

Die Entwicklung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht in der Sekundarstufe II

Glibušić, Antonia

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:869064>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-14**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za germanistiku
Nastavnički smjer

Antonia Glibušić

Die Entwicklung der Schreibkompetenz im DaF- Unterricht in der Sekundarstufe II

Diplomski rad

Mentorica: doc. dr. sc. Mirela Landsman Vinković

Zagreb, svibanj 2024.

Izjava o akademskoj čestitosti

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da je ovaj rad rezultat mog vlastitog rada koji se temelji na istraživanjima te na objavljenoj i citiranoj literaturi. Izjavljujem da nijedan dio rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz necitiranog rada, te da nijedan dio rada ne krši bilo čija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio rada nije iskorišten za bilo koji drugi rad u bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili obrazovnoj ustanovi.

(potpis)

Zahvale

Zahvaljujem svima koji su mi pružili podršku tijekom moga studija njemačkoga jezika, a najviše zahvaljujem obitelji, prijateljima i dečku. Posebnu zahvalu dugujem i svojoj mentorici Mireli Landsman Vinković koja me je usmjerila u ovome istraživanju, pružila neumornu podršku, potkrijepila sve moje nedoumice u vezi rada sa svojim stručnim znanjem i uvijek imala strpljenja i vremena za konzultacije kako bih što uspješnije napisala ovaj diplomski rad.

1. EINLEITUNG	1
2. VIER FERTIGKEITEN	2
2.1 REZEPTIVE FERTIGKEITEN	2
2.1.1 Die Fertigkeit Lesen	2
2.1.2 Die Fertigkeit Hören	3
2.2 PRODUKTIVE FERTIGKEITEN	3
2.2.1 Die Fertigkeit Sprechen	3
2.2.2 Die Fertigkeit Schreiben	4
2.2.2.1 Schreiben als Ziel- oder Mittlerfertigkeit	4
2.2.2.2 Schreiben als Produkt oder Prozess	5
2.2.2.3 Typologie von Schreibübungen nach Kast	6
3. FEHLERKORREKTUR	8
3.1 ORTHOGRAPHISCHE FEHLER	9
3.2 MORPHOSYNTAKTISCHE FEHLER	9
3.3 LEXIKOSEMANTISCHE FEHLER	9
4. CURRICULARE VORGABEN UND GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN (GERS)	10
4.1 DIE BEDEUTUNG DES BEGRIFFS CURRICULUM	11
4.2 GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN (GERS)	11
4.3 VERGLEICH ZWISCHEN DEM GERS UND DEM NATIONALEN CURRICULUM FÜR DAS FACH DEUTSCH ANHAND DER SCHREIBKOMPETENZ AUF DEM NIVEAU A2	12
5. BISHERIGE UNTERSUCHUNGEN	14
5.1 UNTERSUCHUNGEN IN KROATIEN	14
5.2 UNTERSUCHUNGEN AUßERHALB KROATIENS	15
6. UNTERSUCHUNG ZUR SCHREIBKOMPETENZ	16
6.1 UNTERSUCHUNGSZIELE	16
6.2 UNTERSUCHUNGSTEILNEHMENDE	17
6.3 HYPOTHESEN	17
6.4 ERHEBUNGSINSTRUMENT UND -VERFAHREN	18
7. UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	19
7.1 BEWERTUNGSKRITERIEN DES GYMNASIUMS SESVETE FÜR FREMDSPRACHEN	20
7.2 DIE BEWERTUNGSKRITERIEN FÜR DIE ANALYSE	21
7.4 ANALYSE	22
7.4.1 Fehlervergleich vom ersten und zweiten Aufsatz	22
7.4.1.1 Erster Aufsatz	22
7.4.1.2 Zweiter Aufsatz	25
7.4.1.3 Fazit zum Fehlervergleich vom ersten und zweiten Aufsatz	27
7.4.2 Fehlerklassifikation nach Sprachebenen	27
7.4.2.1 Orthographische Fehler	27
7.4.2.1.1 Erster Aufsatz	27
7.4.2.1.2 Zweiter Aufsatz	29
7.4.2.1.3 Fazit zu orthographischen Fehlern	30

7.4.2.2 Morphosyntaktische Fehler	31
7.4.2.2.1 Erster Aufsatz.....	31
7.4.2.2.2 Zweiter Aufsatz	32
7.4.2.2.3 Fazit zu morphosyntaktischen Fehlern	34
7.4.2.3 Lexikosemantische Fehler	34
7.4.2.3.1 Erster Aufsatz.....	34
7.4.2.3.2 Zweiter Aufsatz	36
7.4.2.3.3 Fazit zu lexikosemantischen Fehlern	37
7.4.2.4 Vergleich der orthographischen, morphosyntaktischen und lexikosemantischen Fehler	37
8. SCHLUSSFOLGERUNG	40
9. LITERATURVERZEICHNIS.....	42
10.ZUSAMMENFASSUNG.....	47
11.ABSTRACT	48
12. ANHANG	49

1. Einleitung

In der Schule lernen die Schüler¹ verschiedene Fächer und erwerben dadurch bestimmte Kompetenzen. Solche Kompetenzen müssen im Laufe der Jahre entwickelt werden und durch verschiedene Aufgaben, die auf den Fertigkeiten basieren, gestärkt werden. Es gibt vier „klassische“ Fertigkeiten beim Sprachenlernen: das Schreiben, das Sprechen, das Lesen und das Hören. Ursprünglich wurden diese Fertigkeiten in zwei Gruppen unterteilt: in aktive und passive Fertigkeiten (Rösler, 2012: 127). Diese Unterteilung entsprach jedoch nicht dem tatsächlichen Stand der Dinge, weil der Sprachprozess im Grunde genommen ein aktiver Prozess ist. Es folgte eine etwas konkretere und bessere Unterteilung in *produktive* und *rezeptive* Fertigkeiten. Als produktive Fertigkeiten gelten das Schreiben und das Sprechen, als rezeptive das Hören und das Lesen. Diese Unterteilung hat sich etabliert, aber es entstand auch eine weitere Unterteilung in eine *geschriebene Sprache* (Lesen und Schreiben) und eine *gesprochene Sprache* (Sprechen und Hören) (Rösler, 2012: 127). In dieser Arbeit liegt der Fokus auf der geschriebenen Sprache, insbesondere auf der Schreibfertigkeit, die im Kontext von Schüleraufsätzen betrachtet wird.

Die Untersuchung wird in einer ersten Klasse einer weiterführenden Schule in Zagreb durchgeführt, deren Schüler Deutsch ab der vierten Klasse der Grundschule lernen und sich gerade auf A2-Niveau befinden sollten.² Der Fokus der Arbeit liegt auf ihren Deutschkenntnissen, die in dieser Arbeit in zwei Aufsätzen überprüft werden: Der erste Aufsatz wird zu Beginn des Schuljahres verfasst, der zweite sechs Monate später. Die Kenntnisse werden in den Texten anhand der Anzahl der Wörter, der Anzahl der Fehler und anhand der Art der orthographischen, morphosyntaktischen und lexikosemantischen Fehler analysiert. Schließlich wollte festgestellt werden, wie das Verhältnis dieser Fehlerkategorien beim Schreiben korreliert und wie sich ihre Deutschkenntnisse innerhalb der angegebenen Zeit entwickelt haben. Ihre Kenntnisse werden auch mit dem Nationalen Curriculum, dem Lehrplan der Schule, in der die Untersuchung durchgeführt wurde, sowie dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) in Zusammenhang gebracht, um festzustellen, ob die Schüler die vorgesehenen Lehrplaninhalte beherrscht haben oder nicht. Die

¹ In dieser Diplomarbeit gelten aus sprachökonomischen Gründen Formen wie „Schüler“, „Lerner“, „Lehrer“ u.ä. jeweils sowohl für männliche als auch weibliche Formen.

² Diese Stufe wurde gewählt, weil genau diese Schüler sich im Übergang von der Grundschulbildung zur Gymnasialbildung befanden. Der Fokus der Forschung liegt darin, wie viel Lernstoff aus der Grundschule die Schüler behalten konnten und wie viel neues Material sie in den Griff bekommen haben. Alles Genannte wird anhand von Fehlerkriterien untersucht, über die später in dieser Diplomarbeit gesprochen wird.

Texte werden auch anhand der von der Autorin dieser Arbeit entwickelten Kriterien bewertet, wobei als Grundlage die Bewertungskriterien der weiterführenden Schule dienen.

2. Vier Fertigkeiten

Die Fertigkeiten beim Sprachenlernen unterscheiden sich erheblich. Sie können isoliert oder zusammenhängend erlernt werden. In der Praxis werden die meisten davon isoliert vermittelt, sodass die Lernenden den Unterschied zwischen den einzelnen Fertigkeiten verstehen (Rösler, 2012: 128). Nach älteren Texten wurden Fertigkeiten in aktive (Schreiben und Sprechen) und passive (Lesen und Hören) Fertigkeiten unterteilt (Rösler, 2012: 127). Danach wurde festgestellt, dass eine solche Aufteilung nicht bedeutend ist, da alle Fertigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache aktiv sind. Später erfolgte eine Unterteilung in produktive (Schreiben und Sprechen) und rezeptive Fertigkeiten (Hören und Lesen), die eine breitere Akzeptanz gefunden hat. „Innerhalb der produktiven und rezeptiven Fertigkeiten wird nur eine mediale Unterscheidung vorgenommen. Das Lesen und das Schreiben beziehen sich auf die geschriebene Sprache, das Sprechen und Hören auf die gesprochene Sprache“ (Rösler, 2012: 127).³ Die einzelnen Fertigkeiten werden in den folgenden Abschnitten besprochen, und im Kapitel über die Schreibfertigkeit wird eine Verbindung zwischen allen vier Fertigkeiten dargestellt.

2.1 Rezeptive Fertigkeiten

2.1.1 Die Fertigkeit Lesen

Laut Bausch (2007: 287) ist „Lesen [...] eine komplexe Fertigkeit, die aus einer Vielzahl abgestufter Teilkompetenzen besteht.“ Diese Fertigkeit ist für das Erlernen einer Fremdsprache von großer Bedeutung, da mit ihr die übrigen Fähigkeiten entwickelt werden können.⁴ Die Fertigkeit des Lesens ist ein komplexer, zeitlicher Vorgang, der aus verschiedenen Analysen besteht und diese sind: die visuelle Analyse, die Satzanalyse, die semantische Analyse und die Textanalyse (Bausch, 2007: 287). Analysen sind notwendig, da der Leser aufgrund mangelnder

³ Rezeptive Fähigkeiten beziehen sich darauf, Informationen aufzunehmen und zu verstehen, während produktive Fähigkeiten sich darauf beziehen, Informationen auszudrücken und mit anderen zu kommunizieren. Beim Lesen und Hören werden Informationen aufgenommen (rezeptiv), während beim Schreiben und Sprechen Informationen ausgegeben werden (produktiv) (Rösler, 2012: 128; 137).

⁴ „Lange Zeit war das sogenannte Lernlesen, das zum Erwerb von neuem Wortschatz und neuen Strukturen beiträgt, das bevorzugte Lesen im Unterricht. Dieses Lesen erfolgte zumeist Wort für Wort, unbekannte Wörter wurden nachgeschlagen. Es ist in vielen Situationen im Anfängerbereich noch das häufigste, aber es unterscheidet sich von der Art, wie Lernende in ihrer Erstsprache oder in Fremdsprachen, die sie gut beherrschen, lesen“ (Rösler, 2012: 129).

Sprachkenntnisse und fehlenden kulturspezifischen Wissens nicht in der Lage ist, den Text zu verstehen. Trotz des Mangels an Wissen kann der Leser anhand seiner Lesetechniken aus der Muttersprache den Text und die Analysen in den Griff bekommen. Dafür gibt es verschiedene Übungsaufgaben, die dabei helfen können, und die man in drei Gruppen aufteilen kann: die Erweiterung des Wortschatzes (im Lexikon nachschlagen, Lückentexte, Synonyme/Antonyme), Satzanalyse (Konnektoren abstrahieren, Satzglieder identifizieren, Funktionswörter erkennen, Lückentexte) und Lesefertigkeiten (die Suche nach dem Bezugsobjekt, Analyse vom Textaufbau, Textgliederung, Sätze oder Textabschnitte in die richtige Reihenfolge bringen, W-Fragen, Zusammenfassung, Assoziationen usw.) (vgl. Bausch, 2007: 287 – 291).

2.1.2 Die Fertigkeit Hören

Das Hörverstehen bezieht sich auf die Fertigkeit einer Person, die gesprochene Sprache zu hören und mit Sinn zu verbinden. Es ist ein wesentlicher Bestandteil der Kommunikationsfähigkeit. Als problematisch haben sich jedoch der Mangel an geeignetem Textmaterial und die methodische Unsicherheit der Lehrkräfte bei der Ausführung von Hörverstehensaufgaben erwiesen. Aber es gibt Lösungen für dieses Problem. Das Hörverstehen soll öfter im Unterricht eingesetzt werden. Das regelmäßige Hören von authentischer Sprache, sei es durch Gespräche, Filme, Podcasts oder andere Medien, inhaltliche Vorbereitung auf das Hörverstehen usw. kann die genannte Fertigkeit verbessern. Das Hörverstehen ist in vielen Situationen wichtig, wie zum Beispiel im schulischen Kontext, in beruflichen Situationen, beim Erlernen einer neuen Sprache oder einfach im Alltag. Es ist eine Fertigkeit, die durch bewusste Anstrengungen und praktische Erfahrungen entwickelt und verfeinert werden kann (Bausch, 2007: 295).

2.2 Produktive Fertigkeiten

2.2.1 Die Fertigkeit Sprechen

Die mündliche Kommunikation im Unterricht ist von wichtiger Bedeutung, weil die Lernenden dabei ihre Sprachkenntnisse erweitern können. Was die gesprochene Sprache von der geschriebenen Sprache unterscheidet, sind die Anwendung von Modalpartikeln, verschiedene Gesichtsausdrücke, Handbewegungen, die Sprechzeit in der Echtzeit und ein verlangsamtes Sprechtempo der Lernenden. Wichtig beim Sprechtempo ist, die Lehrstufe der Lernenden zu beachten. Diejenigen, die im Anfangsunterricht sind, sind nicht in der Lage, schnell korrekte Sätze zu produzieren - im Gegensatz zu Fortgeschrittenen, die mit wenig

Aufwand komplexe und grammatikalisch gut produzierte Sätze bilden. Es ist wichtig, den Schülern zu zeigen, dass sie trotz verschiedener Hemmungen und Fehler in einer Fremdsprache kommunizieren können. Es sollte eine gleichberechtigte Beziehung zu den Schülern aufgebaut werden, um ihren Lernweg zu erleichtern. Der Lernweg kann noch im Unterricht durch Konversationsübungen erleichtert werden, und diese sind: Rollenspiele, dramapädagogisches Verfahren, Chats, Vorträge über bestimmte Themen, Projekte usw. (vgl. Rösler, 2012: 140 – 146).

2.2.2 Die Fertigkeit Schreiben

Das Schreiben ist eine grundlegende Fertigkeit, die in vielen Bereichen des Lebens von großer Bedeutung ist. Es ist ein Kommunikationsmittel und auch ein Mittel zur Selbstdarstellung, zum kreativen Ausdruck und zur Übermittlung von Informationen. Insgesamt ist das Schreiben eine vielseitige Fertigkeit, die nicht nur auf den schulischen oder beruflichen Kontext beschränkt ist, sondern auch einen integralen Bestandteil des menschlichen Ausdrucks bildet. Die Fertigkeit des Schreibens ist eng mit anderen Fertigkeiten verbunden. Insgesamt bilden diese Fertigkeiten ein integriertes Netzwerk, das einer Person ermöglicht, effektiv zu schreiben. Das integrierte Netzwerk bietet den Lernenden die Erweiterung des Wortschatzes, eine korrekte Anwendung von Rechtschreibung und Grammatik, das Verständnis von Inhalten, Kreativität, Informationsbeschaffung usw. Das Zusammenspiel zwischen Sprechen, Lesen, Hören und Schreiben trägt zur Entwicklung einer umfassenden sprachlichen Kompetenz bei (Kast, 1999: 8). Welche Schreibarten es gibt und wie das Schreiben sonst noch charakterisiert werden kann, wird in den folgenden Absätzen näher erläutert.

2.2.2.1 Schreiben als Ziel- oder Mittlerfertigkeit

Das Schreiben ist einer der wichtigsten Unterrichtsinhalte. Durch das Schreiben werden sowohl eine neue Sprache gelernt als auch andere kulturspezifische soziale Normen entdeckt. Im Unterricht wird oft der Schwerpunkt auf das Schreiben gelegt, denn durch das Schreiben kann man neue Grammatikregeln erlernen und üben, aber auch mit anderen Menschen in Form von z.B. E-Mails kommunizieren (Kast, 1999: 18). Diese Schreibfertigkeiten kann man als Mittler- oder Zielfertigkeit bezeichnen. Auf der einen Seite beschreibt die Mittlerfertigkeit die Schreibaktivitäten, bei denen das Schreiben nur Mittel zum Zweck ist. Beispiele hierfür sind Grammatikaufgaben, bei denen bestimmte grammatikalische Strukturen geübt werden (z. B. Passivsätze, Modalwörter, Syntax). Auf der anderen Seite beschreibt die Zielfertigkeit

Aufgaben, bei denen die Ziele sind, Texte zu produzieren und durch Texte kommunizieren zu können (z. B. Brief/E-Mail, eigene Meinung über ein bestimmtes Thema, Zusammenstellung von ausgewählten Informationen) (Kast, 1999: 8). Es stellt sich jedoch die Frage, inwiefern beide Schreibfertigkeiten im Unterricht eingesetzt werden. Die Tatsache ist, dass es keine goldene Regel dafür gibt, ob mehr Wert auf Zielfertigkeit oder Mittelfertigkeit gelegt wird. Diese Tatsache hängt auch von der Art des Lehrbuchs ab, das eine Schule verwendet. Kast (1999: 17) betont die Notwendigkeit eines klaren Ziels beim Erlernen der deutschen Sprache sowie die Verfügbarkeit entsprechender Mittel, um dieses Ziel zu erreichen. In seinem Buch beschreibt er das Ziel, einen Brief zu verfassen, jedoch könnte in der heutigen technologisch fortgeschrittenen Welt das Schreiben einer E-Mail oder einer SMS- bzw. WhatsApp-Nachricht als Beispiel dienen. Kast betont auch, dass bestimmte Kenntnisse erforderlich sind, insbesondere grammatikalische Fähigkeiten, um einen Brief zu schreiben. Daher kann nicht gesagt werden, dass die Ziel- oder Mittelfertigkeit überwiegt, sondern dass beides vorhanden ist, manchmal in mehr oder weniger starkem Ausmaß, was den Lernstand, die Art des Lehrbuchs, die Inhalte des Unterrichts usw. angeht (Kast, 1999: 17). Ob es notwendig ist, sich mehr auf das Produkt des Schreibens selbst oder auf den Prozess zu konzentrieren, wird im nächsten Absatz näher erläutert.

