusgebrauch <i>Bevor ich esse, habe ich mir die Hände gewaschen.</i> (anstatt: Bevor ich esse, wasche ich mir die Hände.)
<b>W</b>	Falsche Wortwahl <i>Ich wollte Geld gewinnen</i> (anstatt: sparen)
<b>Z</b>	Falsche oder fehlende Zeichensetzung <i>Ich weiß _ dass ich nichts weiß</i> (anstatt: Komma vor dass)

Quelle: Kleppin (1998, S. 45-47), vereinfacht

Daneben können noch folgende Kennzeichnungen benutzt werden:

Tabelle 2: Fehlerkennzeichnungen 2

	Fehlen von Elementen
	Überflüssige Elemente, die zu streichen sind
	Umstellung

Quelle: Kleppin (1998, S. 47)

### 3.8 Einschätzungen und Werturteile zum Fehler

Bisher hat sich die vorliegende Arbeit damit beschäftigt, wie die Fehler klassifiziert und bezeichnet werden können und wie sie entstehen. Für den Unterricht ist es aber sehr wichtig, die Fehler je nach dem Stellenwert zu klassifizieren und mit ihnen didaktisch zu arbeiten.

Kleppin (1998, S. 48–52) zufolge, existieren über Fehler in der Fachliteratur folgende Meinungen:

- a) Der Fehler ist die Sünde des Lernenden
- b) Ein einmal gemachter Fehler lebt weiter. Alle Fehler müssen unbedingt korrigiert werden, damit sie auf die anderen Lernenden der Lerngruppe nicht übertragen werden.
- c) „Das Tödlichste für den Fremdsprachenunterricht ist es, fehlerfreie Leistung von den Schülern zu erwarten.“
- d) Fehler zeigen die Kreativität des Lernenden beim Umgang mit der Sprache an.
- e) Fehler zeigen dem Lehrer, was der Lernende noch nicht beherrscht und was er noch üben soll.
- f) Fehler sind ein Teil des Lernens. In bestimmten Stadien des Lernprozesses treten immer wieder die gleichen Fehler auf.

Ondráková (2013, S. 43) erhebt die Tatsache, dass Fehler die Kommunikation stark beeinträchtigen können. Die Fehler in der Aussprache können das Verständnis erschweren, obwohl der Sprecher anders die Sprache gut beherrscht. Dasselbe gilt für lexikalische Fehler, die oft zur eingeschränkten Ausdrucksweise führen. Im Unterschied dazu sieht Ondráková die grammatischen Fehler als nicht so stark beeinflussend als die zwei vorher genannten Typen.

### **3.9 Die Fehlerkorrektur**

Ondráková (2013, S. 45) zufolge sollte man keinen Fehler ohne Korrektur lassen. Wenn man jedoch mit der Korrektur umgeht, ist es laut Kleppin (1998, S. 53) wichtig, folgende Fragen zu beantworten:

- Was korrigiert man?
- Wie korrigiert man?
- Wie geht man nach der Korrektur vor?

Es gibt bestimmt einen Unterschied zwischen den Arbeiten, die benotet werden und denen, die nicht benotet werden. Fehlerkorrektur soll nicht nur die Hilfe für die Lehrer sein, was alles noch geübt werden soll, sondern auch für die Lernenden, die Information über ihre Leistung bekommen und wissen, was sie noch trainieren sollen. Überdies muss der Lehrer auch vermeiden, dass die Schüler so einfache Formulierungen benutzen, dass es kaum zu Fehlern kommt.

Aus der Sicht von Kleppin (1998, S. 53) ist es empfehlenswert im Unterricht zwischen testorientierter und aufgabeorientierter Fehlerkorrektur zu unterscheiden. Bei der erst genannten Korrektur steht die Leistung im Vordergrund und die Lernenden sollen deswegen einen möglichst fehlerfreieren Ausdruck produzieren. Die zweit genannte sieht jedoch Fehler als Lernfortschritte und Chance etwas zu verbessern. Es beinhaltet die Aufgaben, die auch Schüler selbst korrigieren können, und zwar z. B. multiple-choice Aufgaben oder Lückenübungen. Die Korrektur ist hier fast problemlos und eindeutig und die Ergebnisse können sogar den Lernenden zur Verfügung gegeben werden.

### **3.9.1 Die Rolle der Korrektoren**

Die Befunde von Ondráková (2014, S. 116–120) zeigen, dass bei der schriftlichen Korrektur auch die Lehrer manchmal Fehler machen. Sie sind nämlich von unterschiedlichen physischen und psychologischen Faktoren beeinflusst, z. B. mit einer großen Anzahl von Testen sinkt die Aufmerksamkeit der Lehrer oder oft erscheinende Fehler verursachen seine Unsicherheit. Daraus folgt, dass Fehler in Testen nicht immer nur Fehler der Lernenden sind, sondern manchmal auch der Korrektoren. Deswegen ist es nötig, die Fähigkeit der Lehrer Fehler richtig zu korrigieren zu entwickeln. Überdies präsentiert Ondráková (2013, S. 47–48) eine Reihe von Forschungen, die gezeigt haben, dass die Fehlerkorrektur eine der schwierigsten Bereiche der Lehreraarbeit ist, vor allem für die Anfangslehrer.

Die Befunde von Ondráková sind im Einklang mit Slavík (1999), der behauptet, dass die Ausbildung im Bereich der Bewertung langfristig unterschätzt wird. Infolgedessen ist die Bewertung in einem schlechten Zustand, was einen negativen Einfluss auf die Schüler nimmt, die die Bewertung als etwas Negatives annehmen und die sie oft als nicht objektiv und nicht fair betrachten.

### **3.9.2 Die schriftliche Fehlerkorrektur**

Die schriftliche Fehlerkorrektur besteht laut Kleppin (1998, S. 55) aus mehreren Schritten, die je nach dem Lehrer angewendet werden können.

Schritt 1: die einfache Fehlermarkierung (ohne nähere Kennzeichnung)

Schritt 2: die Fehlerkennzeichnung mit Korrekturzeichen

Schritt 3: die Berichtigung durch den Lehrer

Schritt 4: die Berichtigung durch den Lernenden selbst

Überdies muss auch am Anfang entschieden werden, welche Fehler man korrigiert, ob alle oder nur ausgewählte, und dann welche. Falls man Fehler als etwas Positives annimmt und sieht sie als einen natürlichen Teil des Lernprozesses, sollten alle Fehler mindestens markiert werden. Wenn der Lehrer sie nicht markiert, dann kann der Lernende voraussetzen, dass er/sie auch keine gemacht hat. Es kann jedoch für die Lernenden ziemlich entmutigend sein, eine Arbeit voller Markierungszeichen zu bekommen und es ist aus diesem Grund sehr wichtig auch positive Korrekturen zu unterstützen.

### **3.9.2.1 Die Besprechung von korrigierten schriftlichen Produktionen**

Kleppin (S. 71) betont, dass es zwei Grundannahmen der Fehler und Fehlerkorrektur gibt: 1) Fehler gehören zum Lernprozess, 2) Ein bewusster Umgang mit Fehlern fördert das Weiterlernen.

Die nachträgliche Besprechung der Fehler soll keinesfalls negativ dargestellt werden. Fehler sind ein notwendiger Schritt des Lernens und sie sollen vom Lehrer möglichst motivierend und verständnisvoll vermittelt werden. Empfehlenswert ist es, über die Ursachen der Fehler zu sprechen: Warum hat der Schüler etwas geschrieben? Was hat ihn dazu geführt? Natürlich soll man nur mit den häufig vorkommenden Fehlern im Unterricht arbeiten. Zunächst sollten die unverständlichen Passagen besprochen werden.

Für die weitere Vermeidung der gleichen Fehler ist es sinnvoll zusätzliche Übungen durchzuführen, wie z. B. eine Textaufgabe, in der die Lernenden selbst die häufigen Fehler aussuchen und korrigieren sollen.

### **3.9.3 Die mündliche Fehlerkorrektur**

Die mündliche Korrektur ist nur ein peripherer Bereich der vorliegenden Arbeit, jedoch es soll zumindest vorgestellt werden. Im Gegensatz zur schriftlichen Korrektur kann die mündliche nicht wohl geplant werden.

Die Forschungsergebnisse von Kleppin/Königs (1991, S. 273) zeigen die Tendenz zu demselben Korrekturverhalten während der Stunde ungeachtet von der Phase des Unterrichts. Obwohl die Lehrer sagten, dass sie fast gar nicht in der freien Phase korrigieren, im Vergleich zu einer stark gelenkten Phase.

Laut Kleppin (1998, S. 78) gibt es eine Reihe von Typen der mündlichen Korrektur, wie beispielsweise Selbstkorrektur, direkte, indirekte oder nonverbale Korrektur. Es gibt jedoch keine Forschungen über die Effektivität der einzelnen Typen der Korrektur.

#### **3.9.4 Wie kann man die Fehler markieren?**

Erstens kann man die Fehler nur einfach unterstreichen und damit andeuten, wo sie sich befinden. Es handelt sich um sog. einfache Fehlermarkierung. Kleppin (1998, S. 56–57) schlägt vor, dass die Fehler entweder je nach dem Gewicht oder Typ mit unterschiedlichen Farben gekennzeichnet werden können.

Zweitens können die Fehlerzeichnungen verwendet werden. Sie deuten an, um welche Fehler es sich handelt und sie ermöglichen die Selbstkorrektur. Die Korrekturzeichnungen sollen so einfach und verständlich wie möglich und so hilfreich wie möglich sein. Der Lehrer soll die Zeichen an eine bestimmte Gruppe anpassen – sehr einfache Klassifikation für jüngere Schüler und einfachere für ältere Schüler.

Überdies können beide dieser Fehlerkorrekturen kombiniert werden, damit die Differenzierung gesichert werde. Eine andere Möglichkeit der Korrektur ist mit Hilfe von Mitschülern. Nachdem die Schüler ihre Texte bearbeitet haben, tauschen sie sie mit anderen Mitschülern aus. Rösler (2012, S. 155) allerdings argumentiert, dass die Korrektur durch Mitschüler problematisch sein kann und sie kann zu einem verschlechterten Klima in der Gruppe führen.

Die Korrektur mit Farben soll lieber mit kleineren Kindern an Grundschulen verwendet werden als an höheren Stufen. Daneben kann sie für Schüler auch verwirrend und nicht so eindeutig sein als die Korrekturzeichen.

Als eine alternative Möglichkeit gelten, Kleppin (1998, S. 62–65) zufolge, solche Aufgaben, in denen Schüler selbst die Fehler finden sollen. Da gibt es auch Variationen wie z. B. die Fehler können dann weiter je nach dem Typ klassifiziert werden oder es reicht nicht nur sie zu unterstreichen, sondern auch die Klassifikationszeichen zu verwenden. Am Ende lassen sich noch die Versuche der Schüler mit der Version des Lehrers zu vergleichen.

### 3.10 Die Fehlerbewertung

Bevor wir mit den Kriterien der Fehlerbewertung beginnen, ist es nötig, eine klare Unterscheidung zwischen der Auswertung und der Bewertung von Prüfungsleistungen zu treffen.

Über die Auswertung spricht man laut Grotjahn und Kleppin (2015, S. 72–73) im Zusammenhang mit objektiven Testen, die nur eine richtige Lösung haben und die sehr geringe Subjektivität im Rahmen der Richtigkeit aufweisen. Es handelt sich oft um standardisierte Prüfungen, die mit Hilfe von einem Scanner korrigiert werden.

Die Bewertung ist dagegen, laut Grotjahn und Kleppin (2015, S. 73) „die Beurteilung der Leistung von Lernenden anhand von Kriterien wie Flüssigkeit, Spontanität oder auch Textkohärenz, in Form einer Punktzahl oder einer Zuweisung zu einem GERR–Niveau.“ Aus diesem Grund verweist die Bewertung einen gewissen subjektiven Ermessensspielraum. Über die Bewertung spricht man im Zusammenhang mit produktiven Fertigkeiten, d. h. Schreiben und Sprechen.

Korčáková (2005, S. 63) behauptet, dass unter den Aspekten, die zur Fehlerbewertung führen sind vor allem linguistische Akzeptabilität, Erschwerung der Kommunikation und Intensität der Befassung mit dem Phänomen im Unterricht sind.

Bei der Fehlerbewertung erhebt sich laut Kleppin (1998, S. 67–68) die Frage, was ein schwerer und was ein leichter Fehler ist. Kann man eigentlich davon ausgehen, dass solche Einteilung der Fehler möglich ist? In dem Teil der Klassifizierung der Fehler gibt es die Kategorie kommunikationsbehindernde Fehler, die möglicherweise als schwere Fehler bezeichnet werden können. Meistens gelten als starke Fehler die lexikalischen Fehler im Vergleich zu grammatischen, weil man oft nicht weiß, was mit der Äußerung gemeint wurde. Es ist also nicht so eindeutig.

Kleppin (1998, S. 69) zufolge, lassen sich die Fehler folgendermaßen bewerten:

a) Schwere Fehler:

- Ein elementarer Verstoß gegen Lexik und Morphosyntax
- Ein oft geübtes sprachliches Phänomen (je nach der momentanen Lernstand der Gruppe)
- Ein pragmatischer Fehler, der oft zu Missverständnissen führt

b) Leichte Fehler:

- Etwas, was kaum geübt wurde
- Ein Fehler, der die Kommunikation kaum behindert

Sie schlägt auch vor, die Fehler in der schriftlichen Kommunikation mit Zeichen zu bewerten, sodass es klar für die Lernenden ist, welche Fehler schwer sind. Dies kann man z. B. mit Hilfe von Doppelung der Korrekturzeichen zeigen oder zugleich noch jede mit einer unterschiedlichen Farbe markieren.

Korčáková (2005, S. 63) hebt die Tatsache hervor, dass Fehler auch negativ im Zusammenhang mit dem Selbstbewusstsein der Schüler wahrgenommen werden können. Falls Fehler veröffentlicht werden, können sie zu sinkendem Prestige der Schüler führen und beeinflussen sie stark seine Persönlichkeit.

