

Schreibkompetenz kroatischsprachiger DaF-Lernender in der Sekundarstufe I und II auf dem Niveau A2

Foškić, Nina

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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:131:794780>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-20**



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

Nina Foškić

Schreibkompetenz kroatischsprachiger DaF-Lernender
in der Sekundarstufe I und II auf dem Niveau A2

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Mirela Landsman Vinković

Zagreb, listopad 2023.

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 mentorici dr. sc. Mireli Landsman Vinković na brojnim korisnim savjetima, podršci i strpljenju prilikom pisanja ovog rada i tijekom samog studija.

Također zahvaljujem profesoricama njemačkog jezika Mari Pekez, Yvonne Dori Jurin i Martini Franković te učenicima osmog razreda Osnovne škole Sesvete i Osnovne škole Dr. Ivan Merz, kao i učenicima trećeg razreda Gimnazije Pula što su mi omogućili provedbu praktičnog dijela ovog rada.

Neizmjernu zahvalu upućujem svojoj obitelji i dečku za svu pruženu pomoć i potporu tijekom cijelog studija.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Sprachlehrforschung.....	2
2.1 Zweitsprache – Fremdsprache	3
2.2 Spracherwerb – Sprachenlernen	4
3. Fremdsprachenlernen	5
3.1 Lernalter	5
3.2 Lernaltersprache	6
3.3 Fehler	7
3.3.1 Ursachen für Fehler.....	8
3.3.2 Fehlerklassifikation.....	9
3.3.3 Die schriftliche Fehlerkorrektur.....	10
4. Fertigkeit Schreiben	11
4.1 Die Einteilung der vier Fertigkeiten	12
4.1.1 Das Verhältnis des Schreibens zu den sprachlichen Fertigkeiten	13
4.2 Die Rolle des Schreibens im Fremdsprachenunterricht	14
4.3 Gründe für das Schreiben im Fremdsprachenunterricht.....	15
4.4 Schreibübungen im Unterricht.....	16
5. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen	18
5.1 Die Schreibkompetenz der Schüler auf dem Niveau A2	19
5.2 Das Curriculum für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I und II.....	21
6. Die Untersuchung.....	23
6.1 Untersuchungsziele.....	23
6.2 Untersuchungsteilnehmer	23
6.3 Hypothesen	25
6.4 Erhebungsinstrument und -verfahren	26
7. Untersuchungsergebnisse	28
7.1 Ergebnisse des Fragebogens	28
7.2 Analyse der Schreibaufgabe	31
7.2.1 Fehlerklassifikation nach Sprachebenen.....	32
7.2.2 Fehlerursachen	38
7.2.3 Schülerleistung.....	42
8. Schlussfolgerung	44

9. Literaturverzeichnis.....	47
10. Zusammenfassung.....	49
11. Anhang.....	50

1. Einleitung

Ziel dieser Diplomarbeit ist es, die Schreibkompetenz kroatischsprachiger DaF-Lernender in der Sekundarstufe I und II auf dem Niveau A2 zu vergleichen. Die Lernenden unterscheiden sich in der Dauer des schulischen DaF-Lernens (3 oder 5 Jahre) und in der Lebensphase, in der sie mit dem Lernen der deutschen Sprache begonnen haben (vor oder während der Pubertät). Die Ergebnisse dieser Untersuchung sollen sowohl den DaF-Unterricht für kroatischsprachige Lernende in der Sekundarstufe I und II auf dem Niveau A2 verbessern als auch das Verständnis für die Herausforderungen und Erfolgsfaktoren bei der Förderung der Schreibkompetenz im Fremdsprachenunterricht erweitern.

Das Erlernen fremder Sprachen war schon immer von großer Bedeutung für Menschen, da sie durch das Beherrschen einer fremden Sprache mit Bewohnern anderer Länder kommunizieren konnten. Aus diesem Grund begannen Wissenschaftler zu untersuchen, wie Menschen Fremdsprachen erwerben und lernen, was schließlich zur Entstehung einer wissenschaftlichen Disziplin führte, die sich mit der Untersuchung von Sprachlehre und Sprachlernprozessen befasst. Diese sowie der Unterschied zwischen Lernen und Erwerben bzw. zwischen Zweit- und Fremdsprache werden im zweiten Kapitel erörtert.

Bei der Erforschung der Weise, wie Menschen Sprachen lernen und erwerben, haben Wissenschaftler festgestellt, dass der Prozess der Beherrschung einer Fremdsprache für jeden Menschen anders verläuft und von verschiedenen individuellen Faktoren abhängt. Da für diese Arbeit das Alter, neben der Dauer des schulischen DaF-Lernens, der wichtigste Faktor ist, werden im dritten Kapitel die Unterschiede im Fremdsprachenlernen von Kindern und Jugendlichen aufgezeigt. Darüber hinaus wird die Bedeutung der Lernaltersprache definiert und erläutert, die je nach persönlichen Faktoren bei jedem Schüler¹ unterschiedlich ist. Am Ende des dritten Kapitels werden Sprachfehler, die charakteristisch für Lernaltersprachen sind, definiert. Es werden deren Klassifikationen, Ursachen und mögliche Korrekturen dargestellt.

Der Schwerpunkt des Fremdsprachenunterrichts hat sich im Laufe der Geschichte verändert, und heute ist das Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Schüler, mit der man eine Sprache in realen Kommunikationssituationen erfolgreich einsetzen kann. Die kommunikative Kompetenz

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

entsteht, wenn die vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) auf eine integrierte Weise entwickelt und angewendet werden. Jede Fertigkeit unterstützt die andere, was im vierten Kapitel am Beispiel des Schreibens dargestellt wird. Darüber hinaus wird die Rolle des Schreibens erläutert und es werden die Gründe für dessen Einsatz im Fremdsprachenunterricht dargelegt. Abschließend werden einige Schreibübungen vorgestellt, die im Fremdsprachenunterricht häufig verwendet werden, wobei auch die Aufgabe, anhand derer die Untersuchung durchgeführt wurde, erwähnt wird.

Das Erlernen von Fremdsprachen war in Europa sehr lang von Land zu Land unterschiedlich und daher gab es eine Vielzahl unterschiedlicher Standards und Bewertungssysteme für Sprachkenntnisse. Dies hat die Bewertung von Sprachkompetenzen intransparent und schwierig gemacht, insbesondere in der Bildung. Aus diesem Grund wurde der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeRS) entwickelt, der in verschiedenen Ländern und Sprachen angewendet wird. Der GeRS fördert die Effizienz und Qualität des Fremdsprachenunterrichts und dient auch als Leitfaden zur Erstellung des Lehrplans für Fremdsprachen. Aufgrund seiner Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht wird der GeRS im fünften Kapitel näher beschrieben. Da im GeRS auch die vier Fertigkeiten auf unterschiedlichen Niveaustufen (A1-C2) beschrieben werden, wird im Folgenden auf die Schreibkompetenz eingegangen und es wird zudem genannt, was genau von Schülern auf dem Niveau A2 erwartet wird. Abschließend wird das auf dem GeRS basierende Curriculum für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I und II vorgestellt, da es wichtig für diese Arbeit ist.

Im Rahmen der Diplomarbeit wurde eine Untersuchung in drei Klassen der Sekundarstufe I und II durchgeführt, um die Schreibkompetenz kroatischsprachiger DaF-Lernender auf dem Niveau A2 zu prüfen. Dabei wollte man sowohl die Stärken als auch die Schwierigkeiten identifizieren, mit denen die Schüler in unterschiedlichen Klassen, aber auf dem gleichen Sprachniveau konfrontiert werden, wenn es darum geht, sich schriftlich auf Deutsch auszudrücken. Eine detaillierte Beschreibung der durchgeführten Untersuchung wird im sechsten Kapitel vorgestellt. Schließlich werden im siebten Kapitel die Ergebnisse des in der Untersuchung eingesetzten Fragebogens sowie die Analyse der Aufsätze dargestellt.

2. Sprachlehrforschung

In der heutigen globalisierten Gesellschaft ist das Erlernen von Fremdsprachen von zunehmender Bedeutung. Daher ist es nicht verwunderlich, dass sich zahlreiche wissenschaftliche Disziplinen mit dem Prozess des Fremdsprachenlernens befassen. Einige von

ihnen sind die Fremdsprachendidaktik, die Zweitsprachenerwerbsforschung, die angewandte Linguistik und die Sprachlehrforschung. Wie Edmondson und House (2006: 3) anführen, beschäftigt sich die Sprachlehrforschung mit zwei eng miteinander verbundenen Prozessen: dem Lehren und dem Lernen von Sprachen. Es ist dabei zu betonen, dass diese Sprachen von den Lernenden nicht als Erstsprache, sondern als Fremd- oder Zweitsprache² beherrscht werden. Edmondson und House betonen außerdem, dass die Sprachlehrforschung sowohl theoretische als auch praktische Ziele hat. Das theoretische Ziel ist es, die Faktoren, die den fremdsprachenunterrichtlichen Lernprozess beeinflussen, zu verstehen, während das praktische Ziel darin besteht, Vorschläge für die Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts zu geben (ebd. 4).

2.1 Zweitsprache – Fremdsprache

Wenn es um die Thematik der Sprachlehrforschung geht, gewinnt die Unterscheidung zwischen Zweitsprache und Fremdsprache eine besondere Bedeutung. Dies ist von großer Relevanz, da beide Begriffe in vielfältigen Zusammenhängen sehr häufig Verwendung finden. Edmondson und House betonen, dass die Unterscheidung in der Regel auf der Rolle oder Funktion der Sprache in der Kultur der Lernenden basiert. Wenn die fremde Sprache „eine für das Leben (und Überleben) in einer bestimmten Gesellschaft unverzichtbare Rolle spielt, dann haben wir es mit einer Zweitsprache zu tun“ (Edmondson und House, 2006: 9). Andererseits, wenn die fremde Sprache neben der Erstsprache weniger häufig im Rahmen alltäglicher Kommunikation eingesetzt wird, geht es um eine Fremdsprache (Blažević, 2007: 56). Nach Apeltauer (1997: 16) fungiert sie lediglich als ein potenzielles Mittel der Kommunikation, doch in bestimmten Situationen kann sie ebenfalls als notwendige Grundlage für beruflichen Erfolg dienen.

Koepfel (2013: 3) führt außerdem an, dass sich die Zweitsprache und die Fremdsprache je nach dem Lernkontext, dem Lernort und der Art der ablaufenden Lernprozesse unterscheiden. Was die Lernkontexte betrifft, wird die Zweitsprache in natürlichen Kontexten gelernt, während die Fremdsprache in gesteuerten Kontexten gelernt wird. Apeltauer (1997: 15) betont zudem, dass bei Lernern einer Fremdsprache oft Anreize für Aktivitäten außerhalb des Unterrichts zur Übung und Vertiefung fehlen. Dies führt im Allgemeinen dazu, dass die Aneignung einer Fremdsprache mehr Zeit in Anspruch nimmt als bei einer Zweitsprache. Eine Konsequenz davon ist, dass die Lerngruppen im Fremdsprachenunterricht tendenziell

² Zum Unterschied zwischen Fremd- und Zweitsprache siehe Abschnitt 2.1

homogener sind im Vergleich zum Zweitsprachunterricht, da keine Begriffe oder Strukturen aus außerschulischen Sprachkontexten in den Unterricht einfließen. Koeppel (2013: 3) betont weiterhin, dass als mögliche Lernorte normalerweise entweder das Land, in dem die Zielsprache gesprochen wird, oder das Heimatland des Lernenden in Betracht gezogen werden. In Bezug auf die Lernprozesse unterscheidet man einerseits ungesteuerte, unbewusste, beiläufige Prozesse, die insbesondere die Zweitsprache betreffen, während sich andererseits gesteuerte, bewusste Prozesse hauptsächlich auf die Fremdsprache beziehen. Koeppel betont aber zudem, dass der Zweitspracherwerb auch bewusste Elemente enthalten kann, wenn beispielsweise der Lerner seinen Gesprächspartner nach der Korrektheit einer Struktur oder der Bedeutung eines Worts fragt (ebd.). Im Fremdsprachenunterricht findet oft auch unbewusstes, beiläufiges Lernen statt, das weder vom Lehrer noch von einem Lehrwerk geplant wurde. Schließlich ist zu betonen, dass es keine festen Grenzen zwischen einer Zweitsprache und einer Fremdsprache gibt. Eine Fremdsprache kann zur Zweitsprache werden, wenn sie eine bedeutsame Rolle bei der Entwicklung, Aufrechterhaltung oder Anpassung der Identität der Lernenden spielt und unmittelbar in der Kommunikation relevant ist. Dennoch kann sie nach dem Verlassen des Landes, in dem die Zielsprache gesprochen wird, wieder den Status einer Fremdsprache annehmen (ebd. 4).

2.2 Spracherwerb – Sprachenlernen

Wenn von Zweit- und Fremdsprachen die Rede ist, ist es sehr wichtig, auch die Begriffe Spracherwerb und Sprachenlernen zu definieren und zu unterscheiden, da sie sehr lange als Synonyme gebraucht wurden. Apeltauer (1997: 14) unterscheidet zwischen Spracherwerb, bei dem eine Sprache unbewusst und beiläufig erworben wird, und Sprachenlernen, das eine bewusste und intentionale Aneignung einer Sprache darstellt. Edmondson und House (2006: 11) fügen hinzu, dass beim Spracherwerb die Sprache intuitiv, meistens unbewusst durch soziale Kontakte entwickelt wird, woraus sich schließen lässt, dass Erst- und Zweitsprachen in den meisten Fällen erworben werden. Auf der anderen Seite ist das Sprachenlernen ein bewusster Prozess, in dem meistens Regeln gelernt und angewendet werden. Daraus ergibt sich die Schlussfolgerung, dass Fremdsprachen in der überwiegenden Mehrheit der Fälle gelernt werden. Apeltauer (2001: 677) betont, dass der Begriff Aneignung sowohl den Erwerb als auch das Lernen umfasst und dass es je nach Kontext spezifiziert werden kann.

3. Fremdsprachenlernen

In der heutigen Welt wird die Fähigkeit, mehrere Sprachen zu sprechen, immer bedeutsamer. Wie Apeltauer (1997: 17) behauptet, ist Mehrsprachigkeit für große Teile der Bevölkerung kleinerer europäischer Nationen eine alltägliche Realität. Viele Kinder beginnen mit dem Lernen einer Fremdsprache auch im Vorschulalter und die Mehrheit lernt eine, zwei oder sogar drei Fremdsprachen während der Schulzeit. Das Fremdsprachenlernen unterscheidet sich bei verschiedenen Altersgruppen, da sich im Laufe der Zeit die kognitiven Fähigkeiten, individuellen Motivationen und bevorzugten Lernstile der Lernenden verändern. Diese Veränderungen tragen auch dazu bei, dass unterschiedliche Arten von Fehlern auftreten, die wiederum spezifische Merkmale der Lernaltersprachen formen. Diese charakteristischen Fehler liefern wertvolle Erkenntnisse über den Lernprozess und ermöglichen eine Anpassung an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden sowie die Entwicklung passender Lernziele für jede Alterskategorie. In den folgenden Unterabschnitten wird der Einfluss des Alters auf das Erlernen einer Fremdsprache dargestellt. Zudem wird die Lernaltersprache definiert und ihre Wichtigkeit erläutert. Außerdem werden die Kategorisierung, Ursachen und Korrektur von Fehlern bei Schülern detaillierter dargestellt.

3.1 Lernalter

Durch die Beobachtung verschiedener Altersgruppen beim Erlernen von Fremdsprachen konnte festgestellt werden, dass Menschen je nach Alter unterschiedlich schnell und nicht gleich erfolgreich Fremdsprachen lernen. Aus diesem Grund überrascht es nicht, dass sich die Erforschung der Verbindung zwischen Alter und Sprachentwicklung, wie Hallet und Königs (2013: 253) betonen, als ein wesentliches Forschungsfeld in der Sprachlehrforschung fest etabliert hat.

Lange Zeit ging man davon aus, dass Kinder Sprachen am besten und schnellsten lernen (Blažević, 2007: 61). Demzufolge überrascht die Tatsache nicht, dass viele Menschen der Meinung sind, dass es mit zunehmendem Alter immer schwerer wird, eine fremde Sprache zu lernen. Trotzdem erlernen viele Jugendliche³ und Erwachsene auch nach der Kindheit sehr erfolgreich Fremdsprachen, was zeigt, dass die geäußerte Annahme nicht ganz richtig ist. Apeltauer (1997: 73) führt an, dass die durchgeführten Untersuchungen zeigen, dass das Erlernen der Aussprache einer fremden Sprache mit zunehmendem Alter tatsächlich

³ Hallet und Königs (2013) erklären, dass unter *Jugendlichen* Personen zwischen etwa zwölf und sechzehn Jahren verstanden werden.

schwieriger wird. Der Autor betont außerdem, dass dies insbesondere in formellen (unterrichtlichen) Kontexten der Fall ist. Zudem führt der Autor an, dass sich Kinder phonologische Aspekte leichter als Jugendliche und Erwachsene aneignen, da sie fremde Sprachen spielend lernen und diese noch gerne imitieren. Nach Apeltauer (ebd.) konzentrieren sich ältere Lerner wegen ihrer kognitiven Möglichkeiten mehr auf morphologische und syntaktische Phänomene und vernachlässigen deshalb die phonetischen und intonatorischen Aspekte. Daraus folgt, dass „sich Jugendliche morphologische und syntaktische Aspekte einer fremden Sprache rascher aneignen als Kinder“ (Apeltauer, 1997: 12). Huneke und Steinig (2013: 17) heben hervor, dass jüngere Lernende nur dann bedeutende Fortschritte im Lernen erzielen können, wenn sie in einem umfangreichen Maße einer Fremdsprache ausgesetzt sind, wie es etwa in Schulen der Fall ist, in denen die Fremdsprache als Unterrichtssprache genutzt wird.

Apeltauer (1997: 12) führt an, dass aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten Jugendliche in der Lage sind, Informationen schneller zu verarbeiten als Kinder. Sie können besser Zusammenhänge ziehen, abstrakte Konzepte erfassen und logischen Argumentationen folgen. Blažević drückt außerdem aus, dass frühere Erfahrungen mit dem Spracherwerbsprozess und spezifischen Lehrmethoden auch beim Erlernen einer neuen Sprache von Nutzen sind. Dadurch wird „es für den erfahrenen Sprachenlerner immer leichter [...], sich eine weitere Fremdsprache anzueignen“ (2007: 64). Zudem wird von Apeltauer (1997: 73) betont, dass im Hinblick darauf die Aufmerksamkeitsspanne im Laufe des Alters wächst und die Speicherfähigkeit durch metakognitive Verfahren steigt. All dies führt dazu, dass ältere Lernende Elemente und Regeln, die bewusst eingesetzt werden, schneller aufnehmen können als Kinder. Schlussfolgernd kann man sagen, „unter unterrichtlichen Bedingungen lernen ältere Schüler Fremdsprachen gewöhnlich schneller als jüngere Schüler“ (Hallet und Königs, 2013: 254).

3.2 Lernersprache

Untersuchungen im Bereich der Aneignung einer Fremdsprache zeigten, dass ein Teil der Fehler in der Zielsprache bei allen Schülern ähnlich ist, unabhängig von ihren jeweiligen Erst- oder Fremdsprachen (Medved Krajnović, 2010: 24). Im Jahr 1972 nannte Larry Selinker dieses System Lernersprache (engl. *interlanguage*), das als ein strukturiertes Sprachsystem, das sich im Lernenden entwickelt, verstanden wird. Hallet und Königs erklären, dass die Lernersprache „neben Merkmalen aus der Ausgangssprache und aus der Zielsprache noch weitere Eigenschaften aufweist, die von individuellen Sprachverarbeitungsprozessen und von Persönlichkeitsvariablen der Lernenden geprägt werden“ (2013: 330). Die Autoren weisen

zudem darauf hin, dass die Lernersprache ein vergleichsweise instabiles, durchlässiges, variables und dynamisches System ist, das sich kontinuierlich verändert.