2.2.2.2 Schreiben als Produkt oder Prozess

Beim Schreiben geht es immer um den Informationsaustausch. Die Informationen bzw. die Texte können in linearem oder kreisförmigem Vorgang entstehen. Diese Vorgänge nennt man Produkte oder Prozesse. Das Produkt (Portmann 1991, in Kast 1999: 189) kann z. B. ein Brief sein, weil der Brief eine klare Struktur hat. Der Brief erfüllt auch die Funktion des Schreibens bzw. hat einen Adressaten. Weiterhin kann das Schreiben ein Prozess sein, indem der Schreibende immer wieder zum Text kommt, den Text verbessert, die Gedanken anders formuliert und dem Text eine Struktur gibt. Ein Beispiel für den Prozess ist das Tagebuch, weil es keinen bestimmten Adressaten hat. Beim Tagebuch geht es darum, die alltäglichen Gedanken zu fixieren und in verlangsamer Weise die Gedanken und Gefühle in die richtige Reihenfolge zu bringen (Kast, 1999: 23). Wie und auf welche Weise wir die Gedanken eines Einzelnen zu einem Produkt oder einem Prozess lenken können, wird in folgenden Abschnitten zum Thema Typologie von Schreibübungen behandelt.

2.2.2.3 Typologie von Schreibübungen nach Kast

Um einen Text zu verfassen, ist es notwendig, zunächst Aufgaben zum Schreiben zu lösen. Durch solche Aufgaben können verschiedene Kompetenzen entwickelt werden, die für die eigene Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten in einer bestimmten Sprache wichtig sind. Nach Kast (1999: 34) sind diese Kompetenzen: „kommunikativ-pragmatische (reale Kommunikationssituationen, Briefe, Zusammenfassung), bewusst machende und kreative Kompetenzen“ (Kast, 1999: 34). Dabei unterscheidet Kast (1999: 34) fünf Übungsbereiche: „vorbereitende Übungen, aufbauende Übungen, strukturierende Übungen, freies, kreatives Schreiben und kommunikatives Schreiben.“⁵

In den vorbereitenden Übungen geht es vor allem nicht um die Textproduktion, sondern allgemein um den Wortschatz. Bei solchen Übungen wird vorhandenes Wissen aktiviert, Rechtschreibung und Zeichensetzung geübt und der Wortschatz erweitert und erarbeitet (Kast, 1999: 35). Die genannten Aktivitäten dienen als Vorbereitung auf das Schreiben. Die Aktivitäten können in Einzelarbeit oder Partner- und Gruppenarbeit stattfinden sowie in Form von Wortketten, Satzschlangen, Assoziogramme, Mind-maps und Diktaten existieren (Kast, 1999: 35).

Weiterhin beschreiben die aufbauenden Übungen die Übungen zur Textproduktion. Der Schwerpunkt liegt auf Sätzen und dem Text im Allgemeinen, da aus der Ansammlung von Sätzen ein kompakter Text entsteht (Kast, 1999: 54). Einige Beispiele für aufbauende Übungen sind: Satzkarten (den Gebrauch von Konnektoren üben), Satzkombinationen (wie man aus mehreren Sätzen einen macht), Personenbeschreibung (sich selbst und andere Personen beschreiben; Steckbrief). Hier sollte auch der Thema-Rhema-Gliederung Aufmerksamkeit geschenkt werden. Das Thema und Rhema beschreiben die Abfolge von Situationen bzw. Textabschnitten im Text. Auf der einen Seite beschreibt das Thema etwas, was im Text schon bekannt ist. Auf der anderen Seite beschreibt das Rhema neue Informationen, die früher im Text nicht vorgekommen sind. Manchmal ist es schwierig, den Unterschied zwischen dem Thema

⁵ Es ist wichtig zu betonen, dass die Einteilung von Schreibübungen in verschiedene Bereiche nicht als strikte Richtlinie betrachtet werden sollte. Nicht alle Übungen lassen sich immer eindeutig einem spezifischen Bereich zuordnen, und es sollte nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass ein lineares Fortschreiten in Schwierigkeit und Komplexität gegeben ist. Tatsächlich spielen „alle fünf Bereiche des Schreibens in allen Lernstufen eine wichtige Rolle“, auch wenn die Schwerpunkte variieren können (Kast, 1999: 34).

und Rhema zu definieren, aber die Schreibübungen und das ständige Lesen von Texten dienen dazu, diese besser im Griff zu haben (Kast, 1999: 56).

Nach vorbereitenden und aufbauenden Übungen sollte man strukturierenden Übungen Aufmerksamkeit widmen. Hierbei handelt es sich um die Produktion zusammenhängender Texte. Mithilfe von strukturierenden Übungen findet man Wege, wie die Textproduktion gesteuert werden kann. Einige Beispiele von Übungen sind: aus dem Dialog eine Erzählung machen, Textergänzungen, vom Text zum Text (das Schreiben aus dem Lesen entwickeln; Perspektivenwechsel), Zusammenfassung, von der Bildergeschichte zum Text usw. (Kast, 1999: 87).

Letztendlich soll man etwas zum kreativen Schreiben, freien Schreiben und kommunikativen Schreiben sagen. Obwohl alle drei Übungsaufgaben deckungsgleich scheinen, sind sie es aber nicht. Das kreative Schreiben beschreibt die Textproduktion, die mit oder ohne Vorlagen initiiert werden kann. Die Vorlagen können in Form von vorbereitenden Wortschatzübungen oder strukturierenden Hinweisen vorkommen. Weiterhin betont das freie Schreiben die Idee, dass es keine festen Regeln gibt. Es ermutigt dazu, ohne Einschränkungen oder Strukturen zu schreiben, um Gedanken und Ideen spontan fließen zu lassen. Beide Ansätze teilen die Idee, dass das Schreiben eine kreative Aktivität ist, die Raum für persönlichen Ausdruck und Exploration bieten sollte. Sie können sich auch überschneiden, da kreatives Schreiben auch frei, und freies Schreiben durchaus kreativ sein kann (Kast, 1999: 125). Letztlich kommt man noch zum kommunikativen Schreiben. Das kommunikative Schreiben bezieht sich auf die Schreibweisen von alltäglichen Realsituationen, wie zum Beispiel Briefe, Postkarten, Ausfüllen von Formularen, Schreiben eines Lebenslaufs usw. Beim kommunikativen Schreiben gibt es immer einen Adressaten im Unterschied zum kreativen und freien Schreiben (Kast, 1999: 139). Die Bewertung schriftlicher Schülerleistungen gehört zu den wichtigsten Aufgaben von Lehrpersonen. Nach einer Korrektur sollten Lernende erkennen, welche Fehler sie begangen haben und wo sie auftreten. Fehlerkorrektur spielt eine sehr wichtige Rolle im Lernprozess, weil eine gute Fehlerkorrektur zu einem bewussten Umgehen mit Fehlern führt. Deswegen werden die Fehlerkorrektur und eine transparente und gut ausgearbeitete Bewertung schriftlicher Schülerarbeiten in weiteren Abschnitten dieser Diplomarbeit eingehend behandelt.

3. Fehlerkorrektur

„Dass beim Lernen Fehler gemacht werden, ist eine Binsenwahrheit, dass man durch Fehler lernt, eine Lebensweisheit. Dass man auch beim Lernen einer Fremdsprache durch Fehler lernt, wird häufig vergessen: „Ein Glück, dass Schüler Fehler machen.“ (Hans-Jürgen Krumm 1990 in Kast, 1999: 168)

Früher wurde ein Fehler als etwas Negatives angesehen und etwas, was man unbedingt vermeiden muss. Heute gelten Fehler als wesentlicher Bestandteil des Erwerbs einer Fremdsprache. Fehlerkorrektur wird als „die Reaktion auf eine fehlerhafte sprachliche Äußerung bezeichnet, die aus ganz unterschiedlichen Elementen besteht“ (Bausch, 2007: 377). Die Elemente sind: „gesprochene Sprache, geschriebene Sprache, unterrichtliche und außerunterrichtliche Sprache“ (Bausch, 2007: 378). Aus den vorher genannten Elementen leiten sich zwei Arten der Fehlerkorrektur ab, eine schriftliche und mündliche Fehlerkorrektur. In dieser Arbeit liegt der Schwerpunkt auf der schriftlichen Fehlerkorrektur, bei der vor allem orthographische, morphosyntaktische, lexikosemantische, pragmatische und inhaltliche Fehler korrigiert werden (Kleppin, 1998: 42, 43).⁶ Die Besonderheit der schriftlichen Fehlerkorrektur besteht darin, dass der Lehrer mehr Zeit für die Fehlerkorrektur hat und die Fehler des Schülers auf vielfältigere Weise markieren kann. Nach Kleppin (1998: 46) können die Fehler mit einigen Abkürzungen gekennzeichnet werden, wie z. B. R als Rechtschreibfehler, M als falscher Modusgebrauch, K als falscher Kasus usw. Fehler können auch durchgestrichen, unterstrichen und mit verschiedenen Kennzeichnungen markiert werden (Kleppin, 1998: 47). Es ist wichtig zu beachten, dass die Wahl der Markierungsmethode von der Altersgruppe der Lernenden, dem Fachgebiet, den individuellen Lernbedürfnissen und den Unterrichtszielen abhängt. Ein ausgewogener Ansatz, der sowohl auf spezifische Fehler eingeht als auch positive Aspekte hervorhebt, kann eine unterstützende Lernumgebung schaffen und die Motivation der Schüler fördern (Bausch, 2007: 380). Nach all den genannten Methoden zur Markierung schriftlicher Arbeiten sollte noch etwas zu den ausgewählten Arten von Fehlern gesagt werden, die in dieser Arbeit im Vordergrund der Forschung stehen.

⁶ In dieser Diplomarbeit werden hauptsächlich orthographische, morphosyntaktische und lexikosemantische Fehler analysiert, weil die Schüler in den analysierten Aufsätzen nur solche Fehler begangen haben. Daher wäre ein breiterer und allgemeinerer Kontext erforderlich, um inhaltliche (eine Äußerung, die inhaltlich falsch ist) und pragmatische Fehler (z. B. eine kulturell unangemessene Äußerung) zu analysieren.

3.1 Orthographische Fehler

Beim Korrigieren von Aufsätzen fallen als Erstes Rechtschreibfehler ins Auge. Sie sind leicht zu erkennen, da sie sich nicht auf ganze Sätze beziehen, sondern auf das Wort selbst und seine korrekte Schreibweise. Solche Fehler können sich auch bei Muttersprachlern einschleichen, kommen aber häufiger bei Schülern vor, die eine neue Fremdsprache lernen. Die häufigsten Fehler im Deutschen als Fremdsprache sind Groß- und Kleinschreibung, weil alle Substantive in der deutschen Sprache mit einem großen Anfangsbuchstaben geschrieben werden (z. B. *musik⁷ statt *Musik*). Darüber hinaus kann es auch zu Verdopplungen einzelner Buchstaben in Wörtern (z. B. **Caffe* statt *Café*), zum Weglassen einzelner Buchstaben (z. B. **Unterrich* statt *Unterricht*), zum Hinzufügen von Buchstaben (z.B. **er weißt* statt *er weiß*) oder zur Verwechslung von ähnlich klingenden Wörtern (z. B. **seit* statt *seid*) kommen. Beim Erlernen der deutschen Sprache wird oft der Umlaut weggelassen, wodurch das Wort eine völlig andere Bedeutung bekommen kann (z. B. **schon* statt *schön*). Die verbleibenden orthographischen Fehler können falsche Platzierung oder Auslassung von Satzzeichen in Sätzen, falsches Schreiben von Abkürzungen usw. sein (Siekmann, 2012: 85).

3.2 Morphosyntaktische Fehler

Morphosyntaktische Fehler sind spezifisch, da sie sowohl morphologische als auch syntaktische Fehler in einer Kategorie enthalten. Morphologische Fehler beziehen sich auf das Wort selbst, syntaktische Fehler eher auf die Reihenfolge der Wörter und auf den gesamten Satz (Maratović Tolić, 2014: 127). In dieser Arbeit liegt der Schwerpunkt auf der Deklination (Substantiv, Artikel, Pronomen, Adjektiv), der Konjugation (Verb), den Präpositionen (falsche Position der Präposition im Satz oder falsche Präposition), der Wortfolge (im einfachen und im zusammengesetzten Satz), dem Numerus (Substantiv - Singular oder Plural). Diese Kategorien werden später zur Analyse morphosyntaktischer Fehler verwendet.

3.3 Lexikosemantische Fehler

Der Begriff "lexikosemantische Fehler" bezieht sich auf Fehler im Bereich von Lexik und Semantik. "Lexik" bezieht sich auf den Wortschatz oder das Vokabular einer Sprache, während "Semantik" sich auf die Bedeutung von Wörtern und Sätzen bezieht. Fehler, die aus

⁷ In dieser Diplomarbeit werden die Fehler mit einem Sternchen markiert* und neben diesen Fehlern auch die richtigen Antworten aufgelistet.

dieser Gruppe entstehen können, sind: falsche Wortwahl in einem bestimmten Kontext (ein Wort kann mehrdeutige Bedeutungen haben, die in verschiedenen Kontexten verwendet werden können), falsche Interpretation von Idiomen und Redewendungen. Diese Fehler können dazu führen, dass Kommunikation missverstanden wird oder dass die beabsichtigte Bedeutung nicht korrekt vermittelt wird. Es ist wichtig, sorgfältig auf die Wahl der Wörter zu achten, um lexikosemantische Fehler zu vermeiden und die Klarheit in der Kommunikation zu gewährleisten (Maratović Tolić, 2014: 127).

Bewertungskriterien für schriftliche Arbeiten orientieren sich an curricularen Vorgaben und dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS, deren Bedeutung für diese Studie im Folgenden erläutert wird.

4. Curriculare Vorgaben und Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS)

Die deutsche Sprache ist für Kroatien äußerst wichtig, da sie in vielerlei Hinsicht mit den deutschsprachigen Ländern verbunden ist. Diese Verbindungen basieren auf der wirtschaftlichen, kulturellen und historischen Grundlage. Die deutsche Sprache ermöglicht es den Schülern unter anderem, auf eine große Menge an Informationen zuzugreifen, ihre Ausbildung im Ausland fortzusetzen, ihre Beschäftigungsfähigkeit in Kroatien und im Ausland zu verbessern, interkulturell zu kommunizieren und letztendlich ein Bewusstsein für die eigene Kultur und Muttersprache zu entwickeln. Wenn sich dieses Bewusstsein für eine Muttersprache entwickelt, können Fremdsprachen, die beispielsweise nicht der Muttersprache ähneln, viel einfacher und schneller erlernt werden.⁸ Um Fremdsprachen an Schulen zu lernen, sind Leitlinien in Form eines Lehrplans erforderlich. In Kroatien ist der Lehrplan von großer Bedeutung, da er Schulen und Lehrkräften eine klare Orientierung bietet.⁹ In den nächsten Absätzen wird die Bedeutung des Curriculums näher erläutert und der Vergleich zwischen dem GERS und dem Nationalcurriculum für das Fach Deutsch dargestellt.

⁸ Wenn sich das Bewusstsein der Sprache entwickelt, kann sich der Schüler ein Bild davon machen, wie die Sprache funktioniert, sich den grammatikalischen Rahmen vorstellen, den er beherrschen muss, die Wörter, die er lernen muss, wie Fremdwörter geschrieben werden, welche Besonderheiten sie haben usw.

⁹ Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije*.

<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnoga%20predmeta%20Njemacki%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf>

4.1 Die Bedeutung des Begriffs *Curriculum*

Der Begriff "Curriculum" stammt aus dem Lateinischen und bedeutet "Jahresablauf" oder "Weg"¹⁰. Auf der einen Seite wird im schulischen Kontext das schulische Curriculum von einer bestimmten Schule oder Bildungseinrichtung festgelegt. Es umfasst verschiedene Fächer, Lernziele, Lehrmethoden und Bewertungskriterien, die innerhalb dieser Schule gelten. Schulen können ihre Lehrpläne je nach ihren pädagogischen Zielen, Schülerbedürfnissen und regionalen Anforderungen anpassen. Hier ist die Tatsache von großer Bedeutung, dass das schulische Curriculum für ein Schuljahr geplant ist. Auf der anderen Seite legt das Nationale Curriculum, erstellt vom Ministerium für Wissenschaft und Bildung, hingegen die Bildungsstandards und Ziele auf nationaler Ebene fest, die in der Regel über längere Zeiträume gelten und eine breitere Palette von Bildungsbereichen abdecken. Es legt die allgemeinen Bildungsstandards und -ziele fest, die Schüler in verschiedenen Stufen ihrer Ausbildung erreichen sollten. Insgesamt reguliert der Staat durch verschiedene Maßnahmen die Bildungslandschaft und den Schulbetrieb (Bausch, 2007: 121). Des Weiteren ist der Lehrplan in spezifische Bereiche unterteilt, die sich auf Fremdsprachen beziehen und diese Bereiche bzw. Domänen¹¹ sind: kommunikative Sprachkompetenz, interkulturelle kommunikative Kompetenz und Selbstständigkeit im Spracherwerb. Diese Domänen stellen wesentliche Bestandteile des Lehrplans dar und sind eng mit den Bildungszielen verknüpft. Innerhalb jedes Bereichs wird die Entwicklung der Fähigkeiten je nach Jahrgangsstufe kumulativ betrachtet, wobei die Ergebnisse früherer Kurse auf höheren Jahrgangsstufen aufbauen. Die detaillierte Ausarbeitung der Ergebnisse ist nicht vollständig und wird von Lehrkräften entsprechend den individuellen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Interessen ihrer Schüler ergänzt. Diese Anpassung ist in allen Schulbereichen und Klassen vorhanden und berücksichtigt die altersgerechte Entwicklung der Schüler.

4.2 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS)

Der Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS) fungiert als gemeinsame Grundlage für die Entwicklung von Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa. Es definiert Kompetenzniveaus und zielt darauf

¹⁰ „Ein Curriculum (lat. Jahresablauf, Weg) ist ein Plan für ein Fach oder eine Institution mit Angaben über Lehr- und Lernziele, Unterrichtsmaterial, Methoden und Erfolgskontrollen“ (Bausch et al., 2007: 121).

¹¹ Der Lehrplan für das Fach Deutsch für die Grundschulen und Gymnasien in der Republik Kroatien. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnoga%20predmeta%20Njemacki%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf> (Letzter Zugriff am 18.02.2024), Seite 9 – 11.

ab, Barrieren aufgrund von Unterschieden zwischen den europäischen Bildungssystemen zu überwinden.

