

**Doris Mlakar Gračner**

Philosophische Fakultät, Universität Maribor  
doris.mlakar@um.si

UDK 811.112.2'243:81'271.1

DOI: 10.4312/vestnik.10.219-237



# **FEHLER BEIM SCHRIFTLICHEN PRODUZIEREN VON TEXTEN IM DAF-STUDIUM. EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG AM BEISPIEL SLOWENISCHER GERMANISTIKSTUDIERENDER**

## **1 EINLEITUNG**

Das Schreiben ist ein komplexer Prozess, auf den verschiedene Faktoren einwirken. Das sind physische, physiologische, sprachliche und mentale Faktoren. Unter physischen und physiologischen Faktoren versteht man im Allgemeinen den Gebrauch von Schreibbedarf wie z.B. ein Blatt Papier, einen Füller, einen Computer usw. Die sprachlichen Faktoren umfassen das Wissen von der Morphologie, der Orthographie, der Syntax und der Semantik. Zu den mentalen Faktoren gehören z.B. das Weltwissen, Vertextungsstrategien, das Sammeln und Gliedern von Inhalten usw. (vgl. Ludwig 1995 und Kosevski 2003).

Das schriftliche Produzieren von Texten gehört zu den vier Fertigkeiten, die beim Erlernen einer Fremdsprache erworben werden sollten. Im slowenischen Lehrplan für den DaF-Unterricht ist festgelegt, dass die Lernenden während des Lernprozesses zum mündlichen als auch schriftlichen Kommunizieren befähigt werden, indem sie Wissen von der Phonetik, der Morphologie, der Syntax und der Wortbildung erwerben (vgl. Holc, Emeršič, Orešič 2011).

Aufgrund der Komplexität des fremdsprachlichen Schreibprozesses ist es nicht verwunderlich, dass dabei Fehler gemacht werden.

Hier liegt der Ansatzpunkt und das Forschungsinteresse des vorliegenden Artikels. Er widmet sich den Fehlern beim schriftlichen Produzieren von Texten bei slowenischen Germanistikstudierenden. Erstens wird erforscht, in welchen Bereichen (orthographische Ebene, morphosyntaktische Ebene und lexikalisch semantische Ebene) die Studierenden am häufigsten Fehler machen und zweitens wird untersucht, welche Fehler in den einzelnen Bereichen wiederholt auftreten. Darüber hinaus wird versucht, Ursachen für die entstandenen Fehler zu finden.

## 2 FEHLERDEFINITION

Aus linguistischem Gesichtspunkt ist für die Definition eines Fehlers *Norm* ein relevanter Begriff (Bohnensteffen 2010). Lewandowski beschreibt Fehler als „eine Abweichung von geltenden Normen, ein[en] Verstoß gegen sprachliche Richtigkeit, Regelhaftigkeit oder Angemessenheit“ (Lewandowski 1994: 297). Dabei ist es wichtig zu bestimmen, was als Norm aufgefasst wird und wer diese Norm statuiert. Lewandowski definiert den Begriff *Norm* als den allgemein übliche[n] Gebrauch sprachlicher Mittel, die Gesamtheit über individuelle Regeln/Reglementierungen/Vorschriften/Grundsätze/Muster, die den individuellen Sprachgebrauch verbindlich ordnen. S [= Sprachnormen] werden manifest als orthoepische, orthographische, grammatische und syntaktische, lexikalisch-semantische, semantisch-pragmatische, rhetorische und stilistische Normen (Lewandowski 1994: 1037).

In der Sprachlehrforschung gibt es verschiedene Definitionen des Begriffs Fehler (vgl. Gnutzman 1992, Nickel 1972, Corder 1967).

Kleppin (1998) unterteilt aufgrund unterschiedlicher Definitionen den Begriff Fehler nach folgenden fünf Kriterien:

1. Korrektheit
2. Verständlichkeit
3. Situationsangemessenheit
4. Unterrichtsabhängige Kriterien
5. Flexibilität und Lernerbezogenheit.