Die ideale Entwicklung einer Lernersprache ist ein fortschreitender Prozess der schrittweisen Verfeinerung und Umstrukturierung, wodurch die Fähigkeit, Äußerungen in der Zielsprache zu begreifen und zu generieren, kontinuierlich verbessert wird. Zu Beginn dieses Entwicklungsprozesses steht der Lernende, der noch keine Verständigung in zielsprachlichen Formen erreicht, während am Ende der fortgeschrittene Lernende steht, der die Fähigkeit besitzt, eine Vielzahl von sprachlichen Ausdrucksweisen frei zu nutzen (Apeltauer, 1997: 115). Huneke und Steinig (2013: 41) unterstreichen die Tatsache, dass die Entwicklung der Lernersprache nicht kontinuierlich verläuft, sondern in Phasen schneller Veränderung eintritt, die von stabileren Abschnitten unterbrochen werden. Innerhalb dieses Prozesses kann es auch zu Entwicklungsstillständen (Fossilierung) und sogar Rückschritten in Richtung früherer, bereits überwindener Stadien kommen. Apeltauer (1997: 115) verdeutlicht, dass der Gebrauch von diesen Fossilierungen vermehrt im Zweitsprachenunterricht beobachtbar ist, während im Fremdsprachenunterricht Übergeneralisierungen und hyperkorrekte Formen auftauchen, welche in den nächsten Kapiteln näher beschrieben werden.

3.3 Fehler

Laut Heyd (1991: 216) wurden Fehler über einen erheblichen Zeitraum im Fremdsprachenunterricht typischerweise als Abweichungen von der Norm der Zielsprache betrachtet. Dabei galten sie als unerwünschte Phänomene, die durch entsprechende Unterrichtsmaßnahmen vermieden werden sollten. Wenn jedoch solche Fehler auftraten, wurden sie als zwingend korrigierungsbedürftig angesehen. Heutzutage existiert eine grundlegend veränderte Perspektive bezüglich des Verständnisses von Fehlern. Depner (2019: 136) erklärt, dass Fehler ein unverzichtbarer Bestandteil des Lernprozesses darstellen und das Erlernen von Fremdsprachen ohne Fehler nicht vorstellbar ist. Darüber hinaus hebt Heyd (1991: 216) hervor, dass Fehler Hinweise auf die erlangte Sprachkompetenz des Lernenden sowie auf dessen Fähigkeiten liefern. „Wer Fehler macht, zeigt, dass er mit seinem Sprachsystem arbeitet und experimentiert. Wer sich hingegen in extremer Weise um Fehlervermeidung bemüht, hindert sich selbst am Weiterlernen“ (Apeltauer, 2001: 681).

Die Definition dessen, was genau als Fehler gilt, hat die Aufmerksamkeit vieler Lehrer, aber auch verschiedener Linguisten und Sprachlehrforscher auf sich gezogen. Depner (2019: 135) erklärt, dass Fehler bei der verbalen oder schriftlichen Sprachproduktion oft als

Abweichungen von einem Regelwerk betrachtet werden, bei denen im Wesentlichen gegen die sprachlichen Strukturregeln und Grundsätze der Zielsprache verstoßen wird. Kleppin (1998: 19 – 22) hat Fehler nach fünf Kriterien definiert. Als erstes Kriterium nennt die Autorin Korrektheit, wobei ein Fehler als jegliche Abweichung vom Sprachsystem und von der gültigen linguistischen Form einer Sprache betrachtet wird. Das zweit genannte Kriterium ist Verständlichkeit, wobei etwas als ein Fehler betrachtet wird, wenn es die Kommunikation beeinträchtigt. Als drittes Kriterium nennt die Autorin Situationsangemessenheit, wobei ein Fehler als eine Abweichung von einer pragmatischen Norm verstanden wird. Weiterhin werden die unterrichtsabhängigen Kriterien angeführt, nach denen etwas als Fehler betrachtet wird, was im Widerspruch zu den Vorgaben des Lehrwerks oder des Lehrers steht. Das letzte Kriterium betrifft Flexibilität und Lernerbezogenheit, wobei je nach Situation entschieden wird, ob ein Fehler bei wem und unter welchen Umständen toleriert, ignoriert oder korrigiert wird.

3.3.1 Ursachen für Fehler

Es existieren verschiedene Gründe, Bedingungen und Situationen, die für Fehler beim mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Fremdsprache verantwortlich sein können. Oftmals treten sogar mehrere Ursachen gleichzeitig auf, und jene, die in der Fachliteratur genannt werden, werden von Kleppin dargestellt (1998: 29 – 40). Als erste Ursache für Fehler nennt die Autorin den Einfluss der Muttersprache oder anderer (Fremd)Sprachen, der auch als Interferenz bekannt ist. Fehler (auch als interlinguale Fehler bekannt) treten auf, wenn die Struktur der Ausgangssprache auf die Struktur der Zielsprache übertragen wird. Ein weiterer Grund für Fehler liegt im Einfluss von Elementen der Fremdsprache, wobei sprachliche Phänomene innerhalb der Zielsprache Übertragungen verursachen können, die als intralinguale Fehler bekannt sind. Diese Fehler treten aufgrund notwendiger Entwicklungsstadien im Verlauf des Spracherwerbsprozesses auf. Einige wesentliche Prozesse, die jeder Lernende durchläuft, sind die Übergeneralisierung (die Ausweitung einer Kategorie oder Regel auf Phänomene, auf die sie nicht zutrifft), die Regularisierung (die Umwandlung eines unregelmäßigen Phänomens in ein regelmäßiges) und die Simplifizierung (Vereinfachungen wie der Einsatz nichtflektierter oder nicht konjugierter Formen). Fehler können außerdem durch Kommunikationsstrategien entstehen, die von den Lernenden verwendet werden, um kommunikative Aufgaben zu bewältigen. Wenn beispielsweise ein Wort in der Fremdsprache nicht bekannt ist, kann man es umschreiben, mithilfe von Gestik und Mimik erklären, den Gesprächspartner um Hilfe bitten, es in der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache ausdrücken oder ein neues Wort bilden. Obwohl diese Strategien dazu dienen, Lücken in der Fremdsprache auszugleichen,

können sie auch zu Fehlern führen. Eine Art der Kommunikationsstrategien sind auch Vermeidungs- oder Ausweichstrategien, die auftreten, wenn der Lernende nur das sagt, was er korrekt produzieren kann, und nicht das äußert, was er eigentlich sagen möchte. Aus Angst vor Fehlern wird die Kommunikationsabsicht reduziert, was im Laufe der Zeit zu einem möglichen Hindernis für das weitere Lernen werden kann. Fehler können auch durch Lernstrategien entstehen, die von Lernenden (möglicherweise) bewusst geplante Vorgehensweisen beim Erlernen einer Fremdsprache darstellen. Der Lernende nutzt bewusst beispielsweise Übertragungen aus anderen Sprachen oder Neubildungen, bei denen natürlich auch Fehler auftreten können. Die Autorin führt an, dass Elemente des Fremdsprachenunterrichts ebenfalls eine Ursache von Fehlern sein können. In diesem Fall spricht man von Übungstransfer, zu dem es kommt, wenn bestimmte Phänomene sehr intensiv geübt werden, wodurch sie überrepräsentiert sind. Diese Arten von Fehlern werden auch als unterrichts- oder lehrerinduzierte Fehler bezeichnet. Auch persönliche Faktoren können Fehler verursachen, wie beispielsweise Stress, Angst, Müdigkeit oder Lustlosigkeit. Diese Faktoren können jedoch sehr schwer identifiziert oder isoliert werden und treten häufiger beim mündlichen als beim schriftlichen Sprachgebrauch auf. Schließlich werden noch soziokulturelle Faktoren als eine Fehlerursache genannt, zu denen es aufgrund kultureller Unterschiede kommt. In diesem Fall ist die Rede vom kulturellen Transfer, zu dem es kommt, wenn verbales oder nonverbales Verhalten aus der eigenen Kultur auf die Zielkultur übertragen wird, das dort dann als nicht angemessen gesehen wird.

3.3.2 Fehlerklassifikation

Die Fehlerklassifikation bezieht sich auf die Organisation von Fehlertypen nach bestimmten Kriterien, welche Kleppin (1998: 40 – 48) vorgestellt und näher erläutert hat. Als erstes führt die Autorin die von Corder vorgeschlagene Unterscheidung zwischen Performanz- und Kompetenzfehlern an. Kompetenzfehler bezeichnen Fehler, die vom Lernenden nicht eigenständig erkannt werden können, entweder weil eine bestimmte Struktur noch nicht erlernt wurde oder weil sie falsch verstanden wurde. Performanzfehler hingegen sind Fehler, die der Lernende bemerken kann und möglicherweise eigenständig korrigieren kann, wenn sie ihm bewusst gemacht werden. Depner (2019: 138) erläutert, dass diese Korrektur möglich ist, da die erforderlichen Strukturen und Regeln bereits erlernt wurden. Mögliche Ursachen für Fehler in dieser Kategorie könnten unter anderem Erschöpfung und Unachtsamkeit sein. Kleppin (1998: 40 – 48) führt zudem die Fehlerklassifikation von Edge, der Fehler nach ihrem Auftreten im Lern- und Unterrichtsprozess kategorisiert. Diese Klassifikation unterteilt Fehler in

Ausrutscher, Irrtümer und Versuche. Ausrutscher sind Fehler, die ein Lernender eigenständig korrigieren kann, indem er seine schriftliche Äußerung erneut betrachtet oder auf den Fehler hingewiesen wird. Irrtümer hingegen sind Fehler, die ein Lernender eigentlich nicht begehen sollte, da das entsprechende sprachliche Phänomen bereits im Unterricht behandelt wurde. Der Lernende hat es möglicherweise nicht verstanden oder vergessen und kann es selbst nicht korrigieren, auch wenn er darauf aufmerksam gemacht wird. Versuche sind Fehler, die in Bereichen auftreten, die dem Lernenden eigentlich noch nicht bekannt sind und in denen er daher auch Schwierigkeiten hat, sich angemessen auszudrücken. Eine weitere Aufteilung ist in kommunikationsbehindernde Fehler, da sie eine Aussage unverständlich machen und nicht kommunikationsbehindernde Fehler, da der Sinn der Aussage trotzdem verstanden werden kann. Eine weitere von der Autorin genannte Unterteilung bezieht sich auf die Klassifikation nach den verschiedenen Sprachebenen. In dieser Einteilung werden phonetische/phonologische Fehler (Fehler in der Aussprache oder Rechtschreibung), morphosyntaktische Fehler (Fehler in der Morphologie oder Syntax), lexikosemantische Fehler (falsche Wortwahl im Kontext oder Bedeutungsveränderung), pragmatische Fehler (Stilbrüche oder Äußerungen, die nicht zur Situation passen) sowie inhaltliche Fehler (Äußerungen mit falschem Inhalt) unterschieden.

3.3.3 Die schriftliche Fehlerkorrektur

Der größte Unterschied zwischen der Korrektur von schriftlichen und mündlichen Fehlern liegt in der verfügbaren Zeit sowohl für den Lernenden zur Überprüfung seiner Arbeit als auch für den Lehrer zur Durchführung der Korrektur. Depner (2019: 142) beschreibt die schriftliche Fehlerkorrektur „als schriftliche Anmerkung zu Text- und Schreibproduktionen“, die sich nicht nur auf sprachliche Korrektheit bezieht, sondern auch auf die inhaltliche Qualität und die Ausdruckskraft eines schriftlich verfassten Textes. Laut Kleppin (1998: 55) lässt sich die schriftliche Fehlerkorrektur in verschiedene Schritte unterteilen. Im ersten Schritt erfolgt lediglich eine einfache Fehlermarkierung, wobei darauf hingewiesen wird, dass ein Fehler vorhanden ist, ohne nähere Angaben zur Art des Fehlers zu machen. Der zweite Schritt ist die Fehlerkennzeichnung mit spezifischen Korrekturzeichen, die für die Lernenden einfach, leicht verständlich und hilfreich sein sollen. Daher empfiehlt die Autorin, die Korrekturzeichen an die jeweiligen Lerngruppen anzupassen. Eine einfache Fehlerkennzeichnung, die von der Autorin genannt und vom Goethe-Institut vorgeschlagen wurde, besteht aus folgenden Kennzeichnungen: A für Ausdrucksfehler, G für Verstöße gegen die Regeln der Morphologie und Syntax, R für Rechtschreibfehler und Z für Zeichensetzungsfehler. Zudem legt die Verfasserin besonderen Wert darauf, dass auch der Inhalt und der Textaufbau durch

entsprechende Zeichen bewertet werden sollten. Der dritte Schritt ist die Berichtigung durch den Lehrer, bei der die korrekten Äußerungen in das Werk des Lernenden hineingeschrieben werden, falls der Lernende mithilfe der Korrekturzeichen nicht in der Lage ist, sich selbst zu korrigieren. Wenn die Fehler aus Versehen oder anderen nachvollziehbaren Gründen entstanden sind, ist es empfehlenswert, die Möglichkeit zur Selbstkorrektur offen zu lassen, was ebenfalls im vierten Schritt erfolgt, nämlich in der Berichtigung durch den Lernenden. Obwohl der Lehrer die Selbstkorrektur des Schülers noch einmal überprüfen sollte, bringt die Möglichkeit, einen Teil der Fehler eigenständig zu korrigieren, dem Schüler einerseits ein Erfolgserlebnis und andererseits fördert es die bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Fehlern. Dadurch wird der Schüler bei zukünftigen Gelegenheiten besser in der Lage sein, sich an die richtige Form zu erinnern.

Die schriftliche Fehlerkorrektur spielt eine bedeutende Rolle im Schreibprozess und beeinflusst die Entwicklung der Schreibkompetenz. Daher wird im nächsten Kapitel die Fertigkeit des Schreibens genauer beschrieben, wobei auch dessen Rolle im Fremdsprachenunterricht beleuchtet wird und die Gründe für seine Anwendung genannt werden.

4. Fertigkeit Schreiben

Schreiben ist eine Fertigkeit, die die bewusste Fixierung von Gedanken und Informationen in schriftlicher Form umfasst (Bohn, 2001: 921). Sowohl in der Erst- als auch in der Fremdsprache dauert die Aneignung des Schreibens länger als die des Sprechens, da das Schreiben eine Kombination aus sprachlichen, kognitiven und planerischen Fähigkeiten erfordert. Aus diesem Grund kann die Aneignung des Schreibens auch komplexer sein, da sie verschiedene Fertigkeiten in einem anspruchsvollen Kontext zusammenführt.

Da Schreiben nur eine der grundlegenden sprachlichen Fertigkeiten ist, wird im nächsten Abschnitt die Einteilung der vier Fertigkeiten sowie die Beziehung des Schreibens zu jeder einzelnen dieser Fertigkeiten näher erläutert. Des Weiteren wird die Rolle des Schreibens im Fremdsprachenunterricht sowohl historisch als auch aktuell beschrieben. Danach werden die Beweggründe für das Schreiben im Fremdsprachenunterricht diskutiert und abschließend erfolgt die Darstellung der verschiedenen Arten von Schreibübungen im Unterricht, aufgezeigt an einigen Beispielen.

4.1 Die Einteilung der vier Fertigkeiten

Die vier Grundfertigkeiten, die beim Lernen einer Fremdsprache angeeignet werden müssen, sind Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben. Wie von Brinitzer et al. (2016: 9) betont wird, ist es unerlässlich, trotz der Bedeutung von Teilbereichen wie Vokabular, Grammatik und Phonetik, eine Verbindung zu den vier Hauptfertigkeiten aufrechtzuerhalten. Laut Storch (2008: 15) zeigt die Abbildung 1 die Gruppierung der vier Fertigkeiten und verdeutlicht, dass diese nach zwei Dimensionen unterteilt werden können: erstens nach dem Kommunikationsmedium (gesprochene und geschriebene Sprache) und zweitens nach der kommunikativen Grundhaltung, die ein handelnder Kommunikator einnehmen kann (rezeptiv für Informationsaufnahme und produktiv für Informationsvermittlung).

	gesprochene Sprache	geschriebene Sprache
rezeptiv	Hörverstehen	Leseverstehen
produktiv	Sprechfertigkeit	Schreibfertigkeit

Abbildung 1: Die kommunikativen Fertigkeiten nach Storch (2008: 15)

Huneke und Steinig (2013: 141) betonen, dass die gesprochene und geschriebene Sprache zahlreiche Unterschiede aufweisen, wie beispielsweise verschiedene Vokabeln und unterschiedliche Satzbau- sowie Satzstrukturformen. Faistauer (2001: 868) hebt zudem hervor, dass das Hören und Sprechen, als mündliche Fertigkeiten, sowohl in der Erstsprache als auch in der Fremdsprache die grundlegenden sprachlichen Leistungen sind, die zuerst angeeignet werden. Diese Fertigkeiten basieren vor allem auf der Phonologie und befassen sich mit der lautlichen Struktur der Sprache. Im Gegensatz dazu stellen Lesen und Schreiben die schriftlichen Kommunikationsaspekte dar, die kulturelle Gegebenheiten berücksichtigen und bewusst erlernt werden müssen. Diese Fertigkeiten basieren vor allem auf der Orthographie und behandeln die visuelle Darstellung der Sprache. Huneke und Steinig (2013: 142) unterstreichen außerdem, dass beim Schreiben viele Aspekte explizit ausgedrückt werden müssen, während sie beim Sprechen oft nonverbal (durch Gestik und Mimik) übermittelt werden oder als bekannt beim Gesprächspartner vorausgesetzt werden können. Die Bedingungen für die Produktion und Replikation beider Sprachformen unterscheiden sich ebenfalls, wie von den Autoren hervorgehoben wird. Beim Schreiben besteht die Möglichkeit, den Text gründlich zu planen und zu überarbeiten, während beim Lesen die Flexibilität besteht, zwischen vorherigen und nachfolgenden Textabschnitten hin- und herzuspringen. Sprechen und Hören hingegen erfolgen unter Zeitdruck: Sprecher vermeiden lange Pausen in ihren Formulierungen und können

Äußerungen nicht einfach zurücknehmen; Hörer sind an die Abfolge des Gehörten gebunden und können nicht beliebig vor- oder zurückgehen.

Huneke und Steinig (ebd. 141) betonen, dass die rezeptiven Fertigkeiten trotz des medialen Unterschieds gemeinsam haben, dass sie Verstehensprozesse in der Fremdsprache beinhalten. Dabei müssen die Lernenden neue Informationen mit ihrem vorhandenen Wissen verknüpfen. Dem gegenüber stehen die produktiven Fertigkeiten, die vergleichbare Herausforderungen darstellen, aber sich von Verstehensprozessen unterscheiden. Hierbei geht es um das Formulieren, die Suche nach geeigneten Ausdrücken und die Zusammenstellung grammatikalisch korrekter Äußerungen. Storch (2008: 15) hebt hervor, dass es enge Verbindungen zwischen den vier Fertigkeiten gibt. Die produktiven Fertigkeiten setzen beispielsweise die rezeptiven voraus: Sprechen erfordert Hören und Verstehen, während Schreiben Lesen und Verstehen voraussetzt.