Zu diesem Zweck wurden Skalen entworfen, die in drei Ebenen unterteilt sind, nämlich die grundlegende Stufe A (Elementare Sprachverwendung), B (Selbstständige Sprachverwendung) und C (Kompetente Sprachverwendung). Jede dieser grundlegenden Stufen ist wiederum in sechs Stufen unterteilt (A1, A2, B1, B2, C1, C2), die die verschiedenen Niveaus der Sprachbeherrschung darstellen (Europarat, 2001: 45). Weiterhin sind die Deskriptoren schwer streng einzuhalten, aber es ist wünschenswert, gemeinsame Referenzpunkte für bestimmte Kenntnisse zu haben. Sowohl in der ersten Ausgabe (2001) als auch in dem Begleitband des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (2020) werden die Deskriptoren durch Kompetenzen beschrieben, wie z.B. Sprachanpassung, Organisation von Interaktionen und schriftliche Textverarbeitung. Für jede Kompetenz werden Wissensniveaus von A1 bis C2 angegeben, wobei einige Kompetenzen alle Niveaus umfassen, während andere ein höheres Niveau erfordern und daher nur ab B2 erscheinen. Die Deskriptoren fungieren als Ausgangspunkt für die Erstellung von Domänen im kroatischen nationalen Lehrplan. Es ist nicht notwendig, sie strikt einzuhalten, aber sie sollten berücksichtigt werden (Europarat, 2001: 14).

4.3 Vergleich zwischen dem GERS und dem Nationalen Curriculum für das Fach Deutsch anhand der Schreibkompetenz auf dem Niveau A2

Um die Fehler in den Aufsätzen der Schüler in späteren Absätzen analysieren zu können, ist es wichtig, die Schreibkompetenz gemäß dem GERS, dem nationalen Curriculum und dem schulischen Lehrplan zu berücksichtigen.

Zunächst wird der GERS verwendet, um ein umfassendes Verständnis dafür zu vermitteln, was ein Schüler auf dem A2-Niveau in Bezug auf die Schreibkompetenz wissen sollte. Gemäß der Skala für schriftliche Produktion (Europarat, 2001: 66) kann der Schüler einfache Sätze unter Verwendung der Konnektoren "und", "aber" und "weil" verfassen. Laut der Skala für schriftliche Interaktion (Europarat, 2020: 101) ist der Schüler in der Lage, kurze SMS-Nachrichten, E-Mails und Schriftsätze zu verfassen, um Einladungen anzunehmen, Verabredungen zu treffen, diese zu bestätigen oder zu ändern. Darüber hinaus kann der Schüler kurze Geburtstags- oder Neujahrsgrüße übermitteln. Ebenso ist der Schüler in der Lage (Europarat, 2020: 104), die meisten alltäglichen Formulare, Visumsanträge und Kontoeröffnungen auszufüllen. Gemäß der Skala Kreatives Schreiben (Europarat, 2001: 67)

kann der Schüler über alltägliche Aspekte seines eigenen Umfelds wie Menschen, Orte, die eigene Familie und Lebensumstände schreiben und kurze, einfache Beschreibungen von Ereignissen und persönlichen Erfahrungen verfassen. Im Hinblick auf die Skala für das Schreiben von Berichten und Aufsätzen (Europarat, 2020: 84) kann der Schüler einfache Texte über vertraute Themen wie Lebensstil, Kultur, Geschichte und alltägliche Angelegenheiten unter Verwendung grundlegender Alltagswörter und -ausdrücke verfassen. Hinsichtlich des Wortschatzes (Europarat, 2001: 112) verfügt der Schüler über einen ausreichenden Wortschatz für die Bewältigung routinemäßiger alltäglicher Angelegenheiten und elementarer Kommunikationsbedürfnisse. Bei der Skala für Grammatik (Europarat, 2001: 114) ist der Schüler in der Lage, Fehler zu erkennen und zu korrigieren sowie gelegentlich Zeitformen und die Kongruenz von Subjekt und Verb zu berichtigen, wobei der Sinn seines Ausdrucks jedoch verständlich bleibt. In Bezug auf die Beherrschung der Orthographie (Europarat, 2001: 118) kann der Schüler kurze Wörter korrekt schriftlich wiedergeben. Im GERS-Begleitband¹² (Europarat, 2020: 104-106) wurde eine neue Skala für Online-Gespräche und Diskussionen eingeführt, in der angegeben wird, dass der Schüler in der Lage ist, sich online vorzustellen, einfache Interaktionen zu alltäglichen Themen zu führen und kurze Beiträge zu Gefühlen sowie kurze positive oder negative Kommentare zu etwas zu äußern.

Angesichts der Tatsache, dass die Schüler in dieser Arbeit in der 1. Klasse des allgemeinen Gymnasiums und im 6. Lehrjahr sind, sollten gemäß den Anforderungen des nationalen Lehrplans die beschriebenen Bereiche, Ergebnisse und Ziele erreicht werden. Die oben beschriebenen Anforderungen können anhand von Domänen veranschaulicht werden. In der Domäne der kommunikativen Sprachkompetenz sollte der Schüler die Fähigkeit besitzen, kurze und einfache Texte zu verfassen. Zudem sollte er in der Lage sein, in der Domäne interkulturelle kommunikative Kompetenz Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen seiner eigenen Kultur und anderen Kulturen im Zusammenhang mit der deutschen Sprache in Alltagssituationen zu reflektieren. Darüber hinaus sollte der Schüler in der Lage sein, angemessene Verhaltensmuster in bestimmten Situationen anzuwenden. In der letzten Domäne Selbstständigkeit im Spracherwerb soll der Schüler in der Lage sein, Informationen, die er aus verschiedenen Quellen gesammelt hat, eigenständig auszuwählen, zu interpretieren, zu

¹² Im Begleitband gibt es zusätzliche Kompetenzen, die an die moderne Zeit angepasst sind, einschließlich solcher, die mit Online-Kommunikation wie Gespräche oder Schreiben verbunden sind. Diese Ergänzungen spiegeln eine zunehmende Bedeutung digitaler Kommunikationsfähigkeiten in der heutigen Welt wider.

bewerten und auf spezifische Situationen anzuwenden¹³. Weiterhin bietet der nationale Lehrplan auch einen Abschnitt mit empfohlenen Themen, die im Unterricht behandelt werden könnten, wie beispielsweise Lebensstil, Bildung, Freizeit, Umwelt, Technologie usw. Hinsichtlich der grammatischen Formen auf dieser Ebene umfassen diese das Präsens und Perfekt von regelmäßigen und unregelmäßigen Verben, einfache und komplexe Verben, Modalverben, den Imperativ usw. Zusätzlich zu den empfohlenen Textarten wie Gedichte, Comics, Datensätze, Nachrichten und Anleitungen gibt es auch vorgeschlagene Aktivitäten wie Textergänzung, Beschreibung von Gegenständen und Bildern, Rezitation, Pantomime und das Drehen eines Kurzfilms¹⁴.

5. Bisherige Untersuchungen

Die vorliegende Diplomarbeit ist nicht die einzige, die sich mit dem Thema der Schreibkompetenzforschung beschäftigt. Zu diesem Thema wurden zahlreiche Artikel innerhalb (vgl. Häusler (2003), Anđel et al. (2011), Lütze-Miculinić und Smrtić (2017), Lütze-Miculinić und Landsman Vinković (2017), Landsman Vinković (2022) und Foškić (2023)) und außerhalb Kroatiens (vgl. Fischer-Kania (2008), Hennes (2002) und Mercator Institut (2021)) verfasst. In den folgenden Abschnitten werden für jede Kategorie ein paar Beispiele genannt und ihre Wichtigkeit für das Verfassen dieser Diplomarbeit hervorgehoben.

5.1 Untersuchungen in Kroatien

Eine Pionierarbeit zur Untersuchung der Schreibkompetenz in Kroatien wurde im Jahr 2003 von Maja Häusler veröffentlicht. In ihrer Studie untersuchte die Autorin zwei Gruppen kroatischer Deutschlernender auf verschiedenen Lernniveaus. Durch umfangreiche Tabellen und Grafiken verdeutlichte Häusler die Korrelation und die Unterschiede in der Fehleranzahl zwischen den beiden Gruppen. Danach behandelten Anđel et al. im Jahr 2011 die Phänomene der Interferenz im Bereich der Präpositionen. Die Befragten waren Schüler eines Gymnasiums in Zagreb, und die Interferenzen werden zwischen der kroatischen Muttersprache,

¹³ Der Lehrplan für das Fach Deutsch für die Grundschulen und Gymnasien in der Republik Kroatien. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnoga%20predmeta%20Njemacki%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf> (Letzter Zugriff am 18.02.2024), Seite 36.

¹⁴ Der Lehrplan für das Fach Deutsch für die Grundschulen und Gymnasien in der Republik Kroatien. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnoga%20predmeta%20Njemacki%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf> (Letzter Zugriff am 18.02.2024), Seite 233.

Englisch und Deutsch verglichen. Ihre Arbeit kann mit dieser Diplomarbeit verbunden werden, insbesondere bei der Untersuchung von der Morphosyntax in den Aufsätzen kroatischer Schüler des Zagreber Gymnasiums, wobei Fehler in der Verwendung von Präpositionen oder das Fehlen von Präpositionen relevant sein können. Der weitere Artikel (2017) von Lütze-Miculinić und Smrtić konzentriert sich auf interlinguale Fehler kroatischer Sprecher auf dem B1-Niveau bei der Beherrschung der deutschen Sprache. Die Analyse basiert auf Aufsätzen von Schülern, und das Ziel ist die Untersuchung von morphosyntaktischen Aspekten sowie häufigen wörtlichen Übersetzungen aus der Muttersprache ins Deutsche. Im Artikel (2017) von Lütze-Miculinić und Landsman Vinković liegt der Fokus auf der Unterrichtssprache Deutsch. Die Forschung konzentriert sich auf die Fehleranalyse zweier Probandengruppen: (Germanistikstudierende und Deutschlehrende) in Rechtsschreibung, Grammatik und Ausdruck. Die Forschungsarbeit von Landsman Vinković (2022) zielt darauf ab, die Ergebnisse eines systematischen und expliziten Unterrichts der Unterrichtssprache während der Ausbildung von Deutschlehrern zu untersuchen. Die Dissertation ist besonders relevant für die vorliegende Diplomarbeit, da sie die Kommunikationskompetenz als eine der Schlüsselkompetenzen für den Fremdsprachenunterricht beleuchtet und die Fehlertypen wie morphosyntaktische, orthographische, lexikosemantische und pragmatische analysiert. Die Diplomarbeit von Nina Foškić (2023) zum Thema Schreibkompetenz untersucht die Schreibfähigkeiten kroatischsprachiger DaF-Lernender auf dem A2-Niveau der Sekundarstufen I und II. Ihr Ziel ist es, festzustellen, inwieweit die Schüler die Schreibkompetenz gemäß dem Lehrplan und dem Europäischen Referenzrahmen beherrschen. Zudem sollen häufige Fehler und ihre Ursachen zu identifiziert werden.

5.2 Untersuchungen außerhalb Kroatiens

In ihrem Artikel *Die Förderung der Schreibfertigkeit in den DaF-Lehrwerken Delfin, em neu-Hauptkurs und Auf neuen Wegen* untersucht Sabine Fischer-Kania (2008) die inhaltliche Wirksamkeit und Förderung des Schreibens in DaF-Lehrbüchern. Der Fokus liegt auf den Lehrbüchern *Delfin, em neu-Hauptkurs* und *Auf neuen Wegen*. Im Mittelpunkt stehen die Fragen, ob diese Lehrbücher die angestrebte Schreibkompetenz verbessern und entwickeln können oder ob alternative, weniger schulbasierte Methoden erforderlich sind. Weiterhin wird im Artikel von Hennes et al. mit dem Titel *Schreibkompetenz diagnostizieren* (2018) das Problem der Bewertung von Schreibfähigkeiten anhand längerer Texte hervorgehoben. Das Fehlen spezifischer und eindeutiger Bewertungskriterien führt zu subjektiven

Bewertungsergebnissen. Die Autoren betonen die Notwendigkeit, objektivere und zuverlässigere Kriterien zu entwickeln, um eine fundierte Intervention bei Schülern zu ermöglichen, die ihre Schreibkompetenz noch nicht vollständig entwickelt haben. Letztendlich widmet sich der Artikel des Mercator-Instituts (2021) von den Autorinnen Zoé Dede, Ilka Huesmann und Valerie Lemke der Digitalisierung des Schreibens, d.h. dem Schreiben mithilfe digitaler Medien. Die Autorinnen untersuchen, wie diese Tools Kindern und Jugendlichen das Schreiben erleichtern können, um ihre Schreibfähigkeiten bestmöglich zu entwickeln. Dieser Bereich bietet Raum für weitere Forschung.

6. Untersuchung zur Schreibkompetenz

Nach dem theoretischen Teil rückt nun der Kernpunkt dieser Arbeit in den Fokus: die Analyse der Schreibkompetenz in den Schüleraufsätzen. In den nachfolgenden Abschnitten wird genauer darauf eingegangen und erläutert, wie diese Analyse gestaltet wird, welche Ziele sie verfolgt, wo die Forschung stattfindet, wer daran beteiligt ist, und schließlich werden die Ergebnisse der Analyse präsentiert.

6.1 Untersuchungsziele

Das Forschungsobjekt ist die Schreibkompetenz kroatischsprachiger Schüler in der Sekundarstufe II auf dem Niveau A2. Basierend darauf soll festgestellt werden, ob die Schüler auf diesem Kenntnisniveau die deutsche Sprache so beherrschen, wie es in den Richtlinien des GERS, im nationalen Curriculum und im schulischen Lehrplan vorgesehen ist. Es soll auch ermittelt werden, ob die Schüler in den 6 Monaten zwischen den beiden Aufsätzen tatsächlich Fortschritte im Schreiben gemacht haben oder nicht. Da der Schreibprozess facettenreich ist, werden in dieser Arbeit bestimmte Fehlerkategorien, nämlich orthografische, morphosyntaktische und lexikosemantische Fehler genauer untersucht. Schließlich soll aufgezeigt werden, welche Bereiche der Schreibkompetenz die Schüler signifikant verbessert haben und welche noch Entwicklungspotenzial aufweisen. Die Analyse soll auch zeigen, an welchen Aspekten die Schüler weiterarbeiten müssen, um ihre Schreibfertigkeiten ganzheitlich zu verbessern. Die Erkenntnisse aus dieser Studie könnten dazu beitragen, den Deutschunterricht auf A2-Niveau zu optimieren, indem sie Einblicke in die Schwierigkeiten liefern, denen Schüler in der Sekundarstufe II bei der schriftlichen Produktion in deutscher Sprache gegenüberstehen.

6.2 Untersuchungsteilnehmende

An der Untersuchung nahmen insgesamt 25 Schüler¹⁵ der Jahrgangsstufe 1 teil. Die Deutschklasse setzt sich aus Schülern der Klassen 1c und 1e zusammen, wobei sich 11 Schüler der Klasse 1c und 14 Schüler der Klasse 1e an der Untersuchung beteiligten¹⁶. Alle Schüler lernen seit der 4. Klasse der Grundschule Deutsch, was bedeutet, dass sie sich im 6. Lernjahr befinden. Um die Anonymität zu wahren, werden in dieser Studie Codes anstelle von echten Namen verwendet. Zum Beispiel werden die Schüler als S1a, S1b usw. bezeichnet. Der Buchstabe "S" steht für Schüler, die Zahl neben dem Buchstaben repräsentiert die Anzahl der Schüler in der Klasse, und die Buchstaben "a" und "b" stehen für das erste bzw. zweite Halbjahr. Die Altersgruppe der Schüler liegt zwischen 14 und 15 Jahren. In Bezug auf den Deutschunterricht nehmen die Schüler zweimal pro Woche am regulären Deutschunterricht teil, was pro Jahr 105 Stunden macht¹⁷.

6.3 Hypothesen

Das Schreiben stellt einen integralen Bestandteil des menschlichen Lebens dar, der ein lebenslanges Lernziel darstellen sollte. Während seiner schulischen Ausbildung erwirbt der Schüler unterschiedliche Schreibfähigkeiten, die ihm dabei helfen, alltägliche schriftliche Aufgaben zu bewältigen. Die vorliegende Betrachtung fokussiert sich insbesondere auf das Aufsatzschreiben.

Auf dem A2-Niveau wird vom Schüler erwartet, dass er eine solide Rechtschreibkompetenz in der deutschen Sprache aufweist. Dennoch können in diesem Bereich gelegentlich einige Fehler auftreten. Herausfordernder erweisen sich jedoch die Bereiche Morphosyntax und Lexikosemantik. Hier muss der Schüler neue Formulierungen, Sprachausdrücke und das grammatikalische System erst erlernen, um sich bei der

¹⁵ Aus der Forschung wurden zwei Lernende ausgeschlossen, da sie nicht beide Aufsätze verfasst hatten. Interessanterweise lernte einer dieser beiden Schüler Deutsch nicht wie alle anderen ab der 4. Grundschulklasse, sondern begann erst zu einem späteren Zeitpunkt Deutsch an einer Fremdsprachenschule zu lernen. Dieser Umstand machte ihn zu einer Ausnahme in Bezug auf den gemeinsamen Lernhintergrund der anderen Schüler.

¹⁶ Die Entscheidung, diese beiden Klassen zu kombinieren, basiert darauf, dass Deutsch am Gymnasium *Sesvete* in der Regel als zweite Fremdsprache unterrichtet wird. In Fällen, in denen eine einzelne Klasse nicht genügend Schüler für einen eigenen Deutschkurs hatte, werden die Klassen zusammengelegt.

¹⁷ Der Lehrplan für das Fach Deutsch für die Grundschulen und Gymnasien in der Republik Kroatien. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnoga%20predmeta%20Njemacki%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf> (Letzter Zugriff am 18.02.2024), Seite 33

Auseinandersetzung mit spezifischen Themen in einer Fremdsprache wirkungsvoll ausdrücken zu können.

Um einen sinnvollen Text zu verfassen, sollte der Schüler in der Lage sein, zumindest einfache Konnektoren zu verwenden, die den Gedankenfluss zu einem kohärenten Text verbinden. Es wird jedoch auf dem A2-Niveau nicht erwartet, dass der Schüler bereits komplexe Formulierungen und Konnektoren beherrscht.

Insgesamt werden realistische Erwartungen an die schriftlichen Fähigkeiten auf dem A2-Niveau gesetzt, wobei die zu bewältigenden Herausforderungen und Ziele für die Schüler klar herausgearbeitet werden. Aus all dem lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

H1: Schüler der Sekundarstufe II werden ihre Schreibkompetenz gemäß den curricularen Vorgaben entwickeln.