### **3.10.1 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen**

An dieser Stelle sollte kurz der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (weiter nur GERR)<sup>5</sup> vorgestellt werden, denn er ist eng mit dem folgenden Thema von den Kriterien der Bewertung verbunden. Es handelt sich um eine Beschreibung von Kompetenzniveaus in der Form von Kann-Aussagen, die für die einzelnen Niveaus charakteristisch sind.

Die offizielle Webseite des GERRs stellt die folgende Definition der Aufgaben des Referenzrahmen zur Verfügung:

„Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen befasst sich mit der Beurteilung von Fortschritten in den Lernerfolgen bezüglich einer Fremdsprache. Ziel ist, die verschiedenen europäischen Sprachzertifikate untereinander vergleichbar zu machen und einen Maßstab für den Erwerb von Sprachkenntnissen zu schaffen.“

GERR unterscheidet drei grundlegenden Niveaustufen:

- A: Elementare Sprachverwendung
- B: Selbstständige Sprachverwendung
- C: Kompetente Sprachverwendung

---

<sup>5</sup> Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, S. 35

Diese Stufen werden noch weiter unterteilt und bilden insgesamt 6 Stufen des Sprachniveaus, die wegen der Übersichtlichkeit in der folgenden Tabelle angegeben wurden:

*Tabelle 3: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen*

<p><b>A1</b> <b>Anfänger</b></p>	<p>Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.</p>
<p><b>A2</b> <b>Grundlegende Kenntnisse</b></p>	<p>Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.</p>
<p><b>B1</b> <b>Fortgeschrittene Sprachverwendung</b></p>	<p>Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.</p>
<p><b>B2</b> <b>Selbständige</b></p>	<p>Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen – versteht im engeren Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend</p>

<b>Sprachverwendung</b>	verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
<b>C1 Fachkundige Sprachkenntnisse</b>	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
<b>C2 Annähernd muttersprachliche Kenntnisse</b>	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.

Quelle: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen S. 35

Die oben genannten Kriterien sind bestimmend für die weitere Arbeit mit Fehlern und auch für eine nachfolgende Bewertung.

### 3.10.2 Kriterien der Bewertung

Ein Kriterium der Bewertung ist laut Grotjahn und Kleppin (2015, S. 76) die Korrektheit. Früher war es üblich alle Wörter und Fehler zu zählen. Aus den zwei Zahlen berechnet man den Fehlerquotient, d. h. wie viele Fehler hat man auf 100 Wörter gemacht, wobei die wiederholenden Fehler nur einmal gezählt waren. Aus den oben beschriebenen Fehlerbewertungen folgt, dass es nicht leicht ist, die Fehler zu zählen und sie je nach der Schwierigkeit zu unterscheiden. Aus diesem Grund wird die Bewertung durch Fehlerquotient schrittweise verlassen.

Grotjahn und Kleppin (2015, S. 76–78) betonen die Tatsache, dass Korrektheit immerhin nur ein Kriterium neben anderen sprachlichen und inhaltlichen Merkmalen bleibt. Außerdem bewertet man die Breite des Wortschatzes, syntaktische Komplexität, Angemessenheit der Situation, Textkohärenz und -kohäsion usw.

### **3.10.3 Bewertungsraster**

Gemäß Grotjahn und Kleppin (2015, S. 79) werden bei standardisierten Prüfungen sog. Bewertungsraster (Kriterienraster) verwendet. Sie erhöhen deutlich die Qualität der Bewertung, denn sie tragen zur Objektivität, Reliabilität, Validität und Fairness der Bewertung bei. Es handelt sich um Kriterien, die z. B. bei schriftlichen Aufgaben zeigen, was bewertet wird und dass es nicht gefühlsmäßig, sondern fair ist. Solche Kriterien sollten auch in den Unterricht übernommen werden und sie sollten für Lernende zur Verfügung stehen, sodass sie sich damit identifizieren können und sich daran beim Schreiben gewöhnen können.

Folgende Tabelle zeigt die Bewertungskriterien beim Schreiben, die vom Goethe Institut für die Prüfung Goethe Zertifikat A2 geschaffen wurden.

Abbildung 1: Bewertungskriterien Schreiben Goethe Zertifikat A2

### Bewertungskriterien Schreiben

		A	B	C	D	E	
V94_9_270916	<b>Aufgabenerfüllung*</b>	Sprachfunktion	alle 3 Sprachfunktionen inhaltlich und umfanglich angemessen	2 Sprachfunktionen angemessen <b>oder</b> 1 angemessen und 2 teilweise	1 Sprachfunktion angemessen und 1 teilweise <b>oder</b> alle teilweise	1 Sprachfunktion angemessen <b>oder</b> teilweise	Textumfang weniger als 50 % (10 Wörter in Teil 1; 15 Wörter in Teil 2) der geforderten Wortanzahl <b>oder</b> Thema verfehlt
	Register	situations- und partneradäquat	weitgehend situations- und partneradäquat	ansatzweise situations- und partneradäquat	nicht mehr situations- und partneradäquat		
<b>Sprache</b>	Spektrum: Kohärenz Wortschatz Strukturen	angemessen und differenziert	überwiegend angemessen	teilweise angemessen	kaum angemessen	Text durchgängig unangemessen	
	Beherrschung: Kohärenz Wortschatz Strukturen	vereinzelte Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis nicht	mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis nicht	mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis teilweise	mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis erheblich		

\*Wird das Kriterium „Aufgabenerfüllung“ mit E (0 Punkten) bewertet, ist die Punktzahl für diese Aufgabe insgesamt 0 Punkte.

Die Tabelle zeigt zwei Hauptgebiete der Bewertung, und zwar Aufgabenerfüllung und Sprache. Aufgabenerfüllung weist auf die Textaufgabe hin – ob man beispielsweise nicht eine E-Mail an Stelle von der Erzählung geschrieben hat oder ob man sich mit dem richtigen Thema gewidmet hat und nicht zuletzt ob der Textumfang der Aufgabestellung entspricht. Falls eine von diesen Kriterien als nicht genügend betrachtet wird, ist die Punktzahl insgesamt null. Zweites Kriterium ist vor allem textinhaltlich und es betrifft den Wortschatz und grammatische Strukturen aus der Sicht der Breite, Angemessenheit und Korrektheit der sprachlichen Äußerung.

Im Gegensatz zum Goethe Zertifikat A2 gibt es das TELC Zertifikat Deutsch A2 mit seinen Kriterien der Bewertung des Schreibens:

Abbildung 2: Bewertungskriterien Schreiben TELC Zertifikat Deutsch A2

② **Schreiben, Teil 2**

Bewerten Sie die Teilnehmerleistungen auf dem Antwortbogen S60 nach folgenden Kriterien:

		Punkte	
<b>1</b> <b>2</b> <b>3</b>	<b>Erfüllung der Aufgabenstellung (pro Inhaltspunkt)</b>	<b>3</b>	Aufgabe voll erfüllt und verständlich
		<b>1,5</b>	Aufgabe wegen sprachlicher und inhaltlicher Mängel nur teilweise erfüllt
		<b>0</b>	Aufgabe nicht erfüllt und/oder unverständlich
		Punkte	
<b>K</b>	<b>Kommunikative Gestaltung des Texts</b>	<b>1</b>	der Textsorte angemessen
		<b>0,5</b>	untypische oder fehlende Wendungen, z.B. keine Anrede
		<b>0</b>	keine textsortenspezifischen Wendungen

Quelle: Telc Deutsch A2

Die oben gestellten Kriterien sind deutlich einfacher als die vom Goethe Institut, sie beschränken sich jedoch auf ähnliche Kriterien. Erstes Kriterium ist die Erfüllung der Aufgabenstellung, die sich eigentlich auf die inhaltliche (das Thema) und die sprachliche Angemessenheit konzentriert. Inhaltliche Angemessenheit bedeutet, dass man sich mit allen Punkten, die erfordert werden, gewidmet hat. Zweites Kriterium entspricht der Kohärenz und es geht vor allem um die Angemessenheit der ausgewählten Wendungen.

Eine weitere Ansicht stellt die Prüfung Deutsch Test für Zuwanderer<sup>6</sup>, in dem eigentlich die GERR-Niveaus A1-B1 verglichen werden und es wird hier auch gezeigt, über was die einzelnen Niveaus verfügen. Es geht um Inhalt, kommunikative Gestaltung, Korrektheit und Wortschatz, wobei das Entscheidende das Behalten des Themas ist.

<sup>6</sup> Deutsch Test für Zuwanderer A2-B1

Abbildung 3: Bewertungskriterien Deutsch Test für Zuwanderer A1-B1

<b>3 Schreiben</b>													
Bewertung 1						telc Bewertung							
	B1		A2		A1	0		B1		A2		A1	0
	gut erfüllt	erfüllt	gut erfüllt	erfüllt	erfüllt			gut erfüllt	erfüllt	gut erfüllt	erfüllt	erfüllt	
I	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
II	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	II	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
III	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	III	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
IV	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	IV	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Thema verfehlt? <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein							Thema verfehlt? <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein					

Quelle: Deutsch Test für Zuwanderer A2-B1

### 3.10.3.1 Zusammenfassung der Bewertungsraster

Aus den oben gegebenen Beispielen der Bewertungsraster folgt, dass beim Schreiben zwei Kategorien berücksichtigt werden sollen, und zwar die inhaltliche und sprachliche Angemessenheit. Sie sind von den einzelnen GERR–Stufen<sup>7</sup> abhängig und es werden immer je nach der Erfüllung der jeweiligen Kriterien entsprechende Punkte vergeben. Daneben steht noch die Erfüllung des Themas, wobei falls diese verfehlt, gibt es für die ganze Aufgabe null Punkte.

Im Allgemeinen kann man behaupten, dass es sich bei der sprachlichen Angemessenheit es sich um die Breite und Korrektheit der sprachlichen Mittel im Hinblick auf das entsprechende Niveau der Lernenden handelt. Grotjahn und Kleppin (2015, S. 81) betonen die Tatsache, dass bei der Korrektheit keine Fehler gezählt werden. „Es ist nämlich schwierig einzuschätzen, wie viele und welche Fehler auf einer bestimmten Niveaustufe zu erwarten sind. Aus diesem Grund werden Fehler markiert und nach Typen klassifiziert.“ Die inhaltliche Angemessenheit bezieht sich dabei immer auf die entsprechende Aufgabe.

### 3.11 Korrektur in einigen fremdsprachlichen Methoden

An dieser Stelle sollte angemerkt werden, dass die Fehlerkorrektur im Hinten hintenansteht, wenn man die einzelnen Methoden charakterisiert. Neuner und Hunfeld (1993) bieten eine Einführung in die fremdsprachlichen Methoden ohne gar keine Hinsicht auf die Fehlerkorrektur. Dasselbe gilt für Rösler (2012, S. 65–94), der in dem Kapitel der

<sup>7</sup> Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, s. 35

unterschiedlichen Konzepte der Fremdsprachenvermittlung keine Rücksicht auf die Fehlerkorrektur nimmt.

### **3.12 Die Untersuchungen im Bereich der Fehler**

In Tschechien beschäftigt sich mit der Problematik der Fehler vor allem Jana Ondráková (Korčáková), die eine Reihe von Untersuchungen vor allem mit tschechischen Schülern in Deutsch durchgeführt hat. Es handelte sich unter anderen um die Frequenz der Fehler, Festlegung der Fehlertypen und Fehlerursachen. Daneben befasste sie sich mit der Arbeit der Korrektoren, was eigentlich schon mehrmals in der Arbeit erwähnt wurde. Die letztmalig genannte Untersuchung hat nämlich gezeigt, dass man der Problematik der Fehlerkorrektur an Universitäten mehr Zeit widmen sollte, weil Fremdsprachenlehrer darauf nicht genug vorbereitet sind.

## **4 Die Untersuchung: Fehler im Schreiben**

Der praktische Teil der Arbeit widmet sich der Untersuchung, die an zwei Gymnasien in der Zeitspanne von etwa einem halben Jahr durchgeführt wurde.

### **4.1 Ziele der Untersuchung**

Die Untersuchung setzt sich als Ziel die Festlegung und Beschreibung von Fehlern, die Schüler an Gymnasien auf Niveaus A1, A2 und B1 machen. Überdies werden eine neue Fehlerklassifikation und Fehlerkennzeichen eingeführt, die für beide Lehrer und Schüler einfacher verwendbar und verständlicher sind.

Am Anfang wurden das folgende Forschungsproblem und eine Hypothese festgestellt: Existieren Fehler, die auf einem bestimmten Sprachniveau erscheinen? Fehler werden sich je nach dem Sprachniveau unterscheiden, jedoch manche Fehler werden typisch mit einem Sprachniveau zusammenhängen. Diese Hypothese wird dann entweder bestätigt oder widerlegt – es werden nämlich die Fehler je nach dem Sprachniveau in eine übersichtliche Tabelle gegeben und die Gruppen werden miteinander verglichen.

### **4.2 Die Beschreibung der Untersuchung**

Die Untersuchung fokussiert sich grundsätzlich auf die Fertigkeit Schreiben und damit zusammenhängende Fehler der Schüler beim Schreiben. Dabei werden den Schülern drei unterschiedliche Schreibaufgaben gegeben, je nach ihrem Sprachniveau, die weiter analysiert werden. Die Festlegung des Sprachniveaus wird in den nachfolgenden Kapiteln erklärt, sowie die einzelnen Schreibaufgaben und Kriterien der Korrektur werden näher besprochen.