4.1.1 Das Verhältnis des Schreibens zu den sprachlichen Fertigkeiten

Bohn (2001: 923) betont, dass die Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Fertigkeiten von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird. Dazu gehören der Charakter der sprachlichen Tätigkeit (produktiv oder rezeptiv), das Medium (gesprochene oder geschriebene Sprache) und der Zeitpunkt des Erwerbs (gleichzeitig oder aufeinanderfolgend). Es kann angenommen werden, dass insbesondere die Ähnlichkeiten in diesen Bereichen die Entwicklung der Sprachkompetenz begünstigen. Faistauer (2001: 870) erwähnt außerdem, dass das Schreiben in Bezug auf die anderen Fertigkeiten wahrscheinlich die integrierendste Funktion hat. Im Schreibprozess sind Elemente sämtlicher anderer Fertigkeiten miteinander verbunden, was zur Förderung der Sprechfertigkeit, des Leseverstehens und des Hörverstehens beitragen kann.

Bohn (2001: 923) behauptet weiter, dass Sprechen und Schreiben als produktive Sprachtätigkeiten in der Regel einem ähnlichen Generierungsprozess folgen. Beide Fertigkeiten können voneinander profitieren, sofern der Lernende sowohl die Lautform als auch die Schreibform beherrscht. Das Verhältnis zwischen diesen beiden Fertigkeiten ist jedoch unausgeglichen. Der Einfluss des Schreibens auf das Sprechen ist in der Regel stärker als umgekehrt. Faistauer (2001: 869) hebt ebenfalls hervor, dass das Schreiben eine positive Auswirkung auf das Sprechen hat, da es sowohl visuelle, artikulatorische als auch motorische Komponenten in den Schreibprozess integriert.

In Bezug auf das Lesen und Schreiben betont Bohn (2001: 923), dass sie untrennbar miteinander verbunden sind und die zwei Aspekte der schriftlichen Kommunikation darstellen. Das Lesen fungiert als eine ständige Kontrollinstanz während des Schreibens – „Schreibfähigkeit kann nur zusammen mit Lesefähigkeit erworben werden, schreiben ohne Leseverständnis ist nicht möglich“ (Bohn, 2001: 923). Die Qualität der Lesefertigkeit wirkt sich grundsätzlich auf die Qualität der Schreibkompetenz aus, sogar in ungünstiger Weise.

Im Gegensatz dazu ist die Beziehung zwischen dem Hören und dem Schreiben weniger eng. Diese beiden Fertigkeiten unterscheiden sich im Charakter der sprachlichen Tätigkeit, im Medium und meistens im Zeitpunkt des Erwerbs. Dennoch wird deutlich, dass mit der Weiterentwicklung der Schreibfertigkeit auch das strukturelle Gehör zunimmt – also die Fähigkeit, Wörter oder Bedeutungen aus einem Klangstrom herauszufiltern und festzuhalten (ebd.).

4.2 Die Rolle des Schreibens im Fremdsprachenunterricht

In der Geschichte der Fremdsprachendidaktik hat sich die Bedeutung der Fertigkeit Schreiben im Laufe der Zeit sehr oft geändert. Diese Veränderungen reichten „von einer auffälligen Dominanz bis zu einer völligen Vernachlässigung“ (Bohn, 2001: 923). Der Autor betont zudem, dass sich die Ursachen hierfür nicht allein in den Prinzipien einzelner Methodenkonzepte ausmachen lassen, sondern resultieren auch aus den Fortschritten in der allgemeinen Pädagogik sowie den Erkenntnissen und Ergebnissen verschiedener Bezugswissenschaften. Bohn (ebd. 923-924) gibt einen kurzen Überblick über die Rolle des Schreibens in einigen der bedeutendsten Methoden des Fremdsprachenunterrichts. Im Rahmen der Grammatik-Übersetzungsmethode spielte das Schreiben eine bedeutsame Rolle. Hierbei lag der Fokus weniger auf einer zielgruppenorientierten schriftlichen Texterstellung, sondern vielmehr auf einer schriftlichen Übung, die Form von Übersetzungen, Textnacherzählungen, Aufsätzen und Diktaten annahm. Das Schreiben hatte hauptsächlich die Aufgabe, andere sprachliche Fähigkeiten zu schulen und sprachliches Wissen zu kontrollieren. Im eindeutigen Kontrast dazu steht die direkte Methode, die die vorrangige Bedeutung des Sprechens gegenüber dem Schreiben betont. Sie betrachtet das Hörverstehen und das Nachsprechen als den entscheidenden Weg zur Fremdsprachenbeherrschung. Schreiben kommt erst nach Hören, Sprechen und Lesen als letzte Fertigkeit. Schriftliche Übungen, wie das Ausfüllen von Lückentexten oder das Verfassen von Kurzdiktaten, werden nur gelegentlich durchgeführt. Die audiolinguale Methode, die auf die direkte Methode folgt, und die daraus entstandene audiovisuelle Methode betonen ebenfalls die Wichtigkeit des mündlichen Sprachgebrauchs als

Hauptziel des Lernens. Schreiben wird hauptsächlich als die visuelle Darstellung des Gesprochenen verstanden und wird eher als hinderlich für das Erlernen der gesprochenen Sprache betrachtet, anstatt als ergänzende sprachliche Fertigkeit. Die kommunikative Methode basiert auf der Ansicht, dass Sprache dazu dient, Verständigung zu ermöglichen. Das Lernziel dieser Methode ist es, sprachliche Fähigkeiten durch tatsächlichen Sprachgebrauch zu entwickeln, insbesondere im Kontext des alltäglichen Kommunizierens. Obwohl die Entwicklung aller vier Fertigkeiten in dieser Methode berücksichtigt wird, ist deutlich erkennbar, dass das Schreiben bis in die Mitte der 1980er Jahre auffällig unterrepräsentiert war.

Ab Mitte der 1980er gewinnt das Schreiben sowohl in der Forschung als auch in der Fremdsprachendidaktik und im Unterricht zunehmend an Bedeutung. Dieses gesteigerte Interesse setzt sich bis heute fort und spiegelt sich in einer umfassenden und vielfältigen Literatur wider. Es hat sich weitgehend durchgesetzt, dass Schreiben ebenfalls als eine Form des sprachlichen Handelns angesehen wird, bei der Texte mit einem bestimmten Ziel und in Bezug auf die Leser geschrieben werden. Storch (2008: 249) betont, dass das Schreiben heute sowohl als eine Mittlertätigkeit als auch eine Zieltätigkeit im Unterricht vorkommt. Schreiben als Mittlertätigkeit betrifft alle Übungen, die das Schreiben einschließen, wie Lückentexte, Diktate, Grammatikübungen usw. Schreiben als Zielfertigkeit tritt auf, wenn die Lernenden Texte in schriftlicher Form verfassen – sei es in Bezug auf reale Schreibanlässe wie persönliche Meinungsäußerungen zu einem Thema oder auf simulierte Schreibanlässe wie Leserbriefe oder Einkaufszettel für Rollenspiele. Koepfel (2013: 269) betont jedoch, dass viele schriftliche Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht vorrangig eine Mittlerfunktion haben. Dies zeigt sich beispielsweise beim Schreiben von Vokabeln, um sie zu lernen und zu behalten, beim Üben der Grammatik oder in einer großen Anzahl von Prüfungen.

4.3 Gründe für das Schreiben im Fremdsprachenunterricht

Trotz der Tatsache, dass das Schreiben nach der Schulausbildung nicht so häufig angewendet wird, gibt es entscheidende Gründe, die für die Förderung dieser Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht sprechen (Blažević, 2007: 149). Faistauer (2001: 869) betont, dass beim Verfassen schriftlicher Texte mehr Zeit für sprachlich-kognitive Prozesse zur Verfügung steht, wodurch die Möglichkeit gegeben ist, im Text zurückzugehen, Korrekturen vorzunehmen und das Entschlüsselungstempo selbst zu regulieren. Wie von Storch (2008: 248) dargelegt wird, bietet das Schreiben dem Lernenden die Möglichkeit, verschiedene Formulierungen und Konstruktionen auszuprobieren. Dies liegt daran, dass das Endergebnis später korrigiert, besprochen und oft überarbeitet wird. Aufgrund dieses Prozesses eignet sich das Schreiben

hervorragend zur Festigung von Sprachkenntnissen. Kast (2002: 21) hebt zudem hervor, dass das Schreiben eng mit der Entwicklung des Denkprozesses verbunden ist. Es unterstützt den Menschen dabei, sich seine noch unstrukturierten Gedanken zu ordnen und zu strukturieren. Der Autor betont außerdem, dass für viele Menschen das Einprägen und Behalten von neuen Informationen verbessert wird, wenn sie die Möglichkeit haben, diese schriftlich festzuhalten. Beim Schreiben werden verschiedene Sinneskanäle aktiviert, wie optische, akustische, sprachmotorische und motorische, was zu einem besseren Einprägen und Behalten beiträgt. Schließlich betonen noch Brinitzer et al. (2016: 36), dass das Schreiben eine Quelle der Freude und Begeisterung sein kann und dass es eine persönliche Entfaltung und Ausdrucksmöglichkeit gewähren kann.

4.4 Schreibübungen im Unterricht

Wenn vom Schreiben im Unterricht die Rede ist, ist es wichtig, die Begriffe *Aufgabe* und *Übung* zu unterscheiden. Bohn (2001: 927) erklärt, dass Aufgaben hauptsächlich darauf abzielen, die Anwendung der Sprache in einer spezifischen Situation zu fördern, ohne den Lösungsweg vorzugeben. Funk et al. (2014: 11) betonen zudem, dass Aufgaben im Fremdsprachenunterricht die kommunikativen Ziele des Lernprozesses repräsentieren. Um diese erfolgreich zu bewältigen, sind verschiedene Elemente notwendig, wie Wortschatz, sprachliche Regeln, Verständnis für unterschiedliche Textformen, interkulturelle Sensibilität sowie Kenntnisse über die Kultur des Zielsprachenlandes. Einige der im Unterricht verwendeten schriftlichen Aufgaben umfassen das Verfassen von Aufsätzen, das Schreiben von Briefen, die Erstellung von Buchberichten, das Verfassen von Gedichten und vieles mehr. Auf der anderen Seite, wie von Funk et al. (ebd. 14) erklärt wird, dienen Übungen der Vorbereitung auf Aufgaben, indem sie gezielt Wortschatz, Aussprache, Grammatikstrukturen oder spezifische Fertigkeiten üben. Ihr Ziel ist es, die korrekte Anwendung und schnelle Abrufbarkeit des Geübten zu fördern, um es frei in Aufgaben anwenden zu können. Somit wird das wesentliche Merkmal einer Übung deutlich: Sie sollte für die Lernenden erkennbar darauf abzielen, sie auf eine bevorstehende Aufgabe vorzubereiten. Einige Übungen, die im Unterricht vorkommen, sind zum Beispiel Lückentexte, Grammatikübungen, Rechtschreibübungen, Umschreibungen usw.

Nach Blažević (2007: 150) unterscheidet man verschiedene Arten von Übungen auf Grundlage der „Abhängigkeit von einem Ausgangstext und vom Grad der produktiven Eigenleistung“. Hierzu gehören reproduktive, reproduktiv-produktive und produktive Übungen. Bohn (2001: 927) erklärt, dass reproduktives Schreiben das unveränderte Festhalten

von Gehörtem oder Gelesenem umfasst, wie beispielsweise das Abschreiben von Texten, das Schreiben von Diktaten oder das Ausfüllen von Lückentexten. Reproduktiv-produktives Schreiben hingegen erfordert das Verstehen von Gehörtem oder Gelesenem und die gezielte Veränderung des Inhalts, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Dies kann beinhalten, den Text zu straffen, zu erweitern oder umzuformulieren, wie zum Beispiel beim Erstellen einer Gliederung, beim Hinzufügen von Informationen oder beim Kürzen von Textpassagen. Das produktive Schreiben dagegen beinhaltet das Verfassen eines eigenen Textes auf Grundlage einer selbstgewählten oder vorgegebenen Schreibintention. Hierbei entsteht ein Text wie ein persönlicher Brief, ein Meinungsbeitrag oder ein Reisebericht.

Graf (2001: 422 – 425) bietet einen kurzen Überblick über verschiedene Arten von Aufgabentypen im Kontext der Fremdsprachendidaktik. Der Autor unterscheidet zwischen offenen, halboffenen und geschlossenen Aufgaben und gibt für jeden Typ mehrere Beispiele. Die drei Typen unterscheiden sich nach dem Grad der Freiheit und Kreativität in den Antworten oder Lösungen. Wie Graf (ebd.) hervorhebt, sind bei den offenen Aufgaben weder den Schülern noch dem Lehrer im Voraus die möglichen Antworten oder Lösungen bekannt. Offene Aufgaben ermutigen die Lernenden, ihre eigenen Ideen und Herangehensweisen einzubringen, und fördern dabei kritisches Denken, Kreativität und Originalität. Einige Beispiele für offene Schreibaufgaben umfassen das Verfassen von Begründungen, die Beschreibung von Gegenständen oder Situationen sowie das Schreiben von Briefen oder Nachrichten. Der Autor erläutert auch, dass bei halboffenen Aufgaben die erwarteten Lösungen dem Lehrer bekannt sind, jedoch nicht den Schülern. Obwohl es eine gewisse Struktur oder Vorgabe gibt, die die Schüler beachten sollten, haben sie immer noch Raum für eigene Interpretationen und Ideen. Einige halboffenen Aufgaben sind zum Beispiel Lückentexte, Ergänzungsaufgaben und Aufzählungen. Schließlich erklärt der Autor, dass bei geschlossenen Aufgaben der Lehrer die Lösung im Voraus kennt, während die Schüler alle Elemente der Lösung vorliegen haben. Um die Aufgabe richtig zu lösen, müssen die Schüler spezifisches Wissen oder Fakten anwenden, die sie schon erlernt haben. Einige geschlossene Aufgaben sind Zuordnungen, Mehrfachwahlaufgaben und Antwortauswahlaufgaben.

In Anbetracht der Bedeutung der Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht und ihrer Rolle bei der Entwicklung der Sprachkompetenz wird im nächsten Kapitel der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen näher erläutert, da er eine wichtige Rolle bei der Beschreibung und Bewertung von sprachlichen Fertigkeiten spielt.

5. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen

Die Fremdsprachenkompetenzen wurden sehr lange in verschiedenen Ländern unterschiedlich bewertet. Um sie auf eine vergleichbare und transparente Weise bewerten zu können, wurde das Dokument *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen* (GeRS) im Frühjahr 2001 vom Europarat verfasst und veröffentlicht. Der GeRS fungiert als gemeinsame Grundlage für die Gestaltung von Lehrplänen, Lehrmaterialien, Prüfungen und anderen pädagogischen Aspekten im europäischen Kontext. Durch die Schaffung einer gemeinsamen Grundlage zur expliziten Formulierung von Zielen, Inhalten und Lehrmethoden unterstützt der Referenzrahmen die Transparenz von Kursen, Lehrplänen und Richtlinien sowie von Qualifikationsnachweisen. Dies trägt zur Stärkung der internationalen Kooperation im Bereich moderner Sprachen bei. Die Bereitstellung allgemeiner Kriterien zur Beschreibung von Sprachkompetenz erleichtert die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationsnachweisen, die in verschiedenen Kontexten erworben wurden, und fördert somit auch die Mobilität innerhalb Europas (GeRS, 2001: 14). Im Laufe der Zeit erhielt der Europarat häufig Anfragen, Aspekte des GeRS weiterzuentwickeln und zu aktualisieren. Aus diesem Grund wurde im Jahr 2020 der Begleitband zum GeRS veröffentlicht, der die Umsetzung des GeRS in der Praxis erleichtert und unterstützt.

Der GeRS bietet eine umfassende Darstellung dessen, was Lernende erwerben müssen, um eine Sprache effektiv für Kommunikation zu nutzen sowie welche Kenntnisse und Fertigkeiten entwickelt werden müssen, um erfolgreich in kommunikativen Situationen handeln zu können. Der Referenzrahmen legt ebenfalls Kompetenzstufen fest, um die Möglichkeit zu bieten, kontinuierliche Lernfortschritte während des gesamten Bildungsweges zu verfolgen (ebd.). „Die klassische Aufteilung des Lernbereichs in Grund-, Mittel- und Oberstufe wird durch drei große Referenzniveaus (A, B, C) ersetzt, die noch einmal in je eine höhere bzw. niedrigere Stufe aufgefächert werden (A1, A2 / B1, B2 / C1, C2)“ (Blažević, 2007: 50). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen enthält zusätzlich zu den sechs Hauptstufen auch drei Zwischenstufen (A2+, B1+, B2+), die eine feinere Unterscheidungen der Sprachkompetenz ermöglichen. Im GeRS werden „Kann-Beschreibungen“ verwendet, um die sprachlichen Fähigkeiten eines Lernenden auf verschiedenen Niveaus zu beschreiben. Diese Beschreibungen geben an, was ein Lernender auf einem bestimmten Niveau „kann“ und sind hilfreich zur Bewertung von Sprachkenntnissen und Festlegung von Lernzielen.