H2: Es wird erwartet, dass die Schüler wenige Rechtschreibfehler begehen werden.

H3: Morphosyntaktische Fehler werden voraussichtlich häufiger auftreten als lexikosemantische.

H4: Bei den Schülern der Sekundarstufe II des Gymnasiums *Sesvete* wird es keine Veränderung in der Schreibkompetenz im zweiten Halbjahr geben.

6.4 Erhebungsinstrument und -verfahren

Das Erhebungsinstrument zur Durchführung der Untersuchung bestand aus zwei Aufsätzen in der ersten Klasse des Gymnasiums *Sesvete*. Die Mentorin¹⁸ am Gymnasium *Sesvete*, bei der die Autorin der Diplomarbeit zuvor ein Praktikum absolviert hatte, half bei der Vorbereitung und Durchführung der Untersuchung. Die Autorin der Arbeit erhielt auch die Unterstützung und Zustimmung zur Durchführung dieser Untersuchung (siehe Anhang 1) vom Gymnasium *Sesvete*.

¹⁸ Ich möchte meiner Mentorin hiermit für die wertvolle Unterstützung danken, die sie mir bei der Vorbereitung meiner Forschung und meiner Diplomarbeit zuteilwerden ließ. Ihre Anleitung und Ratschläge waren für mich von unschätzbarem Wert.

Ebenso bin ich der Schulleiterin des Gymnasiums *Sesvete* zutiefst dankbar, dass sie mir die Möglichkeit gewährt hat, an ihrer Schule zu forschen. Die Unterstützung und Gastfreundschaft, die ich während dieser Forschungsperiode erfahren durfte, haben meine Arbeit maßgeblich beeinflusst.

Ein herzliches Dankeschön gilt auch den Erstklässlern und Erstklässlerinnen, die an meiner Untersuchung teilgenommen haben. Ihre Beteiligung war entscheidend für den Erfolg meiner Arbeit.

Die Untersuchung wurde im ersten Halbjahr (Oktober) des Schuljahres 2023/2024 und im zweiten Halbjahr (April) desselben Schuljahres durchgeführt. In beiden Halbjahren verfassten die Schüler Aufsätze. Beide Aufsätze waren themengeleitete Aufsätze mit den vorgegebenen Anweisungen. Für jeden Aufsatz hatten die Schüler 45 Minuten Zeit.

Der erste Aufsatz (siehe Anhang 2) entstand zu Beginn des Schuljahres im Oktober bzw. im ersten Halbjahr. Folgende Punkte sollten im Aufsatz bearbeitet werden: *Name und Alter, Geburtsort, Wohnort, Familie und Geschwister, Beruf der Eltern, Schule, Klasse, Fremdsprachen, Lieblingsfächer/unbeliebte Fächer, Hobbys/Freizeitaktivitäten, Vorbilder und Pläne für die Zukunft*. Die Schüler wurden aufgefordert, zu jedem dieser Punkte mindestens zwei Sätze zu schreiben, wobei sie den Wortschatz verwenden müssen, den sie zu Beginn des Schuljahres gelernt haben. Um eine bessere Note zu erhalten, sollten die Schüler jeden Punkt etwas ausführlicher bearbeiten.

Den zweiten Aufsatz (siehe Anhang 3) schrieben die Schüler im April bzw. im zweiten Halbjahr erneut über sich selbst, diesmal jedoch mit einer Erweiterung. Zusätzlich zu den bereits genannten Themen aus dem ersten Aufsatz sollten sie ihre Freizeit beschreiben und dabei den erlernten Wortschatz sowie neue Konjunktionen und Präpositionen verwenden. Im zweiten Aufsatz sollten die Schüler Fragen beantworten. Es war erforderlich, zu jeder Frage eine umfassende Antwort in Form von drei bis vier Sätzen zu geben. Es wurde auch betont, dass die Schüler den gelernten Wortschatz anwenden sollten und bei der Satzbildung die Konjunktionen, weil/denn/deshalb/da/deswegen/darum verwenden mussten. Die Fragen, die sie beantworten sollten, lauten wie folgt: *Sag etwas über dich selbst., Was machen Jugendliche in ihrer Freizeit? (nenne mindestens 8 Aktivitäten), Was machst du gerne in deiner Freizeit? Warum? Mit wem? Wo befindest du dich dann? Was machst du nicht so gern in deiner Freizeit? Warum? Wie viele Stunden täglich verbringst du im Internet? Wie viele Stunden täglich verbringst du im Freien? Hast du genügend Freizeit? Warum (nicht)? Welche Freizeitaktivitäten findest du sinnvoll und warum?*

In dem folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse dieser Aufsätze präsentiert und diese Analysen mit verschiedenen numerischen Daten und Grafiken unterstützt. Jede Tabelle mit den aufgeführten Beispielen und jedes Diagramm wird erklärt.

7.Untersuchungsergebnisse

Zuerst werden die Bewertungskriterien für die Aufsätze der Mentorin aus dem Gymnasium *Sesvete* vorgestellt. Diese Kriterien sind entscheidend, um festzustellen, inwieweit die Schüler die Anforderungen an die Komposition erfüllt haben oder, ob es etwaige Abweichungen gibt. Danach werden die von der Autorin dieser Arbeit erstellten Bewertungskriterien und die Notenskala für die Analyse vorgestellt.

Die eigentliche Analyse wird in mehreren Schritten durchgeführt. Zunächst wird die Gesamtanzahl der Wörter in den Aufsätzen mit den gemachten Fehlern verglichen, um einen Überblick über die Fehlerdichte zu erhalten. Anschließend werden die Fehler in drei Hauptkategorien eingeteilt: orthographische, morphosyntaktische und lexikosemantische Fehler. Jede Kategorie wird durch Beispiele und Diagramme veranschaulicht, um die Forschungsergebnisse deutlich darzustellen.

Am Ende der Analyse wird das Verhältnis der analysierten Fehler nach Kategorien präsentiert, um zu ermitteln, ob sich die Schreibkompetenz der Schüler in der Zeitspanne von sechs Monaten verändert hat. Diese Ergebnisse sollen nicht nur Einblicke in die Schülerleistungen bieten, sondern auch konkrete Ansätze für die pädagogische Weiterentwicklung liefern.

7.1 Bewertungskriterien des Gymnasiums *Sesvete* für Fremdsprachen

Bewertungskriterien spielen eine entscheidende Rolle beim Erlernen einer Fremdsprache. Noten bieten den Schülern Einblicke in ihren Fortschritt, weisen darauf hin, ob sie weitere Lernschritte unternehmen müssen und wie umfassend ihr Wissensstand ist. Obwohl Noten oft nicht das vollständige Maß für Wissen darstellen, sind sie von entscheidender Bedeutung für die Schlussbewertung am Ende eines Schuljahres. Im speziellen Dokument (siehe Anhang 4)¹⁹ des Gymnasiums *Sesvete* sind Bewertungselemente für das Fremdsprachenlernen festgelegt, darunter *das Sprechen, Schreiben, Leseverstehen* und *Hörverstehen*. Da der Arbeitsauftrag auf der Schreibkompetenz basiert, wird besonders auf folgende Bewertungselemente eingegangen: Kohärenz, Kohäsion, grammatische Elemente, Wortschatz und die Erfüllung der Aufgabe umfassen. Basierend auf diesen Elementen, wobei einige davon in bestimmten Aufsätzen stärker und andere weniger stark vertreten sein können, kann einem Schüler eine bestimmte Note zugewiesen werden. Die Benotungskriterien am Ende

¹⁹ Im Anhang 4 wurde nur die Schreibfertigkeit aufgeführt, weil sie für die Diplomarbeit relevant ist.

desselben Dokuments sind prozentual ausgedrückt (siehe Anhang 5). Es ist anzumerken, dass diese Bewertungskriterien auch für andere Fremdsprachen am Gymnasium *Sesvete* gelten, nicht nur für das Fach Deutsch. Am Gymnasium *Sesvete* werden auch andere Fremdsprachen wie Englisch und Spanisch unterrichtet. Die Noten am Gymnasium *Sesvete* reichen von 1 bis 5, wobei 5 die beste schulische Leistung darstellt und die Note 1 ungenügende schulische Leistung in einem Unterrichtsfach kennzeichnet. Der gesamte Bewertungsansatz und die Kriterien wurden von der Fachkonferenz für Fremdsprachen des Gymnasiums *Sesvete* entwickelt. Im nächsten Abschnitt werden die Bewertungskriterien der Autorin dieser Diplomarbeit vorgestellt, wobei jedes Bewertungselement erläutert wird.

7.2 Die Bewertungskriterien für die Analyse

Für die Zwecke dieser Arbeit wurden drei Bewertungsstufen entwickelt, die jedem Aufsatz zugeordnet werden. Diese Stufen spiegeln die Bewertungselemente wider, darunter Aufgabenerfüllung, Kohärenz, Kohäsion, Grammatik und Wortschatz. In der Kategorie "Aufgabenerfüllung" wurde das Kriterium berücksichtigt, ob die Schüler alle gestellten Fragen beantwortet oder die angegebenen Punkte bearbeitet haben. In den nachfolgenden Absätzen werden die analysierten Grammatik- und Vokabelemente genauer erläutert. Die Tabelle unten gibt für jede Note an, was sie bedeutet und auf welchem Niveau sich die Bewertungselemente befinden müssen. Die Bewertungen werden dabei nicht deskriptiv, wie zum Beispiel "sehr gut" oder "gut", beschrieben, sondern lediglich numerisch dargestellt. Um im Einklang mit der deutschen Sprache zu bleiben, wurden die Noten der Schüler außerdem im Sinne dieser Sprache²⁰ vergeben.

Tabelle 1: *Die Bewertungskriterien der Autorin für die Aufsätze*

²⁰ Das deutsche Notensystem reicht von 1 bis 6, wobei 1 die beste und 6 die schlechteste Note ist. Eine 1 steht für "Sehr gut", eine 6 für "Ungenügend" (Studying in Germany: <https://www.studying-in-germany.org/de/das-deutsche-notensystem/#:~:text=Im%20Grunde%20genommen%20gibt%20es%20zwei%20unterschiedliche%20Notensysteme,mehr%20bestanden.%20Dieses%20System%20wird%20am%20h%C3%A4ufigsten%20angewendet.> (Letzter Zugriff am 29.04.2024)

Note	Aufgabenerfüllung	Kohärenz	Kohäsion	Grammatik	Vokabular
1 =	das Thema ist gut entwickelt, Antworten auf alle Fragen, die Struktur des Textes ist sichtbar	gute Verbindung, der Ablauf von Absätzen und Text ist ausgezeichnet, der Text ist leicht zu verstehen	logische zusammenhängende Elemente	meistens richtig bis sehr richtig, komplizierte grammatikalische Strukturen	meistens richtig bis sehr richtig, exzellenter Wortschatz
2 =	das Thema ist ausführlich, aber nicht ausreichend entwickelt, nicht alle Fragen werden beantwortet, die Struktur ist sichtbar	gute Verbindung der Absätze, Logik geht an einigen Stellen verloren, der Text ist etwas weniger verständlich	logische bis unlogische zusammenhängende Elemente, unangemessene Verwendung von kohäsiven Elementen	meistens richtig, weniger komplizierte grammatikalische Strukturen	meistens richtig, guter Wortschatz
3 =	das Thema ist unzureichend entwickelt, die Fragen werden vernachlässigt, es gibt keine Struktur	Aufgabenerfüllung ist unvollständig hinsichtlich der Beantwortung der Fragen, Verbindung schwankt von gut zu schlecht, der Text ist schwer zu verstehen	mehr unlogische als logische kohäsive Elemente	meistens falsch	meistens falsch, minimaler Wortschatz

Nach NCVVO (2023): <https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2022/09/NJEM-2023.pdf> (Letzter Zugriff am 19.05.2024), Seite 18 – 21

7.4 Analyse

7.4.1 Fehlervergleich vom ersten und zweiten Aufsatz

Der Schwerpunkt der Analyse liegt zunächst auf den im Aufsatz vorkommenden Fehlern. Die Anzahl der Fehler werden mit der Wortanzahl in jedem Aufsatz verglichen²¹. Das Ziel ist es, zu zeigen, wie viele Fehler im Vergleich zur Wortanzahl die Schüler insgesamt in den Aufsätzen gemacht haben. Diese Fehler werden in Prozent ausgedrückt. Zusätzlich zu den Fehlern werden auch die Bewertungen gemäß den Bewertungskriterien für diese Analyse aufgeführt (siehe Abschnitt 7.3). Darüber hinaus werden die Durchschnittsnote im ersten und zweiten Halbjahr, die durchschnittliche Wortanzahl und die durchschnittliche Fehleranzahl hervorgehoben.

7.4.1.1 Erster Aufsatz

Im ersten Halbjahr wurden die Schüler dazu aufgefordert, über sich selbst zu schreiben. Dabei sollten sie Angaben zu ihrem Namen und Alter, Geburtsort, Wohnort, zu ihrer Familie und ihren Geschwistern, dem Beruf der Eltern, ihrer Schule und Klasse, den Fremdsprachen, Lieblingsfächer und unbeliebte Fächer sowie ihren Hobbys und Freizeitaktivitäten machen

²¹ Diese Analyse wurde nach dem Vorbild von Maja Häusler in ihrem Artikel "Schreibkompetenz kroatischsprachiger Deutschlerner" durchgeführt.

(siehe Anhang 2). Sie sollten sich anhand dessen beschreiben, was sie zuvor in der Grundschule und zu Beginn des Schuljahres gelernt hatten. Dabei war es wichtig, dass der Text kompakt geschrieben wurde und nicht nur kurze Antworten auf Fragen bzw. Hinweise enthielt. Für jeden Punkt sollten sie mindestens zwei Sätze schreiben, um den Anforderungen und der Struktur des Aufsatzes gerecht zu werden. Einige Schüler hatten Schwierigkeiten, die Struktur des Aufsatzes zu verstehen, daher verfassten die Schüler S7a, S14a und S16a ihre Aufsätze in Form von Notizen. Obwohl alle Punkte bearbeitet wurden, erfüllte eine kleine Mehrheit nicht das Kriterium von mindestens zwei Sätzen für jeden Punkt.

Die Tabelle²² zeigt die Codes der Schüler im ersten Halbjahr, ihre Klasse, die Note ihrer ersten Aufsatzarbeit, die Gesamtzahl der Wörter im Aufsatz, die Anzahl der Fehler sowie die Fehlerquote in Prozent. Sie dient als Leitfaden für die Analyse und bildet die Grundlage für eine detailliertere Fehleranalyse in späteren Abschnitten. Die Tabelle gibt einen Überblick über die Deutschkenntnisse der Deutschklasse am Gymnasium *Sesvete*. Sie zeigt, welche Kenntnisse die Schülerinnen und Schüler mitgebracht haben und was sie im ersten Halbjahr gelernt haben. Was die numerischen Angaben betrifft, beträgt die durchschnittliche Anzahl der Wörter 129, die durchschnittliche Note 1 und der durchschnittliche Fehleranteil an der Gesamtzahl der Wörter 9 Prozent.

Tabelle 2: *Der Unterschied zwischen der Wort- und Fehleranzahl beim ersten Aufsatz*

Codes (1.Halbjahr)	Note	Wortanzahl ²³	Fehleranzahl	Prozentsatz der Fehler
S1a	2	115	20	17
S2a	1	100	7	7
S3a	2	136	19	14
S4a	1	131	9	7
S5a	1	166	11	7
S6a	2	103	16	16
S7a	3	158	20	13
S8a	3	105	7	7
S9a	1	153	20	13
S10a	2	172	19	11
S11a	1	177	14	8
S12a	1	123	8	7

²² Inspiriert wurde ich für die Tabelle durch folgenden Artikel von Maja Häusler, in welchem es eine ähnliche Tabelle mit ähnlichen Daten gibt. Der Artikel: Häusler, Maja. „Schreibkompetenz kroatischsprachiger Deutschlerner“ *Zagreber germanistische Beiträge* vol. 12, Seite 149-175.

²³ Es ist wichtig, die Anzahl der Wörter in der Arbeit zu beachten, da jeder Schüler eine unterschiedliche Anzahl von Wörtern geschrieben hat. Die Anzahl der Wörter ist auch für die Analyse von Bedeutung, da die gemachten Fehler entsprechend verglichen werden können und die Analyse dadurch vollständiger ist.

S13a	1	132	5	4
S14a	2	110	7	6
S15a	1	130	5	4
S16a	2	126	5	4
S17a	3	100	6	6
S18a	3	75	12	16
S19a	1	130	12	9
S20a	1	149	15	10
S21a	1	131	11	8
S22a	1	99	10	10
S23a	2	130	17	13
S24a	1	128	13	10
S25a	1	149	11	7

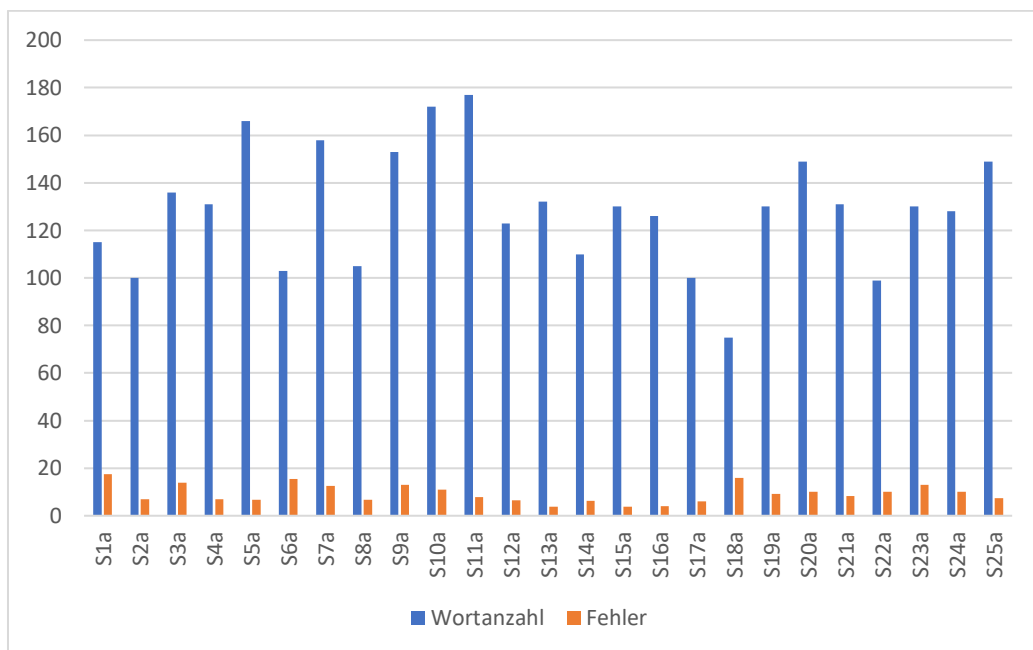


Abbildung 1: Der Vergleich der Anzahl der Wörter und der in Prozent ausgedrückten Fehleranzahl

Im Diagramm ist auf der linken Seite die Anzahl der Wörter im Aufsatz angegeben. Diese wird im Balkendiagramm in Blau angezeigt und in Orange wird die Anzahl der Fehler in Prozent angegeben. In der horizontalen Position befinden sich die Codes der Schüler. Anhand des Diagramms ist ersichtlich, dass die durchschnittliche Fehlerquote bei 9 Prozent liegt, wie im vorherigen Absatz angegeben. Was die Anzahl der Wörter angeht, so kann man die Ungleichheit in der Anzahl der Wörter erkennen. In den meisten Fällen übersteigt die Anzahl der Wörter 100, und nur bei S18a wird eine geringere Anzahl im Aufsatz erfasst. Die kleinste

Anzahl an Wörtern wurde daher von S18a geschrieben, die größte Anzahl von Wörtern von S11a.