An dieser Stelle sollte noch bemerkt werden, dass es um keine zufällige Auswahl der Schüler geht, die an der Untersuchung teilgenommen haben, denn dies könnte die Ergebnisse der Untersuchung stark beeinflussen. Die Gruppen in der Schule sind normalerweise unterschiedlich groß und infolgedessen gibt es die gesamte Anzahl der Schüler in den einzelnen Gruppen je nach der Anwesenheit der Schüler in dem bestimmten Deutschunterricht, wo diese Schreibaufgaben geschrieben wurden. Aus diesen Gründen gibt es eine unterschiedliche Anzahl der Schüler in den einzelnen Gruppen.

Das Experiment wurde an zwei Schulen durchgeführt. Erstes Gymnasium heißt Englisch-tschechisches Gymnasium Amazon, es befindet sich in Prag und die zweite Schule ist das Gymnasium Dr. Aleš Hrdličky in Humpolec. An beiden Schulen wird Deutsch als zweite

Fremdsprache unterrichtet und die Schüler, die an der Untersuchung teilgenommen haben, waren in der Zeit des Experiments an der höheren Stufe des Gymnasiums, d. h. ein Alter zwischen 15 und 19. Insgesamt haben an der Untersuchung 75 Schüler teilgenommen. Die Anzahl der Schüler ist ziemlich groß und man kann deshalb aus den Ergebnissen eine allgemeine Schlussfolgerung ziehen

Da die Schüler aus verschiedenen Klassen waren und ein unterschiedliches Alter hatten, war es nötig, sie in Gruppen zu unterteilen, die je nach dem Niveau der deutschen Sprache festgelegt wurden. Insgesamt gibt es also drei Gruppen, die die Niveaus A1, A2 und B1 des GERRs umfassen. Die Kriterien der Festlegung der Gruppen werden später näher besprochen.

#### **4.2.1 Die Beschreibung des Deutschunterrichts an den Schulen**

Das erste Gymnasium unterscheidet sich von dem zweiten hauptsächlich dadurch, dass es sich um eine vierjährige Privatschule handelt. Die Schüler haben 4 Stunden Deutsch pro Woche in jedem Schuljahr. Sie benutzen im Deutschunterricht das Lehrbuch *Berliner Platz 1-4*, je nach dem Schuljahr.

Die zweite Schule ist ein acht- und vierjähriges staatliches Gymnasium. Die Schüler haben meistens 3 Stunden Deutsch pro Woche, außer dem vierten Schuljahr, in dem es schon 4 Stunden pro Woche gibt. Daneben können die Schüler noch an der deutschen Konversation teilnehmen, die 2 Stunden pro Woche in zwei letzten Jahren zur Verfügung steht. Das Lehrbuch ist entweder *Macht mit*, das in den niedrigen Stufen des achtjährigen Gymnasiums verwendet wird, oder *Passt schon*, das für das vierjährige Gymnasium und die entsprechenden Klassen des achtjährigen Gymnasiums bestimmt ist. An dieser Schule unterrichtete ich seit dem Beginn dieses Schuljahres.

#### **4.2.2 Die Kriterien der Festlegung der Gruppen**

An der Untersuchung haben 75 Schüler aus allen Klassen des vierjährigen Gymnasiums und der entsprechenden Klassen des achtjährigen Gymnasiums teilgenommen. Es waren Schüler, die Deutsch unterschiedlich lange lernen, die auch von unterschiedlichem Alter waren und die mit unterschiedlichen Lehrbüchern gearbeitet haben. Aus diesen Gründen werden die Schüler in der Untersuchung in drei Gruppen unterteilt, die A1 bis B1 Stufe des GERRs entsprechen. Es waren mehrere Kriterien der Festlegung der Schüler in die Gruppen, sodass die Ergebnisse möglichst genau werden:

- a) **Das Lehrwerk:** Dieses Kriterium ist maßgeblich in dem Sinne, dass das Niveau des Lehrwerks meist mit dem Niveau der Schüler übereinstimmt. Es waren nur wenige Fälle der Schüler, die ein höheres Niveau hatten, aber mehrere mit einem niedrigeren Niveau.
- b) **Der Einstufungstest:** Vor dem Schreiben wurde der Einstufungstest des Goethe Instituts<sup>8</sup>, sowie der Einstufungstest der Deutschen Welle<sup>9</sup> den Schülern gegeben, in dem das Niveau bestätigt wurde. Die Ergebnisse der Einstufungsteste müssen jedoch mit Abstand betrachtet werden, denn z. B. der Einstufungstest des Goethe Instituts beurteilt als das Niveau B1 sowohl 11 als auch 17 richtige Antworten aus 30 Fragen. Für die Schüler ist der Einstufungstest oft die erste Begegnung mit standardisierten Testen und sie nehmen sie ernst. Trotzdem war der Einstufungstest für die Festlegung der Gruppen nicht so entscheidend wie das Lehrwerk oder der Lehrer, denn manchmal ist es passiert, dass ein schwacher Schüler überraschend hohe Ergebnisse in den Testen aufgewiesen hat, obwohl er auf keinen Fall ein solches Sprachniveau hat.
- c) **Der Lehrer:** Manchmal, vor allem wenn es sich um Schüler gehandelt hat, die schwächere Ergebnisse im Unterricht aufgewiesen haben, wurden sie in eine niedrigere Gruppe gegeben.

Aus den oben genannten Gründen ist es klar, dass es normalerweise passiert ist, dass in einer Klasse zwei unterschiedliche Gruppen waren. Die Mehrheit der Schüler war zu einer Gruppe zugeordnet, während ein paar Schüler in eine niedrigere Gruppe gehörten. Es ist jedoch nie passiert, dass in einer Klasse sowohl die Schüler auf Niveau A1 als auch auf Niveau B1 waren.

Überdies konnte leider nicht gesichert werden, dass es in den drei Gruppen eine gleiche Anzahl von Teilnehmern geben würde. Das Problem ist, dass es in jeder Klasse eine unterschiedliche Anzahl von Schülern gibt und die Schüler konnten nicht ausgewählt werden, denn dies könnte die Ergebnisse der Untersuchung stark beeinflussen. Die Anzahl der Schüler in den Gruppen ist deshalb davon abhängig, wie viele Schüler in der Klasse während des Verlaufs der Untersuchung anwesend waren. Außerdem spielten auch die drei oben genannten Kriterien der Festlegung der Gruppen eine wesentliche Rolle. Aus diesen Gründen gibt es eine unterschiedliche Anzahl der Schüler auf den einzelnen Sprachniveaus, es wird jedoch immer in der letzten Spalte der Tabelle gezeigt, wie viele Fehler pro Schüler in dem bestimmten Bereich gemacht wurden und das Ganze wird noch am Ende der Arbeit zusammengegeben, sodass ein Vergleich der Gruppen gemacht werden kann.

---

<sup>8</sup> <https://www.goethe.de/de/spr/kup/tsd.html>

<sup>9</sup> <https://learn german.dw.com/de/placementDashboard>

### 4.3 Die standardisierten Schreibaufgaben

Die Aufgaben, die die einzelnen Gruppen bekommen haben, wurden aus den standardisierten Modelltesten für Deutsch als Fremdsprache genommen. Dafür haben sie die gleichen Bedingungen bekommen, die auch in den offiziellen Anforderungen für die Prüfungen gefordert wurden. Dies betrifft vor allem das Zeitlimit, die Anzahl der Wörter und erlaubte Wörterbücher. In den folgenden Zeilen werden die Schreibaufgaben näher vorgestellt.

#### 4.3.1 Gruppe A1

Die erste Gruppe ist auf dem Niveau A1 des Gemeinsamen Europäischen Rahmens. Die erste Aufgabe wurde aus dem *Goethe-Zertifikat A1*<sup>10</sup> genommen und die zweite Schreibaufgabe wurde aus dem *ÖSD Zertifikat A1*<sup>11</sup> genommen. Es wurden zwei Quellen verwendet, weil es für den Zweck der Arbeit nötig ist, einen zusammenhängenden Text zu haben, den die Schüler selbst schreiben. In beiden Modellprüfungen gibt es die zweite Aufgabe beim Schreiben ein Formular zu ergänzen, d. h. nur Wörter oder Wortgruppen aber keine Sätze zu schreiben. Damit die gleichmäßigen Anforderungen innerhalb der Gruppen gesichert werden, wurden jeder Gruppe zwei Texte zu schreiben gegeben.

In die Gruppe A1 gehören 22 Schüler, davon sind 11 Schüler aus dem Gymnasium Amazon und 11 Schüler aus dem Gymnasium Dr. Aleše Hrdličky in Humpolec. Es handelt sich um Schüler, die vor allem aus dem zweiten - manche jedoch (6 Schüler) aus dem ersten Jahrgang waren.

##### 4.3.1.1 Die Schreibaufgabe A1 (35 Minuten)

In beiden Fällen sollten die Schüler eine E-Mail, formelle und informelle, schreiben. Die Schreibaufgabe war folgende:

*Teil 1 (ÖSD Zertifikat A1)*

*Ihre Freundin Rafaela wohnt in Berlin und hat Sie eingeladen. Sie möchten bald zu ihr fahren und bekommen folgendes E-Mail von ihr:*

*Hallo!*

*Du schreibst, du möchtest bald zu mir nach Berlin kommen. Ich freue mich schon sehr! Du kannst auch gerne jemanden von deiner Familie oder Freunde mitbringen.*

---

<sup>10</sup> [http://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A1\\_sd1/sd\\_1\\_modellsatz.pdf](http://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A1_sd1/sd_1_modellsatz.pdf)

<sup>11</sup> [https://www.osd.at/wp-content/uploads/2019/01/za1\\_modellsatz\\_modul2\\_schriftlich.pdf](https://www.osd.at/wp-content/uploads/2019/01/za1_modellsatz_modul2_schriftlich.pdf)

*Schreib mir bitte: An welchem Tag und um wie viel Uhr kommst du? Wie lange möchtest du bleiben? Wen bringst du mit?*

*Liebe Grüße*

*Rafaela*

## **Teil 2 (Goethe Zertifikat A1– Start Deutsch 1)**

*Sie möchten im August Dresden besuchen. Schreiben Sie an die Touristeninformation:*

- *Warum schreiben Sie?*
- *Informationen über Film, Museen usw. (Kulturprogramm)?*
- *Hoteladressen?*

*Schreiben Sie zu jedem Punkt ein bis zwei Sätze (circa 30 Wörter). Schreiben Sie auch eine Anrede und einen Gruß.*

### **4.3.2 Gruppe A2**

Die zweite Gruppe entspricht dem Niveau A2 des GERRs. Sie wurden die Prüfung *Fit in Deutsch A2* gegeben. Der genaue Link auf dieselbe Aufgabestellung konnte jedoch nach ein paar Monaten seit der Schaffung der Schreibaufgabe nicht gefunden werden. Zurzeit gibt es eine sehr ähnliche Aufgabe, mit denselben Anforderungen, jedoch mit unterschiedlichen Namen und ein bisschen veränderten Situation im Goethe Zertifikat A2<sup>12</sup>.

Auf dem Niveau A2 haben 34 Schüler die Schreibaufgaben bekommen, d. h. es handelt sich um die zahlenmäßig größte Gruppe und zugleich die Gruppe mit dem größten Unterschied unter den Jahrgängen – es geht nämlich um Schüler aus allen Klassen des vierjährigen Gymnasiums oder die entsprechenden Klassen des achtjährigen Gymnasiums.

#### **4.3.2.1 Die Schreibaufgabe A2**

Die Schüler sollten eine SMS und eine E-Mail schreiben. Dafür hatten sie laut des Modellsatzes 30 Minuten. Die Aufgabestellung war folgende:

---

<sup>12</sup>

[https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A2\\_fit/A2\\_Modellsatz\\_Jugendliche.pdf](https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A2_fit/A2_Modellsatz_Jugendliche.pdf).

*Fit in Deutsch 2 (A2) – 30 Minuten*

### **Teil 1**

*Du bist unterwegs zu der Geburtstagsparty deiner Freundin Lea. Du schreibst ihr eine SMS.*

- *Entschuldige dich, dass du zu spät kommst*
- *Schreib warum*
- *Informiere, wann du bei Lea ankommst*

*Schreib 20–30 Wörter.*

*Schreib zu allen drei Punkten.*

### **Teil 2**

*Deine Musiklehrerin Frau Meyring organisiert ein Schulkonzert und lädt dich dazu ein.*

*Schreib ihr eine E-Mail:*

- *Schreib, dass du teilnimmst*
- *Informiere, wie du helfen willst*
- *Frag nach dem Weg*

*Schreib 30–40 Wörter.*

*Schreib zu allen drei Punkten.*

### **4.3.3 Gruppe B1**

In der dritten Gruppe, auf dem Niveau B1, haben die Schüler die Schreibaufgabe aus dem *Zertifikat Deutsch B1*<sup>13</sup> bekommen. Diese Gruppe zählt 19 Schüler, d. h. leider weniger als in den ersten zwei Gruppen. Ich meine, dies passiert aus dem Grund, dass Deutsch als zweite Fremdsprache unterrichtet wird und die Schüler keine Zeit haben und leider auch keine Motivation, auf ein höheres Niveau vorzurücken. Aus meiner eigenen Praxis weiß ich, dass die Schüler nach vier, manchmal sogar nach sieben Jahren Deutschunterricht das Niveau B1 in der überwiegenden Mehrheit nicht erreichen. Laut Endštová (2018) verringert sich sogar

---

<sup>13</sup> [http://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/B1/b1\\_modellsatz\\_erwachsene.pdf](http://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/B1/b1_modellsatz_erwachsene.pdf)

jährlich die Anzahl der Abiturienten aus Deutsch und überdies steigt die Anzahl der erfolglosen Schüler im Deutschabitur.