5.1 Die Schreibkompetenz der Schüler auf dem Niveau A2

Das Referenzniveau A bezieht sich auf die elementare Sprachverwendung einer Fremdsprache und es wird in zwei Stufen (A1 und A2) eingeteilt. In der Globalskala, die als Grundlage zur Beschreibung der sprachlichen Referenzniveaus dient, wird das Niveau A2 mit „Kann-Beschreibungen“ detailliert beschrieben:

„Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.“ (GeRS, 2001: 35)

Auf die Globalskala beziehen sich noch ungefähr 50 weitere Skalen, für beispielsweise *mündliche und schriftliche Produktion, Hör- und Leseverstehen, Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Intonation, Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion, Flüssigkeit* usw. Was die schriftliche Produktion allgemein betrifft, können die Schüler auf dem Niveau A2 „eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben und mit Konnektoren wie *und, aber* oder *weil* verbinden“ (GeRS, 2001: 67). Die schriftliche Interaktion umfasst die interaktive Kommunikation durch das Medium der Schrift und was diese auf dem Niveau A2 betrifft, können die Schüler „schriftlich Informationen zur Person erfragen oder weitergeben“ (GeRS-Begleitband, 2020: 101). Es existieren zwei Skalen für schriftliche Interaktion: die eine konzentriert sich auf zwischenmenschliche Kommunikation (Korrespondenz), während die andere die Weitergabe von Informationen behandelt (Notizen, Mitteilungen und Formulare). Die Schüler können gemäß der GeRS-Korrespondenzskala einen einfachen persönlichen Brief schreiben, um sich zu bedanken oder zu entschuldigen. Laut der Korrespondenzskala im GeRS-Begleitband (ebd. 103) sind die Schüler auf dem Niveau A2 in der Lage, per SMS, E-Mail oder in kurzen Briefen Informationen auszutauschen und auf Fragen anderer zu antworten. Sie können grundlegende persönliche Informationen in einer kurzen E-Mail oder einem kurzen Brief geben, in denen sie sich vorstellen. Darüber hinaus können sie kurze, unkomplizierte Notizen, E-Mails und SMS verfassen, beispielsweise um Einladungen zu akzeptieren, Verabredungen zu bestätigen oder zu ändern. Sie sind in der Lage, kurze Texte auf Grußkarten zu schreiben, um zum Beispiel Geburtstagswünsche oder Neujahrsgrüße zu übermitteln. Laut der GeRS-Skala für Notizen, Mitteilungen und Formulare auf dem A2-Niveau sind die Schüler

in der Lage, kurze, unkomplizierte Nachrichten zu empfangen, wobei sie gegebenenfalls um eine Wiederholung oder eine erneute Formulierung bitten können. Des Weiteren können sie kurze und einfache Notizen und Mitteilungen verfassen, die sich auf unmittelbare Bedürfnisse beziehen. Sie haben die Fähigkeit, persönliche und andere erforderliche Informationen in die meisten alltäglichen Formulare einzutragen, wie beispielsweise Visumsanträge, Kontoeröffnungen oder Einschreibebestätigungen (ebd. 104). Auf Niveau A2 im kreativen Schreiben können Schüler über alltägliche Aspekte ihres Umfelds berichten, wie Menschen, Orte, Jobs oder Studiererfahrungen. Sie können auch kurze Beschreibungen von Ereignissen und persönlichen Erlebnissen verfassen sowie einfache Sätze über ihre Familie, Lebensumstände und Bildungshintergrund schreiben. Zudem sind sie in der Lage, einfache fiktive Biographien und Gedichte über Personen zu verfassen (GeRS, 2001: 68). Zusätzlich dazu sind die Schüler in der Lage, einfache Geschichten zu erzählen, wie zum Beispiel über ihre Urlaubserlebnisse oder das Leben in der Zukunft. Sie können Tagebucheinträge verfassen, in denen sie verschiedene Aktivitäten, Menschen und Orte beschreiben. Sollten sie ein Wörterbuch oder andere Hilfsmittel wie etwa Verbtabelle in ihrem Lehrbuch verwenden, sind sie in der Lage, eine Einleitung oder Fortsetzung zu einer Geschichte zu verfassen (GeRS-Begleitband, 2020: 82). Was das Verfassen von Berichten und Aufsätzen betrifft, sind die Schüler auf dem A2-Niveau in der Lage, einfache Texte über vertraute Themen zu schreiben, die ihr Interesse wecken. Sie können Sätze mithilfe von Konnektoren wie *und*, *weil* oder *dann* miteinander verknüpfen. Zudem können sie persönliche Eindrücke und Meinungen zu Themen äußern, die sie persönlich interessieren, beispielsweise zu Lebensstilen, Kultur oder Geschichten. Dabei verwenden sie grundlegende Alltagswörter und Ausdrücke (ebd. 84). Im GeRS-Begleitband (ebd. 104 - 106) gibt es ebenfalls eine Skala für Online-Gespräche und -Diskussionen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Art und Weise, wie Gesprächspartner in offenen Online-Gesprächen ernsthafte Themen sowie sozialen Austausch behandeln. Auf dem A2-Niveau sind die Schüler in der Lage, sich selbst online vorzustellen und einfache Interaktionen zu bewältigen. Sie können Fragen stellen und beantworten und Gedanken zu vorhersehbaren Alltagsthemen austauschen. Darüber hinaus können sie kurze beschreibende Online-Beiträge zu alltäglichen Dingen, gesellschaftlichen Aktivitäten und Gefühlen verfassen. Sie können auch an einfacher sozialer Online-Kommunikation teilnehmen und Online-Beiträge anderer Personen kommentieren, vorausgesetzt, diese sind in einfacher Sprache verfasst. Die Schüler sind in der Lage, kurze, positive oder negative Kommentare über eingebettete Links und Medien online abzugeben und dabei grundlegende sprachliche Mittel zu verwenden, auch wenn sie normalerweise ein Online-Übersetzungstool benötigen.

Was den Wortschatz auf dem Niveau A2 angeht, haben Schüler genügend Wörter, um in vertrauten Situationen und zu vertrauten Themen alltägliche Aufgaben zu bewältigen. Ihr Wortschatz ermöglicht es ihnen auch, grundlegende Kommunikationsanforderungen zu erfüllen sowie einfache Grundbedürfnisse zu beschreiben (GeRS, 2001: 112). Auf A2-Niveau zeigen Schüler einige korrekte Verwendung einfacher grammatischer Strukturen, machen aber weiterhin grundlegende Fehler. Zum Beispiel neigen sie dazu, Zeitformen zu verwechseln oder die Subjekt-Verb-Kongruenz zu übersehen. Dennoch ist normalerweise verständlich, was sie ausdrücken möchten (ebd. 114). Hinsichtlich der Orthographie auf dem A2-Niveau sind die Schüler in der Lage, kurze Sätze zu Themen des täglichen Lebens abzuschreiben, wie zum Beispiel Wegbeschreibungen. Des Weiteren können die Schüler kurze Wörter aus ihrem mündlichen Wortschatz in etwa richtiger Rechtschreibung, wobei sie jedoch nicht unbedingt die konventionelle Schreibweise verwenden (ebd. 118).

5.2 Das Curriculum für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I und II

In Kroatien wird die deutsche Sprache in der Grundschule ab der 1. Klasse als Pflichtfach und ab der 4. Klasse als Wahlfach unterrichtet. In der weiterführenden Schule wird Deutsch entweder als obligatorische 1. Fremdsprache (im 5., 6. oder 9. Lernjahr der 1. Klasse) oder als obligatorische 2. Fremdsprache (im 1. Lernjahr als Anfänger oder im 5. bzw. 6. Lernjahr für Schüler, die die deutsche Sprache in der Grundschule gelernt haben) unterrichtet.⁴

Einige erzieherische und bildungsbezogene Lernziele des Lehrens und Lernens der deutschen Sprache sind die Befähigung der Schüler zur selbstständigen und aktiven Kommunikation auf Deutsch, die Förderung der gesamten sprachlichen Entwicklung der Schüler sowie die Steigerung der Mehrsprachigkeitskompetenz. Dies geschieht durch die Verknüpfung des Deutschunterrichts mit dem Lernen anderer Sprachen. Weiterhin werden die Schüler in der Vermittlung des Verständnisses für kulturelle Aspekte des deutschsprachigen Raums unterstützt, um eine positive Einstellung zur kulturellen Vielfalt zu fördern. Dies stärkt gleichzeitig das Bewusstsein für multikulturelle Gesellschaften und fördert die Wertschätzung der persönlichen nationalen Identität. Die Förderung der umfassenden Persönlichkeitsentwicklung der Schüler umfasst die Anregung zum kritischen Denken und die Förderung von Kreativität und Lösungsfindung. Ebenso wird das lebenslange Lernen der

⁴ Das Curriculum für das Fach Deutsch an Grundschulen und Gymnasien in Kroatien ist in kroatischer Sprache verfasst und kann über den folgenden Link abgerufen werden: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html. Spezifische Abschnitte des Curriculums, die für die Arbeit relevant sind, wurden von der Autorin der Arbeit übersetzt.

Schüler durch den Zugang zu verschiedenen Wissens- und Informationsquellen unterstützt. Schließlich wird das Bewusstsein für die vielfältigen Verbindungen zwischen der Republik Kroatien und den deutschsprachigen Ländern geschärft und eine positive Einstellung zur Pflege dieser Beziehungen gefördert.

Da die Schreibkompetenzen der Schüler der achten Klasse der Grundschule⁵ und der Schüler der dritten Klasse des Gymnasiums für diese Arbeit von Bedeutung sind, erfolgt eine kurze Beschreibung der Schreibkompetenzen aus dem Curriculum in diesen Klassen. Beim Vergleich der Lernziele in der schriftlichen Äußerung dieser beiden Gruppen wurde festgestellt, dass sie weitgehend identisch sind.

In der achten Klasse der Grundschule, in der Deutsch als 2. Fremdsprache gelernt wird (5. Lernjahr), aber auch in der dritten Klasse des Gymnasiums, in der Deutsch als obligatorische 2. Fremdsprache gelernt wird (3. Lernjahr), sollten die Schüler kurze⁶ und einfache Texte schreiben können. Sie wenden die Regeln des Schreibens einfacher Textsorten an, wie kurze Beschreibungen von Ereignissen und persönlichen Erlebnissen, persönliche Nachrichten und Briefe/E-Mails, Postkarten und Grüße. Sie übertragen Informationen aus bekannten Texten und verwenden einen informellen Schreibstil für Texte. Zudem verwenden sie einfache Konjunktionen, um Sätze innerhalb des Textes zu verbinden. Die Schüler nutzen selbstständig und produktiv die trainierten empfohlenen Sprachmittel zur Produktion neuer, untrainierter Aussagen. Sie schreiben die meisten bekannten Wörter richtig und setzen Satzzeichen teilweise richtig ein. Am Ende der achten Klasse der Grundschule und der dritten Klasse des Gymnasiums schreiben die Schüler mit häufiger Hilfe die vorgeschriebenen Textsorten und erfüllen die Aufgabe mit gesteigerter Motivation. Sie versuchen gelegentlich, geübte empfohlene Sprachmittel zu verwenden, um neue, ungeübte Äußerungen hervorzubringen, wobei Fehler vorhanden sind, die die Kommunikation oft behindern können.

⁵ Es sollte betont werden, dass sich das deutsche und das kroatische Schulsystem voneinander deutlich unterscheiden. Die Grundschule (Kro. osnovna škola) in Kroatien umfasst acht und die weiterführende Schule (Kro. srednja škola) drei bzw. vier Schuljahre, während die Grundschule in Deutschland in der Regel vier Jahre dauert. Danach stehen Schülern und Schülerinnen folgende Möglichkeiten offen: Hauptschule (Klassen 5 – 9), Realschule (Klassen 5 – 10), Gymnasium (Klassen 5 – 12/13) oder Gesamtschule.

⁶ Nach dem Curriculum für das Fach Deutsch enthält ein kurzer Text zwischen 50 und 150 Wörter (abhängig von der Textart).

6. Die Untersuchung

6.1 Untersuchungsziele

Der Gegenstand der durchgeführten Untersuchung ist die Schreibkompetenz kroatischsprachiger DaF-Lernender in der Sekundarstufe I und II auf dem Niveau A2. Dabei sollte ermittelt werden, welche Schüler (in der Sekundarstufe I oder II) die Schreibkompetenz so beherrscht haben, wie sie im Curriculum für das Fach Deutsch, aber auch im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen beschrieben ist. Es soll mittels einer Aufgabe zur Überprüfung der Schreibkompetenz festgestellt werden, welche DaF-Lernende bessere Ergebnisse im Bereich Schreibkompetenz erzielen: diejenigen, die mit dem Deutschlernen vor dem Eintritt in die Pubertät, in der vierten Klasse der Grundschule begonnen haben und gerade im 5. Lernjahr sind (Sekundarstufe I) oder diejenigen, die mit dem Deutschlernen erst in der ersten Klasse des Gymnasiums, also schon in der Pubertät, angefangen haben und sich gerade im 3. Lernjahr befinden (Sekundarstufe II). Angesichts der erwarteten Fehler auf diesem Kompetenzniveau besteht ein weiteres Ziel der Untersuchung darin, genauer zu ermitteln, welche Arten von Fehlern bei welchen DaF-Lernenden häufiger auftreten und welche Ursachen dafür verantwortlich sein könnten. Die Erkenntnisse, die aus dieser Untersuchung hervorgehen, könnten zur Optimierung des Deutschunterrichts auf dem Niveau A2 beitragen, indem sie Einsichten in die Herausforderungen bieten, mit denen Schüler in der Sekundarstufe I und II bei der schriftlichen Produktion in deutscher Sprache konfrontiert sind.

6.2 Untersuchungsteilnehmer

An der Untersuchung nahmen zwei unterschiedliche Schülergruppen teil. Die erste Gruppe besteht aus Grundschulern der 8. Klasse (Sekundarstufe I). Aufgrund der unzureichenden Anzahl von Schülern in der achten Klasse an einer einzelnen Grundschule wurde die Untersuchung in zwei verschiedenen Grundschulen durchgeführt: in der Grundschule Sesvete und in der Grundschule Dr. Ivan Merz in Zagreb. Die niedrige Anzahl der Probanden in der Grundschulgruppe kann durch die Tatsache erläutert werden, dass Deutsch in den meisten kroatischen Grundschulen nicht als obligatorisches Fach gilt und Schüler daher die Möglichkeit haben, vor dem Beginn des neuen Schuljahres das Schulfach Deutsch abzuwählen. Bedauerlicherweise machen von dieser Option viele Gebrauch, wenn sie keine herausragende Leistung im Fach Deutsch erzielt haben oder wenn sie den Eindruck haben, dass der Deutschunterricht angesichts anderer schulischer Fächer und außerschulischer Aktivitäten zu

zeitaufwändig ist⁷. Die Gesamtanzahl⁸ der befragten Grundschüler beträgt 23, wovon 11 weiblichen und 12 männlichen Geschlechts sind. Die Altersgruppe der Befragten bewegt sich zwischen 14 und 16 Jahren, wobei die Mehrzahl von ihnen 14 Jahre alt ist (17 Personen), während einige 15 Jahre alt sind (5 Personen) und nur ein Befragter 16 Jahre alt ist.

Die andere Gruppe setzt sich aus Gymnasiasten bzw. Schülern der Sekundarstufe II des Gymnasiums Pula zusammen. Aufgrund der unzureichenden Anzahl von Schülern in einer einzigen dritten Klasse, wurde die Untersuchung in den Klassen 3A und 3B durchgeführt. Die geringe Anzahl der Probanden, die im Rahmen des Gymnasiums das Fach Deutsch wählen, lässt sich durch folgenden Umstand erläutern: Bei der Einschreibung ins Gymnasium haben Schüler die Möglichkeit, aus einer Auswahl an Wahlpflichtfächern zu wählen, darunter auch Deutsch und Italienisch. Aufgrund der historisch geprägten Verbindung zwischen Istrien und Italien wird Italienisch in verschiedenen Grundschulen in Pula vermehrt unterrichtet. Daraus ergibt sich, dass einige Schüler bei ihrem Übergang ins Gymnasium die Entscheidung treffen, die italienische Sprache weiter zu lernen. Dies wiederum führt dazu, dass die Anzahl der Schüler, die Deutsch wählen, vergleichsweise gering ausfällt⁹. Die Gesamtanzahl¹⁰ der befragten Gymnasiasten beläuft sich auf 21, von denen 11 weiblichen und 10 männlichen Geschlechts sind. Die Altersgruppe der Befragten bewegt sich zwischen 17 und 18 Jahren, wobei die Mehrheit von ihnen 17 Jahre alt ist (18 Personen), während einige 18 Jahre alt sind (3 Personen).

Die Schüler in der Grundschule begannen mit dem Erlernen der deutschen Sprache in der vierten Klasse und haben fünf Jahre lang jeweils zwei Schulstunden pro Woche Deutsch gelernt, was insgesamt 70 Stunden pro Jahr ausmacht. Nach fünf Jahren haben die Grundschüler insgesamt 350 Stunden Deutschunterricht absolviert¹¹. Die Gymnasiasten hingegen begannen

⁷ *Schüler haben in Grundschulen immer weniger Interesse an einer zweiten Fremdsprache in:* <https://www.nacional.hr/ucenici-sve-manje-zainteresirani-za-drugi-strani-jezik-u-osnovnim-skolama/> (Letzter Zugriff am 20. Oktober 2023).

⁸ Insgesamt wurden 25 Grundschüler befragt, wobei 2 Schüler von der Untersuchung ausgeschlossen wurden. Ein Schüler wurde ausgeschlossen, da er Deutsch seit mehr als 5 Jahren lernt, und der andere, da er Deutsch erst seit 4 Jahren lernt.

⁹ Während der Ausbildung der Autorin dieser Arbeit im Gymnasium Pula lernten beispielsweise zwei Klassen (A und B) Deutsch als Fremdsprache, während drei weitere Klassen (C, D und E) Italienisch als Fremdsprache lernten.

¹⁰ Insgesamt wurden 29 Gymnasiasten befragt. Dabei wurden 2 Gymnasiasten von der Untersuchung ausgeschlossen, da sie ihre Aufsätze von ihren Klassenkameraden abgeschrieben haben. Die restlichen 6 Schüler wurden von der Untersuchung ausgeschlossen, da sie bereits Deutsch in der Grundschule gelernt hatten und somit über höhere Sprachkompetenzen verfügten, im Vergleich zu anderen Gymnasiasten der dritten Klasse.

¹¹ Es sollte hier betont werden, dass die Schüler aufgrund der Coronapandemie mindestens ein Jahr lang Onlineunterricht hatten, was einen erheblichen Einfluss auf ihre Deutschkenntnisse hatte. Darüber hinaus mussten die Schüler der Grundschule Dr. Ivan Merz in Zagreb aufgrund des Erdbebens in Zagreb und der Renovierung

mit dem Erlernen der deutschen Sprache im ersten Jahr des Gymnasiums und haben drei Jahre lang ebenfalls zwei Schulstunden pro Woche Deutsch gelernt, was ebenfalls insgesamt 70 Stunden pro Jahr ausmacht. Nach drei Jahren haben die Gymnasiasten insgesamt 210 Stunden Deutschunterricht erhalten¹².

6.3 Hypothesen

Der Einfluss des Alters auf das Erlernen einer Fremdsprache wurde schon im vorigen Kapitel¹³ erläutert. Durch zahlreiche Studien (Apeltauer, 1997; Hallet und Königs, 2013; Huneke und Steinig, 2013) konnte nachgewiesen werden, dass Schüler, die in der Pubertät mit dem Erlernen einer Fremdsprache beginnen, in den meisten sprachlichen Bereichen erfolgreicher sind als jüngere Schüler, die vor der Pubertät mit dem Erlernen einer Fremdsprache beginnen. Es ist anzunehmen, dass sich aufgrund der unterschiedlichen Dauer des Fremdsprachenlernens sowie der verschiedenen Lebensphasen, in denen das Fremdsprachenlernen begonnen hat, die Lernaltersgruppen der Schüler und die damit einhergehenden Fehler in den verschiedenen Klassen der Sekundarstufe I und II erheblich voneinander unterscheiden werden. Es könnte vermutet werden, dass aufgrund der fortgeschrittenen kognitiven Entwicklung der Gymnasiasten, sie die Morphologie und Syntax besser beherrschen werden als die Grundschüler. Gleichzeitig könnte angenommen werden, dass die Schüler der Sekundarstufe I, aufgrund ihrer längeren Exposition gegenüber der deutschen Sprache, die Rechtschreibregeln besser gelernt haben. Zudem bewirkt die unterschiedliche Dauer der Sprachverwendung sowohl der Muttersprache als auch von Fremdsprachen, dass Schüler in verschiedenen Altersstufen unterschiedliche Fehlerarten aufweisen (Blažević, 2007). Die Schüler der Sekundarstufe I hatten zum Zeitpunkt der Durchführung der Untersuchung bereits fünf Jahre Deutsch gelernt. Daher ist es anzunehmen, dass Deutsch bei ihnen im Vergleich zu den Schülern der Sekundarstufe II mehr Fehler verursachen wird als andere Sprachen. Die Schüler der Sekundarstufe II haben auf der anderen Seite eine längere Schulbildung und verfügen daher über umfassendere Kenntnisse in einer Fremdsprache (in diesem Fall Englisch) sowie in ihrer Muttersprache, da sie diesen Sprachen im schulischen Kontext und im täglichen Umfeld länger ausgesetzt sind. Aus diesem Grund ist

ihrer Schule den Unterricht an verschiedenen Schulen in der Stadt absolvieren, was ebenfalls den Deutschunterricht und die Deutschkenntnisse der Schüler beeinflusst hat.

¹² Die Coronapandemie hatte auch Einfluss auf den Deutschunterricht der Gymnasiasten, die diesen zu Beginn ihrer schulischen Ausbildung in der 1. Klasse online absolvieren mussten.

¹³ Siehe dazu Kapitel 3.1 „Lernalter“ auf Seite 5.

anzunehmen, dass diese Sprachen bei den Gymnasiasten mehr Fehler verursachen werden als die deutsche Sprache. Daraus ergeben sich vier Hypothesen dieser Arbeit:

H1: Die Schüler der Sekundarstufe II werden die Schreibkompetenz nach den curricularen Vorgaben besser beherrschen als Schüler der Sekundarstufe I.