7.4.1.2 Zweiter Aufsatz

Im zweiten Halbjahr lautete das Thema des Aufsatzes erneut Selbstbeschreibung, ähnlich wie im ersten Halbjahr, aber der Schwerpunkt lag auf der Beschreibung ihrer Freizeit, wie sie diese verbringen und welche Aktivitäten sie in ihrer Freizeit haben. Dieser Aufsatz stellte sprachlich für die Lernenden eine größere Herausforderung dar, da sie die Konjunktionen "weil", "denn", "deshalb", "da", "deswegen" und "darum" verwenden mussten (siehe Anhang 3). Da sie in diesen wenigen Monaten mehr Stoff gelernt hatten, war der sprachliche Anspruch höher. Trotz der sprachlichen Herausforderung haben sich die Schüler bemüht und ihre Aufsätze in kompakter Form verfasst, mit Ausnahme von S18b, der seinen Aufsatz in Form einer E-Mail verfasste.

Wie in der vorherigen Tabelle ersichtlich ist, enthalten die Daten die Codes der Schüler, ihre Klassen, die Noten, die Anzahl der Wörter, die Anzahl der Fehler und den entsprechenden Fehleranteil in Prozent. Diese Tabelle dient ebenfalls als Abbildung der Deutschkenntnisse der Schüler. Sie zeigt, wie erfolgreich die Schüler den neuen Stoff gemeistert, aber auch, ob sie ihn tatsächlich gelernt haben. In diesem Halbjahr liegt die Durchschnittsnote bei 2. Die Note 3 kommt im Vergleich zum ersten Halbjahr öfter vor. Die durchschnittliche Anzahl der Wörter in den Aufsätzen beträgt 156, die durchschnittliche Anzahl der Fehler beträgt 19, und der durchschnittliche Prozentsatz dieser Fehler beträgt 13 Prozent.

Tabelle 3: *Der Unterschied zwischen der Wort- und Fehleranzahl bei dem zweiten Aufsatz*

Codes (2.Halbjahr)	Note	Wortanzahl	Fehleranzahl	Prozentsatz der Fehler
S1b	2	189	25	13
S2b	3	132	17	13
S3b	3	110	20	18
S4b	1	166	17	10
S5b	1	179	24	13
S6b	3	130	26	20
S7b	3	217	41	19
S8b	1	121	11	9
S9b	1	194	22	11
S10b	2	144	15	10
S11b	1	181	34	19

S12b	2	155	18	12
S13b	2	150	15	10
S14b	2	130	18	14
S15b	1	171	16	9
S16b	2	155	18	12
S17b	2	105	16	15
S18b	3	110	10	9
S19b	2	120	10	8
S20b	1	192	22	11
S21b	2	190	20	11
S22b	1	217	20	9
S23b	2	175	24	14
S24b	1	161	22	14
S25b	1	128	12	9

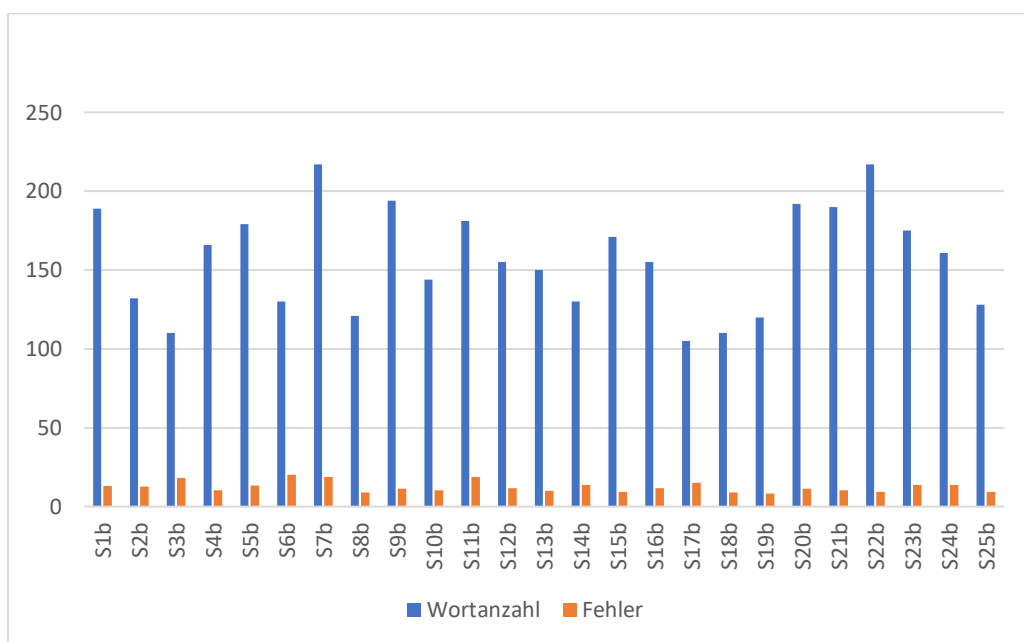


Abbildung 2: *Der Vergleich der Anzahl der Wörter und der in Prozent ausgedrückten Fehleranzahl*

Anhand der Grafik lässt sich feststellen, dass die Fehlerquote bei allen Schülern nahezu gleich ist. S6b weist mit 20 Prozent die höchste Fehlerquote auf, während S19b mit 8 Prozent die geringste Fehlerquote hat. Bezüglich der Wortanzahl variiert diese stark. Es lässt sich feststellen, dass alle Aufsätze die Zahl von 100 Wörtern überschreiten. Die Schüler S7b und S22b weisen mit 217 Wörtern die größte Wortanzahl auf, während S17b die kleinste Wortanzahl mit 105 Wörtern hat.

7.4.1.3 Fazit zum Fehlervergleich vom ersten und zweiten Aufsatz

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Aufsätze aus dem ersten und zweiten Halbjahr deutlich voneinander abweichen. Der größte Unterschied liegt in der Anzahl der Wörter, die im zweiten Halbjahr stark variiert. Hingegen unterscheiden sie sich am wenigsten in der Fehlerzahl, also der Fehlerquote, die von durchschnittlich 9 Prozent im ersten Halbjahr auf 13 Prozent im zweiten Halbjahr angestiegen ist. Dies ist auf die sprachlich anspruchsvollere Natur des Aufsatzes im zweiten Halbjahr zurückzuführen, der die Verwendung verschiedener sprachlicher Konstruktionen oder Konjunktionen erfordert und ein Thema behandelt, das erst kürzlich im Unterricht behandelt wurde. Es gibt sicherlich noch weitere Gründe, jedoch liegt hier hauptsächlich der Fokus auf der Anzahl und dem Prozentsatz der Fehler.

7.4.2 Fehlerklassifikation nach Sprachebenen

Nachdem die Anzahl der Wörter und Fehler in den Aufsätzen aus dem ersten und zweiten Halbjahr verglichen worden ist, ist es nun notwendig, diese Fehler genauer zu untersuchen und in die ausgewählten Fehlerkategorien zu unterteilen. Die folgenden Abschnitte werden den Zusammenhang zwischen orthographischen, morphosyntaktischen und lexikosemantischen Fehlern im ersten und zweiten Halbjahr darstellen.

7.4.2.1 Orthographische Fehler

Zunächst werden die Rechtschreibfehler analysiert, da diese immer sofort ins Auge fallen. Die Analyse wird in mehrere Kategorien unterteilt: Groß- und Kleinschreibung, Verdopplung einzelner Buchstaben, Hinzufügen von Buchstaben, Weglassen von Vokalen und Konsonanten, Weglassen des Umlautes sowie Fehler bei Satzzeichen. All diese Kategorien sind auch im Abschnitt zu Rechtschreibfehlern aufgeführt (siehe Abschnitt 3.1).

7.4.2.1.1 Erster Aufsatz

In der Tabelle werden nicht alle Kategorien aufgeführt, da die Schüler nicht in allen Kategorien Fehler gemacht haben. Einige Kategorien wurden daher ausgelassen, wie zum Beispiel die Kategorien *die Verdopplung von Buchstaben* und *die Fehler bei Satzzeichen*. Da sie im ersten Halbjahr keine Sätze mit Konjunktionen bildeten, wurden nur wenige Kommas verwendet. Die meisten Fehler traten in der Groß- und Kleinschreibung sowie beim Schreiben

von Wörtern auf, entweder durch das das Hinzufügen von Buchstaben oder durch den Austausch von Buchstaben an unpassender Stelle. Probleme mit Konsonanten und Vokalen traten etwas seltener auf. Im Allgemeinen sind hier die Fehler aufgelistet, die sich oft wiederholen. Schüler haben daher insbesondere Schwierigkeiten mit der Schreibweise der Berufe und der Namen von Schulfächern. Des Weiteren fällt es ihnen schwer, die Verben korrekt zu schreiben und die Pluralform bestimmter Substantive korrekt zu bilden.

Tabelle 4: Orthographische Fehler nach Kategorie

orthographische Fehler	
Groß- und Kleinschreibung	* <i>lehrerin</i> (statt <i>Lehrerin</i>); * <i>Groß</i> (statt <i>groß</i>); * <i>name</i> (statt <i>Name</i>); * <i>Ich heiße XY und Ich bin...</i> (statt <i>Ich heiße XY und ich bin...</i>); * <i>Ich liebe musik.</i> (statt <i>Ich liebe Musik.</i>); * <i>hobby</i> (statt <i>Hobby</i>); * <i>Ich bin 14 Jahre Alt.</i> (statt <i>Ich bin 14 Jahre alt.</i>)
Hinzufügen von Buchstaben	* <i>Artzt</i> (statt <i>Arzt</i>); * <i>Familile</i> (statt <i>Familie</i>); * <i>Spielplatzt</i> (statt <i>Spielplatz</i>);
Weglassen des Umlautes	* <i>Ich mochte Lehrerin werden.</i> (statt <i>Ich möchte Lehrerin werden.</i>); * <i>Verkauferin</i> (statt <i>Verkäuferin</i>); * <i>Arztin</i> (statt <i>Ärztin</i>);
Weglassen von Vokalen	* <i>Klass</i> (statt <i>Klasse</i>); * <i>Latin</i> (statt <i>Latein</i>);
Weglassen von Konsonanten	* <i>Arhitekt</i> (statt <i>Architekt</i>); * <i>besuhe</i> (statt <i>besuche</i>); * <i>sprehe</i> (statt <i>spreche</i>); * <i>sin</i> (statt <i>sind</i>); * <i>Farmacie</i> (statt <i>Pharmazie</i>); * <i>professionell</i> (statt <i>professionell</i>); * <i>net</i> (statt <i>nett</i>); * <i>Freundinen</i> (statt <i>Freundinnen</i>)

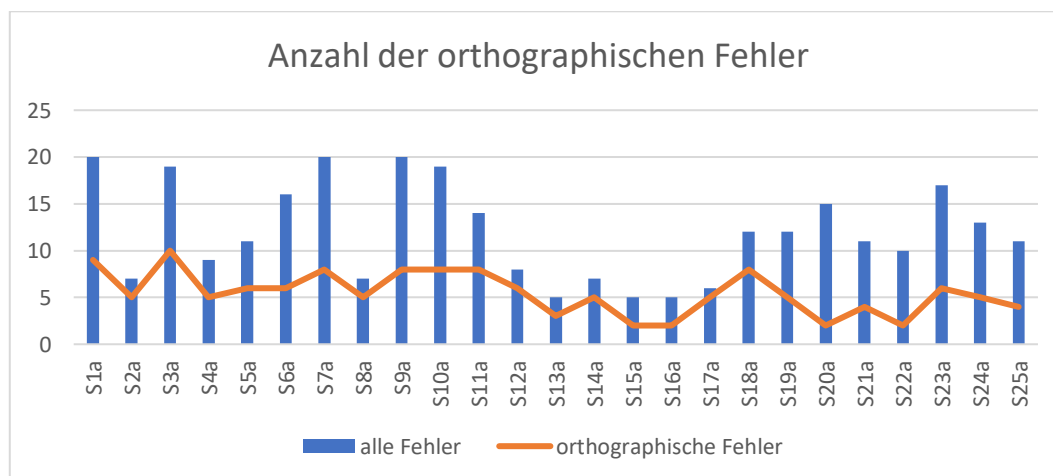


Abbildung 3: Der Vergleich der Gesamtzahl der Fehler und Rechtschreibfehler im ersten Halbjahr

Statistisch gesehen weisen alle Schüleraufsätze, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, Rechtschreibfehler auf. S2a, S8a, S13a und S17a machen im Verhältnis zur Gesamtzahl der Fehler die meisten orthographischen Fehler. Im Gegensatz dazu haben S1a, S10a, S11a, S20a, S21a, S23a und S25a im Verhältnis zur Gesamtfehlerzahl die wenigsten orthographischen Fehler.

7.4.2.1.2 Zweiter Aufsatz

Bei der Abfassung der Aufsätze im zweiten Halbjahr verwendeten die Schülerinnen und Schüler keine Abkürzungen, jedoch waren Kommas aufgrund der Verwendung von Konjunktionen und der Bildung komplexer Sätze häufig vertreten. Somit zeigt sich, dass sie auch beim Verfassen komplexer Sätze keine Schwierigkeiten mit der korrekten Verwendung von Kommas haben, abgesehen von einem Fehler, der einem Schüler in der Kategorie 'Auslassung von Satzzeichen' unterlief. Probleme mit der Groß- und Kleinschreibung sowie dem Hinzufügen von Buchstaben bestehen nach wie vor. Diese Fehler treten am häufigsten bei Substantiven, seltener bei Adjektiven und am seltensten bei Verben auf. In der Kategorie *Weglassen des Umlautes* haben sich die Schüler im Vergleich zum ersten Halbjahr verbessert. Eine neue Kategorie, die 'Verdopplung von Buchstaben', wurde eingeführt, in welcher die Schüler Buchstaben an unpassenden Stellen verdoppelten.

Tabelle 5: Orthographische Fehler nach Kategorie

orthographische Fehler	
Groß- und Kleinschreibung	* <i>sport</i> (statt <i>Sport</i>); * <i>entspannung</i> (statt <i>Entspannung</i>); * <i>HandBall</i> (statt <i>Handball</i>); * <i>Krank</i> (statt <i>krank</i>); * <i>im chor singen</i> (statt <i>im Chor singen</i>); * <i>internet</i> (statt <i>Internet</i>); * <i>aktivitäten</i> (statt <i>Aktivitäten</i>); * <i>etwas neues</i> (statt <i>etwas Neues</i>); * <i>freizeit</i> (statt <i>Freizeit</i>);
Verdopplung einzelner Buchstaben	* <i>Ich habe nicht soo viel Freizeit.</i> (statt <i>Ich habe nicht so viel Freizeit.</i>); * <i>Caffe</i> (statt <i>Café</i>);
Hinzufügen von Buchstaben	* <i>Freundins</i> (statt <i>Freundinnen</i>); * <i>Gefühlt</i> (statt <i>Gefühl</i>); * <i>faulentzen</i> (statt <i>faulenzen</i>); * <i>mann</i> (statt <i>man</i>);
Weglassen von Vokalen	* <i>geniße</i> (statt <i>genieße</i>); * <i>im Frein</i> (statt <i>im Freien</i>); * <i>viel Jugendliche</i> (statt <i>viele Jugendliche</i>); * <i>Jugendlich</i> (statt <i>Jugendliche</i>);

Weglassen von Konsonanten	<i>*sinnvol</i> (statt <i>sinnvoll</i>); <i>*Meine Freizeit is...</i> (statt <i>Meine Freizeit ist...</i>); <i>*Unterrich</i> (statt <i>Unterricht</i>); <i>*Gitare</i> (statt <i>Gitarre</i>)
Auslassung von Satzzeichen	<i>*Ich lese nicht so viel Bücher aber...</i> (statt <i>Ich lese nicht so viel Bücher, aber...</i>)

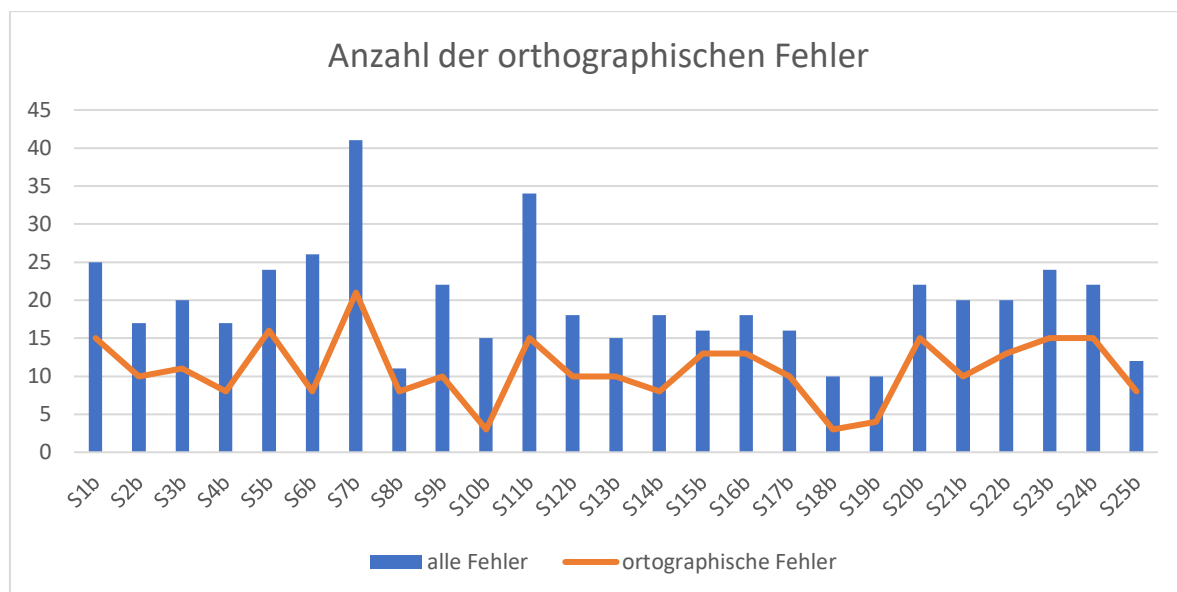


Abbildung 4: Der Vergleich der Gesamtzahl der Fehler und Rechtschreibfehler im zweiten Halbjahr

Statistisch betrachtet treten Rechtschreibfehler in dem zweiten Halbjahr auch wie im ersten Halbjahr auf. Insgesamt gibt es eine größere Gesamtzahl von Fehlern, wobei der Anteil an orthographischen Fehlern deutlich höher ist. Schüler wie S10b, S18b und S19b haben eine geringere Anzahl von Rechtschreibfehlern aus, während Schüler wie S7b über 20 Rechtschreibfehler verzeichneten.