#### **4.3.3.1 Die Schreibaufgabe B1 (35 Minuten)**

##### ***Teil 1***

*Sie haben vor einer Woche Ihren Geburtstag gefeiert. Ein Freund/ Eine Freundin von Ihnen konnte nicht zu Ihrer Feier kommen, weil er/sie krank war.*

- *Beschreiben Sie wie war die Feier*
- *Begründen Sie: Welches Geschenk finden sie besonders toll und warum?*
- *Machen Sie einen Vorschlag für ein Treffen*

*Schreiben Sie eine E-Mail (circa 80 Wörter).*

*Schreiben Sie etwas zu allen drei Punkten.*

*Achten Sie auf den Textaufbau (Anrede, Einleitung, Reihenfolge der Inhaltspunkte, Schluss).*

##### ***Teil 2***

*Ihre Kursleiterin, Frau Müller, hat Sie zu einem Gespräch über Ihre persönlichen Lernziele eingeladen. Zu dem Termin können Sie aber nicht kommen.*

- *Schreiben Sie an Frau Müller. Entschuldigen Sie sich höflich und berichten Sie, warum Sie nicht kommen können.*

*Schreiben Sie eine E-Mail (circa 40 Wörter)*

*Vergessen Sie nicht die Anrede und den Gruß am Schluss.*

#### **4.4 Die Analyse der Schreibaufgaben**

Die Fehler im Schreiben sind das Hauptthema der Arbeit und deswegen werden sie in dieser Arbeit aus verschiedenen Blickwinkeln untersucht. Jede Schreibaufgabe muss zuerst korrigiert werden und erst dann lassen sich die Fehler kategorisieren. Für die Kategorisierung der Fehler dienen Kriterien der Korrektur, die in dem folgenden Teil erklärt werden, sodass es klar wird, welche Fehler in welche Kategorie gehören und wie sie in den Texten markiert werden. Im Anhang gibt es dann als Beispiel ein paar korrigierte Texte, sodass es deutlich wäre, wie die Aufgaben korrigiert wurden.

Erstens wird mit den drei Gruppen abgetrennt gearbeitet und die Anzahl der Fehler wird in eine übersichtliche Tabelle gegeben. Die Tabelle enthält außer der gesamten Lösung auch eine Spalte mit der Anzahl der Fehler pro Schüler, denn in jeder Gruppe gibt es eine unterschiedliche Anzahl der Schüler und mit einer solchen Angabe lassen sich die Gruppen auch mehr oder weniger vergleichen. Nach der Tabelle werden die Fehler weiter analysiert und Beispiele für jede Kategorie gegeben. Letztlich werden die am häufigsten erscheinenden Fehler hervorgehoben.

#### **4.5 Die Kriterien der Korrektur**

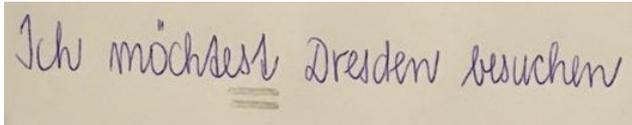
In dem ersten Teil der Arbeit wird das Thema der Fehler und Fehlerkorrektur näher besprochen und es werden hier mehrere Ansichten an Fehler und Typen der Korrektur vorgestellt. Für die Analyse der Schreibaufgaben und für ihre bessere Einordnung in die Gruppen wird in diesem Fall eine neue Klassifikation eingeführt, die besser zum Zweck der Arbeit passt und die auch für die Implementation im Deutschunterricht einfacher ist. Es wird im ersten Teil auf die Klassifikation von Kleppin (1998, S. 45) im Bereich der Sprachrichtigkeit und ihre Kennzeichen hingewiesen, die etwa 20 verschiedene Kennzeichen für die Korrektur empfiehlt. Das ist ziemlich viel, nicht nur für den Lehrer zu merken, sondern auch für die Schüler.

Aus den oben genannten Gründen für die Einführung der neuen Korrekturkennzeichen folgt folgende Klassifikation, die für die Korrektur der Schreibaufgaben in dieser Arbeit verwendet wurde. Es umfasst nur 7 Symbole, die eine reiche Verwendbarkeit aufweisen. Die Symbole sind für die Lernenden leicht merkbar, stellen aber klar, was im Text falsch ist.

Alle die Typen der Fehler werden mit einer Abbildung begleitet, die zeigt, wie die Fehler im Text markiert wurden. Diese Abbildungen sind von der Autorin selbst gemacht.

### 4.5.1 Konjugation

Abbildung 4: Kennzeichnung der Konjugationsfehler



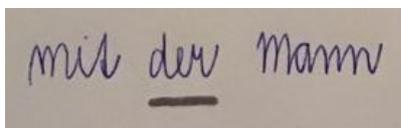
Mit zweifacher Unterstreichung wurde gezeigt, dass es sich um einen Fehler im Rahmen der Konjugation von Verben handelt. Das Verb wurde also falsch konjugiert. Die Typen von Fehlern, die unter diese Kategorie gezählt werden, sind vor allem die folgenden:

- Konjugation von Verben im Präsens. Darunter gibt es eine große Kategorie der Modalverben und damit zusammenhängender zweiter Teil des Prädikats.
- Konjugation von Verben in der Vergangenheit (entweder falsche Form vom Partizip II oder falsches Hilfsverb)
- Konjugation von Verben in der Zukunft

### 4.5.2 Deklination

Fehler in der Deklination werden mit einer einfachen Unterstreichung markiert.

Abbildung 5: Kennzeichnung der Deklinationsfehler



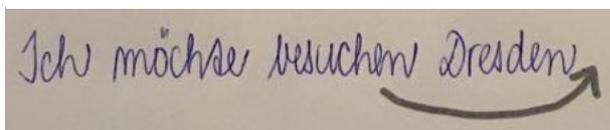
Unter dieser Kategorie werden folgende Fehler verstanden, die miteinander sehr eng verbunden sind, denn sie entspringen aus der Kenntnis der Deklinationregeln:

- Deklination der Substantive (Falsche Pluralendung oder Genitivendung) und damit zusammenhängenden Verwendung von Artikeln
- Deklination der Adjektive (Die Endungen der Adjektive sind nicht grammatisch richtig)
- Deklination der Pronomen

Da dieser Typ von Fehlern am häufigsten vorkommt, wird diese Kategorie in vier Untergruppen eingeteilt. Und zwar handelt es sich um Fehler in der Deklination der Adjektive, Pronomen, Substantive (die Form des Substantivs, vor allem im Genitiv Singular, Dativ Plural und Pluralform des Substantivs) und die Verwendung von Artikeln, d. h. alle die oben genannten Typen, die jedoch aus dem Grund der Übersichtlichkeit in der Tabelle nicht nur als eine Gruppe genommen werden, sondern auch getrennt. Damit wird es klar, in welchem Bereich die Deklinationsfehler gemacht wurden.

### 4.5.3 Wortstellung

Abbildung 6: Kennzeichnung der Fehler in der Wortstellung



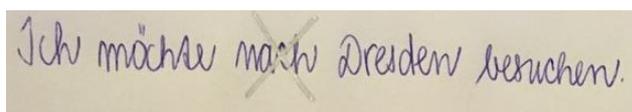
Fehler in der Wortstellung werden entweder mit einem Pfeil markiert oder bei komplizierten Satzstrukturen enthaltenden mehrere falsch gestellte Wörter benutzt man Zahlwörter, die die Position der Konstituenten in einem Satz indizieren.

Unter Wortstellung versteht man syntaktische Fehler, bei denen Ausdrücke auf einer falschen Position im Satz sind. Dabei handelt es sich vor allem um die Wortstellung in einem Nebensatz/Hauptsatz oder eine indirekte Wortstellung. Diese Fehler stehen im Zusammenhang mit der Kenntnis der Konjunktionen.

Darunter zählt man auch Fehler in den Satzklammern, d. h. die Position des zweiten Verbs in Modalsätzen oder die Position des trennbaren Präfixes.

### 4.5.4 Extra Ausdruck

Abbildung 7: Kennzeichnung extra Ausdruck



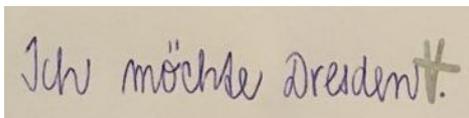
Ein Wort, das in einem Satz nicht sein soll, wird gestrichen.

Diese Kategorie enthält eine Reihe von Ausdrücken, die oft einen verschiedenartigen Ursprung haben, beispielsweise geht es um überflüssige Artikel in festen Phrasen oder Präpositionen wie im oben genannten Beispiel.

#### 4.5.5 Fehlender Ausdruck

Mit einem gestrichten V wird gezeigt, dass an dieser Stelle im Satz etwas fehlt.

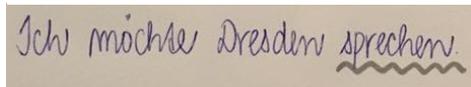
Abbildung 8: Kennzeichnung fehlender Ausdruck



Dieser Typ der Fehler ist sehr verschiedenartig, jedoch am häufigsten erscheinen fehlende Artikel, Präpositionen oder reflexive Pronomen.

#### 4.5.6 Falscher Ausdruck

Abbildung 9: Kennzeichnung falscher Ausdruck



Mit einer Schlangenlinie werden Fehler im Rahmen der Semantik markiert.

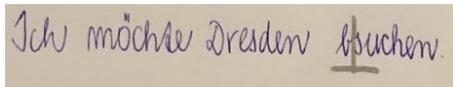
Die Wörter, die in einen Satz nicht passen, werden so unterstrichen. Es sind Fehler, die in keine der oben genannten Kategorien gehören, denn sie passen aus semantischen oder stilistischen Gründen nicht in den Satz.

Überdies werden als falscher Ausdruck auch die Fälle genommen, die der Lehrer nicht versteht, d. h. es kann beispielsweise auch ein ganzer Satz markiert werden, wenn es nicht klar ist, was der Autor/die Autorin damit gemeint hat. Auf solche Konstituenten, die keinen Sinn aus der Sicht des Lehrers ergeben, wird dann hingewiesen.

#### 4.5.7 Orthographie

Umgekehrtes T markiert einen Fehler im Bereich der Orthographie.

Abbildung 10: Fehler in der Orthographie



Ich möchte Dresden besuchen.

Diese zuletzt genannte Kategorie umfasst falsch geschriebene Ausdrücke, in denen oft ein Buchstabe fehlt oder übrigbleibt, beziehungsweise ist das Wort falsch geschrieben. Es betrifft auch Fehler in Klein- oder Großschreibung oder die Verwendung des Umlauts.

## 5 Die Ergebnisse der Untersuchung

In den folgenden Zeilen der Arbeit werden die Ergebnisse der Untersuchung je nach dem Niveau veröffentlicht. Am Anfang jedes Sprachniveaus gibt es eine übersichtliche Tabelle mit den gesamten Ergebnissen und zugleich wird dazu die Anzahl der Schüler geschrieben, die einen solchen Fehler gemacht haben. Danach werden die einzelnen Typen von Fehlern detailliert beschrieben und es werden dazu auch Beispiele gegeben, die mit einem Zeichen (\*) markiert werden, sodass es klar ist, dass es sich um nicht grammatische Ausdrücke handelt. Überdies wird die Anzahl der Schüler in den Klammern geschrieben, die einen solchen Fehler gemacht haben.

Es gibt bestimmt viele Faktoren, die die Fehler verursachen, wie z. B. der Lehrer, die Motivation, der jetzige Zustand oder Unkenntnis der Regel. Es war jedoch nicht das Ziel der Arbeit, diese Faktoren zu erforschen, sondern nur die Fehler zu kategorisieren und zu beschreiben in der Rücksicht auf das Sprachniveau.

### 5.1 Das Sprachniveau A1

Wie schon erwähnt wurde, waren in dieser Gruppe 22 Schüler. In der folgenden Tabelle werden die Typen von Fehlern klassifiziert:

*Tabelle 4: Fehler auf dem Sprachniveau A1*

Typ der Fehler		Anzahl der Schüler	Fehler pro Schüler
Konjugation		27	1,2
Deklination	Substantiv	12	0,6
	Artikel	33	1,5
	Adjektiv	13	0,6
	Pronomen	22	1
	Insgesamt	80	3,6
Wortstellung		47	2,1
Extra Ausdruck		19	0,9

Fehlender Ausdruck		39	1,8
Falscher Ausdruck		63	2,9
Orthographie		74	3,4
Insgesamt		349	15,86

Insgesamt wurden auf dem Niveau A1 349 Fehler gemacht, d. h. durchschnittlich 15,8 Fehler pro Schüler.

Zu den einzelnen Typen von Fehlern:

### 5.1.1 Konjugation

Es gibt insgesamt 27 Fehler in der Konjugation auf dem Niveau A1. Davon sind 20 Fehler mit der Verwendung der Modalverben verbunden. Davon erschienen 8 Fehler bereits in der Deklination des Modalverbs.

- *er kann\**; *ich weise\**; *meine Freundin möchte\**

12 Fehler sind dagegen mit dem zweiten Verb verbunden, das die Schüler auch konjugiert haben, anstatt die Infinitivform zu benutzen.

- *Ich will am Samstag komme*; \* *Kann ich dich sehe?*\*

Drittgrößte Ursache der Fehler, die fünfmal gemacht wurde, ist die Konjugation der Vollverben im Präsens.

- *Du schreibt*; \* *Wir habe*\*

Problematisch war auch in einem Fall die Konjugation des trennbaren Verbs und Imperativ.

- *...wie das Programm aus sehen*; \* *Du hast schönen Tag!* \*

### 5.1.2 Deklination

Im Bereich der Deklination gibt es vier Typen von Fehlern, die miteinander sehr eng verbunden sind. Es geht um die Deklination der Substantive, wobei die Form des Substantivs

und Artikels getrennt genommen wurde. Die Form des Substantivs verengt sich auf Plural- und Genetivendung von Substantiven (12).

- *Wegen des Konzert; \* 2 Tag; \*Informations\**

In der Mehrheit der Fälle der Deklinationsfehler geht es um die Verwendung eines falschen Artikels. 28x wurde der bestimmte Artikel falsch verwendet und 5x der unbestimmte. Die richtige Auswahl des Artikels hängt nicht nur mit der Kenntnis der Deklination, sondern auch mit der Kenntnis der Präpositionen zusammen.