H2: In Bezug auf die Überprüfung der Schreibkompetenz wird erwartet, dass mehrere Schüler der Sekundarstufe II die Aufgabe erfolgreich lösen werden als Schüler der Sekundarstufe I.

H3: Bei den Schülern der Sekundarstufe II werden häufiger interlinguale und bei den Schülern der Sekundarstufe I intralinguale Fehler auftreten.

H4: Die Schüler der Sekundarstufe I werden mehr morphosyntaktische Fehler begehen, während die Schüler der Sekundarstufe II mehr Rechtschreibfehler machen werden.

6.4 Erhebungsinstrument und -verfahren

Das Erhebungsinstrument zur Durchführung der Untersuchung besteht aus zwei Teilen: einem Fragebogen und einer Aufgabe zur Überprüfung der Schreibkompetenz (s. Anhang 1). Im ersten Teil des Fragebogens geben die Schüler persönliche Informationen an, wie ihr Alter, ihr Geschlecht, ihre Klasse und die Dauer ihres Deutschlernens in der Schule. Im zweiten Teil beantworten die Schüler 10 Fragen, mit denen man feststellen wollte, ob sie Deutsch bereits in der Grundschule gelernt haben (im Fall der Gymnasiasten), ob sie außerschulisch Deutsch lernen (z.B. Nachhilfe oder Fremdsprachenkurse), ob sie Fremdsprachenkurse im Ausland besucht haben oder längere Zeit in deutschsprachigen Ländern verbracht haben. Zusätzlich wurde abgefragt, ob die Schüler regelmäßig deutsche Fernsehprogramme anschauen, deutsche Musik hören oder Bücher auf Deutsch lesen. Diese Fragen wurden gestellt, um zu untersuchen, ob einzelne Schüler möglicherweise bessere Sprachkompetenzen aufweisen, da sie der deutschen Sprache in irgendeiner Form stärker ausgesetzt sind. Danach wurden sie gebeten, die Fertigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben) zu kennzeichnen, die sie im Deutschunterricht als besonders herausfordernd empfinden. Anschließend sollten die Schüler kurz anführen, welche Schwierigkeiten sie beim Schreiben auf Deutsch empfinden. Im zweiten Teil des Erhebungsinstruments befand sich die Aufgabe, die auf Grundlage des ÖSD Zertifikats A2¹⁴ erstellt wurde. Die verwendete Aufgabe wurde ausgewählt, da sie das Schreiben über Reisen und den Alltag beinhaltet, was als bekannte Themen für die Schüler gilt. Zuerst wird

¹⁴ Die Schreibaufgabe wurde dem Modellsatz auf der Internetseite: <https://www.osd.at/en/exams/oesd-exams/oesd-zertifikat-a2-za2/> entnommen und geringfügig an die Untersuchungsteilnehmer angepasst.

den Schülern die Aufgabe auf Kroatisch erklärt. Sie wurden gebeten, auf alle gestellten Fragen eine Antwort zu geben und nichts leer zu lassen, auch wenn sie sich nicht ganz sicher waren, ob das Geschriebene korrekt war. Danach folgte die E-Mail, auf die die Schüler antworten sollten sowie Anweisungen zur Wortzahl und den Fragen aus der Mail, auf die sie antworten sollten. Es wurde auch darauf hingewiesen, einen Gruß am Ende zu schreiben. Auf der letzten Seite befand sich der Anfang der E-Mail mit dem Gruß und dem ersten Satz. Danach folgten leere Linien, auf denen die Schüler ihre Antworten verfassten.

Vor Beginn der Untersuchung wurde Kontakt zu den Deutschlehrerinnen aufgenommen und ihnen wurde eine kurze Vorstellung der geplanten Untersuchung gegeben. Anschließend wurden sie gefragt, ob sie mit der Durchführung der Untersuchung unter ihren Schülern einverstanden seien. Nach Zustimmung der Lehrerinnen erfolgte die Kontaktaufnahme mit den Schulleitern der Grund- und weiterführenden Schulen. Es wurde um Erlaubnis gebeten, die Untersuchung in den Schulen durchzuführen (s. Anhänge 2, 3, 4). Nach Erhalt der Zustimmung von zwei Schulleitern und einer Schulleiterin zur Durchführung der Forschung wurden die Deutschlehrerinnen darüber informiert. Die Lehrerinnen der Grundschulen erhielten ein Dokument (s. Anhang 5), das an die Eltern weitergegeben wurde. In diesem Dokument wurden die Eltern gebeten, ihr Einverständnis für die Teilnahme ihres Kindes an der Untersuchung zu geben. Dies galt insbesondere für Schüler, die jünger als 14 Jahre waren, da in diesem Fall die Zustimmung der Eltern erforderlich war. Schüler, die älter als 14 Jahre waren, erhielten vor Beginn der Untersuchung eine Zustimmungserklärung zur Teilnahme (s. Anhang 6). Diese Erklärung mussten sie selbst durchlesen und unterschreiben, wenn sie an der Untersuchung teilnehmen wollten.

Die Untersuchung in allen drei Schulen wurde im Zeitraum von Mitte Mai bis Anfang Juni durchgeführt. Zu Beginn stellte sich die Forscherin kurz vor, erklärte das Forschungsziel und betonte, dass der Fragebogen und die Aufgabe zur Erstellung einer Diplomarbeit ausgefüllt werden sollten. Nachdem sämtliche Zustimmungserklärungen eingeholt worden waren, wurde das Forschungsinstrument an die Schüler verteilt. Dabei wurde den Schülern deutlich gemacht, dass die Teilnahme an der Untersuchung anonym erfolgt und keinerlei Auswirkungen auf ihre Deutschnoten hat. Danach erhielten die Schüler eine Erläuterung zum Inhalt des Fragebogens auf der ersten Seite, während auf der darauffolgenden Seite der Inhalt der Aufgabe sowie die Aufgabe selbst erklärt wurden. Die Schüler wurden gebeten, in gut leserlicher Schrift zu schreiben, und es wurde ihnen mitgeteilt, dass sie sich bei Fragen oder Unklarheiten jederzeit

an die Forscherin wenden können. Alle Schüler hatten eine Schulstunde, also 45 Minuten Zeit, um den Fragebogen auszufüllen und die Aufgaben zu lösen.

7. Untersuchungsergebnisse

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung präsentiert. In Kapitel 7.1 werden die Antworten der Schüler aus dem Fragebogen vorgestellt, mit denen festgestellt wurde, ob die Schüler außerschulisch Deutsch lernen, Fremdsprachenkurse im Ausland besucht haben, längere Zeit in deutschsprachigen Ländern verbracht haben, regelmäßig deutsche Fernsehprogramme anschauen, deutsche Musik hören oder Bücher auf Deutsch lesen. Die letzten beiden Fragen dienten dazu, zu ermitteln, welche Fertigkeiten im Deutschunterricht von den Schülern als besonders anspruchsvoll empfunden werden und welche spezifischen Schwierigkeiten sie beim Verfassen von Texten auf Deutsch erfahren. In Kapitel 7.2 werden die Schreibaufgaben der Schüler analysiert. Dabei werden die Aufsätze der Schüler der Sekundarstufe I und II miteinander verglichen, um festzustellen, welche Schüler die Schreibkompetenz besser beherrschen. Des Weiteren werden verschiedene Fehlertypen in den Aufsätzen dargestellt, und es wird versucht, die Ursachen dieser Fehler bei verschiedenen Schülern festzustellen. Abschließend werden die in dieser Arbeit aufgestellten Hypothesen erörtert und einer kritischen Analyse unterzogen.

7.1 Ergebnisse des Fragebogens

Die Auswertung der Schülerantworten auf die Fragen aus dem Fragebogen zeigt, dass lediglich ein Grundschüler und ein Gymnasiast zusätzlich private Nachhilfestunden in Deutsch erhalten (s. Abbildung 2), während keiner der befragten Schüler außerschulische Deutschkurse besucht. Darüber hinaus wurde ermittelt, dass keiner der Schüler einen Deutschkurs im Ausland besucht hat.

Ich nehme private Nachhilfestunden in Deutsch.

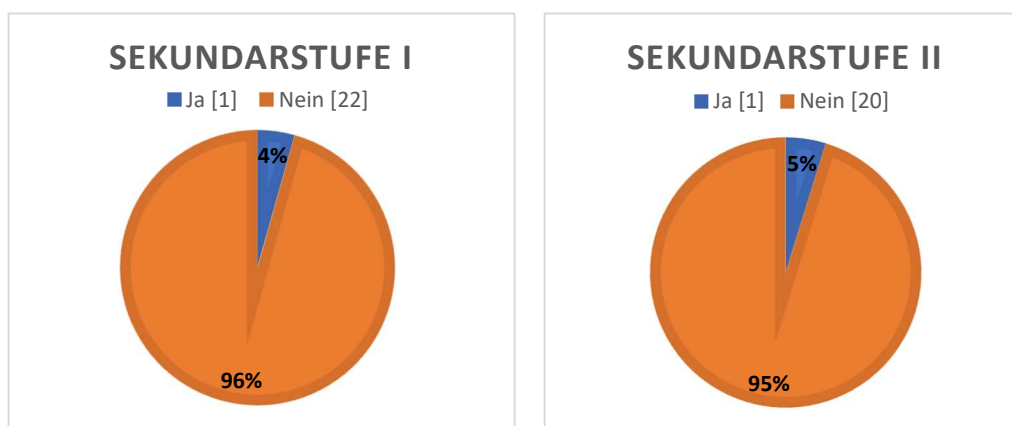


Abbildung 2: Teilnahme an Nachhilfestunden in Deutsch

In Bezug auf die Nutzung der deutschen Sprache in ihrer Freizeit zeigt sich, dass lediglich ein Grundschüler regelmäßig deutsche Fernsehsendungen ansieht, während dies bei keinem der Gymnasiasten der Fall ist. Bis zu drei Grundschüler hören deutsche Musik, während es bei den Gymnasiasten zwei Schüler sind (s. Abbildung 3). Es gibt jedoch weder unter den Grundschulern noch unter den Gymnasiasten Schüler, die Bücher auf Deutsch lesen.

Ich höre deutsche Musik.

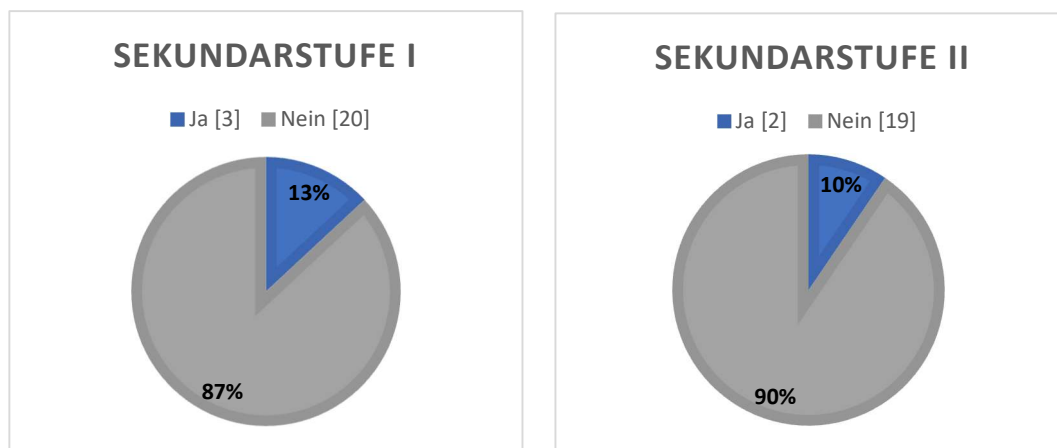


Abbildung 3: Zahl der Schüler, die deutsche Musik hören

Drei Grundschüler gaben an, dass sie für einen Zeitraum von mehr als einem Monat in einem deutschsprachigen Land waren, im Gegensatz zu nur einem Gymnasiasten, der dies bestätigte. Hinsichtlich der Schwierigkeit der verschiedenen Sprachfertigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben) zeigen Grundschüler und Gymnasiasten ziemlich ähnliche

Antworten¹⁵. Nur wenige Schüler betrachten das Lesen als die schwierigste Fertigkeit, gefolgt vom Sprechen. Darüber hinaus empfinden die Grundschüler das Hören und das Schreiben als gleich anspruchsvoll, während die Gymnasiasten das Schreiben als anspruchsvoller empfinden als das Sprechen. Eine ausführlichere Darstellung der Schülerantworten befindet sich in Abbildung 4.

Die schwierigste Sprachfertigkeit im Deutschunterricht ist für mich ...

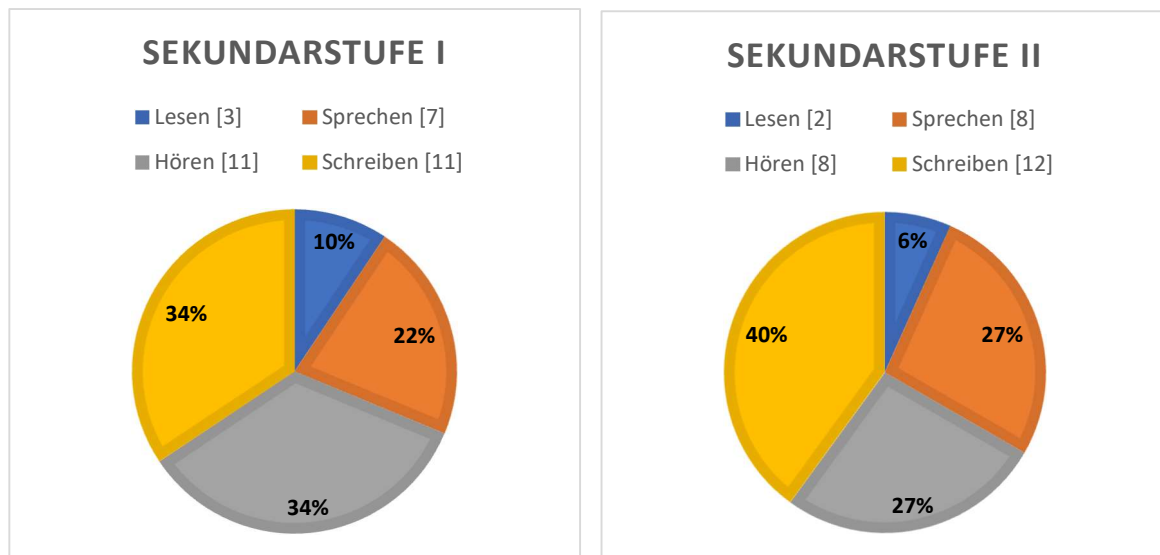


Abbildung 4: Die schwierigste Sprachfertigkeit für Schüler im Deutschunterricht

Am Ende des Fragebogens haben die Schüler kurz angeführt, was sie beim Schreiben auf Deutsch als besonders herausfordernd empfinden. Beide untersuchten Gruppen gaben an, ähnliche Schwierigkeiten¹⁶ beim Schreiben zu haben, deren ausführlichere Darstellung sich in Abbildung 5 befindet. Beide Schülergruppen berichteten über Schwierigkeiten mit der Syntax, insbesondere bezüglich der Wortfolge in Sätzen und dem Satzaufbau. Beide Gruppen der Schüler erwähnten auch Probleme im Zusammenhang mit ihrem Wortschatz, insbesondere das Fehlen von Wörtern beim Schreiben. Die Grundschüler wiesen öfter auf Rechtschreibung als eine problematische Komponente hin und betonten insbesondere Schwierigkeiten im Umgang mit der Groß- und Kleinschreibung, mit Präfixen, Doppelbuchstaben und deutschen Buchstaben im Allgemeinen. Im Gegensatz dazu nannten die Gymnasiasten Rechtschreibung in geringerem Maße als problematisch und berichteten stattdessen von Herausforderungen beim

¹⁵ Es sollte betont werden, dass einige Schüler mehrere Sprachkompetenzen als die schwierigsten empfinden und deshalb mehrere gekennzeichnet haben.

¹⁶ Es ist wichtig zu betonen, dass nahezu alle Schüler mehrere Schwierigkeiten beim Schreiben angegeben haben, weshalb die Anzahl der genannten Schwierigkeiten größer ist als die Anzahl der Befragten.

Schreiben deutscher Wörter und Buchstaben und wiesen auf ihren Mangel an Kenntnissen über Schreibregeln hin. Was die Grammatik betrifft, empfinden die Gymnasiasten sie als anspruchsvoller als die Grundschüler, die insbesondere Schwierigkeiten mit dem Perfekt und der korrekten Verbform haben. Während die Gymnasiasten verschiedene grammatikalische Aspekte wie Zeitformen, Verbformen, trennbare Verben, transitive und intransitive Verben sowie unregelmäßige Verben auflisten, was darauf hinweisen könnte, dass sie in der Grammatik weiter fortgeschritten sein könnten als die Grundschüler. Schließlich geben beide Gruppen von Schülern gleichermaßen an, Schwierigkeiten beim Artikelgebrauch zu haben sowie in anderen sprachlichen Bereichen wie Präpositionen, Zahlen, Pluralformen sowie bei längeren Texten und Aufsätzen zu haben.

Das Schwierigste beim Schreiben ist für mich ...

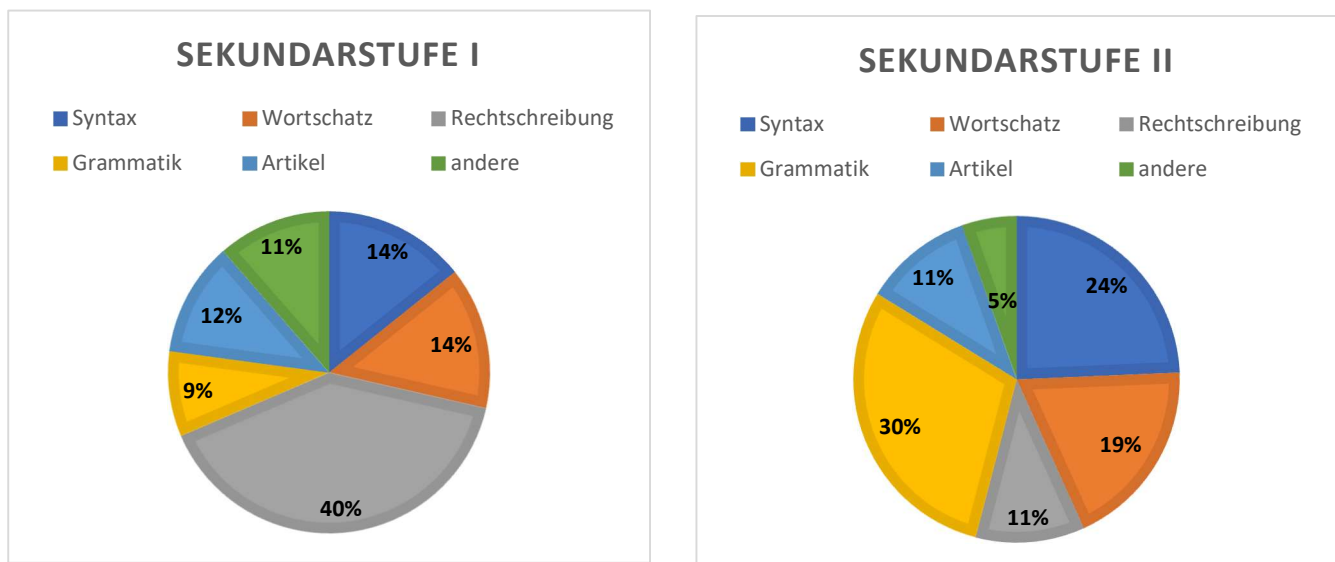


Abbildung 5: Bereiche, die den Schülern beim Schreiben Schwierigkeiten bereiten

7.2 Analyse der Schreibaufgabe

Im Rahmen der Diplomarbeit hatten die Schüler eine Schreibaufgabe zu lösen. Die Aufgabe war eine kurze Antwort auf eine E-Mail zum Thema Reisen zu schreiben. Dazu sollten die Schüler kurz über ihr Leben berichten bzw. wie es ihnen geht, was es bei ihnen Neues gibt und wann sie Zeit haben, um sich mit der Person aus der E-Mail zu treffen. Die Mehrheit der Schüler hat diese Aufgabe erfolgreich gelöst, aber es kam auch zu einigen Fehlern, die im nächsten Abschnitt näher dargestellt werden.