7.4.2.1.3 Fazit zu orthographischen Fehlern

Insgesamt ist festzuhalten, dass Rechtschreibfehler das Hauptproblem beim Schreiben darstellen. Insbesondere erfordert die Orthographie mehr Aufmerksamkeit beim Schreiben von Wörtern, die sich stark von der Muttersprache unterscheiden. Dies betrifft vor allem die Groß- und Kleinschreibung sowie die korrekte Schreibweise dieser Wörter. Häufig lassen Schüler Vokale oder Konsonanten weg oder fügen sie an unpassender Stelle hinzu. Die Verwendung von Kommas bereitet ihnen hingegen kaum Probleme.

7.4.2.2 Morphosyntaktische Fehler

Die Kategorie der morphosyntaktischen Fehler ist von großer Bedeutung, da sie sich sowohl auf den gesamten Satz als auch auf einzelne Wörter beziehen. Es gibt somit mehr Kategorien als im Abschnitt der Rechtschreibfehler, und alle diese Fehler sind im Abschnitt 'Morphosyntaktische Fehler' näher beschrieben. Dabei liegt der Schwerpunkt auf Deklination, Konjugation, Präposition und Wortfolge (siehe Abschnitt 3.2).

7.4.2.2.1 Erster Aufsatz

Im ersten Halbjahr machten die Schüler hauptsächlich Konjugationsfehler, indem sie oft Verben nicht trennen, wie zum Beispiel "kennenlernen", und die Verbform nicht dem Numerus des Substantivs anpassen. Es konnten nur wenige Fehler in Bezug auf den Numerus festgestellt werden. Des Weiteren gibt es Fehler beim Kasus- und Genusgebrauch. Oft vergessen die Schüler, den Artikel vor das Substantiv zu setzen oder die Possessivpronomina richtig zu deklinieren. Bezüglich der Wortstellung haben die Schüler im ersten Halbjahr bereits eine gute Beherrschung gezeigt, insbesondere bei der Bildung einfacher Sätze in Aufsätzen. Schließlich ist die falsche Verwendung von Präpositionen ein weiteres häufiges Fehlergebiet.

Tabelle 6: *Morphosyntaktische Fehler nach Kategorie*

morphosyntaktische Fehler	
Verbkonjugation	<p><i>*Ich kennenlerne viele Freunde.</i> (statt <i>Ich lerne viele Freunde kennen.</i>);</p> <p><i>*Meine Hobbys seid Lesen...</i> (statt <i>Meine Hobbys sind Lesen...</i>);</p> <p><i>*Meine Eltern heiß...</i> (statt <i>Meine Eltern heißen...</i>);</p> <p><i>*Ich weiße...</i> (statt <i>Ich weiß...</i>);</p> <p><i>*Ich malen...</i> (statt <i>Ich male...</i>)</p>
Possessivpronomen (Kasus und Genus)	<p><i>*Meine Vorbild ist meine Opa.</i> (statt <i>Mein Vorbild ist mein Opa.</i>); → Genus</p> <p><i>*Mit mein Bruder...</i> (statt <i>Mit meinem Bruder...</i>) → Kasus</p>
Artikel fehlt	<p><i>*Eine Animatorin aus USA.</i> (statt <i>Eine Animatorin aus der USA.</i>);</p> <p><i>*Meine Schwester geht in Grundschule.</i> (statt <i>Meine Schwester geht in die Grundschule.</i>)</p>
Deklination des unbestimmten Artikels (Genus)	<p><i>*Ich habe eine Bruder</i> (statt <i>Ich habe einen Bruder.</i>);</p> <p><i>*Ich habe keine Traumberuf...</i> (statt <i>Ich habe keinen Traumberuf...</i>)</p>
Deklination des bestimmten Artikels (Kasus und Genus)	<p><i>*Sie arbeitet in die Grundschule.</i> (statt <i>Sie arbeitet in der Grundschule.</i>); → Kasus</p> <p><i>*Meine Mutter arbeitet im die Banke.</i> (statt <i>Meine Mutter arbeitet in der Bank.</i>) → Kasus und Genus</p>

Deklination der Adjektive	<i>*das allgemeinbildendes Gymnasium</i> (statt <i>das allgemeinbildende Gymnasium</i>)
Präposition	<i>*Auf meiner Freizeit...</i> (statt <i>In meiner Freizeit...</i>)
Wortfolge - im einfachen Satz	<i>*Ich bin geboren in Zagreb</i> (statt <i>Ich bin in Zagreb geboren.</i>); <i>*Abends ich fahre Rad.</i> (statt <i>Abends fahre ich Rad.</i>)

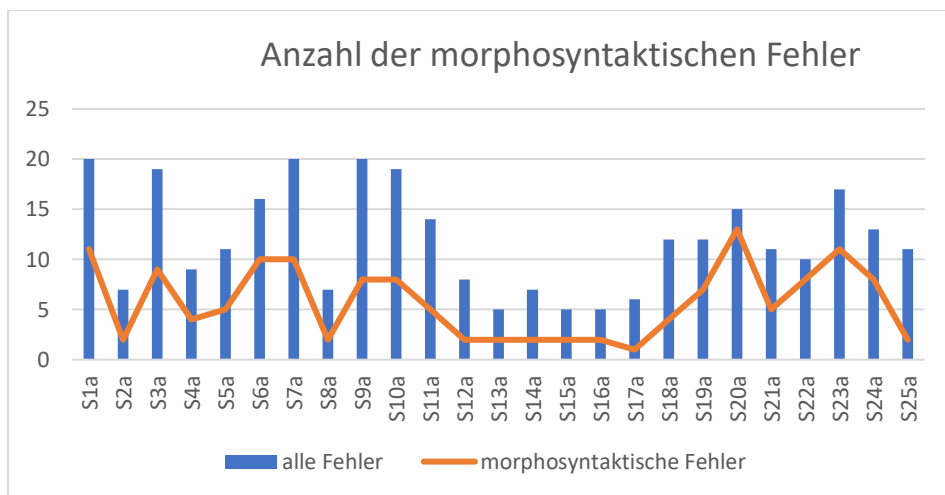


Abbildung 5: Der Vergleich der Gesamtzahl der Fehler und morphosyntaktischen Fehler im ersten Halbjahr

Anhand der Grafik ist ersichtlich, dass die Schüler auch Fehler in der Morphosyntax gemacht haben. Die orangefarbene Linie zeigt, dass sich einige Schüler, wie S2a, S8a, S11a, S12a, S17a und S25a, gut mit Morphologie und Syntax auseinandersetzen konnten. Diese orangefarbene Linie verdeutlicht, dass die Beherrschung der Morphosyntax innerhalb der gesamten Klasse unterschiedlich ist und dass sich die Schüler auf unterschiedlichem Niveau befinden, was die Morphosyntax betrifft.

7.4.2.2.2 Zweiter Aufsatz

Im zweiten Halbjahr wurden die zusammengesetzten Sätze in der Aufgabenstellung hervorgehoben. Die Schüler mussten Konjunktionen wie "deshalb", "darum", "weil", "denn" usw. verwenden. Aufgrund solcher Konstruktionen traten die meisten Fehler bei der Wortfolge auf. Des Weiteren wurden Fehler in der Verwendung von Präpositionen deutlich, die hauptsächlich in Verbindung mit Wörtern wie "Café", "Internet" und "Freunde" auftreten. Einige Schüler machten auch Fehler im Numerus bestimmter Substantive, wie zum Beispiel

"Bücher". Darüber hinaus traten einige Fehler bei der Konjugation auf, hauptsächlich bei der Verwendung von Modalverben. Schließlich sollten auch die Fehler in der Deklination erwähnt werden, die jedoch am seltensten vorkamen.

Tabelle 7: Morphosyntaktische Fehler nach Kategorie

morphosyntaktische Fehler	
Verbkonjugation	* <i>Ich kann ausschlafe.</i> (statt <i>Ich kann ausschlafen.</i>); * <i>Oft ausgehe ich.</i> (statt <i>Oft gehe ich aus.</i>); * <i>Viele Jugendliche mag...</i> (statt <i>Viele Jugendliche mögen...</i>)
Possessivpronomen (Kasus)	* <i>In meinen Freizeit...</i> (statt <i>In meiner Freizeit...</i>)
Substantiv (Numerus)	* <i>Buche</i> (statt <i>Bücher</i>)
Deklination des unbestimmten Artikels (Genus)	* <i>Ich habe kein Zeit...</i> (statt <i>Ich habe keine Zeit...</i>)
Deklination des bestimmten Artikels (Genus und Kasus)	* <i>in die Haus</i> (statt <i>in das Haus</i>) → Genus; * <i>Ich habe nicht so viel Freizeit in die Woche.</i> (statt <i>Ich habe nicht so viel Freizeit in der Woche.</i>) → Kasus
Deklination der Adjektive	* <i>das stressig Gefühl</i> (statt <i>das stressige Gefühl</i>)
Präposition	* <i>am Internet</i> (statt <i>im Internet</i>); * <i>auf Cafe gehen</i> (statt <i>ins Cafe gehen</i>); * <i>Sie spielt Freunden jeden Tag.</i> (statt <i>Sie spielt mit Freunden jeden Tag.</i>)
Wortfolge - im einfachen Satz	* <i>Ich zur Schule gehe.</i> (statt <i>Ich gehe zur Schule.</i>)
Wortfolge - im zusammengesetzten Satz	* <i>Es ist entspannend, weil ich eine Animatorin werden will.</i> (statt <i>Ich will eine Animatorin werden, weil es entspannend ist.</i>)

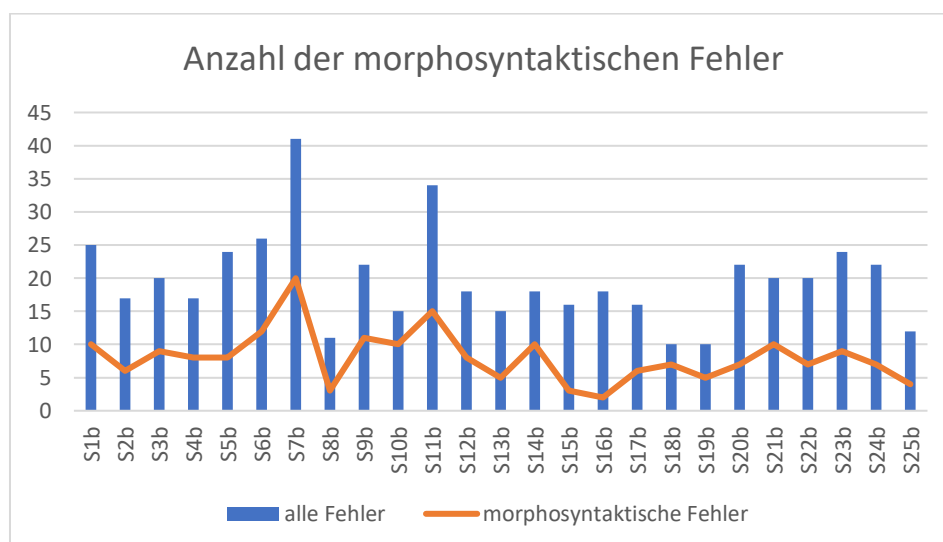


Abbildung 6: Der Vergleich der Gesamtzahl der Fehler und morphosyntaktischen Fehler im zweiten Halbjahr

Anhand der Grafik lässt sich feststellen, dass die Schüler im zweiten Halbjahr in diesem Bereich nahezu gleich viele morphosyntaktische Fehler wie im ersten Halbjahr gemacht haben. Natürlich gibt es Ausnahmen, wie etwa der Aufsatz von S7b, der die höchste und S16b, der die niedrigste Anzahl an morphosyntaktischen Fehlern hat.

7.4.2.2.3 Fazit zu morphosyntaktischen Fehlern

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass im ersten Halbjahr im Vergleich zur Gesamtzahl der Fehler mehr morphosyntaktische Fehler auftraten. Bezüglich einzelner Gruppen und Kategorien zeigte sich, dass im ersten Halbjahr die meisten Fehler in der Morphosyntax festgestellt werden konnten, während im zweiten Halbjahr das Gegenteil davon der Fall war. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass im zweiten Halbjahr die Sätze anspruchsvoller waren und die Verwendung bestimmter Konjunktionen erforderten. Ein möglicher Grund für morphosyntaktische Fehler im ersten Halbjahr könnte darin liegen, dass die Schüler zu Beginn des Gymnasiums wahrscheinlich mit unterschiedlichen Deutschkenntnissen gekommen sind, obwohl alle Schüler bereits ab der 4. Grundschulklasse Deutschunterricht hatten.

7.4.2.3 Lexikosemantische Fehler

Diese Kategorie wird zuletzt behandelt, da sie im Vergleich zur Rechtschreibung und Morphosyntax nicht so stark im Fokus steht. Der Grund dafür liegt darin, dass die an der Untersuchung teilnehmenden Schüler bei der Verwendung von Vokabeln fast keine Fehler machen und Wörter selten im falschen Kontext verwenden. Lexikosemantische Fehler sind typischerweise nicht sofort ersichtlich und erfordern eine Kontextanalyse, um zu verstehen, ob ein Wort semantisch zum Satz passt. In dieser Kategorie wurde eine Untergruppe von Fehlern aufgeführt, nämlich die falsche Wortwahl in einem bestimmten Kontext. Dies liegt daran, dass andere Fehler in dieser Kategorie weniger häufig auftreten und die genannte Untergruppe nicht so viele Fehler umfasst.

7.4.2.3.1 Erster Aufsatz

Im ersten Halbjahr beziehen sich die meisten Fehler auf lexikosemantischer Ebene auf Verben. Sie wurden im falschen Kontext verwendet oder waren meist mit einer wörtlichen

Übersetzung aus dem Kroatischen ins Deutsche verbunden. Es gibt auch mehrere Substantive, wie zum Beispiel *Geburtsort*, *Geburtsland*, die die Schüler im falschen Kontext Fehler verwendet haben.

Tabelle 8: Lexikosemantische Fehler nach Kategorie

lexikosemantische Fehler	
falsche Wortwahl in einem bestimmten Kontext	<p><i>*Mein Bruder ist siebte Klasse.</i> (statt <i>Mein Bruder besucht siebte Klasse.</i>);</p> <p><i>*Ich möchte in der Zukunft Lehrerin bekommen.</i> (statt <i>Ich möchte in der Zukunft Lehrerin werden.</i>);</p> <p><i>*Mein Geburtsort ist Kroatien.</i> (statt <i>Mein Geburtsland ist Kroatien.</i>);</p> <p><i>*Ich liebe in Zagreb.</i> (statt <i>Ich lebe in Zagreb.</i>);</p> <p><i>*Sie tragen eine schwere Lebensgeschichte.</i> (statt <i>Sie haben eine schwere Lebensgeschichte.</i>)</p>

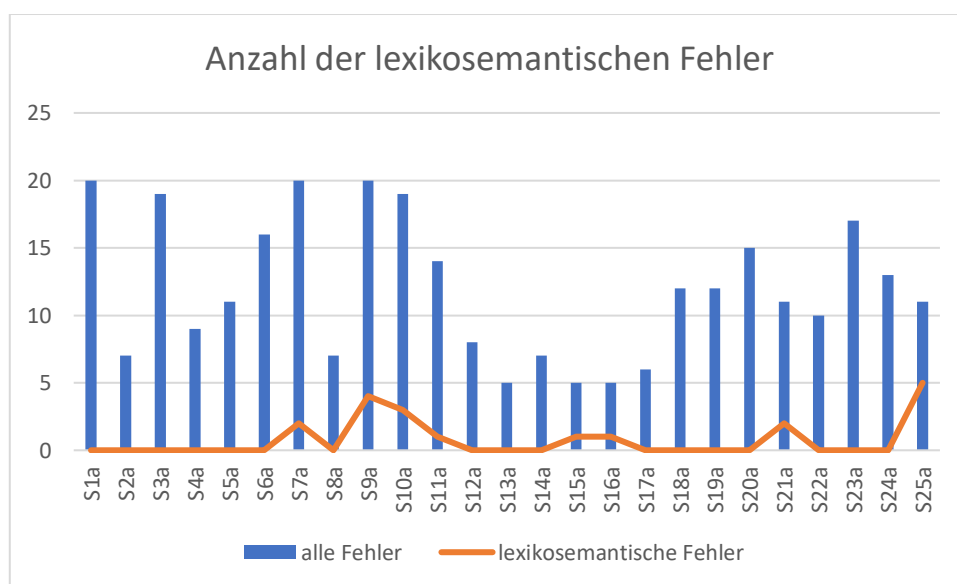


Abbildung 7: Der Vergleich der Gesamtzahl der Fehler und lexikosemantischen Fehler im ersten Halbjahr

Basierend auf der Grafik ist ersichtlich, dass lexikosemantische Fehler im Vergleich zur Gesamtzahl der Fehler am seltensten und bei einigen Schülern praktisch nicht vorkommen. Die Schüler S9a und S25a zeigen die höchste Anzahl an lexikosemantischen Fehlern, während S15a und S16a die geringste Anzahl aufweisen.

7.4.2.3.2 Zweiter Aufsatz

Im zweiten Halbjahr hatten die Schüler ähnliche Probleme mit der Verwendung bestimmter Verben in einem spezifischen Kontext. Einige Verben passten semantisch nicht zum Kontext und in einigen Sätzen verwendeten sie mehr Verben als nötig.