- *die Wochenende; \*im Freizeit; \*für der Brief\**

Das zweitgrößte Problem im Bereich der Deklination bilden Pronomen (22), mehr spezifisch geht es vorwiegend um Possessivpronomen, die eigentlich wie die Artikel dekliniert werden.

- *Meine Name; \*dein Zeit; \*mit meinen Familie\**

Der letzte Typ der Fehler ist die Deklination der Adjektive (13). Dabei handelt es sich allerdings um ein grammatisches Phänomen, das auf dem Niveau A1 nicht unterrichtet wird. Im Deutschunterricht wurden solche Fehler markiert, jedoch nicht benotet.

- *Das besten Kino; \*in teuer Hotel\**

### 5.1.3 Wortstellung

In der Wortstellung haben die Schüler insgesamt 47 Fehler gemacht. Die höchste Anzahl der Fehler ist mit der Position des zweiten Verbs bei Modalverbkonstruktionen verbunden. 18 Fehler wurden in diesem Bereich gemacht.

- *Ich kann bleiben bis Montag. \**

Der zweitgrößte Typ hängt mit Nebensätzen zusammen, konkret mit der Position des Verbes am Ende des Satzes, es wurde in 12 Fällen nicht behalten. Es waren Weil- (4), Dass- und Was-Sätze (jeder 3) oder Ob-Sätze (2).

- *...dass komme ich am Freitag. \* ...weil ich möchte nach Dresden fahren. \**

Manche Fehler sind mit der Position der einzelnen Glieder im Hauptsatz verbunden, d. h. falsche Position des Prädikats (7), Adverbialbestimmung (4), Pronomen (2) oder Verneinung (3).

- *Ich weiß nicht die Adresse. \* Können Sie die Adresse mir geben? \**

Letztlich gibt es Fehler im Fragesatz, die vorwiegend mit der Position des Verbs zusammenhängen.

- *Es ist ok? \**

#### **5.1.4 Extra Ausdruck**

In den Sätzen der Schüler ist es manchmal passiert, dass ein Wort in dem Satz nicht sein sollte. Am häufigsten erschienen extra Artikel, entweder bei Substantiven in Plural (4) oder Singular (3).

- *...weil ich eine Informationen brauche. \* Ich habe das Interesse. \* ...am den Abend\**

Daneben gab es auch oft extra Präpositionen (4):

- *Im August möchte ich im Dresden besuchen. \* Wo ist das am besten Kino?\**

Nicht zuletzt gab es extra Verben, Substantive oder andere Wortarten, in denen man achtmal Fehler gemacht hat.

- *Ich bin freue\*... du hab schönen Tag! \* Am 14.-sten April\**

#### **5.1.5 Fehlender Ausdruck**

Unter fehlenden Ausdrücken werden solche Fälle gezählt, in denen ein Wort in dem Satz fehlt. Am häufigsten geht es um Artikel (10) oder Pronomen – entweder reflexiv (6) oder personal (4).

- *In Hotel\* in August\* in Stadt\* ich habe paar Fragen\**

- *Wir freuen auf dich\* Wir können treffen\**

Überdies waren noch problematisch mehrteilige Prädikatskonstruktionen, in denen oft der zweite Teil des Prädikats fehlte (7). Als Beispiele dienen fehlende Partizipien (*Ich habe einen Film im Kino\*... (gesehen)*), Infinitive (*Wir werden um 12 Uhr\*.... (kommen)*), trennbare Präfixe (*Rufen Sie mich bitte\*...(an)*) oder Infinitive mit zu (*Ich habe Interesse mit ihrem Reisebüro fahren\**).

Viermal ist es auch passiert, dass der Schüler den Namen des Adressaten am Anfang des E-Mails nicht geschrieben hat.

- *Sehr geehrte\*...*

Andere Fälle waren nur peripher, wie z. B. fehlende Subjekte, Adverbien oder Präpositionen.

### 5.1.6 Falscher Ausdruck

Etwa ein Drittel der falschen Ausdrücke umfasst falsch benutzte Präpositionen (20). Es geht nicht nur um temporale Verbindungen, sondern vorwiegend um feste verbale Präpositionen.

- *Ich freue mich an den Ausflug. \* Ich habe Interesse bei dem Ausflug. \* ...über das Hotel fragen. \**

Eine weitere Gruppe bilden unklare Strukturen oder Wörter, die gar nicht in den Kontext passen (15). Dann haben die Schüler auch Fehler darin gemacht, dass sie Wörter mit ähnlicher Bedeutung umgekehrt benutzten, wie z. B. *wissen/kennen, Uhr/Stunde, selbst/allein, nicht/kein oder wohnen/übernachten.*

- *Ich bleibe da 5 Uhr. \**

In manchen Arbeiten war auch der Einfluss des Englischen sichtbar. Mehrmals (3) kommt es vor, dass die Schüler das Wort „*will*“ als Kennzeichnung der Zukunft verwandten. Und einmal hat jemand sogar die Zeitangabe unter dem Einfluss von Englischen als „*8 am*“ geschrieben.

Eine andere häufig erscheinende Kategorie von Fehlern in diesem Bereich ist mit der Verwendung von Mitteln zum Ausdruck von Siezen verbunden. Es sind 8 Fehler von solchem Typ entstanden, die entweder „*Ihr*“ und „*Euer*“ an Stelle von „*Sein*“ und „*Ihr*“ an Stelle von „*Sie*“ benutzten. Überdies haben mehrere Schüler in einem formalen E-Mail die Du-Form statt Sie-Form benutzt.

### 5.1.7 Orthographie

Orthographische Fehler, d. h. Fehler in der Schreibweise von Wörtern, lassen sich in mehreren Gruppen unterteilen, die jedoch immer viele Vertreter aufweisen.

Erstens können wir Großschreibung erwähnen, wobei Wörter, die normalerweise mit einem großen Anfangsbuchstaben geschrieben werden, einen kleinen haben (21). Es geht vor allem um Substantive, wie z. B. *reservation\*, zeit\*, freundin\*, zimmer\** usw.

Das genaue Gegenteil bilden Wörter, die klein geschrieben sein sollen, jedoch mit einem großen Anfangsbuchstaben geschrieben sind. An dieser Stelle wird ein häufig erscheinender Fehler angeführt, und zwar die Schreibweise der ersten Person Singular – „*ich*“. Es kommt vermutlich wegen des englischen Einflusses zur Großschreibung von diesem Pronomen, der

sogar in 17 Fällen großgeschrieben wurde, überdies in weiteren 5 Fällen als „I“ geschrieben wurde. Es gab auch Fehler in der Schreibweise von Pronomen *Er\**, *Du\**.

Ein weiterer Bereich der Fehler betrifft Umlaute. Dreizehnmal haben die Schüler den Umlaut vergessen.

- *Möglichkeit\**, *mochte\**, *fur\**, *er fahrt\**

Zuletzt gibt es falsch geschriebene Wörter, in denen entweder ein Buchstabe fehlt (12) oder falsch ist (21).

- *Interessant\**, *swester\**, *das\** (anstatt dass) ...
- *Vür\** (für), *Juny\**, *wie\** (wir), *spatzieren\**, *düch\**...

## 5.2 Das Sprachniveau A2

Tabelle 5: Fehler auf dem Sprachniveau A2

Typ der Fehler		Anzahl der Schüler	Fehler pro Schüler
Konjugation		46	1,4
Deklination	Substantiv	8	0,2
	Artikel	50	1,5
	Adjektiv	11	0,3
	Pronomen	46	1,4
	Insgesamt	115	3,4
Wortstellung		60	1,8
Extra Ausdruck		14	0,4
Fehlender Ausdruck		31	0,9
Falscher Ausdruck		67	2
Orthographie		58	1,7

Insgesamt wurden auf dem Niveau A2 391 Fehler gemacht, d. h. im Durchschnitt gibt es 11,5 Fehler pro Schüler.

### 5.2.1 Konjugation

Auf dem Sprachniveau A2 wurden insgesamt 46 Fehler im Bereich der Konjugation gemacht. Die Mehrheit davon betrifft Verben im Präsens. In 14 Fällen wurde das Infinitiv I., das das Modalverb begleitet je nach dem Subjekt konjugiert oder das trennbare Präfix von dem Wortstamm abgetrennt.

- *Ich kann um 12 kommen an. \* Ich will teilnehme. \**

Ein anderer Typ der Fehler ist die Konjugation von Verben in Nebensätzen, wobei die Schüler oft vergessen, das Verb im Spannsatz richtig zu konjugieren.

- *...dass ich nicht kommen. \**

Daneben werden auch 7 Fehler in der Vergangenheit gemacht, die entweder das Hilfsverb oder das zweite Verb betroffen haben.

- *Er hat gegangen\*, ich habe geschläft\**

### 5.2.2 Deklination

Abweichungen von der Norm in der Deklination bilden etwa ein Drittel aller Fehler und sind eindeutig die zahlreichste Gruppe aus allen. Insgesamt wurden 115 Fehler gemacht, die in vier Untergruppen unterteilt werden können.

Fünzig Fehler entspringen der falschen Verwendung von Artikeln. Diese Fehler sind oft eng nicht nur mit der Kenntnis der Deklination verbunden, sondern auch mit der Kenntnis der Präpositionen, die angeben, in welchem Fall das bestimmte Substantiv ist. Man kann da also nur schwer behaupten, ob der Schüler den Artikel oder den Fall der Präposition nicht wusste.

- *Zu das Konzert\*, der Weg beschreiben\*, ins Auto warten\**

Zweitgrößte Kategorie im Rahmen der Deklination betrifft Pronomen, die eng mit Artikeln zusammenhängen, denn manche Pronomen werden von den Artikeln bestimmt. Es werden zusammen 46 Fehler gemacht, vor allem dann bei Personal-, Possessiv- und Reflexivpronomen.

- *Sie hat mir gefragt\*, meine Auto\*, ich entschuldige dich\*.*

Außerdem wurden auch Fehler im Bereich der Deklination der Adjektive gemacht, und zwar elfmal gab es eine falsche Endung des Adjektivs.

- *Schöne Geld\*, am schnellste\*, lieber Grüße\**

Letztlich gehören in diese Kategorie Substantive, und zwar die Form des Substantivs, die verändert werden muss. Insgesamt gibt es 8 Fehler, die entweder mit einer falschen Pluralform oder mit Genitivendung Singular und Dativendung Plural zusammenhängen.

- *Die Besuchern\*, die Lage des Konzert\*, seit 10 Jahr\**

### **5.2.3 Wortstellung**

60 Fehler wurden in der Wortstellung gemacht. Nur 14 davon sind nicht mit der Position der Verben verbunden. Und zwar handelt es sich fünfmal um die Position der negativen Partikel „nicht“, fünfmal um die Position des personalen Pronomens und die übrigen vier Fälle sind mit der indirekten Wortstellung in dem vorangehenden Nebensatz verbunden.

- *Ich kenne nicht den Weg. \* Können Sie bitten den Weg mir sagen? \**

Sonst haben die Fehler in der Wortstellung immer etwas mit der Position des Verbs zu tun. Am häufigsten betrifft die falsche Wortstellung die Nebensätze (*dass, weil, wo, wie, wenn*), wobei die Schüler die Endposition der Verben in 24 Fällen vergessen haben. Problematische Bereiche sind auch die Modalverben, genauer gesagt die Position des Infinitiv I und trennbare Verben und damit zusammenhänge entweder die Trennung des Präfixes oder seine enge Position mit dem Wortstamm.

- *Ich teilnehme gern. \**

### **5.2.4 Extra Ausdruck**

Nur 14 Wörter waren auf dem Niveau A2 überflüssig. Es geht um feste Phrasen, Subjekte bei Infinitivsätzen aber meistens um Wörter, die nicht leicht kategorisiert werden.

- *Ich habe die Zeit\*, das Gitarre spielen\*, entschuldige du mich\**

### **5.2.5 Fehlender Ausdruck**

In den Schreibaufgaben fehlten 31 Ausdrücke. In einem Drittel der Fälle handelt es sich um fehlende Reflexivpronomen. Die häufig erscheinenden Reflexivverben ohne das Reflexivpronomen waren: „*sich entschuldigen*“, „*sich treffen*“ und „*sich freuen*“.

- *So können wir um 12 treffen. \* Ich möchte entschuldigen. \* Ich freue auf dich. \**

Überdies gibt es auch 8 Fehler in der Verwendung von Nullartikel anstatt von einem bestimmten Artikel:

- *In Zentrum\**, *zu Schulkonzert\**, *an Morgen\**, *mit Bus\**

Sechsmal fehlten Präpositionen, oft solche, die ein fester Bestandteil der Rektion von Verben sind, ein Beispiel dafür kann das Verb *teilnehmen* sein, das immer mit der Präposition „an“ verbunden wird.

- *Ich nehme dein Schulkonzert teil.* \*

Die übrigen 6 Fälle sind keiner der oben genannten Kategorie zugeordnet.

### 5.2.6 Falscher Ausdruck

Wenn wir diese Fehler nochmal kategorisch ansehen, gibt es 16 Fehler im Bereich der Präpositionen. Die Schüler verwenden vor allem falsche temporale und lokale Präpositionen oder feste Präpositionen mit Verben.

- *Am 8 Uhr\**, *nach Schule\**, *teilnehmen auf\*/mit\**

Daneben werden die übrigen 47 Fälle mit semantisch falsch benutzten Wörtern verbunden. Oft verwirrende Ausdrücke sind solche, die semantisch nah nebeneinander liegen oder ähnlich aussehen, wie z. B. *wenn/wann*, *schreiben/beschreiben*, *gehen/kommen*, *liegen/legen*, *hier/dort*, *wissen/kennen* usw. Problematisch scheint es auch das Siezen zu sein, wobei die Possessivpronomen „*Sein*“ und „*Ihr*“ vermischt werden, manchmal sogar die Du-Form anstatt von Sie-Form verwendet wird. Merkbar ist auch der Einfluss von Englischen, in dem Sinne, dass man „*wer*“ an Stelle von „*wo*“ benutzt (where = auf Englisch wo), „*will*“ an Stelle von „*wird*“ in Futur I benutzt (will = Futur auf Englisch, werden = Futur auf Deutsch) oder die Zeitangaben mit „*p.m.*“ bezeichnet. Das sind aber nur marginale Fälle.