7.2.1 Fehlerklassifikation nach Sprachebenen

Die Schülerfehler in der gelösten Aufgabe wurden mithilfe der Fehlerkennzeichnung des Goethe-Instituts korrigiert¹⁷ und nach den Sprachebenen eingeteilt, die von Kleppin (1998) benannt und erklärt wurden.¹⁸

Beide Gruppen der Befragten wiesen die meisten Fehler im Bereich der Morphologie und Syntax auf, wobei die Grundschüler etwas mehr morphosyntaktische Fehler machten als die Gymnasiasten. Beispiele für Fehler, die von beiden Gruppen gemacht wurden, sind unter anderem falsche Verbkonjugationen, fehlerhafte Deklinationen von Personalpronomen, fehlerhafte Deklinationen von Substantiven, Fehler bei unbestimmten und bestimmten Artikeln und Adjektiven, die Verwendung falscher Präpositionen, Fehler in der Negation, den Tempora und bei Hilfsverben, sowie das Auslassen von Verben und Artikeln. In Bezug auf die Syntax traten vor allem falsche Wortstellungen und Zeichensetzungen auf. Die Schüler setzten Kommas an Stellen, an denen sie gemäß der deutschen Rechtschreibung nicht gesetzt werden sollten, beispielsweise nach Adverbialbestimmungen, Adverbien und Partikeln. Dabei unterließen sie es oft, ein Komma vor Nebensätzen zu setzen, was zu grammatikalischen Unstimmigkeiten und einem insgesamt fehlerhaften Schreibstil in ihren Texten führte. Beispiele für alle genannten Fehler werden in Tabelle 1 dargestellt¹⁹.

Tabelle 1: Morphosyntaktische Fehler der Schüler

FEHLER	SEKUNDARSTUFE I	SEKUNDARSTUFE II
Verbkonjugation	... ich *musse lerne . (statt ... <i>ich muss lernen</i> .)	... *werdest (statt <i>wirst</i>) du Spaß ... haben.
Personalpronomen (Kasus)	Antworte *mich (statt <i>mir</i>) schnell ich werde *dich (statt <i>dir</i>) schreiben.
Substantiv (Numerus)	Ich fahre *fünf Stunde . (statt <i>fünf Stunden</i> .)	Wir waren für zwei *Woche . (statt <i>Wochen</i>)
Artikel		
- Bestimmter Artikel	Letzte Woche war ich in *die Pula ... (statt <i>Letzte Woche war ich in Pula</i> ...)	/

¹⁷ Siehe Fehlerkennzeichnung des Goethe-Instituts im Abschnitt 3.3.3, Die schriftliche Fehlerkorrektur.

¹⁸ Siehe dazu Abschnitt 3.3.2, Fehlerklassifikation.

¹⁹ Es ist wichtig zu betonen, dass in einigen Sätzen mehrere sprachliche Fehler enthalten sind, wobei diejenigen, die in diesem Abschnitt besprochen werden, fett gedruckt sind.

- Artikel fehlt	... so ich kann *_ Karte kaufen. (statt ... <i>so kann ich die Karten kaufen.</i>)	Wir <i>*haben</i> mit _ Auto gefahren. (statt <i>Wir sind mit dem Auto gefahren.</i>)
Kasus		
- Bestimmter Artikel	... jeden Tag in <i>*die</i> (statt <i>der</i>) Schule sehen.	In <i>*den</i> (statt <i>der</i>) Zukunft...
- Unbestimmter Artikel	... ich habe <i>*ein schon</i> (statt <i>eine schöne</i>) Reise.	Ich gefahren mit <i>*eine</i> (statt <i>einem</i>) Automobil ...
Adjektive (Deklination)	... hat mir <i>*ein neues Gitarre</i> (statt <i>eine neue Gitarre</i>) gekauft.	Wir haben eine <i>*schon</i> (statt <i>schöne</i>) Reise.
Präposition	... wenn du <i>*zum</i> Zagreb gekommen (statt <i>nach Zagreb kommst</i>).	Ich möchte <i>*in</i> (statt <i>nach</i>) Paris gehen.
Negation	... es ist <i>*nicht</i> sehr groß (statt <i>kein sehr großes</i>) Problem.	Ich habe <i>*nicht</i> (statt <i>keine</i>) Zeit.
Tempora	Gesten <i>*bin</i> (statt <i>war</i>) ich an der Adria.	Ich <i>*bin</i> in <i>Itali</i> (statt <i>Ich war in Italien</i>). (* der ganze Aufsatz wurde in der Vergangenheit geschrieben)
Hilfsverb falsch	Nach meiner Reise <i>*bin</i> (statt <i>habe</i>) ich geschlafen.	<i>*In 2018 ich habe in London gehen ...</i> (statt <i>Im Jahr 2018 bin ich nach London gegangen ...</i>)
Verb fehlt	Ich habe viel Zeit, wenn es keine Schule *_ (statt ... <i>wenn es keine Schule gibt.</i>)	Wir haben sehr Spaß *_ (statt <i>Wir haben sehr viel Spaß gehabt.</i>)
Wortstellung		
- im einfachen Satz	Bei mir <i>*es gibt nicht</i> Neues. (statt <i>Bei mir gibt es nichts Neues.</i>)	In <i>*den</i> Zukunft <i>ich gehe am</i> Barcelona. (statt <i>In der Zukunft gehe ich nach Barcelona.</i>)
- im zusammengesetzten Satz	Wenn <i>*ich habe die Lektüre, ich lese im meiner Zimmer.</i> (statt <i>Wenn ich die Lektüre habe, lese ich in meinem Zimmer.</i>)	Ich habe <i>*Freizeit diese woche</i> weil <i>*ich habe nicht viele Teste.</i> (statt <i>Ich habe diese Woche</i>)

		<i>Freizeit, weil ich nicht viele Tests habe.)</i>
Zeichensetzung	<i>*Dann, haben wir unsere Cousins ... besucht. (statt Dann haben wir unsere Cousins besucht)</i>	<i>*Gestern, bin ich nach Disneland gefahren. (statt Gestern bin ich nach Disneyland gefahren.)</i>
	<i>Es ist *gut dass du nach Deutschland gereist bist. (statt Es ist gut, dass du nach Deutschland gereist bist.)</i>	<i>Die Leute sind *nett aber alles ist sehr teuer. (statt Die Leute sind nett, aber alles ist sehr teuer.)</i>
	<i>Ich bin sehr *prima weil mein Unterricht endet ... (statt Ich bin sehr prima, weil mein Unterricht endet ...)</i>	<i>Wir waren *zum Knock-out Festival weil wir möchten Musik hören... (statt Wir waren beim Knock-out Festival, weil wir Musik hören wollten.)</i>

Auch Rechtschreibfehler traten bei beiden Schülergruppen auf, jedoch waren sie bei den Grundschulern in größerem Umfang vorhanden. Zum Beispiel hatten die Schüler Schwierigkeiten mit der Groß- und Kleinschreibung, mit zusammengesetzten Wörtern und mit deutschen Ortsnamen. Gelegentlich ließen sie auch Buchstaben aus oder schrieben falsche Buchstaben. Beim Vergleich der Rechtschreibfehler fällt auf, dass die Grundschüler häufiger Fehler beim Schreiben von Groß- und Kleinbuchstaben machten. Aus diesem Grund enthält Tabelle 2 mehrere Beispiele solcher Fehler der Grundschüler. Im Gegensatz dazu haben die Gymnasiasten häufiger Fehler beim Schreiben zusammengesetzter Wörter gemacht, wie in der größeren Anzahl von Beispielen in Tabelle 2 ersichtlich ist. Beispiele für alle genannten Fehler werden in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2: Rechtschreibfehler der Schüler

FEHLER	SEKUNDARSTUFE I	SEKUNDARSTUFE II
Großschreibung	<i>Ihr *name (statt Name) ist Loo.</i>	<i>Wir waren 7 *tage (statt Tage) dort.</i>
	<i>Ich habe Zeit *danach mittagessen. (statt nach dem Mittagessen)</i>	

	... wir können *videospiele (statt <i>Videospiele</i>) spielen.	*Viele glück. (statt <i>Viel Glück.</i>)
	... ich habe viele *tests (statt <i>Tests</i>)	
Kleinschreibung	Ich habe *Neue (statt <i>einen neuen</i>) Hund.	Ich bin müde *Heute (statt <i>heute</i>) ...
	Erstes, *Ich (statt <i>ich</i>) und meine Familie ...	
	Ich *fähre Heute (statt <i>fahre heute</i>) nach ...	
Zusammengesetzte Wörter	Ich liebe ihre Sehenswürdigkeiten und *Fußball Stadion ... (statt <i>das Fußballstadion</i>)	... *Geschichte hausaufgaben (statt <i>Geschichtshausaufgaben</i>) machen.
		... meine *zwillinge Schwester. (statt <i>Zwillingsschwester</i>)
		... auf der *Sommer Reise. (statt <i>Sommerreise</i>)
Länder- oder Ortsnamen	... gehe ich *in Istra. (statt <i>nach Istrien</i>)	Ich *bin Bruxells, Strasbourg, München, Berlin, Bratislava. (statt <i>Ich war in Brüssel, Straßburg, München, Berlin, Bratislava.</i>)
	Ich fahre ... nach *Italy. (statt <i>Italien</i>)	
	Ich bin *gefare in Österreich und Slovenia. (statt <i>Ich bin nach Österreich und Slowenien gefahren.</i>)	
Buchstaben fehlen	In Deutschland war ... *interessant. (statt <i>interessant</i>)	Ich freue mich sehr *daruf. (statt <i>darauf</i>)
	*Deutschland ist sehr schön Land. (statt <i>Deutschland ist ein sehr schönes Land.</i>)	... komme ich *ins Deutschland. (statt <i>nach Deutschland</i>)
falsche Buchstaben	Ich schreibe Kroatisch, *Biologik (statt <i>Biologie</i>), Mathematik *müss ich Biology (statt <i>muss ich Biologie</i>) und Logik lernen.
	... *ein neues Guitarre. (statt <i>eine neue Gitarre</i>)	... wir *viel Profungen (statt <i>viele Prüfungen</i>) haben.

	... ich war <i>*an Eisel</i> (statt <i>auf der Insel</i>) Jabuka.	<i>*Jetzte</i> woche ich hatte ... (statt <i>Letzte Woche</i> hatte ich ...)
--	--	--

Schließlich sollten auch die Ausdrucksfehler erwähnt werden, zu denen verschiedene lexikosemantische, pragmatische und inhaltliche Fehler gehören. Beide Gruppen von Schülern begingen weniger solche Fehler und sie traten in ihren Aufsätzen nicht so häufig auf. Vergleicht man jedoch die Aufsätze von den Grundschulern und den Gymnasiasten, so wurden bei älteren Schülern etwas häufiger Ausdrucksfehler bemerkt, was darauf hinweisen könnte, dass sie mehr mit der Sprache experimentieren. Die Schüler verwendeten gelegentlich inkorrekte Adjektive und Verben und die Gymnasiasten setzten manchmal Adjektive anstelle von Verben ein. Beispiele für alle genannten Ausdrucksfehler werden in Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 3: Ausdrucksfehler der Schüler

FEHLER	SEKUNDARSTUFE I	SEKUNDARSTUFE II
Falsches Adjektiv	Einige Tag <i>*ist verschiedene.</i> (statt <i>Einige Tage sind unterschiedlich.</i>)	... es ist <i>*hell</i> (statt <i>sonnig</i>) in Pula.
	Es ist <i>*Ende von die Schule.</i> Ich bin sehr <i>lustig.</i> (statt <i>Es ist das Ende der Schule. Ich bin sehr fröhlich.</i>)	... ich bin sehr <i>*aufregend.</i> (statt <i>aufgeregt</i>)
Falsches Verb	Wir haben viel Spaß <i>*gemacht.</i> (statt <i>gehabt</i>)	... möchte ich <i>*am</i> Strand gehen und <i>freue mich</i> mit meinem Freunden. (statt ... <i>möchte ich an den Strand gehen und Spaß mit meinen Freunden haben.</i>)
	Ich habe <i>*letztes woche</i> Zeit. <i>Gefüllt</i> es dir? (statt <i>Ich habe in der letzten Woche Zeit. Passt dir das?</i>)	
Adjektiv statt Verb verwendet	/	... ich <i>*bin hofflich</i> dass werden wir noch viele Festivals gehen. (statt <i>Ich hoffe, dass wir noch zu vielen Festivals gehen werden.</i>)

Durch die Korrektur und Analyse der Aufsätze der Schüler der Sekundarstufe I und II wurde festgestellt, dass die Schüler der Sekundarstufe I im Durchschnitt mehr morphosyntaktische Fehler aufwiesen, etwa 9,43 Fehler pro Schüler²⁰, während diejenigen der Sekundarstufe II durchschnittlich 7,38 Fehler pro Schüler machten. In Bezug auf Rechtschreibfehler zeigte sich, dass die Grundschüler im Durchschnitt mehr solche Fehler begingen, nämlich 3,52 Fehler pro Schüler, während Gymnasiasten durchschnittlich 2,71 Fehler pro Schüler verzeichneten (s. Abbildung 6). Dies würde bedeuten, dass die längere Exposition gegenüber der deutschen Sprache und der frühere Beginn des Deutschlernens nicht zwangsläufig zu einer Verringerung von Rechtschreibfehlern führen, was auch aus der Analyse von Schüleraufsätzen hervorgeht. Hinsichtlich der Ausdrucksfehler wiederum wiesen die Schüler der Sekundarstufe I weniger solche Fehler auf, etwa 2,04 Fehler pro Schüler, während diejenigen der Sekundarstufe II durchschnittlich 2,24 Fehler pro Schüler aufwiesen. Das Genannte bestätigt nur teilweise Hypothese 4 (H4), die besagt, dass Schüler der Sekundarstufe I mehr morphosyntaktische Fehler machen werden, während Schüler der Sekundarstufe II vermehrt Rechtschreibfehler aufweisen werden, da die Schüler der Sekundarstufe I im Durchschnitt mehr morphosyntaktische Fehler und mehr Rechtschreibfehler als die Schüler der Sekundarstufe II gemacht haben.

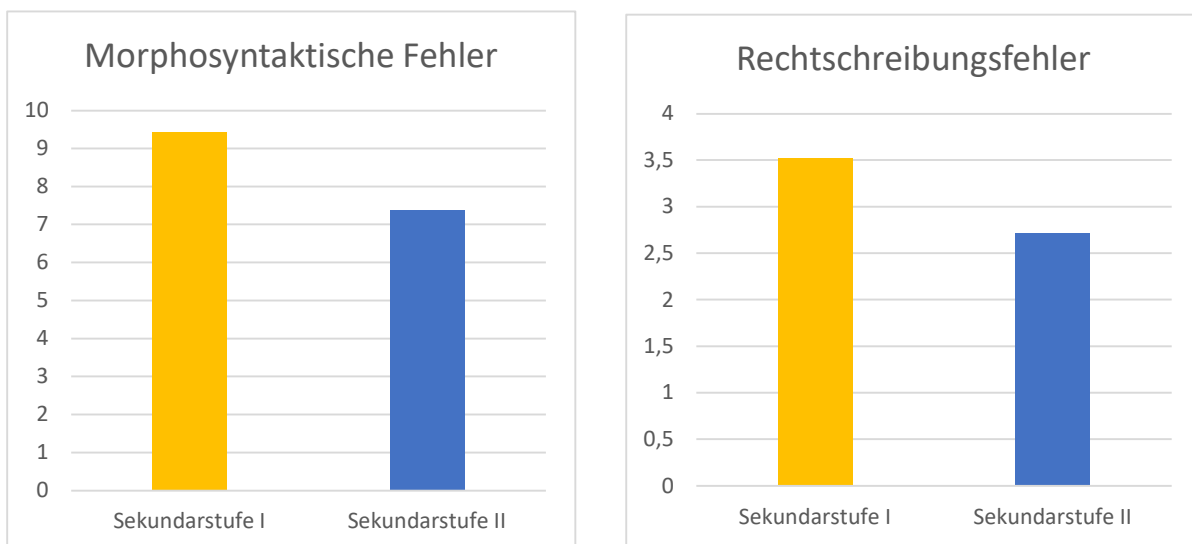


Abbildung 6: Anzahl der morphosyntaktischen und Rechtschreibfehler pro Schüler

²⁰ Die Anzahl der Fehler pro Schüler wurde durch Division der Gesamtzahl der Fehler durch die Anzahl der Schüler ermittelt. Auf Grundlage dieser Berechnung wurde der Durchschnitt der Fehler pro Schüler ermittelt und auf eine Dezimalstelle gerundet.

Durch die Analyse der Schüleraufsätze wurde auch bemerkt, dass die Schülerfehler unterschiedliche Ursachen hatten. Während bei einigen der Einfluss der Muttersprache bemerkt wurde, war bei den anderen auch der Einfluss einer anderen Fremdsprache sichtbar. Aus diesem Grund werden im nächsten Kapitel anhand von Beispielen aus den Schüleraufsätzen unterschiedliche Fehlerursachen dargestellt und erklärt.

7.2.2 Fehlerursachen

Wie es schon erläutert wurde, gibt es mehrere unterschiedliche Ursachen für Fehler²¹. Da einige Fehlerursachen in den Aufsätzen schwer zu erkennen sind, lag der Fokus dieser Arbeit einerseits auf Fehlern, die durch den Einfluss der Muttersprache und einer anderen Fremdsprache verursacht werden (interlinguale Fehler). Im Fall unserer Befragten handelt es sich um den Einfluss der kroatischen Sprache als Muttersprache sowie um Fremdsprachen, die von den Schülern erlernt werden, vor allem Englisch. Andererseits wurde auch auf Fehler geachtet, die durch den Einfluss der deutschen Sprache verursacht wurden (intralinguale Fehler), insbesondere bei Übergeneralisierungen, Regularisierungen und Simplifizierungen. Beide Schülergruppen haben sowohl interlinguale als auch intralinguale Fehler gemacht. Ihre Analyse wird in den Tabellen 4, 5 und 6 dargestellt.

Tabelle 4: Interlinguale Fehler der Schüler

Interlinguale Fehler		
	Fehler	Ursache + Übersetzung
Sekundarstufe I	<i>*Ich bin gut.</i> (statt <i>Mir geht es gut.</i>)	Einfluss der Muttersprache – Kroatisch: <i>Dobro sam.</i>
	... gehe ich <i>*in Istra</i> ... (statt <i>nach Istrien</i> ...)	Einfluss der Muttersprache – Kroatisch: ... <i>idem u Istru</i> ...
	<i>*Es war sehr Spaß.</i> (statt <i>Es hat sehr viel Spaß gemacht.</i>)	Einfluss der Muttersprache – Kroatisch: <i>Bilo je jako zabavno.</i>
	<i>*Ich liebe meine Gitarre spielen.</i> (statt <i>Ich spiele gerne meine Gitarre.</i>)	Einfluss der Muttersprache – Kroatisch: <i>Volim svirati svoju gitaru.</i>
	... mit <i>*mein Klass</i> (statt ... <i>meiner Klasse.</i>)	Einfluss einer Fremdsprache – Englisch: ... <i>with my class.</i>

²¹ Siehe dazu Abschnitt 3.3.1 Ursachen für Fehler auf der Seite 8.