Tabelle 9: Lexikosemantische Fehler nach Kategorie

lexikosemantische Fehler	
falsche Wortwahl in einem bestimmten Kontext	<p><i>*Ich verbringe im Internet jeden Tag surfen und mache Sport treiben.</i> (statt <i>Ich surfe im Internet und treibe Sport jeden Tag.</i>)</p> <p><i>*Ich mache nicht Haushalt.</i> (statt <i>Ich helfe nicht im Haushalt.</i>);</p>

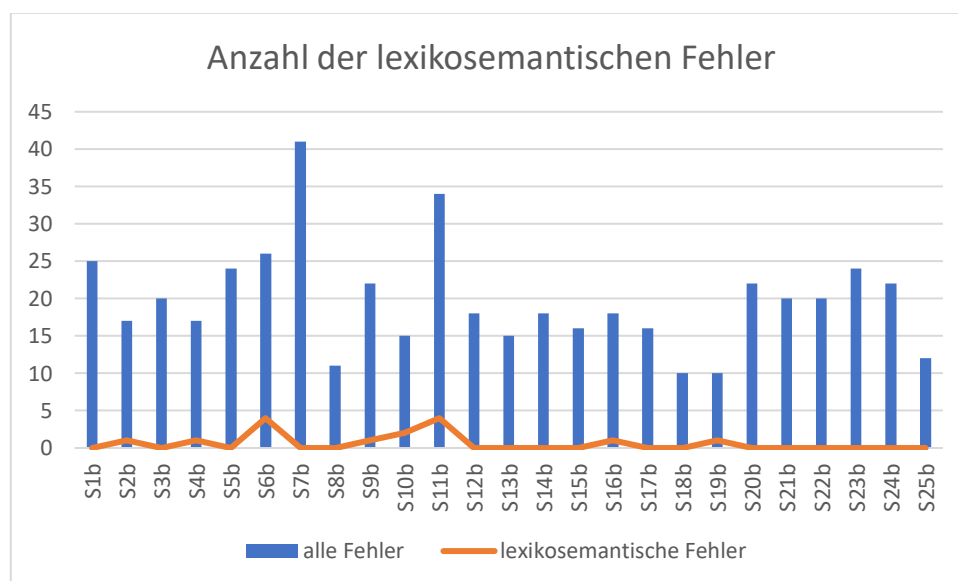


Abbildung 8: Der Vergleich der Gesamtzahl der Fehler und lexikosemantischen Fehler im zweiten Halbjahr

Was die statistischen Daten betrifft, lässt sich feststellen, dass im zweiten Halbjahr nicht viele Fehler auf lexikosemantischer Ebene auftreten. Nur wenige, wie zum Beispiel die Schüler S6b, S11b, S16b und S19b, haben solche Fehler gemacht. Für diejenigen, die solche Fehler begehen, ist ihre Anzahl im Vergleich zur Gesamtzahl der Fehler in den Aufsätzen gering.

7.4.2.3.3 Fazit zu lexikosemantischen Fehlern

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass lexikosemantische Fehler am seltensten auftreten. Die Schüler haben bei der falschen Wortwahl am meisten Fehler begangen. Im Aufsatz wurden keine Redewendungen oder idiomatische Ausdrücke verwendet, was die Kategorie der falschen Interpretation von Redewendungen und Idiomen ausschließt. Im Allgemeinen bereiten die lexikosemantischen Fehler den Schülern keine Probleme.

7.4.2.4 Vergleich der orthographischen, morphosyntaktischen und lexikosemantischen Fehler

In den vorherigen Absätzen wurden die Fehler in zwei Halbjahren mehr oder weniger gleichwertig verglichen, ohne orthographische, morphosyntaktische und lexikosemantische Fehler miteinander zu vergleichen. Daher werden diese Fehler in einer Art Gesamtschlussfolgerung zusammengefasst. Obwohl jede Kategorie dieser Fehler für sich genommen einzigartig ist, ist es wichtig, sie hier zu vergleichen, um zu sehen, welche am häufigsten auftreten, welche Fehlerkategorie führend ist und ob es Raum für weitere Forschung und Korrekturmaßnahmen gibt.

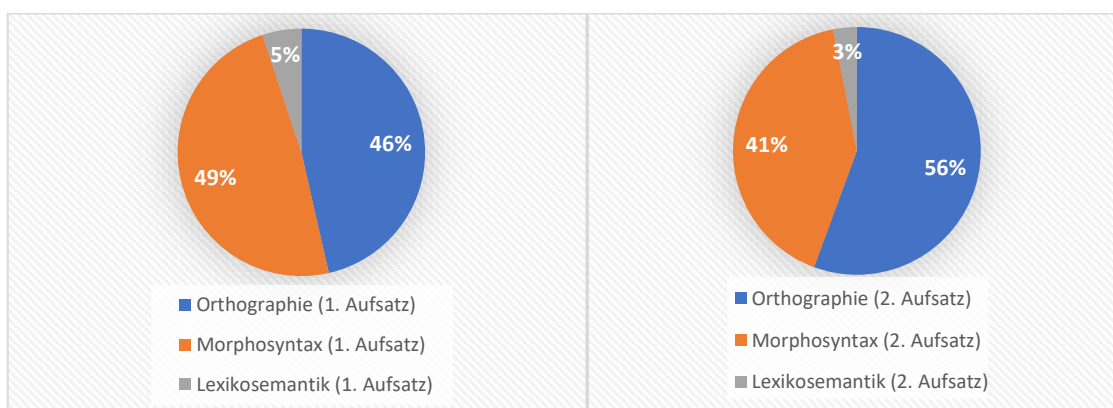


Abbildung 9: Die Verteilung der Fehler nach Fehlerkategorien im ersten Aufsatz (auf der linken Seite) und zweiten Aufsatz (auf der rechten Seite)

Im ersten Halbjahr machten die Schüler die meisten Fehler in der Morphosyntax (49% der Gesamtfehlerzahl), gefolgt von der Orthographie (46% der Gesamtfehlerzahl) und der Lexikosemantik (nur 5% der Gesamtfehlerzahl). Der Unterschied in der Anzahl der orthographischen und morphosyntaktischen Fehler beträgt lediglich 3%. In den Aufsätzen ist dieser Unterschied jedoch kaum erkennbar, da die Schüler in beiden Kategorien ähnlich viele

Fehler gemacht haben. Lexikosemantische Fehler traten nur bei wenigen Schülern auf, was den niedrigen Prozentsatz dieser Fehler erklärt.

Im zweiten Halbjahr zeigt sich die Situation hinsichtlich aller Fehlerkategorien etwas anders. Hier überwiegen orthographische Fehler (56% der Gesamtfehlerzahl), gefolgt von morphosyntaktischen Fehlern (41% der Gesamtfehlerzahl), aber es gibt wie im ersten Halbjahr die wenigsten lexikosemantischen (3% der Gesamtfehlerzahl) Fehler. Anhand des Kreisdiagramms lässt sich jedoch sagen, dass sie sich in der Morphosyntax verbessert haben, obwohl immer noch mehr Rechtschreibfehler auftreten als im ersten Halbjahr.

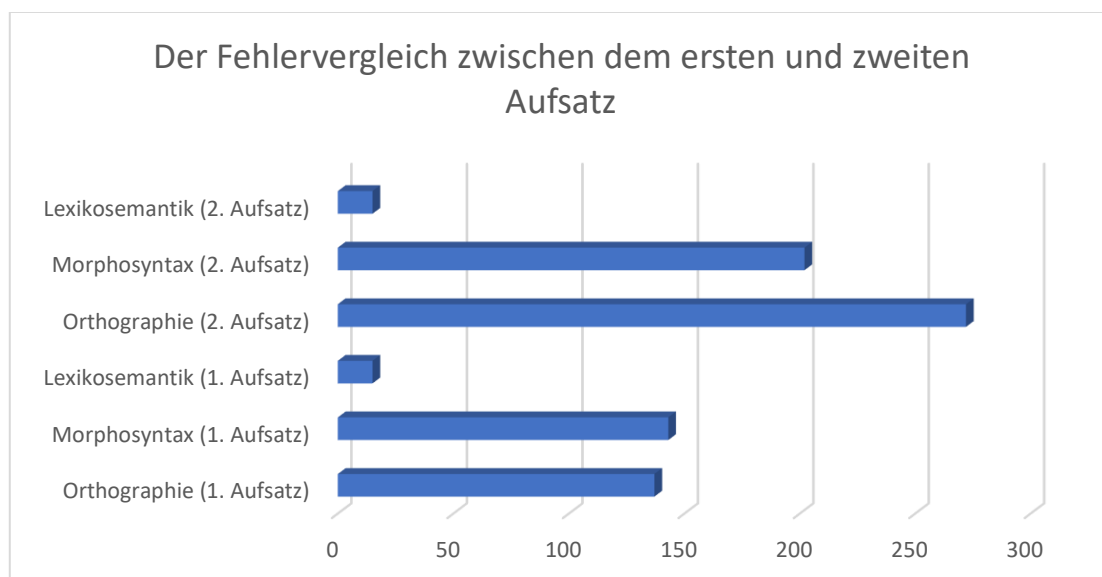


Abbildung 10: *Der Fehlervergleich zwischen dem ersten und zweiten Aufsatz*

Zusammenfassend lässt sich aus der Grafik festhalten, dass die Schüler die wenigsten Fehler in der Lexikosemantik, die meisten in der Orthographie und etwas weniger Fehler in der Morphosyntax als in der Orthographie gemacht haben. Nach dem Vergleich der Fehler und des Schülererfolgs ergeben sich folgende Erkenntnisse in Bezug auf die aufgestellten Hypothesen: Die erste Hypothese (H1), die besagt, dass Schüler der Sekundarstufe II ihre Schreibkompetenz gemäß den curricularen Vorgaben entwickeln werden, kann größtenteils bestätigt werden. Die Durchschnittsnote im ersten Halbjahr ist die Note 1 und im zweiten Halbjahr die Note 2. Bezüglich der Aufgabenerfüllung gemäß den curricularen Vorgaben lässt sich sagen, dass die Schüler im ersten Halbjahr die Aufgabe erfolgreich erledigt haben, was sich anhand der Noten nachweisen lässt (bei 60 % der Schüler liegt die Note 1 vor), während im zweiten Halbjahr die

Note 2 ein Notendurchschnitt ist (Note 1 wurde von 40 % der Schüler erreicht, Note 2 ebenfalls von 40 % und Note 3 von 20 % der Schüler). Weiterhin nahm die zweite Hypothese (H2) die Kategorie "Rechtschreibfehler" als Grundlage auf und sollte darauf hinweisen, dass die Schüler in den Aufsätzen nur wenige Rechtschreibfehler machen würden. Diese Hypothese kann nicht bestätigt werden, denn gemäß dem letzten Diagramm (siehe Abbildung 10) kann man sehen, dass die Schüler bei der Rechtschreibung zahlreiche Fehler gemacht haben, sogar mehr im zweiten als im ersten Aufsatz. Die dritte Hypothese (H3) basiert darauf, dass die Schüler mehr morphosyntaktische Fehler als lexikosemantische Fehler machen würden. Diese Hypothese kann bestätigt werden und wird durch das letzte Diagramm (siehe Abbildung 10) unterstützt. Es ist auch erwähnenswert, dass in den Aufsätzen der Schüler des ersten und zweiten Halbjahres am seltensten lexikosemantische Fehler zu bemerken waren, während sie bei den morphosyntaktischen Fehlern deutlich öfter auftraten. Abschließend wurde in der letzten Hypothese (H4) erwähnt, dass sich der Erfolg der Schüler des Gymnasiums *Sesvete* im zweiten Halbjahr nicht ändern würde. Auch diese Hypothese kann bestätigt werden, denn die Schüler machten bei der Abfassung der Aufsätze im zweiten Halbjahr sogar mehr Fehler im Bereich der Orthographie, die weiterhin ein großes Problem darstellt.

8. Schlussfolgerung

Fehler sind ein integraler Bestandteil des Schülerlebens und dienen als Indikator dafür, wie gut ein Schüler ein bestimmtes Thema beherrscht und wo noch Verbesserungsbedarf besteht. In dieser Arbeit bilden Fehler in Schüleraufsätzen die Grundlage für die Untersuchung. Ziel der Untersuchung war es festzustellen, ob die Schüler zwischen dem ersten und dem zweiten Halbjahr Fortschritte gemacht haben oder nicht.

Die Fehler wurden in orthographische, morphosyntaktische und lexikosemantische Fehler unterteilt. Obwohl es noch weitere Unterteilungen von Schreibfehlern gibt, liegt hier der Fokus ausschließlich auf diesen drei ausgewählten Fehlerkategorien.

Die Analyse erfolgte in mehreren Schritten. Zunächst wurde die Anzahl der Wörter in den Aufsätzen mit der prozentualen Fehlerquote verglichen. Dieser Fehlervergleich wurde auch grafisch dargestellt, um zu zeigen, wie das Verhältnis von Fehlern zur Anzahl der Wörter im ersten (siehe Abbildung 1) und im zweiten Halbjahr (siehe Abbildung 2) war. Es gab dabei individuelle Unterschiede zwischen den Schülern sowohl hinsichtlich der Anzahl der Fehler als auch der Noten, da diese von verschiedenen Faktoren wie der Komplexität der Aufgabe und der Anzahl der Fehler abhängen.

Anschließend wurde die Analyse in drei Teile unterteilt, wobei die häufigsten Fehler jeder Kategorie aufgeführt und durch Diagramme unterstützt wurden. Dabei wurde festgestellt, dass orthographische und morphosyntaktische Fehler bei allen Schülern auftraten, während lexikosemantische Fehler seltener und nur in geringer Anzahl vorkamen.

Im letzten Teil der Analyse wurden die Fehlerkategorien in beiden Halbjahren verglichen (siehe Abbildung 11). Dabei zeigte sich, dass lexikosemantische Fehler am seltensten auftraten. Allerdings variierte die Anzahl der morphosyntaktischen und orthographischen Fehler. Insgesamt machten die Schüler im ersten Halbjahr mehr morphosyntaktische als orthographische Fehler, während das Verhältnis im zweiten Halbjahr umgekehrt war.

Obwohl die Untersuchung in Form von Aufsätzen gut verlief, gibt es natürlich auch einige Einschränkungen, auf die man bei der Untersuchung keinen Einfluss nehmen kann. Die erste Einschränkung wäre, dass alle Schüler sich im ersten Jahr der weiterführenden Schule befinden und mit unterschiedlichen Kenntnissen der deutschen Sprache gekommen sind. Weitere Einschränkungen sind, dass die Untersuchung nur an einer Schule und in einer Klasse durchgeführt wurde, und dass zwischen den beiden Aufsätzen nur ein kurzer zeitlicher Abstand

von 6 Monaten lag. Die 6 Monate waren nicht genug, um die Entwicklung der Schreibkompetenz von Schülern festzustellen. Deswegen sollte die Schreibkompetenz über einen längeren Zeitraum hinweg verfolgt werden.

Abschließend bleibt die Frage offen, ob die Schwierigkeiten der Schüler mit der Rechtschreibung und Morphosyntax spezifisch für Deutsch sind, oder ob sie auch in anderen Fremdsprachen auftreten. Ebenso stellt sich die Frage, wie man mit diesen Schwierigkeiten konfrontiert werden kann. Sollten die Schulen und Lehrer stärker in den Rechtschreibunterricht einbezogen werden oder spielen andere Faktoren wie mangelnde Motivation eine Rolle? Es bleibt auch Raum für die Untersuchung von Kohärenz, Kohäsion und Aufgabenerfüllung, die in dieser Arbeit nicht im Vordergrund standen. Durch derartige Untersuchungen könnten Erkenntnisse gewonnen werden, die für die Entwicklung der Schreibkompetenz in der deutschen Sprache wichtig wären. All dies könnte als Grundlage für Untersuchungen in anderen Sprachen dienen. Es gibt jedoch noch viel Raum für weitere Forschung auf diesem Gebiet, um diese Fragen zu klären und ein besseres Verständnis dafür zu entwickeln, wie Schüler am besten bei der Entwicklung ihrer Schreibkompetenz unterstützt werden können.

9. Literaturverzeichnis

1. Anđel, Maja; Dolović, Ivana und Lütze-Miculinić, Marija "Vernetzung von präpositionalen Bedeutungen im mentalen Lexikon kroatisches Deutsch und Englisch lernender Jugendlicher " *Zagreber germanistische Beiträge*, vol. 20, br. 1, 2011, Seite 165-182. <https://hrcak.srce.hr/103915> (Letzter Zugriff am 18.02.2024).
2. Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert und Krumm, Hans-Jürgen (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl., Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG.
3. Dede, Zoé; Huesmann, Ilka und Lemke, Valerie (2021): *Schreibkompetenz fordern*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, https://mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/05_Publikationen_und_Material/Handreichung_Schreibkompetenz_foerdern.pdf (Letzter Zugriff am 21.04.2024)
4. Dudenredaktion (2017): *Das Stilwörterbuch. Typische Wortverbindungen und ihre Verwendung – treffsicher und wirkungsvoll formulieren*. 10. Aufl., Berlin: Bibliographisches Institut GmbH.
5. Edelstein, Benjamin (2013): *Das Bildungssystem in Deutschland*. In: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/163283/das-bildungssystem-in-deutschland/> (Letzter Zugriff am 28.04.2024)
6. Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
7. Europarat (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
8. Foškić, Nina (2023): *Schreibkompetenz kroatischsprachiger DaF-Lernender in der Sekundarstufe I und II auf dem Niveau A2* (unveröffentlichte Diplomarbeit). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:794780> (Letzter Zugriff am 14.05.2024)

9. Gasser, Peter (2003): *Lehrbuch Didaktik*. 2. Aufl., Bern: h.e.p. verlag ag.

10. Häusler, Maja (2003): *Schreibkompetenz kroatischsprachiger Deutschlerner*. In: *Zagreber germanistische Beiträge* vol. 12, S. 149-175.

11. Häusler, Maja (1998): *Zur Geschichte des Deutschunterrichts in Kroatien seit dem 18. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

12. Helbig, Gerhard und Buscha, Joachim (2001): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. München: Klett-Langenscheidt.

13. Hennes, Ann-Kathrin; Schmidt, Barbara Maria; Zepnik, Sabine; Linnemann, Markus; Jost, Jörg; Becker-Mrotzek, Michael; Rietz, Christian und Schabmann, Alfred (2018). „Schreibkompetenz diagnostizieren: Ein standardisiertes Testverfahren für die Klassenstufen 4-9 in der Entwicklung“ In: Matthias Grünke et al., *Empirische Sonderpädagogik 10* (S. 294 – 310). Leibniz: Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.
https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16599/pdf/ESP_2018_3_Hennes_et_al_Schreibkompetenz_diagnostizieren.pdf (Letzter Zugriff am 23.02.2024)

14. Gebhardt, Markus; Scheer, David und Schurig, Michael (2022). „Schreibkompetenz diagnostizieren.“ In: Markus Gebhardt et al. (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 505-516). Regensburg: Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.5283/epub.53149> (Letzter Zugriff am 18.02.2024).