Als falscher Ausdruck werden auch solche Konstruktionen bezeichnet, wie ganze Sätze, die viermal erscheinen.

### 5.2.7 Orthographie

In dem Bereich der Orthographie werden insgesamt 58 Fehler gemacht. 23 davon sind mit der Schreibweise von großen und kleinen Buchstaben verbunden, d. h. Wörter, die mit einem kleinen Anfangsbuchstaben sein sollen, sind mit einem großen geschrieben und umgekehrt.

- *Ich\**, *Entschuldige\**, *Später\**
- *minuten\**, *sie\**, *aufräumen\** (Substantiv), *weg\**

Andere häufig erscheinenden Fehler sind fehlende, falsche oder extra Buchstaben, die man dreiundzwanzigmal gemacht hat. Damit hängt die Verwendung von einem Umlaut zusammen, der sogar zwölfmal vergessen wurde.

- *Leiter\* (leider), gutten\*, freundlichen\*, teinhemmen\*, schafen\*, kan\*, bekommen\*, grosse\*...*
- *Konnen\*, tschus\*, mochtest\**

### 5.3 Das Sprachniveau B1

Auf dem Niveau B1 haben 19 Schüler teilgenommen.

*Tabelle 6: Fehler auf dem Sprachniveau B1*

Typ der Fehler		Anzahl der Schüler	Fehler pro Schüler
Konjugation		34	1,8
Deklination	Substantiv	4	0,2
	Artikel	14	0,7
	Adjektiv	25	1,3
	Pronomen	24	1,2
	Insgesamt	63	3,3
Wortstellung		20	1
Extra Ausdruck		6	0,3
Fehlender Ausdruck		24	1,3
Falscher Ausdruck		28	1,5
Orthographie		34	1,8

Insgesamt wurden auf dem Niveau B1 209 Fehler gemacht, d. h. im Durchschnitt gibt es 11 Fehler pro Schüler.

#### 5.3.1 Konjugation

Die Fehler auf dem Niveau B1 im Bereich der Konjugation sind vorwiegend mit der Vergangenheit verbunden. Dreiundzwanzigmal wurde entweder ein Fehler in der Konjugation

vom Hilfsverb oder in der Form vom Partizip II gemacht. Etwa drei Viertel dieser Fehler wird dann in Nebensätzen gemacht, was durch die Position des Subjekts und des Hilfsverbs nicht gleich nebeneinander verursacht werden kann.

- *...weil ich meinen Führerschein gemacht hat. \* ...dass du nicht kommen konnte. \**
- *Wir haben gelachen. \* Alle hat mir gefallen. \**

Zweitens werden auch 6 Fehler im Präsens gemacht.

- *Kanns du\*....*
- *Dass du dich besser fühlen. \**

Letztlich gab es 4 Fehler in der Verwendung von Imperativkonstruktionen.

- *Schreibt mir bitte\* (gemeint mit Subjekt du), Sei Sie nicht ärgerlich\*, Gibst du mir... \**

### **5.3.2 Deklination**

Die Deklination verursacht die Mehrheit der Fehler auf dem Niveau B1, mit etwa 3,3 Fehlern pro Schüler. Darunter werden als meist problematische Bereiche die Deklination der Adjektive und Pronomen angesehen.

Die Adjektivdeklination zählt 25 Fehler, die nach dem bestimmten, unbestimmten oder Nullartikel gemacht wurden.

- *Das neuen Auto\*, ein großen Problem\*, das bestes Geschenk\*, nächste Dienstag\*...*

Nur ein Fehler weniger haben Pronomen. Es geht vor allem um Personal-, Reflexiv-, Demonstrativ- und Possessivpronomen.

- *Mit meine Familie\*, Danke für Ihre Verständnis\*, Ich möchte mir entschuldigen\*...*

Drittens wurden 14 Fehler in der Deklination der Artikel gemacht.

- *Von der Gespräch\*, das Musikgruppe\*, eine Ausflug\*, in das Park gehen\*...*

Letztlich gibt es nur 4 Fehler innerhalb der Deklination der Substantive, die immer im Plural gemacht wurden.

- *Mit Freunde\*, mit GrüÙe\*, Kopfschmerze\*...*

### 5.3.3 Wortstellung

In der Kategorie der Wortstellung erschien die Mehrheit der Fehler (10) in der falschen Position des Modalverbs oder Hilfsverbs in Nebensätzen, vor allem mit Konjunktionen *weil* und *dass*.

- *...weil du gehen nicht kannst. \* ...dass wir könnten am Montag treffen. \**

4 Fehler liegen in der falschen Position von Personalpronomen in Dativ oder Akkusativ.

- *Um 17 Uhr haben alle mir ein Geschenk gegeben. \* Ich würde nicht gern sie anstecken. \**

Die übrigen 5 Fehler sind nicht leicht zu kategorisieren, da sie immer nur einmal gemacht wurden. Es handelt sich z. B. um die Position des Infinitivs I in Modalverbkonstruktionen oder Wortstellung nach bestimmten Konjunktionen.

- *Ich muss sie besuchen mit meiner Familie. \* Aber ich wirklich kann nicht kommen. \**

### 5.3.4 Extra Ausdruck

Die wenigsten Fehler wurden in dieser Kategorie gemacht. Da nur 6 Fehler gemacht wurden, lassen sie sich gar nicht kategorisieren, denn es handelt sich immer um etwas anderes. Einerseits geht es um unnötige Artikel, Partikel *zu*, andererseits um Prädikate oder andere Satzglieder.

- *Dann haben wir gefeiert und hat eine Torte gegessen. \* Meine Tante hat die Hochzeit. \* Wenn ich bitte einen andren Termin von Ihnen zu bekommen. \**

### 5.3.5 Fehlender Ausdruck

Am häufigsten, konkret in der Hälfte der Fälle, fehlte das Reflexivpronomen bei Verben *treffen* und *fühlen*, nur einmal handelte es sich um ein anderes Verb (*kümmern*). Das Problem mit *treffen* ist, dass es laut Duden<sup>14</sup> in zwei Weisen benutzt werden kann – entweder als *j-n treffen* oder als *sich mit j-m treffen*. Falls die Schüler die Präposition *mit* dabei hatten, wurde dies als fehlendes Reflexivpronomen genommen, falls nicht geht es um ein fehlendes Personalpronomen. *Fühlen* ist laut Duden<sup>15</sup> gemäß dem Sinne „von seinem körperlichen oder seelischen Zustand, von seiner Lage, Situation o. Ä. eine bestimmte Empfindung haben“ immer reflexiv.

---

<sup>14</sup> <https://www.duden.de/rechtschreibung/treffen>

<sup>15</sup> <https://www.duden.de/rechtschreibung/fuehlen>

- *Wie fühlst du? Fühlst du besser? \**
- *Ich würde gern mit dir treffen. \**

Dreimal fehlte die Konjunktion *dass*, wie in dem folgenden Beispiel. Diese Konjunktion kann man nur unter der Bedingung weglassen, wenn die Wortfolge wie im Hauptsatz ist, d. h. das Verb nach dem Subjekt folgt.

- *Ich hoffe du bald gesund bist. \**

Die übrigen Fehler können wieder nicht kategorisiert werden, da sie maximal zweimal gemacht wurden. Es geht um Modalverben, Artikel, Adverbien, Pronomen, Verben usw.

- *Nach Hauptessen, weil wir in einem Aquazentrum gewesen. \**

### 5.3.6 Falscher Ausdruck

In der Mehrheit der Fälle (16) handelt es sich um Ausdrücke, die semantisch falsch sind, d. h. oft Wörter, die ähnlich aussehen oder ähnliche Bedeutung haben. Sie lassen sich aber in dem gegebenen Kontext nicht benutzen. Beispielsweise geht es um *trotz* statt *trotzdem*, *alles Beste* statt *alles Gute* oder *enthaltet* statt *unterhältet* und manchmal wurden sogar Wörter benutzt, die gar nicht existieren, wie z. B. *beeinigen* statt *sich einigen*.

Die zweitgrößte Gruppe bilden falsche Präpositionen, in denen insgesamt 10 Fehler gemacht wurden.

- *An die Feier, nach dem Stadt, nach Kino... \**

Daneben wurden zwei Fehler zwischen *wo* und *wohin* gemacht und zweimal wurde auch eine falsche Negation verwendet.

- *Ich hoffe, dass es nicht ein Problem ist. \**

### 5.3.7 Orthographie

Die orthographischen Fehler sind am häufigsten (19) mit falschen oder fehlenden Buchstaben verbunden.

- *Wiel\** (anstatt von *weil*), *Artzt\**, *ich hofe\**, *das\** (anstatt von *dass*), *ich weiss\*/ wußte\**

Gleiche Anzahl von Fehlern wurde wegen der Verwendung von Umlaut, Getrennschreibung von Komposita und Klein- oder Großschreibung von Wörtern verursacht.

- *Geschänke, nächste... \**

- *Lieblings Musik\**
- *Ich\*, etwas schreckliches\*, zeit\*...*

#### 5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der Untersuchung

In der folgenden Tabelle gibt es einen Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Gruppen. Aufgrund der unterschiedlichen Anzahl der Schüler innerhalb der Gruppen werden nur die Fehler pro Schüler verglichen, die mindestens für eine allgemeine Schlussfolgerung dienen können. Danach werden die Ergebnisse der einzelnen Niveaus zusammengefasst und es wird darüber gesprochen, welche Fehler am häufigsten erschienen sind in Bezug auf ihren vermutlichen Ursprung. Es wird immer nur über die ersten vier weitergesprochen.

Tabelle 7: Zusammenfassung der Ergebnisse

Typ der Fehler		Fehler pro Schüler A1	Fehler pro Schüler A2	Fehler pro Schüler B1
Konjugation		1,2	1,4	1,8
Deklination	Substantive	0,6	0,2	0,2
	Artikel	1,5	1,5	0,7
	Adjektive	0,6	0,3	1,3
	Pronomen	1	1,4	1,2
	Insgesamt	3,6	3,4	3,3
Wortstellung		2,1	1,8	1
Extra Ausdruck		0,9	0,4	0,2
Fehlender Ausdruck		1,8	0,9	1,3
Falscher Ausdruck		2,9	2	1,5
Orthographie		3,4	1,7	1,8
Insgesamt		15,86	11,5	11

Aus der Tabelle folgt, dass alle Typen der Fehler auf jedem Sprachniveau erscheinen, jedoch die Mehrheit in einem deutlich unterschiedlichen Umfang. Außer der Konjugation und

Deklination der Adjektive gibt es immer eine sinkende Tendenz vom Vorkommen der Fehler. Die Anzahl der Wörter pro Schreibaufgabe ist allerdings auf dem Sprachniveau B1 merklich höher als auf den drei ersten Niveaus und aus diesem Grund gibt es auch eine größere Chance einen Fehler zu machen.

Für die Hypothese und Erforschungsproblem ist es nämlich wichtiger, dass es sich gezeigt hat, dass manche Typen der Fehler, die eine Unterkategorie der sieben Hauptgebiete bilden, nur auf einem bestimmten Niveau problematisch sind. Darüber wird in den nächsten Zeilen gesprochen.

#### **5.4.1 Das Niveau A1**

Auf dem Niveau A1 machten die Schüler durchschnittlich 15,9 Fehler, was ziemlich viel ist, wenn man die Gesamtzahl der Wörter in Erwägung zieht (ungefähr 40–60). Dieses Niveau ragt dadurch heraus.

Am häufigsten gibt es orthographische Fehler, 3,4 Fehler/pro Schüler. Dies könnte mit der Tatsache zusammenhängen, dass die Lernenden Deutsch als Fremdsprache noch nicht so lange lernen und sich infolgedessen die Regeln der Orthographie noch nicht gründlich angeeignet haben. Nichtsdestoweniger gibt es viele Fehler in diesem Bereich auch auf den höheren Niveaus und deshalb kann man nichts daraus schlussfolgern. Es gibt da Fehler vor allem in den distinktiven Merkmalen, die die tschechische Sprache im Gegensatz zu der deutschen Sprache nicht benutzt – beispielsweise handelt es sich um Großschreibung der Substantive oder die Verwendung von Umlauten.

Der zweite problematische Bereich ist die Kategorie des falschen Ausdrucks, wozu vor allem falsche Präpositionen und nicht in den Kontext passende Ausdrücke darin gezählt werden. Die Schüler wissen oft die Bedeutungsunterschiede zwischen zwei Wörtern nicht, die auf tschechisch nur eine Bezeichnung haben. Es hängt mit dem beschränkten Wortschatz auf diesem Niveau zusammen.

Eine weitere Kategorie, die es verdient, betrachtet zu werden, ist die Wortstellung. Problematische Konstruktionen scheinen solche zu sein, die sich von den tschechischen unterscheiden. Es sind vorwiegend Sätze mit Modalverben, in denen Schüler noch nicht genug daran gewöhnt sind, den Satzrahmen zu behalten. Dies wird stark von sowohl Tschechisch als auch Englisch beeinflusst, da in beiden Sprachen das Vollverb gleich nach dem Modalverb folgt:

- *Umím mluvit anglicky. I can speak English. Ich kann Englisch sprechen.*

Sie haben auch Probleme mit der Stellung der einzelnen Glieder nicht nur im Hauptsatz, sondern auch im Nebensatz, was eigentlich gar keine Grammatik des Niveaus A1 ist. Vielleicht entsteht sich die falsche Wortstellung im Nebensatz dadurch, dass die Schüler noch nicht wissen, wie die einzelnen Konjunktionen die Satzgliedstellung beeinflussen.