	Ich habe Zeit *on (statt <i>am</i>) Montag.	Einfluss einer Fremdsprache – Englisch: <i>I have time on Monday.</i>
	...weil ich *mein Freunds nicht mehr ... <i>in die Schule sehen.</i> (statt ... <i>weil ich meine Freunde nicht mehr ... in der Schule sehe.</i>)	Einfluss einer Fremdsprache – Englisch: ... <i>because I don't see my friends at school anymore.</i>
Sekundarstufe II	*Ich habe viele zu lernen ... (statt <i>Ich muss viel lernen.</i>)	Einfluss der Muttersprache – Kroatisch: <i>Imam puno za učiti ...</i>
	Zuerst *muss ich nach zu Hause. (statt <i>Zuerst muss ich nach Hause gehen.</i>)	Einfluss der Muttersprache – Kroatisch: <i>Prvo moram kući.</i>
	... ich muss meine *Noten großen machen. (statt ... <i>ich muss meine Noten verbessern.</i>)	Einfluss der Muttersprache – Kroatisch: ... <i>moram povećati svoje ocjene.</i>
	*Dann ist dass für jetzt ... (statt <i>Das war's fürs Erste ...</i>)	Einfluss der Muttersprache – Kroatisch: <i>To je to za sada ...</i>
	Ich muss *schreibe mein schoolwork weil ich bin nicht so gut. (statt <i>Ich muss meine Schularbeit schreiben, weil ich nicht so gut bin.</i>)	Einfluss einer Fremdsprache – Englisch (Satzkonstruktion): <i>I have to write my schoolwork, because I'm not so good.</i>
	Am Wochenende mache ich *nicht special. (statt ... <i>nichts Besonderes.</i>)	Einfluss einer Fremdsprache – Englisch: <i>I don't do anything special / I do nothing special on the weekend.</i>

Aus der Tabelle mit interlingualen Fehlern geht hervor, dass die Schüler am häufigsten Sätze oder Satzteile aus ihrer Muttersprache Kroatisch ins Deutsche übersetzten. Aus diesen Übersetzungen geht hervor, dass den Schülern oft ein Verb fehlt, das im kroatischen Satz nicht benötigt wird, während es im deutschen Satz erforderlich ist. Dies wird beispielsweise deutlich im Satz „Zuerst muss ich nach zu Hause.“, wo das Verb *gehen* eingesetzt werden soll. Der häufigste Fehler, der in beiden Schülergruppen durch den Einfluss der kroatischen Sprache verursacht wurde, war die Verwendung des Satzes „Ich bin gut“, der eine wörtliche Übersetzung

aus dem Kroatischen ist. Im Deutschen würde es korrekt „*Mir geht es gut*“ lauten. Was den Einfluss einer Fremdsprache betrifft, war der Einfluss der englischen Sprache am stärksten ausgeprägt. Dies zeigte sich in Übersetzungen englischer Satzkonstruktionen, aber vor allem in der Verwendung englischer Wörter wie „*excited*“, „*Football*“, „*Islands*“, „*hair*“, „*Singers*“, „*schoolwork*“ und „*special*“. Diese stellen Beispiele des Kodewechsels dar, einer Kommunikationsstrategie, die von den Schülern verwendet wird, wenn sie sich an ein deutsches Wort nicht erinnern können und stattdessen ein Wort aus einer anderen Fremdsprache oder ihrer Muttersprache verwenden.

Tabelle 5: Intralinguale Fehler der Schüler der Sekundarstufe I

Intralinguale Fehler		
	Beispiel	Erklärung
Regularisierung	Wir sind in München für 2 Woche <i>*gebliebt.</i> (statt <i>geblieben</i>)	Verwechslung von Konjugationsmustern (regelmäßige Bildung von Partizip II statt unregelmäßige)
	Ich bin <i>*im Freitag zu Hause gekommt.</i> (statt ... <i>am Freitag nach Hause gekommen.</i>)	
Simplifizierung	<i>*Deutschland ist sehr schön Land.</i> (statt <i>Deutschland ist ein sehr schönes Land.</i>)	Weglassen des unbestimmten Artikels (<i>ein</i>) und der Adjektivendung (<i>-es</i>).
	Ich <i>*shopping gehen.</i> (statt <i>Ich gehe shoppen.</i>)	Verwendung nicht konjugierter Form.

Tabelle 6: Intralinguale Fehler der Schüler der Sekundarstufe II

Intralinguale Fehler		
	Beispiel	Erklärung
Regularisierung	Ich hoffe, dass <i>*werdest du Spaß ... haben.</i> (statt ... <i>dass du Spaß ... haben wirst.</i>)	Verwechslung von Konjugationsmustern (regelmäßige Konjugation statt unregelmäßige)

	Ich habe <i>*viele gesangt ...</i> (statt ... <i>viel gesungen</i> .)	Verwechslung von Konjugationsmustern (Verwendung der regelmäßigen Endung <i>-t</i> statt der unregelmäßigen <i>-en</i>)
Simplifizierung	London ist <i>*ein interessant</i> (statt <i>eine interessante</i>) Stadt.	Weglassen der Endung des unbestimmten Artikels (<i>-e</i>) und der Adjektivendung (<i>-e</i>).
	Wir haben <i>*tanzen, schlafen ...</i> (statt ... <i>getanzt, geschlafen</i>)	Verwendung nicht konjugierter Formen.

Aus den Tabellen mit intralingualen Fehlern, die durch den Einfluss der deutschen Sprache entstanden sind, ist ersichtlich, dass bei beiden Schülergruppen sowohl Regularisierungen als auch Simplifizierungen vorgekommen sind. Die Regularisierung, die sich durch Umwandlung eines unregelmäßigen Phänomens in ein regelmäßiges Phänomen erkennen lässt, war am meisten bei der Verbkonjugation im Perfekt sichtbar. Gleichzeitig fiel bei beiden Gruppen auch die Simplifizierung auf, die sich auf die Verwendung von nicht konjugierten und nicht flektierten Formen bezieht. Obwohl beide Schülergruppen sowohl intralinguale als auch interlinguale Fehler in ihren Aufsätzen aufwiesen, fällt auf, dass die Schüler der Sekundarstufe I im Vergleich zu den Schülern der Sekundarstufe II in etwas größerem Maße intralinguale Fehler machten, die durch die deutsche Sprache verursacht wurden. Der Grund dafür könnte sein, dass die Grundschüler früher mit dem Erlernen der deutschen Sprache begonnen haben. Zum Zeitpunkt der Untersuchung hatten sie bereits fünf Jahre Deutsch gelernt, während die Gymnasiasten erst seit drei Jahren Deutsch lernen. Dies bedeutet, dass die Grundschüler der deutschen Sprache zwei Jahre länger ausgesetzt waren, was möglicherweise zu einer höheren Anzahl intralingualer Fehler geführt hat. Auf der anderen Seite traten bei den Schülern der Sekundarstufe II im Vergleich zu den Schülern der Sekundarstufe I etwas mehr interlinguale Fehler auf, die durch den Einfluss ihrer Muttersprache und einer weiteren Fremdsprache verursacht wurden. Der Grund dafür könnte die längere Schulbildung der Gymnasiasten sein. Sie verfügen in der Regel über umfassendere Kenntnisse in einer Fremdsprache (in diesem Fall Englisch) und ihrer Muttersprache, da sie diese länger sowohl im schulischen Kontext als auch aus ihrem alltäglichen Umfeld erwerben. Dies könnte dazu führen, dass sie dazu neigen, Elemente aus ihrer Muttersprache und einer anderen Fremdsprache in die deutsche Sprache einzuführen, was zu interlingualen Fehlern führt. Dies

bestätigt Hypothese 3 (H3), die besagt, dass die Schüler der Sekundarstufe II vermehrt interlinguale Fehler aufweisen, während die Schüler der Sekundarstufe I mehr intralinguale Fehler machen.

7.2.3 Schülerleistung

Die Aufsätze der Schüler wurden von der Autorin dieser Diplomarbeit korrigiert und mit einer Dreipunktebewertung versehen. Für die Bewertung der Aufgabe wurden Punkte vergeben und die Aufgabe wurde als abgeschlossen angesehen, wenn der Aufsatz mindestens 50 Wörter umfasste, alle fünf Fragen beantwortet wurden und am Ende eine angemessene Grußformel formuliert wurde. Eine ausführliche Erläuterung zur Punkteverteilung und deren Bedeutung befindet sich in Tabelle 7.

Tabelle 7: Erläuterung zur Punkteverteilung

1 = ungenügend	Der Schüler hat keine der drei gestellten Aufgaben erfüllt (weniger als 50 Wörter verwendet, zwei oder mehr Fragen nicht beantwortet oder keinen angemessenen Abschlussgruß am Ende der E-Mail geschrieben).
2 = gut	Der Schüler hat teilweise die gestellten Aufgaben erfolgreich erfüllt.
3 = sehr gut	Der Schüler hat alle oder nahezu alle gestellten Aufgaben vollständig erfüllt (eine ausreichende Wortanzahl verwendet, alle fünf Fragen beantwortet und die E-Mail korrekt mit einem Abschlussgruß formuliert).

In beiden Testgruppen erhielten mehr als die Hälfte der Schüler 3 Punkte für ihre Aufsätze. In der Gruppe der Grundschüler erhielten 12 Schüler 3 Punkte, was 52,17% der Gesamtschülerzahl entspricht. In der Gruppe der Gymnasiasten erhielten 11 Schüler ebenfalls 3 Punkte, was 52,38% der Gesamtschülerzahl entspricht. Dies stellt nahezu den gleichen Prozentsatz für beide untersuchten Gruppen dar. In beiden Gruppen erhielten jeweils 7 Schüler 2 Punkte für ihre Aufsätze, was 30,43% der Gesamtzahl der Schüler der Sekundarstufe I und 33,33% in der Sekundarstufe II entspricht. Vier der Schüler der Sekundarstufe I erhielten für ihre Aufsätze nur einen Punkt, was 17,39% der Gesamtschülerzahl entspricht. Von der Gesamtzahl der Schüler der Sekundarstufe II erhielten drei Schüler nur einen Punkt, was 14,29% entspricht. Die Darstellung der erhaltenen Punkte kann auch in Abbildung 7 eingesehen werden.

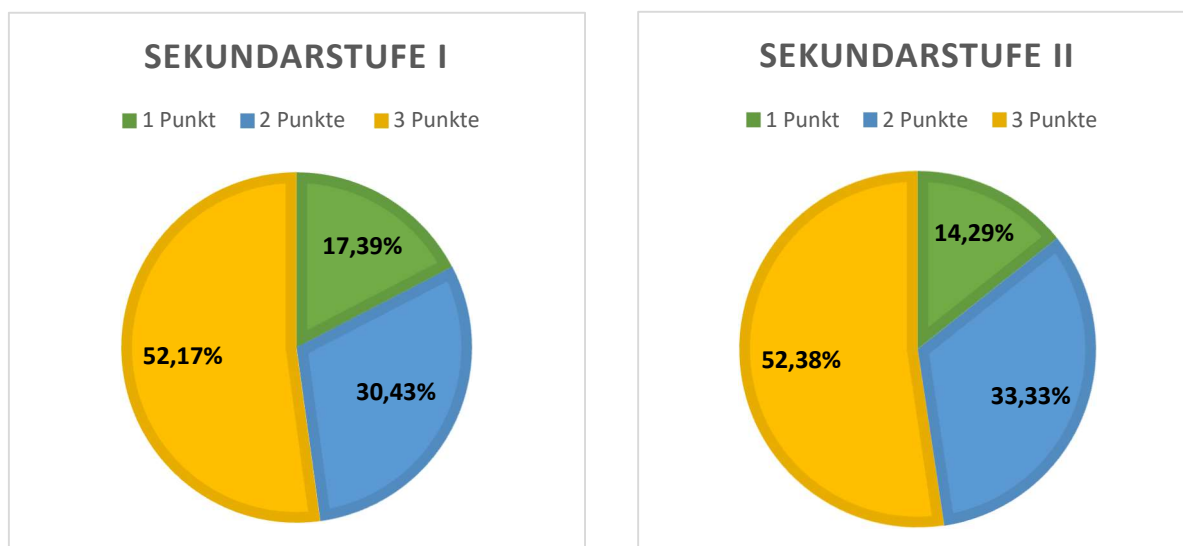


Abbildung 7: Anzeige der erhaltenen Punkte der Schüler in der Sekundarstufe I und II

In beiden Schülergruppen ist der höchste Prozentsatz der Schüler, die 3 Punkte erhalten haben, nahezu gleich. Allerdings gibt es bei den Schülern der Sekundarstufe II einen höheren Anteil an Schülern, die 2 Punkte erhalten haben (33,33% im Vergleich zu 30,43% bei den Schülern der Sekundarstufe I), während es bei den Schülern der Sekundarstufe I einen höheren Anteil an Schülern gibt, die nur 1 Punkt erhalten haben (17,39 % im Vergleich zu 14,29 % bei den Schülern der Sekundarstufe II). Da es bei den Schülern der Sekundarstufe II einen höheren Prozentsatz an Schülern gibt, die 2 Punkte erhalten haben und einen niedrigeren Prozentsatz an Schülern, die 1 Punkt erhalten haben, könnte man mit Vorsicht sagen, dass die Gymnasiasten ein wenig bessere Leistung gezeigt haben als die Grundschüler. Dennoch, angesichts der minimalen prozentualen Abweichungen lässt sich schlussfolgern, dass beide Gruppen im Hinblick auf ihre Leistungsergebnisse nahezu äquivalente Resultate erzielt haben. Dies ist auch aus dem Gesamtmittelwert ersichtlich. Für Schüler der Sekundarstufe I beträgt der Gesamtmittelwert 2,34, während dieser für Schüler der Sekundarstufe II bei 2,38 liegt, was nahezu identisch ist. Deswegen kann H2 dieser Arbeit, die besagt, dass mehrere Schüler der Sekundarstufe II die Aufgabe erfolgreich lösen werden im Vergleich zu den Schülern der Sekundarstufe I, nicht bestätigt werden. Berücksichtigt man, dass die Schüler der Sekundarstufe II im Vergleich zu den Schülern der Sekundarstufe I etwas weniger morphosyntaktische und Rechtschreibfehler aufwiesen (7,38 morphosyntaktische Fehler und 2,71 Rechtschreibfehler pro Schüler in der Sekundarstufe II im Vergleich zu 9,43 Fehler und 3,52 Fehler pro Schüler in der Sekundarstufe I) und dass sie die in der Aufgabenstellung gestellten Anforderungen etwas besser erfüllten, lässt dies auf eine bessere Beherrschung der Schreibkompetenz schließen. Dies

entspricht den Vorgaben des Curriculums für das Fach Deutsch und bestätigt somit die erste Hypothese (H1) dieser Arbeit. Es ist wichtig anzumerken, dass die Schüler der Sekundarstufe I trotz ihrer leicht schlechteren schriftlichen Aufsätze auf nahezu gleichem Niveau wie Schüler der Sekundarstufe II agieren und die deutsche Sprache für ihr Alter sehr gut beherrschen. Es ist dazu wichtig zu betonen, dass die Grundschüler nach fünf Jahren insgesamt 350 Stunden Unterricht in der deutschen Sprache absolviert haben, während die Gymnasiasten nach drei Jahren insgesamt 210 Stunden Deutschunterricht erhalten haben. Trotz dieser signifikanten Differenz in der Anzahl der Unterrichtsstunden zeigt sich interessanterweise, dass die Schüler der Sekundarstufe II offenbar über eine etwas bessere Beherrschung der deutschen Sprache verfügen als die Schüler der Sekundarstufe I. Dies hängt in erster Linie mit ihrer kognitiven Entwicklung zusammen, die es ihnen ermöglicht, Informationen schneller zu verarbeiten, Zusammenhänge besser zu erkennen, abstrakte Konzepte zu erfassen und logischen Argumentationen zu folgen. Ältere Lernende verfügen auch über mehr Erfahrung im Erlernen von Fremdsprachen, was es ihnen erleichtert, eine neue Fremdsprache zu erlernen. Zudem haben sie eine längere Aufmerksamkeitsspanne und durch metakognitive Verfahren eine größere Speicherfähigkeit, was ihnen ermöglicht, Regeln schneller aufzunehmen. Auf der anderen Seite können Kinder spielerisch eine Fremdsprache sehr gut erlernen, auch wenn dieser Prozess länger dauern kann als bei älteren Lernenden.

8. Schlussfolgerung

Obwohl das Schreiben im Laufe der Geschichte lange Zeit vernachlässigt wurde, hat sich dies im Laufe der Zeit geändert, da viele Vorteile des Schreibens entdeckt wurden. Einige davon sind mehr Zeit für sprachlich-kognitive Prozesse und die Textbearbeitung, die Möglichkeit, verschiedene Formulierungen und Konstruktionen auszuprobieren, die selbstständige Regulation des Tempos, eine bessere Festigung von Sprachkenntnissen, die Förderung des Denkprozesses, die Strukturierung und Ordnung von zunächst unstrukturierten Gedanken sowie die Aktivierung verschiedener Sinneskanäle.

Um die Schreibkompetenz in kroatischen Schulen zu prüfen, wurde im Rahmen der Diplomarbeit eine Untersuchung in zwei Klassen der Sekundarstufe I und in zwei Klassen der Sekundarstufe II durchgeführt. Alle Schüler lernen Deutsch als Fremdsprache, und je nach Sekundarstufe haben sie entweder vor oder während der Pubertät damit begonnen. Die Lernzeit beträgt entweder 3 oder 5 Jahre. Durch die Untersuchung sollte herausgefunden werden, welche Schüler die Schreibkompetenz auf dem Niveau A2 besser beherrschen. Es wurde angenommen,

dass die Schüler der Sekundarstufe II dies aufgrund ihrer kognitiven Entwicklung besser beherrschen würden.

Das Erhebungsinstrument zur Durchführung der Untersuchung bestand aus zwei Teilen. Im ersten Teil, dem Fragebogen, wurde herausgefunden, dass einige Schüler private Nachhilfestunden in Deutsch besuchen, deutsche Fernsehprogramme regelmäßig sehen, deutsche Musik hören und dass sie für einen Zeitraum von mehr als einem Monat in einem deutschsprachigen Land waren. Allerdings gab es nur sehr wenige solcher Schüler, um sie als eine separate Gruppe zu betrachten. Weiterhin wurde mit dem Fragebogen ermittelt, dass die Schüler der Sekundarstufe I das Hören und das Schreiben als die schwierigsten Sprachfertigkeiten empfinden, während die Schüler der Sekundarstufe II das Schreiben als anspruchsvoller empfinden. Im Fragebogen haben die Schüler auch angegeben, was ihnen beim Schreiben am schwierigsten fällt. Beide Schülergruppen berichteten über ähnliche Schwierigkeiten wie beispielsweise mit der Syntax, dem Wortschatz, der Rechtschreibung, der Grammatik, den Tempora, den Verbformen, trennbaren Verben, transitiven und intransitiven Verben, unregelmäßigen Verben, Artikeln, Präpositionen, Zahlen und Pluralformen von Nomen.