15. Kast, Bernd (1999): *Fertigkeit Schreiben*. München: Goethe-Institut.

16. Kleppin, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Fernstudieneinheit 19. München: Langenscheidt.

17. Der Lehrplan für das Fach Deutsch für die Grundschulen und Gymnasien in der Republik Kroatien:
<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnoga%20predmeta%20Njemacki%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf> (Letzter Zugriff am 18.02.2024).
18. Landsman Vinković, Mirela (2022): *Učinak poučavanja razrednomu jeziku u izobrazbi nastavnika njemačkoga*. Unveröffentlichte Doktorarbeit. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet. <https://dr.nsk.hr/user/profile/mbz/400381> (Letzter Zugriff am 14.05.2024)
19. Leubner, Martin; Saupe, Anja und Richter, Matthias (2010): *Literaturdidaktik*. Berlin: Akademie Verlag GmbH.
20. Lütze-Miculinić, Marija und Landsman Vinković, Mirela. „Wie gut beherrschen Germanistikstudenten und Deutschlehrer in Kroatien die Unterrichtssprache Deutsch? Eine Erhebung der aktuellen Sachlage." *Zagreber germanistische Beiträge*, vol. 26, br. 1, 2017, Seite 277-302. <https://doi.org/10.17234/ZGB.26.15>. (Letzter Zugriff am 27.04.2024).
21. Maratović Tolić, Anita und Rubil, Tanja. "Definiranje kompetencija učenika u učenju i podučavanju njemačkog jezika" *Zbornik radova Veleučilišta u Šibeniku*, vol. 8, br. 3-4, 2014, Seite 121-134. <https://hrcak.srce.hr/131394> . (Letzter Zugriff am 18.02.2024).
22. Mlakar Gračner, Doris (2018). Fehler beim schriftlichen Produzieren von Texten im DaF-Studium. *Vestnik za tuje jezike*, vol. 10, br. 1, S. 219-237. <https://journals.uni-lj.si/Vestnik/article/download/8292/8413/19552> (Letzter Zugriff am 18.02.2024).
23. Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache*. Eine Einführung. Stuttgart: Springer-Verlag GmbH Deutschland
24. Siekmann, Katja und Thomé, Günther (2012). *Der orthographische Fehler*. Oldenburg: isb. Verlag.

25. Smrtić, Sara und Lütze-Miculinić, Marija. "Prijenosna odstupanja govorika hrvatskoga pri ovladanju njemačkim na razini B1." *Strani jezici*, vol. 46, Nr. 3, 2017, Seite 45-62. <https://hrcak.srce.hr/216786>. (Letzter Zugriff am 01.05.2024)
26. Srednja škola Sesvete (2024): Školski kurikulum 2023./2024. http://www.gimnazija-sesvete.skole.hr/upload/gimnazija-sesvete/images/static3/926/attachment/Skolski_kurikulum_2023_2024_.pdf (Letzter Zugriff am 03.04.2024)

Internetseiten

27. Aufbau von Schreibkompetenz in den lebenden Fremdsprachen. Fokus auf die Sekundarstufe II: https://www.oesz.at/fileadmin/external_import/oeszadb36/publikationen/aufbauvonschreibkompetenzindenlebendenfremdsprachen_webb.pdf (Letzter Zugriff am 18.02.2024).
28. Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf (Letzter Zugriff am 18.02.2024).
29. DAAD: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: <https://www.daad.de/de/in-deutschland-studieren/leben-in-deutschland/gers/> (Letzter Zugriff am 23.02.2024)
30. Duden: <https://www.duden.de/> (Letzter Zugriff am 18.02.2024).
31. Nach NCVVO (2023): <https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2022/09/NJEM-2023.pdf> (Letzter Zugriff am 19.05.2024), Seite 18 – 21
32. Studying in Germany: <https://www.studying-in-germany.org/de/das-deutsche-notensystem/#:~:text=Im%20Grunde%20genommen%20gibt%20es%20zwei%20unterschiedliche%20Notensysteme,mehr%20bestanden.%20Dieses%20System%20wird%20am%20h%C3%A4ufigsten%20angewendet.> (Letzter Zugriff am 29.04.2024)

33. Scribbr. *Morphologie: Definition in der Sprachwissenschaft einfach erklärt.*:
<https://www.scribbr.de/deutsche-sprache/morphologie/> (Letzter Zugriff am 21.02.2024)

10.Zusammenfassung

Die Diplomarbeit basiert auf einer Untersuchung, die in einer weiterführenden Schule in Zagreb durchgeführt wurde. An der Untersuchung nahmen 25 Erstklässler der Schule teil, die ab der 4. Grundschulklasse Deutsch lernen. Die Untersuchung wurde in zwei getrennten Phasen durchgeführt, zwischen denen ein Zeitabstand von sechs Monaten lag. Am Anfang und am Ende dieser Phasen sollten die Schüler Aufsätze schreiben, die von Fragen oder Stichpunkten geleitet wurden, die sie beantworten bzw. bearbeiten sollten. Im ersten Aufsatz schrieben sie über sich selbst im Allgemeinen, während sie im zweiten auch über sich selbst schrieben, wobei der Schwerpunkt auf dem Thema Freizeit und der Art und Weise, wie sie diese verbringen, lag. Anhand ihrer Aufsätze wurde eine Untersuchung nach Fehleranzahl und Fehlerarten (orthographische, morphosyntaktische und lexikosemantische Fehler) durchgeführt. Abschließend wurden die Fehler aus dem ersten und zweiten Aufsatz miteinander verglichen, um festzustellen, ob sich die Schreibkompetenz der Schüler in der deutschen Sprache in den wenigen Monaten zwischen beiden Aufsätzen verbesserte. Darüber hinaus wurde untersucht, ob die Lernenden allen Anforderungen aus dem nationalen Curriculum, dem Schullehrplan sowie dem GERS hinsichtlich der Schreibkompetenz gerecht werden.

Schlüsselwörter: *Schreibkompetenz, DaF, Sekundarstufe II, Fehleranalyse, Nationales Curriculum - Schullehrplan - GERS*

11. Abstract

The thesis is based on a study conducted in a secondary school in Zagreb. The study involved 25 first graders at the school who had been learning German from the 4th grade of elementary school. The study was conducted in two separate phases, with a six-month interval between them. At the beginning and end of these phases, the pupils were asked to write essays guided by questions or key points that they had to answer or work on. In the first essay, they wrote about themselves in general, while in the second, they also wrote about themselves, focusing on the topic of leisure time and how they spend it. Their essays were analyzed according to the number and types of errors (orthographic, morphosyntactic and lexico-semantic errors). Finally, the errors from the first and second essays were compared to determine whether the students' writing skills in German improved in the few months between the two essays. In addition, it was investigated whether the learners met all the requirements of the national curriculum, the school curriculum and the CEFR with regard to writing competence.

Keywords: *writing competence, GFL (German as a Foreign Language), (upper) secondary education, error analysis, National Curriculum, School Curriculum - CEFR*

12. Anhang

Anhang 1: Bestätigung für die Untersuchung vom Gymnasium Sesevete



GIMNAZIJA SESVETE
BISTRičKA 7, SESVETE
Klasa: 602-04/23-01/15
Ur. broj: 251-116-23-05-1
Sesevete, 23.3.2023.

PREDMET: SUGLASNOST

Studentica Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Odsjeka za germanistiku, Antonia Glibušić u Gimnaziji Sesevete će za potrebe izrade diplomskog rada imati uvid u učeničke radove (sastavak na njemačkom jeziku) učenika 1.c i 1.e bez korištenja imena učenika.



Ravnateljica:
Božana Sertić, prof.

Anhang 2: Die Aufgabenstellung für den ersten Aufsatz

Schreibe einen Text über dich. Beachte dabei alle Stichpunkte. Schreibe zu jedem Stichpunkt mindestens 2 Sätze.

Napiši tekst o sebi, obuhvati pritom SVE natuknice, uz svaku natuknicu napiši NAJMANJE 2 rečenice.

Napomena: 2 rečenice zu svaku natuknicu predstavljaju minimum. Natuknice je potrebno što više razraditi ukoliko želiš bolju ocjenu. U odgovorima je potrebno koristiti i vokabular koji je usvojen ove godine.

- Name und Alter, Geburtsort, Wohnort
- Familie und Geschwister
- Beruf der Eltern
- Schule, Klasse, Fremdsprachen, Lieblingsfächer/unbeliebte Fächer
- Hobbys/ Freizeitaktivitäten – Wann? Mit wem? Wo? Warum?
- Vorbilder/ Pläne für die Zukunft

Anhang 3: Die Aufgabenstellung für den zweiten Aufsatz

Schreibe einen Text über deine Freizeit und über dich selbst. Beachte dabei ALLE Stichpunkte/Fragen. Es ist notwendig, die Stichpunkte so gut wie möglich zu bearbeiten (schreibe mindestens 3-4 Sätze zu jedem Stichpunkt). In deinem Text ist auch der in diesem Jahr erworbene Wortschatz zu verwenden. Bei den Begründungen sind Sätze mit den Konjunktionen weil/denn/deshalb/da/deswegen/darum zu benutzen.

Napiši tekst o svom slobodnom vremenu, obuhvati pritom SVE natuknice/pitanja, svaku natuknicu je potrebno što više razraditi ukoliko želiš bolju ocjenu (napiši 3-4 rečenice uz svaku natuknicu). U odgovorima je potrebno koristiti i vokabular koji je usvojen ove godine. Obrazloženja je potrebno dati uz pomoć weil/denn/deshalb/da/deswegen/darum/deshalb rečenica.

- Sag etwas über dich selbst.
- Was machen Jugendliche in ihrer Freizeit? (nenne mindestens 8 Aktivitäten)
- Was machst du gerne in deiner Freizeit? Warum? Mit wem? Wo befindest du dich dann?
- Was machst du nicht so gern in deiner Freizeit? Warum?
- Wie viele Stunden täglich verbringst du im Internet? Wie viele Stunden täglich verbringst du im Freien?
- Hast du genügend Freizeit? Warum (nicht)?
- Welche Freizeitaktivitäten findest du sinnvoll (sinnvoll – smislen) und warum?

Anhang 4: Bewertungskriterien vom Gymnasium Sesevete (textuell)

Elementi ocjenjivanja za 1. i 2. strani jezik:

Pisanje

2. PISANJE:

Element pismeno izražavanje obuhvaća četiri elementa: izvršenje zadatka, koherencija i kohezija, vokabular i gramatika. Izvršenje zadatka odnosi se na razradu zadane teme i strukturu (glavne misli, potpora i format), koherencija i kohezija na korištenje vezivnih sredstava na razini teksta i odlomka što omogućuje lagano praćenje slijeda misli. Elementi vokabular i gramatika odnose se na raspon i točnost tih elemenata u tekstu.

ODLIČAN:

Svi su dijelovi zadane teme podjednako dobro razrađeni. Učenik relativno ujednačeno raspravlja o oba gledišta/stava i iznosi zaključak (u esejskom tipu zadatka). Glavne misli su relevantne za temu, jasno naglašene s jasnom potporom (dokazi, primjeri). Zaključci su jasni i proizlaze iz navedenih objašnjenja, dokaza i primjera. Slijed misli je jasan, lako ga je pratiti. Tekst je kvalitetno strukturiran s jasnom podjelom na sve relevantne elemente (odlomci, uvod, razrada, zaključak, pozdrav, ...).

Prikladna uporaba niza različitih kohezivnih sredstava (veznika, sredstava koja se rabe u svrhu referiranja, struktura, interpunkcije) u povezivanju odlomaka i rečenica unutar odlomaka omogućuje lako praćenje tijeka misli. Svaki odlomak sadržava jasnu glavnu temu koja ima prikladnu potporu. Zaključci su jasni i prikladni. Raspoloživo bogatim vokabularom da se može izraziti o zadanoj temi. Sposoban mijenjati formulaciju kako bi izbjegao često ponavljanje. Raspon vokabulara je širok te dopušta uporabu niza različitih izraza u okviru teme. Vokabular je općenito precizan, postoji svijest o kolokacijama i idiomatskim izrazima. Pogreške u uporabi/obliku/ pravopisu se pojavljuju, ali ne utječu na lako razumijevanje teksta. Učenik rabi jednostavne i složene strukture prikladno i s određenom fleksibilnošću. Prilično dobro vlada gramatikom te ne pravi pogreške koje mogu dovesti do nesporazuma. Dobro vlada gramatikom i koristi širok raspon gramatičkih struktura; mogu se pojaviti povremeni previdi i sporadične pogreške te manje netočnosti u strukturi rečenice, ali to se događa rijetko i učenik se najčešće zna naknadno ispraviti.

VRLO DOBAR:

Svi su dijelovi zadane teme razrađeni, ali ne podjednako dobro. Učenik raspravlja o oba gledišta/stava, ali pridaje zamjetno više pažnje jednom gledištu. Glavne misli su relevantne za temu, no nekima nedostaje dovoljno čvrsta potpora (dokazi, primjeri). Neki zaključci ne proizlaze iz navedenih objašnjenja, dokaza i primjera.

Slijed misli u cjelini je jasan, ali postoji poneka logička nepovezanost. Tekst je strukturiran s jasnom podjelom na sve relevantne elemente (odlomci, uvod, razrada, zaključak, pozdrav, ...). Učenik posjeduje više nego ograničen raspon kohezivnih sredstava, ali ne pokazuje raspon koji bi se mogao smatrati učinkovitim. Moguća je pojava neodgovarajuće i pretjerane uporabe kohezivnih sredstava, tekstu na mjestima nedostaje koherentnosti, ali općenito uporaba kohezivnih sredstava pomaže u praćenju tijeka misli.

Glavna tema nije uvijek jasna i odlomak sadržava rečenice koje se odnose na drugu temu. Raspolaze dovoljno bogatim vokabularom da se može izraziti o zadanoj temi. Pogreške u uporabi/obliku/pravopisu ponekad utječu na lako razumijevanje teksta. Učenik rabi jednostavne i složene gramatičke strukture s ograničenom fleksibilnošću. Prilično dobro vlada gramatikom. Pogreške u uporabi/obliku ponekad utječu na lako razumijevanje teksta.

DOBAR:

Jedan dio zadane teme nije razrađen. Učenik spominje samo jedno gledište. U sastavku koji zahtijeva iznošenje prednosti i mana i razloga za i protiv, učenik navodi samo prednosti ili razloge protiv ili uopće ne iznosi mišljenje. Glavne misli su relevantne za temu, no potpora je nedovoljna, irelevantna ili se ponavlja (dokazi, primjeri). Ponekad nije jasno što je zaključak. Globalno je tijek misli razlučiv unatoč odstupanjima od logičkog redoslijeda. Nedostatak, neodgovarajuća uporaba ili pretjerana uporaba kohezivnih sredstava uzrokuje poteškoće u čitanju, ali se tijek misli ipak može pratiti. Iako su vidljivi ozbiljni problemi sa strukturom odlomka (npr. odlomak sadržava više od jedne glavne teme ili je glavni dio sastavka u jednome odlomku), postoje naznake strukturiranja odlomka.

Raspolaze zadovoljavajućim rasponom vokabulara vezanog za zadanu temu. Učenik uglavnom rabi jednostavan, osnovni vokabular, ali je taj raspon učeniku dostatan da se izrazi na zadanu temu bez oslanjanja na ponavljanja. Pogreške u uporabi/obliku/pravopisu uzrokuju poteškoće u razumijevanju teksta. Općenito se oslanja na jednostavne gramatičke strukture uz povremeni pokušaj uporabe složenijih struktura. Pogreške u uporabi/obliku uzrokuju poteškoće u razumijevanju teksta.

DOVOLJAN:

Dijelovi zadane teme minimalno su razrađeni. Učenik jedva spominje zadanu temu, jer nije razumio zadatak ili previše piše o irelevantnim stvarima. Glavne su misli nejasne, irelevantne, ponavljaju se ili im nedostaje potpora (dokazi, primjeri). Zaključci uglavnom nisu relevantni. Globalno je tijek misli nejasan uz vidljive pokušaje organizacije teksta. Upotreba je kohezivnih sredstava nedovoljna. Odlomci su nedovoljno strukturirani. Format teksta je neprikladan. Tekst nema prepoznatljiv format sastavka. Primjerice, u tekstu ne postoji uvod/zaključak ili tekst sadržava nabiranja umjesto rečenica ili ima oblik pisma (u slučaju eseja). Postoji mali pokušaj strukturiranja odlomka: tekst je podijeljen u dijelove koji nemaju glavnu temu ili pak jedan odlomak čini cijeli tekst.

Raspon vokabulara je nedovoljan. Učenik nema raspon vokabulara koji je dostatan da bi se izrazio na zadanu temu, te se ili mora oslanjati na ponavljanja ili na memorizirani jezik. Pogreške u uporabi/obliku/pravopisu gotovo onemogućuju razumijevanje teksta. Oslanja se na jednostavne gramatičke strukture. Pogreške u uporabi/obliku onemogućuju razumijevanje.

NEDOVOLJAN:

Učenički pisani rad je neshvatljiv, nekoherentan i gramatički netočan ili do razmjera neprepoznatljivosti ili sadrži izuzetno malo informacija iz kojih je gotovo nemoguće iščitati poruku. Niti uz vodstvo nastavnika ne uspijeva popraviti pismene radove, napisani tekstovi su nekoherentni i bez primjene kohezivnih sredstava. Pismenim zadacima učenik/učenica ne ostvaruje zadatak niti sadržajno niti formalno, a jezik u pismenim tekstovima ne prilagođava se svrsi, čitatelju i kontekstu.

Anhang 5: Bewertungskriterien vom Gymnasium Sesevete (prozentual)

DODATNA NAPOMENA

AKTIV STRANIH JEZIKA:

Za pozitivnu ocjenu iz predmeta prvi i drugi strani jezik od presudne je važnosti redovitost pohađanja nastave te redovitost usvajanja sadržaja i ispunjavanja obveza.

Zaključna ocjena donosi se na temelju svih nabrojanih elemenata. Ona predstavlja procjenu ukupnih postignuća kao i odnos učenika prema ispunjavanju svojih obveza, te kontinuiranost u savladavanju gradiva i ne predstavlja nužno aritmetičku sredinu svih ocjena pojedinačnih elemenata.

Kriterij bodovanja pisanih provjera kod kojih je predviđen broj bodova

Članovi aktiva su usuglasili sljedeći postotak riješenosti za prvi i drugi strani jezik:

< 55 %	nedovoljan
55 – 64 %	dovoljan
65 – 77 %	dobar
78 – 89 %	vrlo dobar
90 – 100 %	odličan

Stručno vijeće stranih jezika Gimnazije Sesevete