Letztlich gab es zwar die meisten Fehler in der Kategorie der Deklination, sie werden aber noch weiter unterteilt. Es ist wichtig zu sagen, dass auf dem Niveau A1 fast keine Adjektive in der attributiven Stellung, d. h. vor dem Substantiv, oder Substantive im Genitiv oder Dativplural benutzt wurden. Daraus folgt, dass auch die Anzahl der Fehler hier nicht groß ist, jedoch ist zu sagen, dass der Plural von Substantiven problematisch war. Nichtsdestoweniger kommen Fehler vorwiegend in der falschen Verwendung von Artikeln vor. Obwohl Artikel linguistisch gesehen schwierig zu merken sind, haben die Schüler immer Wörterbücher zur Verfügung, also wenn sie sich nicht sicher sind, können sie darin nachschauen.

#### **5.4.2 Das Niveau A2**

Auf dem Niveau A2 wurden im Durchschnitt 11, 5 Fehler pro Schüler gemacht, wobei die Textlänge etwa 50-70 Wörter war.

Obwohl die Kategorien, in denen die Fehler am häufigsten gemacht wurden, eigentlich dieselben sind, wie auf dem Niveau A1, wurden sie jedoch allgemein in einer geringeren Anzahl gemacht. Auf dem ersten Platz steht die Kategorie des falschen Ausdrucks, wenn wir die Deklination nochmal getrennt ansehen. Problematische Erscheinungen sind, ohne Zweifel, die Präposition, sowohl lokale und temporale als auch feste Verbindungen von Verben und Präpositionen. Daneben erscheinen oft semantisch nahe Ausdrücke in einem schlechten Kontext. Diese semantischen Fehler hängen mit dem Niveau der Beherrschung der Sprache zusammen, was auch in der sinkenden Tendenz der Fehlerhäufigkeit in der Kategorie des falschen Ausdrucks offensichtlich ist.

Nächster problematischer Bereich ist die Wortstellung. Dabei geht es aber hauptsächlich um die Wortstellung im Nebensatz, konkret um die Position des Verbs am Ende des Satzes, was in der tschechischen Sprache nicht vorkommt. Im Hauptsatz neigen die Schüler dazu, den negativen Partikel „nicht“ auf einen falschen Platz zu stellen.

Immer noch bewirkt die Orthographie Probleme. Wie auf dem Niveau A1 werden auch hier Fehler im Bereich der Groß- und Kleinschreibung gemacht und manchmal werden die Wörter

mit einem extra oder fehlenden Buchstaben geschrieben. Diese Fehler weisen auf eine immer noch niedrigere Beherrschung der Sprache hin.

Zum letzten Mal wird die Aufmerksamkeit der Deklination zugewendet. Ständig werden viele Fehler werden im Bereich der falschen Verwendung von Artikeln und Deklination der Pronomen gemacht. Die Mehrheit der Schüler hat bestimmte Probleme damit, sich die richtigen Artikel zu merken (dafür gibt es aber ein Wörterbuch), manche davon dann verursachen dann noch Probleme ihrer Deklination. Die Endungen von Artikeln sind dann mit Pronomen verbunden, denn sie übernehmen ihre Endungen.

### **5.4.3 Das Niveau B1**

Auf dem Niveau B1 zählt man 11 Fehler pro Schüler, was scheinbar vergleichbar mit dem vorangehenden Niveau ist. Die Aufgabestellung auf diesem Niveau ist jedoch länger – ungefähr 120 Wörter, was eigentlich zweimal so lang im Vergleich zu dem Vorigen ist.

Die erste Kategorie, was zugleich die meisten Fehler verursachte, ist die Konjugation. Im Vergleich zu den anderen Gruppen wurde oft die Vergangenheit verwendet. Eigentlich der ganze erste Teil sollte über etwas erzählen, was passiert ist. Vielleicht aus diesem Grund gibt es viele Fehler in der Verwendung vom Perfekt als Mittel zum Ausdruck der Vergangenheit. Die Schüler machen sowohl Fehler in der Form von Partizip II als auch in der Konjugation vom Hilfsverb, wobei der zweite Fall am meisten in Nebensätzen erschienen ist.

Es gibt auch immer noch Fehler in der Orthographie, obwohl die Schüler schon Deutsch als Fremdsprache schon mehrere Jahre lernen und solche Fehler vermieden werden sollten. Da ragt keine spezifische Gruppe heraus, sondern es geht einfach gesagt um falsch geschriebene Ausdrücke, mit fehlenden, falschen Buchstaben, mit oder ohne Umlaut und manchmal mit Problemen in Groß- und Kleinschreibung.

Wie auch in den früher erwähnten Gruppen gibt es semantische Fehler, d. h. den Gebrauch von im Kontext nicht passenden Ausdrücken, sowie falsche Präpositionen.

Nicht zuletzt existieren auch Fehler in der Deklination. Da die Grammatik der Schüler fortgeschritten ist, benutzen sie schon Adjektive in attributiver Stellung, woraus sich viele Fehler ergeben. Es betrifft die Endungen von Adjektiven nach bestimmten, unbestimmten und Nullartikeln. Es geht um eine schwierige Grammatik, die die Schüler oft nicht automatisch haben. Daneben gibt es häufig Fehler in der Deklination von Pronomen.

## 5.5 Empfehlungen für den Deutschunterricht

Aus den Ergebnissen der Untersuchung lassen sich mehrere Kategorien nennen, denen erhöhte Aufmerksamkeit im Deutschunterricht von den Lehrern gelten sollte. Es geht um die meist problematischen Phänomene, auf die die Untersuchung hingedeutet hat und die zweifellos mehr im Unterricht geübt werden sollten.

### 5.5.1 Das Niveau A1

- Orthographie
- Modalverben und ihr Einfluss auf die Wortstellung im Hauptsatz
- Präpositionen
- Deklination: Artikel

Auf dem Sprachniveau A1 sollte mehr die graphische Seite der Vokabeln trainiert werden. Diktate werden üblicherweise in der Muttersprache benutzt und sie sollten unbedingt ein fester Bestandteil des Deutschunterrichts sein. Kast (2000, S. 50) zufolge kann man Diktate auch in die Form von Lücken- oder Rückendiktate variieren, worüber auch früher in dieser Arbeit gesprochen wurde. Sehr beliebt bei vor allem jüngeren Schülern sind auch Laufdiktate, die zur Wiederholung und „Aufwärmung“ der Schüler geeignet sind. Ein Beispiel für ein solches Laufdiktat dachte auch Niebisch (2010) für den Hueber Verlag aus.

Die Fehler in der Verwendung von Modalverben auf dem Niveau A1 sind auch üblich. Die Schüler machen Fehler dadurch, dass sie entweder das Modalverb falsch konjugieren oder sie vergessen die Position des Vollverbs am Ende des Satzes. Der zweite Typ der Fehler ist viel häufiger. Es hängt sowohl mit dem Einfluss von Tschechisch als auch von Englisch zusammen. Es sollten regelmäßig grammatische Übungen mit Modalverben gemacht werden, nicht nur wenn man diese Grammatik im Lehrbuch hat. Überdies gibt es häufig Fehler in der Wortfolge innerhalb des Satzes. Dafür sind Übungen wie „setzen Sie die Wörter in der richtigen Reihenfolge im Satz“ empfehlenswert.

Daneben werden auch einfache temporale und lokale Präpositionen falsch verwendet, z. B. geht es um die Präposition „um“, die mit Uhrzeiten verbunden wird. Man kann Lückenübungen dafür benutzen, z. B. ergänzen Sie die richtige Präposition: Ich gehe heute \_\_\_\_\_ 8 Uhr zum Arzt.

Letzter Fehler, der an dieser Stelle erwähnt wird, ist die Deklination, konkret der Gebrauch der Artikel. Dabei kann man auch Lückenübungen verwenden. Wichtig für die richtige Ergänzung der Artikel ist unbedingt die Beherrschung der Präpositionen.

### **5.5.2 Das Niveau A2**

- Deklination der Artikel
- Deklination der Pronomen
- Wortstellung im Hauptsatz
- Präpositionen
- Semantisch nahe Ausdrücke
- Orthographie

Wie man mit den Fehlern in Bereichen der Orthographie, Deklination und Wortstellung arbeiten kann, wurde schon auf dem Niveau A1 erklärt. Teilweise wurde auch über Präpositionen gesprochen, aber hier geht es außer den genannten Fällen auch über feste Verbindungen von Verben und Präposition. Da wird vorgeschlagen, neue Verben immer mit Präpositionen zu lernen und sie gleich im Kontext zu benutzen. Die Schüler kennen das Verb oft ohne Kontext und wissen nicht genau, wie man es im Satz benutzen soll. Es gibt auch eine Reihe von Onlinequellen, die man zur Förderung von Lernen benutzen kann und wo man einfach eine Aufgabe auf feste Verbindungen erstellen kann – wie z. B. [www.learningapps.org](http://www.learningapps.org). Unter dem Link findet man eine Aufgabe zur Förderung der festen Verbindungen, die von der Autorin verfasst wurde<sup>16</sup>.

Für semantische Fehler ist auch der Kontext wichtig. Der Lehrer soll immer darauf hinweisen, dass Wörter mit ähnlicher Bedeutung existieren und deshalb soll er kontrastive Sätze bilden, in denen es klar wird, was der Unterschied ist.

### **5.5.3 Das Niveau B1**

- Konjugation der Verben in Vergangenheit
- Präpositionen
- Semantisch nahe Ausdrücke
- Orthographie
- Deklination der Adjektive nach bestimmten, unbestimmten und Nullartikel

---

<sup>16</sup> <https://learningapps.org/display?v=pem79rsuc17>

Beide Typen der Fehler, die bis jetzt noch nicht besprochen wurden, sind die, die eigentlich früher fast nicht benutzt wurden, weil sie erst auf diesem Niveau unterrichtet werden.

Für die Konjugation der Verben in der Vergangenheit ist es empfehlenswert die Formen der Verben im Perfekt zu wiederholen, damit sie automatisiert werden. Dafür können Lücken- oder Transformationsübungen benutzt werden, außerdem ist es sehr hilfreich, Karten mit unregelmäßigen Verben regelmäßig im Unterricht zu benutzen.

Die Deklination der Adjektive ist für Schüler schwierig zu merken, denn die Endungen der Adjektive hängen davon ab, ob da ein bestimmter, unbestimmter oder Nullartikel steht. Es ist wichtig, dass die Schüler ein System in den Adjektivendungen finden – und das geht auch nur mit Training und Wiederholung. Es ist ein fester und wichtiger Bestandteil des Deutschen und Lehrer sollen auf diese schwierige Grammatik nicht verzichten.

## 6 Die Schlussfolgerung

Die Untersuchung hat die häufig erscheinenden Fehler der Schüler beim Schreiben hervorgehoben und infolgedessen können die Ergebnisse der Untersuchung als Hilfsmittel für Lehrer dienen, worauf sie sich im Deutschunterricht mehr konzentrieren sollen und was mehr geübt werden sollte.

Es wurde mit der Hypothese gearbeitet, dass bestimmte Fehler existieren, die nur auf einem Sprachniveau vorkommen, jedoch auch andere, die überall zu finden sind. Dies wurde in der Untersuchung bestätigt. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass es einerseits bestimmte Fehler gibt, die für alle Sprachniveaus typisch sind, wie z. B. orthographische Fehler, falsch verwendete Präpositionen oder Deklination der Substantive und Gebrauch von Artikeln. Es hat sich andererseits auch bewiesen, dass manche Fehler nur auf einem Sprachniveau erscheinen, beispielsweise geht es um Konjugation von Verben in der Vergangenheit oder Deklination der Adjektive, beide auf dem Niveau B1. Ein anderes Beispiel kann die Verwendung von Modalverben sein – auf dem Niveau A1 gibt es Fehler vor allem in der Konjugation von Modalverben und ihr nachfolgender Einfluss auf die Wortstellung des Hauptsatzes, wobei auf dem Niveau A2 Fehler mit Modalverben vorwiegend in Nebensatzkonstruktionen existieren.

Die problematischsten Bereiche der deutschen Sprache beim Schreiben auf allen Sprachniveaus sind Orthographie, Deklination und Verwendung von Präpositionen. Unter orthographischen Fehlern werden falsch geschriebene Wörter, fehlende oder überflüssige Buchstaben und Klein- und Großschreibung verstanden. Die Deklination ist ein riesiges Problem, das alle Typen der Deklination umfasst — Substantive, Artikel, Pronomen und Adjektive. Je nach dem Niveau gibt es dann eine unterschiedliche Proportion der Fehler in jedem Bereich der Deklination, jedoch allgemein gesagt belegt sie den ersten Platz in der Häufigkeit im Vergleich zu den anderen Kategorien. Der falsche Gebrauch der Präposition beginnt auf dem Niveau A1 mit lokalen oder temporalen Präpositionen und endet auf dem Niveau B1 mit falschen festen Verbindungen von Verben mit Präpositionen. Überdies beteiligen sich die Präpositionen auch an der Deklination der Artikel, in dem sie eine bedeutende Rolle bei der Festlegung des Falles spielen.

Außerdem sind auf dem Niveau A1 Modalsätze problematisch. Die Schüler machen Fehler in der Folge der Wörter im Satz und behalten nicht die Stellung des Infinitiv I am Ende des Satzes. Die Fehler in der Wortstellung gibt es auch auf dem Niveau A2, sind jedoch

unterschiedlicher Herkunft. Dort kommen Fehler in der Stellung der Wörter in einem Hauptsatz vor. Beispielsweise handelt es sich um die Position der Verben, negativen Partikel oder Pronomen.