Im zweiten Teil des Erhebungsinstrumentes befand sich die Aufgabe, mit der die Schreibkompetenz kroatischsprachiger DaF-Lernender in der Sekundarstufe I und II auf dem Niveau A2 überprüft wurde. Nach der Analyse der Schüleraufsätze wurde festgestellt, dass die Schüler der Sekundarstufe II weniger morphosyntaktische Fehler und Rechtschreibfehler gemacht haben als die Schüler der Sekundarstufe I. Auf der anderen Seite traten bei den Schülern der Sekundarstufe II mehr Ausdrucksfehler auf als bei den Schülern der Sekundarstufe I. Was die Fehlerursachen betrifft, traten in beiden Gruppen sowohl interlinguale als auch intralinguale Fehler auf. Bei den Grundschulern gab es jedoch etwas mehr intralinguale Fehler, die durch den Einfluss der deutschen Sprache entstanden sind, während bei den Gymnasiasten mehr interlinguale Fehler auftraten, die durch den Einfluss ihrer Muttersprache und einer anderen Fremdsprache verursacht wurden. In Bezug auf die erfolgreiche Erledigung der Aufgabe waren die Gymnasiasten etwas erfolgreicher als die Grundschüler.

Nach Berücksichtigung der Anzahl der morphosyntaktischen und Rechtschreibfehler sowie des Erfolgs bei der Aufgabenbewältigung lässt sich feststellen, dass Schüler der Sekundarstufe II die Schreibkompetenz etwas besser beherrschen, was die zuvor aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten getroffene Annahme bestätigt. Es muss jedoch betont werden, dass die Schüler der Sekundarstufe I die Aufgabe sehr gut gelöst haben, was darauf hinweist, dass sie

die deutsche Sprache bereits äußerst erfolgreich beherrschen. Dies könnte jedoch auch auf die längere Zeit des Deutschlernens in dieser Altersgruppe zurückzuführen sein.

Um den Fortschritt der Schüler der Sekundarstufe I im Deutschunterricht zu fördern, könnten ihnen mit zunehmendem Alter, insbesondere in den Klassen 6, 7 und 8, anspruchsvollere Aufgaben gestellt werden, die ein vertieftes Nachdenken erfordern. Diese Aufgaben könnten sich auf komplexe Textanalyse, kreative Schreibaufgaben oder tiefgehende Diskussionen konzentrieren. Da sich ihre kognitiven Fähigkeiten kontinuierlich entwickeln, könnten sie auf diese Weise ihr bisher erworbenes Wissen effektiver nutzen und möglicherweise sogar bessere Ergebnisse erzielen als Schüler der Sekundarstufe II auf dem gleichen Niveau. Dies würde nicht nur ihre Schreibkompetenz verbessern, sondern auch ihr Verständnis für die deutsche Sprache und Kultur vertiefen.

Obwohl die Untersuchung erfolgreich in allen drei Schulen durchgeführt wurde und interessante Erkenntnisse erbracht hat, gab es dennoch einige Einschränkungen. Eine dieser Einschränkungen betrifft die geringe Anzahl der teilnehmenden Schüler. Eine weitere Einschränkung bezieht sich auf das gewählte Aufsatzthema für die Untersuchung. Da einige Schüler nur einen einzigen Satz geschrieben haben, könnte dies darauf hindeuten, dass sie mit dem Thema nicht ausreichend vertraut waren.

Zukünftige Forschungen könnten die Schreibkompetenz von Schülern über einen längeren Zeitraum hinweg verfolgen, um tiefere Einblicke in die Entwicklung der Schreibfertigkeiten zu gewinnen. Dies könnte durch eine Langzeitstudie erreicht werden, die die Schreibentwicklung von Schülern über mehrere Schuljahre hinweg aufmerksam verfolgt und dabei die Einflüsse von Faktoren wie Lehrmethoden und individuellen Lernstilen berücksichtigt. Darüber hinaus könnten in zukünftigen Untersuchungen die verwendeten Lehrmethoden zur Entwicklung der Schreibkompetenz genauer analysiert werden, da diese auf die Bedürfnisse jeder Lernergruppe angepasst werden sollten und somit unterschiedliche Lernerfolge hervorrufen können. Zukünftige Forschungen könnten sich auch auf den Einfluss verschiedener Übungen, Aufgaben und Lehrmaterialien konzentrieren, um herauszufinden, welche die Schreibkompetenz am effektivsten fördern. Hierbei könnten experimentelle Studien durchgeführt werden, um gezielt die Wirksamkeit bestimmter schriftlicher Übungen zu bewerten und Empfehlungen für den schulischen Unterricht abzuleiten.

9. Literaturverzeichnis

Apeltauer, Ernst (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung: Fernstudieneinheit 15*. Berlin: Langenscheidt.

Apeltauer, Ernst (2001): Zweitsprachenerwerb als Lernaktivität I: Lernalterssprache – Lernprozesse – Lernprobleme. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband, S. 677 – 684.

Blažević, Nevenka (2007): *Grundlagen der Didaktik und Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.

Bohn, Rainer (2001): Schriftliche Sprachproduktion. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband, S. 921 – 931.

Brinitzer, Michaela/ Hantschel, Hans-Jürgen/ Kroemer, Sandra/ Möller-Frorath, Monika/ Ros, Lourdes (2016): *DaF unterrichten: Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Depner, Günther (2019): Fehlertypologie und -korrektur. In: Roche, Jörg: *Sprachen lehren*. S. 133 – 153.

Edmondson, Willis, J. / House, Juliane (2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3. Aufl., Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Europarat (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Faistauer, Renate (2001): Zur Rolle der Fertigkeiten. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband, S. 864 – 872.

Funk, Hermann/ Kuhn, Christina/ Skiba, Dirk/ Spaniel-Weise, Dorothea/ Wicke, Rainer E. (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett-Langenscheidt.

Graf, Dittmar (2001): Welche Aufgabentypen gibt es? In: *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 54/7, S. 422 – 425.

Hallet, Wolfgang / G. Königs, Frank (Hrsg.) (2013): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 2. Aufl., Stuttgart: Klett Kallmeyer.

Heyd, Gertraude (1991): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. 2. Aufl., Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.

Huneke, H-W / Steinig, W. (2013): *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH.

Kast, Bernd (2002): *Fertigkeit Schreiben*, Fernstudieneinheit 12. Berlin: Langenscheidt.

Kleppin, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*: Fernstudieneinheit 19. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Koepfel, Rolf (2013.): *Deutsch als Fremdsprache: Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.

Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html (Letzter Zugriff am 7. September 2023).

Medved Krajnović, Marta (2010): *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam international d.o.o.

Storch, Günther (2008): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. München: Wilhelm Fink Verlag.

10. Zusammenfassung

Schreiben ist heute ein wesentlicher Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts und spielt eine bedeutende Rolle bei der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden. In dieser Diplomarbeit wurde die Schreibkompetenz kroatischsprachiger DaF-Lernender der Sekundarstufe I und II auf dem Niveau A2 überprüft, um herauszufinden welche Schüler die Schreibkompetenz so beherrschen, wie sie im Curriculum für das Fach Deutsch, aber auch im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen beschrieben ist. Außerdem wollte ermittelt werden, welche Fehlertypen bei welchen Schülern häufiger auftreten und welche Ursachen dafür verantwortlich sein könnten. Die durchgeführte Untersuchung ergab, dass die Gymnasiasten, trotz der kürzeren Dauer ihres Deutschlernens, die deutsche Sprache etwas besser beherrschen als die Grundschüler, die Deutsch zwei Jahre länger lernen. Unterschiede in der Schreibkompetenz zeigten sich am meisten in der Anzahl der Fehler (morphosyntaktische und Rechtschreibfehler) und im Erfolg bei der Lösung der Schreibaufgabe.

Schlüsselwörter: Schreibkompetenz, Fremdsprachenlernen, Deutsch als Fremdsprache, Lernalter, Dauer des Deutschlernens, Fehler, Fehlerursachen, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II

11. Anhang

Anhang 1: Erhebungsinstrument

Dragi učenici i učenice,

upitnik i zadatak koji su pred vama ispunjavaju se u okviru istraživanja koje se provodi za potrebe izrade diplomskog rada o kompetenciji pisanja hrvatskih učenika njemačkog kao stranog jezika u osnovnoj i srednjoj školi. Istraživanje je u potpunosti **ANONIMNO** i ni na koji način neće utjecati na vašu ocjenu iz predmeta Njemački jezik. Stoga vas molimo da upitnik i zadatak riješite slobodno i bez pritiska.

I. Pažljivo pročitaj sljedeća pitanja te nadopuni i/ili zaokruži:

Dob: _____ godina

Spol: M / Ž

Razred: _____

Godine koliko učim njemački jezik u školi: _____

1. Njemački jezik sam učio/učila u osnovnoj školi. **DA** **NE**
2. Idem na privatne sate njemačkog. **DA** **NE**
3. Pohađam tečaj njemačkog jezika. **DA** **NE**
4. Pohađao/pohađala sam tečaj njemačkog u inozemstvu. **DA** **NE**
5. Redovito gledam televizijske programe na njemačkom. **DA** **NE**
6. Slušam njemačku glazbu: **DA** **NE**
7. Čitam knjige na njemačkom: **DA** **NE**
8. Boravio/Boravila sam u nekoj zemlji njemačkog govornog područja dulje od mjesec dana:
DA **NE**
9. Na nastavi njemačkog najteže mi je : **govorenje / slušanje / čitanje / pisanje**
10. Ukratko navedi što ti je najteže prilikom pisanja na njemačkom: _____

II. Sada bismo te zamolili da napišeš kratki sastavak. Molimo te da ne ostavljaš ništa prazno, već da pokušaš dati svoj odgovor na sva postavljena pitanja, čak i ako nisi potpuno siguran/sigurna u točnost napisanoga (npr. kako se neka riječ piše). Ovim pisanjem sastavka uvelike ćeš pomoći istraživaču u provedbi istraživanja.

Hvala ti na trudu!

Schreibe eine Antwort-Mail an Michael.

Situation: Du bekommst von deinem Freund Michael folgende E-Mail:

Betreff: Reise ✕
<p>Liebe/Lieber ...,</p> <p>wie geht es dir? Stell dir vor, ich fahre nächste Woche nach Deutschland. Dort werde ich Berlin, Leipzig und Dresden besuchen. Ich freue mich sehr darauf. Hast du schon einmal eine Reise gemacht? Wohin bist du gefahren? Was gibt es bei dir Neues?</p> <p>Wir haben uns so lange nicht mehr gesehen. Nach meiner Reise müssen wir uns unbedingt treffen? Dann zeige ich dir auch meine Fotos. Wann hast du Zeit?</p> <p>Bis bald und liebe Grüße</p> <p>Michael</p>

Schreibe eine E-Mail an Michael

Beachte dabei folgende Punkte:

- Schreibe **circa 50 Wörter**.
- Beantworte alle Fragen:
 - Wie geht es dir?
 - Hast du schon einmal eine Reise gemacht? Wohin bist du gefahren?
 - Was gibt es bei dir Neues?
 - Wann hast du Zeit?
- Schreibe einen Gruß am Ende

Anhang 2: Bitte um Durchführung einer Untersuchung für den Schulleiter der Grundschule Dr. Ivan Merz

Zamolba i suglasnost za provedbu istraživanja

Nina Foškić

Studentica na diplomskom studiju nastavničkog smjera na Katedri za didaktiku nastave njemačkog jezika Odsjeka za germanistiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu

Osnovna škola „Dr. Ivan Merz“
Račkoga 4, 10000 Zagreb
Ravnatelj: prof. Jurica Šperanda

Predmet: Molba za suradnju u provedbi istraživanja u svrhu izrade diplomskog rada

Poštovani ravnatelju, prof. Šperanda!

Molim Vas da mi odobrite provođenje istraživanja putem pisanog uratka u kojem bi sudjelovali učenici 8. razreda koji pohađaju nastavu Njemačkog jezika u Osnovnoj školi „Dr. Ivan Merz“.

Istraživanje se provodi za potrebe izrade diplomskog rada.

Zovem se Nina Foškić i studentica sam diplomskog studija nastavničkog smjera Germanistike i Češkog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, te pišem diplomski rad na temu **Kompetencija pisanja hrvatskih učenika njemačkog kao stranog jezika u osnovnoj i srednjoj školi na razini A2**, koji će biti izrađen pod mentorstvom dr. sc. Mirele Landsman Vinković.

Pisanim uratkom će se ispitati kompetencija pisanja učenika njemačkog jezika na razini A2.

Istraživanje i obveze istraživača usklađene su s Etičkim kodeksom struke. U skladu s tim prikupio bi se informirani pristanak roditelja učenika te učenika, ovisno o njihovoj dobi.

U prilogu Vam šaljem obrazac za potvrdu suglasnosti roditelja učenika u provedbi upitnika te obrazac za pristanak na sudjelovanje u istraživanju za učenike.

Unaprijed zahvaljujem na susretljivosti.

S poštovanjem,

Nina Foškić

Anhang 3: Bitte um Durchführung einer Untersuchung für die Schulleiterin der Grundschule Sesvete

Zamolba i suglasnost za provedbu istraživanja

Nina Foškić

Studentica na diplomskom studiju nastavničkog smjera na Katedri za didaktiku nastave njemačkog jezika Odsjeka za germanistiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu

Osnovna škola Sesvete
Ivana Gorana Kovačića 19, 10360 Sesvete
Ravnateljica: prof. Katica Sesjak

Predmet: Molba za suradnju u provedbi istraživanja u svrhu izrade diplomskog rada

Poštovana ravnateljice, prof. Sesjak!

Molim Vas da mi odobrite provođenje istraživanja putem pisanog uratka u kojem bi sudjelovali učenici 8. razreda koji pohađaju nastavu Njemačkog jezika u Osnovnoj školi Sesvete.

Istraživanje se provodi za potrebe izrade diplomskog rada.

Zovem se Nina Foškić i studentica sam diplomskog studija nastavničkog smjera Germanistike i Češkog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, te pišem diplomski rad na temu **Kompetencija pisanja hrvatskih učenika njemačkog kao stranog jezika u osnovnoj i srednjoj školi na razini A2**, koji će biti izrađen pod mentorstvom dr. sc. Mirele Landsman Vinković.

Pisanim uratkom će se ispitati kompetencija pisanja učenika njemačkog jezika na razini A2.

Istraživanje i obveze istraživača usklađene su s Etičkim kodeksom struke. U skladu s tim prikupio bi se informirani pristanak roditelja učenika te učenika, ovisno o njihovoj dobi.

U prilogu Vam šaljem obrazac za potvrdu suglasnosti roditelja učenika u provedbi upitnika te obrazac za pristanak na sudjelovanje u istraživanju za učenike.

Unaprijed zahvaljujem na susretljivosti.

S poštovanjem,

Nina Foškić

Anhang 4: Bitte um Durchführung einer Untersuchung für den Schulleiter des Gymnasiums Pula

Zamolba i suglasnost za provedbu istraživanja

Nina Foškić

Studentica na diplomskom studiju nastavničkog smjera na Katedri za didaktiku nastave njemačkog jezika Odsjeka za germanistiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu

Gimnazija Pula
Trierska 8, 52100 Pula
Ravnatelj: prof. Nikola Vujačić

Predmet: Molba za suradnju u provedbi istraživanja u svrhu izrade diplomskog rada

Poštovani ravnatelju, prof. Vujačić!

Molim Vas da mi odobrite provođenje istraživanja putem pisanog uratka u kojem bi sudjelovali učenici 3. razreda opće Gimnazije koji pohađaju nastavu Njemačkog jezika kao drugog stranog jezika.

Istraživanje se provodi za potrebe izrade diplomskog rada.

Zovem se Nina Foškić i studentica sam diplomskog studija nastavničkog smjera Germanistike i Češkog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, te pišem diplomski rad na temu **Kompetencija pisanja hrvatskih učenika njemačkog kao stranog jezika u osnovnoj i srednjoj školi na razini A2**, koji će biti izrađen pod mentorstvom dr. sc. Mirele Landsman Vinković.

Pisanim uratkom će se ispitati kompetencija pisanja učenika njemačkog jezika na razini A2.

Istraživanje i obveze istraživača usklađene su s Etičkim kodeksom struke. U skladu s tim prikupio bi se i informirani pristanak učenika.

U prilogu Vam šaljem obrazac za pristanak na sudjelovanje u istraživanju za učenike.

Unaprijed zahvaljujem na susretljivosti.

S poštovanjem,

Nina Foškić

Anhang 5: Bitte um Einverständnis für die Teilnahme des Kindes an der Untersuchung für die Eltern

Poštovani roditelji,

Nina Foškić, studentica diplomskog studija nastavničkog smjera Germanistike i Češkog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu provodi istraživanje za potrebe diplomskog rada na temu **Kompetencija pisanja hrvatskih učenika njemačkog kao stranog jezika u osnovnoj i srednjoj školi na razini A2**. Cilj je ovog istraživanja ispitati i usporediti kompetenciju pisanja hrvatskih učenika osnovne i srednje škole koji pohađaju nastavu njemačkog kao stranog jezika na razini A2 prema kurikulumu za nastavni predmet Njemački jezik.

Sukladno Etičkom kodeksu struke, podaci dobiveni u ovom istraživanju bit će strogo povjerljivi i čuvani. Rezultati nastali na temelju ovog ANONIMNOG istraživanja koristit će se isključivo u istraživačke svrhe.

U skladu s Etičkim kodeksom struke prije ispitivanja željeli bismo Vas kao roditelje obavijestiti o istraživanju i zatražiti Vašu suglasnost. Također, Vašoj ćemo djeci pobliže objasniti svrhu ispitivanja te odgovoriti na njihova pitanja.

U slučaju bilo kakvih pitanja možete kontaktirati studenticu Nina Foškić (nina.foskic555@gmail.com).

Unaprijed hvala na suradnji!

SUGLASNOST

Suglasan sam da moje dijete _____

(prezime i ime, razred)

sudjeluje u istraživanju, uz pridržavanje Etičkog kodeksa i uz zaštitu tajnosti podataka (molim, zaokružite DA ukoliko ste suglasni da dijete sudjeluje u istraživanju, a NE ukoliko to ne želite).

DA NE

_____ (ime i prezime roditelja)

_____ (potpis roditelja)

_____ (mjesto i datum)

Anhang 6: Zustimmungserklärung zur Teilnahme an der Untersuchung für die Schüler

Pristanak na sudjelovanje u istraživanju u svrhu izrade diplomskog rada

U okviru Diplomskog studija Germanistike na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu izrađujem diplomski rad iz područja ovladavanja njemačkim jezikom, stoga te kao učenika/učenicu molim za pristanak na sudjelovanje u istraživanju. Istraživanje se provodi u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom. Prikupljeni podaci bit će obrađeni i korišteni poštujući princip anonimnosti. Pristanak se može opozvati u bilo kojem trenutku. Svaki tvoj odgovor uvelike će doprinijeti istraživanju.

Ovim se istraživanjem želi dobiti uvid u tvoju vještinu pisanja na njemačkom jeziku. Tvoj će zadatak biti napisati kratki sastavak na njemačkom jeziku prema navedenim uputama.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA NI NA KOJI NAČIN NEĆE UTJECATI NA TVOJU OCJENU IZ PREDMETA NJEMAČKI JEZIK TE ĆE PRISTUP PODACIMA IMATI SAMO ISTRAŽIVAČ.

Uvid u konačne rezultate istraživanja moći ćeš dobiti upitom na mail adresu istraživača: nina.foskic555@gmail.com

Unaprijed zahvaljujem na pomoći.

Nina Foškić

Potpis učenika/učenice: _____

Datum: _____