Auf dem Niveau A2 fangen auch Fehler in der Semantik an, die auch noch weiter auf dem Niveau B1 erscheinen. Unter solchen Fällen werden die Fehler verstanden, die semantisch nahe Ausdrücke in einem falschen Kontext verwechseln, wie z. B. Uhr/ Stunde. Diese Wörter sind oft mit nur einem Wort ins Tschechische übersetzt, wobei auf Deutsch zwei Ausdrücke existieren, die kontextabhängig sind.

Das Sprachniveau B1 ist dadurch spezifisch, dass es hier häufige Fehler in der Konjugation von Verben in der Vergangenheit geben. Dies passiert nicht auf den niedrigeren Sprachniveaus, da die Grammatik des Perfekts erst später unterrichtet wird.

Der Bereich der Untersuchung kann noch weiter analysiert werden. Erstens könnte man mehrere Teilnehmer daran haben, sodass die Ergebnisse möglichst genau werden. Es wäre nützlich, entweder mehrere Schulen oder sogar das Goethe Institut dazu bringen, dass es die Schreibaufgaben der Teilnehmer der Goethe Zertifikate aus dem Bereich vom Schreiben zur Verfügung gäbe. Es ist aber sehr kompliziert wegen der DSGVO, d. h. Datenschutz-Grundverordnung,<sup>17</sup> die Schreibaufgaben zu gewinnen und in der Zeit der Abfassung der vorliegenden Arbeit war es nicht möglich.

Auch ohne die Anzahl der Teilnehmer zu erhöhen, könnte man mit denselben Ergebnissen weiterarbeiten und die einzelnen Sprachniveaus miteinander vergleichen. Damit könnte untersucht werden, wie sich die drei Gruppen voneinander unterscheiden und ob sich die Fehler irgendwie mit dem Niveau verändern. Im Gegensatz dazu könnte man sich mit den Konstituenten beschäftigen, die auf den Niveaus richtig verwendet werden.

---

<sup>17</sup> <https://dsgvo-gesetz.de>

## 7 Resumé

Tato diplomová práce se zabývá problematikou chyb v psaném projevu žáků ve výuce němčiny. Cílem práce je stanovení a popsání chyb, které žáci dělají na různých úrovních osvojení jazyka, konkrétně na úrovních A1, A2 a B1 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Zároveň je zavedena nová klasifikace chyb a jejich značení v textu, které jsou pro učitele jednoduše použitelné a pro žáky srozumitelné.

První část práce je založena na předložené literatuře a zabývá se zaprvé popsáním problematiky psaní v hodinách německého jazyka, postavením psaní v RVP či druhy cvičení zaměřených na psaní. Zadruhé je předmětem teoretické části definování toho, co je chyba, jaké jsou druhy chyb, popřípadě možnosti opravy chyb. Následující část se zabývá výzkumem, kterého se zúčastnilo 75 žáků dvou gymnázií, kteří byli rozděleni do tří skupin dle úrovně osvojení německého jazyka, a kterým byla na základě jejich zařazení zadána standardizovaná úloha z části psaní. Tyto práce byly opraveny a chyby v nich udělané byly analyzovány.

Výzkum prokázal, že se na jedné straně vyskytují chyby, které jsou spojené s konkrétní úrovní jazyka, na druhé straně ovšem existují také takové chyby, které se objevují na všech úrovních. Do první skupiny patří chyby ve skloňování adjektiv a časování sloves v minulosti, které se vyskytují na úrovni B1, popřípadě časování modálních sloves a jejich vliv na slovosled v hlavní větě na úrovni A1. Naopak chyby jako použití předložek, pravopisné chyby či chyby ve skloňování se vyskytují na všech jazykových úrovních.

Co se týče charakteristiky chyb na jednotlivých jazykových úrovních, tak mezi nejčastější chyby na úrovni A1 patří pravopisné chyby, chybné použití členů u podstatných jmen nebo špatné místní a časové předložky. Další velkou kategorií chyb na této úrovni tvoří časování modálních sloves a s nimi související slovosled v hlavní větě, která takové sloveso obsahuje.

Jazyková úroveň A2 se vyznačuje tím, že zde začínají tzv. sémantické chyby, tedy chyby, které souvisí s významem slov a častým zaměňováním slov významově podobných. Tyto chyby se poté hojně vyskytují i na vyšší úrovni. Dalším problematickým jevem je skloňování zájmen a použití členů u podstatných jmen a stále zde přetrvávají chyby v pravopise.

Na poslední zkoumané úrovni B1 se často vyskytují takové chyby, které nebyly ve výzkumu na jiných úrovních znatelné. Jedná se především o skloňování přídavných jmen a časování sloves v minulém čase. Tyto chyby ovšem mohou být způsobeny tím, že se daná gramatika na

nižších úrovních nevyučuje. Cílem práce ovšem nebylo zkoumat možné příčiny vzniku chyb, ale pouze popsat jejich výskyt vzhledem k jazykovým úrovním. Kromě toho se zde vyskytují jak pravopisné chyby, tak i špatné použití předložek.

## 8 Quellenverzeichnis

### Literaturquellen:

1. CORDER, Stephen Pit.: Die Rolle der Interpretation bei der Untersuchung von Schülerfehlern. In: Nickel, G.: *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. Berlin, Verlag für Lehrmedien KG, 1973, s. 38-50.
2. GROTHJAHN, Rüdiger a Karin KLEPPIN. *Prüfen, Testen, Evaluieren*. München: Klett-Langenscheidt, 2015. ISBN 987-3-12-606970-0.
3. KAST, Bernd. *Fertigkeit Schreiben*. Berlin: Langenscheidt, 2000. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. ISBN 3-468-49666-4.
4. KLEPPIN, Karin. *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt, 1998. ISBN 3-468-49656
5. KORČÁKOVÁ, Jana. *Chyba a učení cizím jazykům*. Hradec Králové: Gaudeamus Univerzity Hradec Králové, 2005. ISBN 80-7041-654-8.
6. KORČÁKOVÁ, Jana a Jürgen BEYER. *Königgrätzer Linguistik - und Literaturtage*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 80-7041-162-7.
7. KÖNIGS, Frank Gerhard. Der Einfluss interimsprachlicher Systeme auf die Norm im Fremdsprachunterricht. *Linguistik u. Didaktik* 1/1980, s. 37-55. ISSN 0047-472X.
8. KÖNIGS, Frank Gerhard und Karin KLEPPIN. *Der Korrektur auf der Spur: Untersuchungen zur mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachlehrern*. Bochum: Brockmeyer, 1991. ISBN 978-3883399348.
9. LEGENHAUSEN, Lienhard. *Fehleranalyse und Fehlerbewertung. Untersuchungen an englischen Reifeprüfungsnacherzählungen*. Berlin. Cornelsen 1975.
10. MÜLLER, Ria. *Interaktives Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Eine empirische Untersuchung*. Hohengehren: Schneider Verlag, 1997. ISBN 3-87116-759-2.
11. NEUNER, Gerd a Hans HUNFELD. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, 1993. ISBN 978-3-12-606513-9.
12. ONDRÁKOVÁ, Jana. *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-532-5.

13. ONDRÁKOVÁ, Jana. *Práce s chybou ve výuce cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince): Oprava chyb v cizojazyčném textu*. Praha: Ústav jazykové a odborné přípravy UK, 2014. ISBN 978-80-87238-10-3.
14. ROCHE, Jörg. *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. 3. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2013. ISBN 978-3-8252-4038-7.
15. RÖSLER, Dietmar. *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Springer-Verlag, 2012. ISBN 987-3-476-02300-1.
16. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole*. Portál : Praha, 1999, 190 s. ISBN 80-7178-262-9.

## Onlinequellen

1. ENDŠTOVÁ, Michaela. Němčinářky: Letošní maturitní test byl neúměrně těžký, žáky demotivoval. *IDNES* [online]. 2018, 1.6.2018 [cit. 2020-03-29]. Erreichbar von: [https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/statni-maturita-nemcina-studenti-neuspeli.A180601\\_114743\\_domaci\\_nub](https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/statni-maturita-nemcina-studenti-neuspeli.A180601_114743_domaci_nub)
2. Goethe Institut. *Goethe Zertifikat A2: Modellsatz Erwachsene* [online]. München: Goethe Institut, 2016 [cit. 2020-03-29]. ISBN 978-3-19-051868-5. Erreichbar von: [https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A2/A2\\_Modellsatz\\_Erwachsene.pdf](https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A2/A2_Modellsatz_Erwachsene.pdf)
3. KUHNECKE, Anke. Der kommunikativ-pragmatische Ansatz. *Telc* [online]. 2018 [cit. 2019-10-06]. Erreichbar von: <https://www.telc.net/verlagsprogramm/ueber-telc/daf-blog/detail/news/der-kommunikativ-pragmatische-ansatz.html>
4. MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: MŠMT, 2013. [online]. 2018 [cit. 2019-10-06]. Erreichbar von <http://www.nuv.cz/file/159>
5. MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: úplné znění upraveného RVP ZV*. Praha: MŠMT, 2013. [online]. 2018 [cit. 2019-10-06]. Erreichbar von <http://www.msmt.cz/file/29397/>
6. NIEBISCH, Daniela. *Laufdiktat* [online]. Hueber Verlag, 2010. [cit. 2020-10-03]. Erreichbar von: <https://www.hueber.de/media/36/ddc2-l36-1.pdf>
7. Telc. *Telc Deutsch A2 (Start Deutsch 2)* [online]. 4. Aufgabe. Frankfurt am Main: telc, 2010 [cit. 2020-03-29]. ISBN 978-3-936753-00-8. Erreichbar von: [https://www.dsh-germany.com/\\_downloads/certificates/telc/pdf/telc-deutsch-a2-uebungstest.pdf](https://www.dsh-germany.com/_downloads/certificates/telc/pdf/telc-deutsch-a2-uebungstest.pdf)

8. Telc. Deutsch- Test für Zuwanderer A2-B1: Modelltest. *Telc* [online]. Frankfurt am Main: telc, 2009 [cit. 2020-03-29]. Erreichbar von: [https://www.telc.net/fileadmin/user\\_upload/dtz-uebungstest.pdf](https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/dtz-uebungstest.pdf)
9. TRIM, John, Brian NORTH, Daniel COSTE a Joseph SHEILS. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* [online]. Berlin München: Langenscheidet, 2001 [cit. 2020-03-29]. ISBN 3-468-49469-6. Erreichbar von: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>
10. ONDRÁKOVÁ, Jana. *Hodnocení ve výuce cizích jazyků* [online]. Hradec Králové, 2013 [cit. 2019-10-06]. Erreichbar von: <http://littera.uhk.cz>

### **Einstufungsteste:**

- a) Goethe institut

<https://www.goethe.de/de/spr/kup/tsd.html>

- b) Deutsche Welle

<https://learngerman.dw.com/de/placementDashboard>

### **Aufgabestellung der einzelnen Schreibaufgaben**

#### A1

- [https://www.osd.at/wp-content/uploads/2019/01/za1\\_modellsatz\\_modul2\\_schriftlich.pdf](https://www.osd.at/wp-content/uploads/2019/01/za1_modellsatz_modul2_schriftlich.pdf)
- Goethe Zertifikat A1, Start Deutsch 1: Modellsatz. *Goethe* [online]. München: Goethe Institut, 2013 [cit. 2020-03-29]. Erreichbar von: [http://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A1\\_sd1/sd\\_1\\_modellsatz.pdf](http://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A1_sd1/sd_1_modellsatz.pdf)

#### A2

- Goethe Institut. *Goethe Zertifikat A2: Modellsatz Jugendliche* [online]. München: Goethe Institut, 2016 [cit. 2020-03-29]. ISBN 978-3-19-051868-5. Erreichbar von: [https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A2\\_fit/A2\\_Modellsatz\\_Jugendliche.pdf](https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A2_fit/A2_Modellsatz_Jugendliche.pdf)

## B1

- Goethe Institut. *Zertifikat B1: Deutsprüfung für Jugendliche und Erwachsene* [online]. 2. Auflage. München: Goethe Institut, 2015 [cit. 2020-03-29]. ISBN 978-3-19-031868-1. Erreichbar von: [http://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/B1/b1\\_modellsatz\\_erwachsene.pdf](http://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/B1/b1_modellsatz_erwachsene.pdf)

## Sonstiges

- Fehler. *Duden* [online]. [cit. 2020-03-29]. Erreichbar von: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Fehler>
- Treffen. *Duden* [online]. [cit. 2020-03-29]. Erreichbar von: <https://www.duden.de/rechtschreibung/treffen>
- Fühlen. *Duden* [online]. [cit. 2020-03-29]. Erreichbar von: <https://www.duden.de/rechtschreibung/fuehlen>
- Learningapps: <https://learningapps.org/display?v=pem79rsuc17>
- Datenschutz–Grundverordnung <https://dsgvo-gesetz.de>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bewertungskriterien Schreiben Goethe Zertifikat A2 .....	39
Abbildung 2: Bewertungskriterien Schreiben TELC Zertifikat Deutsch A2 .....	40
Abbildung 3: Bewertungskriterien Deutsch Test für Zuwanderer A1-B1.....	41
Abbildung 4: Kennzeichnung der Konjugationsfehler.....	51
Abbildung 5: Kennzeichnung der Deklinationsfehler.....	51
Abbildung 6: Kennzeichnung der Fehler in der Wortstellung.....	52
Abbildung 7: Kennzeichnung extra Ausdruck.....	52
Abbildung 8: Kennzeichnung fehlender Ausdruck.....	53
Abbildung 9: Kennzeichnung falscher Ausdruck .....	53
Abbildung 10: Fehler in der Orthographie .....	54

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Fehlerkennzeichnungen.....	28
Tabelle 2: Fehlerkennzeichnungen 2.....	29
Tabelle 3: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen .....	36
Tabelle 4: Fehler auf dem Sprachniveau A1.....	55
Tabelle 5: Fehler auf dem Sprachniveau A2.....	60
Tabelle 6: Fehler auf dem Sprachniveau B1.....	64
Tabelle 7: Zusammenfassung der Ergebnisse.....	68