Unter dem ersten Kriterium versteht sie eine Abweichung vom Sprachsystem und der geltenden linguistischen Norm. Beim Kriterium Verständlichkeit handelt es sich um Fehler, wenn ein Kommunikationspartner etwas nicht versteht und wenn einem Muttersprachler eine Aussage nicht verständlich ist. Das dritte Kriterium thematisiert die pragmatische Norm. Hierbei spricht Kleppin von Fehlern, wenn ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation etwas nicht äußern oder tun würde. Unter unterrichtsabhängigen Kriterien beschreibt sie Fehler erstens als etwas, was gegen die Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt, zweitens als das, was ein Lehrer als Fehler charakterisiert und drittens als etwas, was gegen die Norm im Kopf des Lehrers verstößt. Beim letzten Kriterium stellt sie die Relativität eines Fehlers in den Vordergrund, das bedeutet, dass das, was bei einem Lernenden in einer bestimmten Lernphase als Fehler gedeutet wird, bei einem anderen in einer anderen Phase toleriert wird (vgl. Kleppin 1998: 19-22).

Um forschungstheoretischen und unterrichtspraktischen Präentionen der Fehlerbestimmung entgegenzukommen führt Legenhausen unterschiedliche Gesichtspunkte (Legenhausen 2001) auf:

- Sie sollte nicht nur die Ursachen für die Festlegung der Fehler, sondern auch das Fehlervorhersagen ermöglichen.
- Sie müsste die Fehler innerhalb des linguistischen Systems eruieren.

- Sie inkludiert eine Charakterisierung der performativ-prozesshaften Verarbeitungsprämissen.
- Sie sollte Anzeichen auf die Auswirkungen der Fehler in konkreten Kommunikationssituationen miteinbeziehen.
- Die Deskription sollte den bisherigen Unterrichtsstoff und die bisherigen Unterrichtsziele miteinander in Beziehung setzen (Legenhausen 2001: 48f.).

In der Fremdsprachendidaktik interpretiert man Fehler als Abweichung von einer verbindlichen Norm, was bedeutet, dass man gegen sprachliche Regeln oder sprachliche Angemessenheit verstößt, man versteht darunter: eine Form, die zu Missverständnissen und Kommunikationsschwierigkeiten führen kann. (Doff/Klippel 2007: 198).

### 3 FEHLERTYPEN UND -KLASSIFIKATION

Eine der bekanntesten Klassifikationen ist Corders (1967) Aufteilung in Performanz- und Kompetenzfehler. Kompetenzfehler (engl. *error*) sind Fehler, die der Lernende selber nicht identifiziert. Der Grund dafür liegt in der Tatsache, dass der Lernende etwas falsch verstanden hat oder er eine bestimmte sprachliche Struktur noch nicht gelernt hat. Performanzfehler sind hingegen Fehler, die der Lernende selber identifizieren und korrigieren kann, wenn sie ihm bewusst werden. Performanzfehler werden weiter in Unterkategorien gegliedert:

1. in Fehler, die entstehen, weil bekannte Strukturen noch nicht völlig automatisiert sind (engl. *mistakes*) und
2. in Versprecher bzw. Irrtümer (engl. *lapses*) (Bohnensteffen 2010).

Die Ursachen für Performanzfehler sind unterschiedlich. Muster (2000) teilt die Ursachen in äußere und innere Störungen. Zu den äußeren zählt sie zum Beispiel Stress, Angst und Müdigkeit. Die inneren (sprachlichen) Störungen umfassen eine schwierige Orthographie, die Länge der Äußerungen, schwer zu artikulierende Wörter und Ähnliches.

Auch Edge (1989) stellt eine ähnliche Kategorisierung von Fehlern auf. Jedoch gliedert er im Vergleich zu Corder Fehler in drei Bereiche. Edges *Ausrutscher* sind mit Corders Performanzfehlern vergleichbar. Corders Kompetenzfehler benennt Edge als *Irrtümer*. Als dritten Bereich führt Edge *Versuche* an. Hierzu werden solche Fehler gezählt, die entstehen, wenn der Lernende Hypothesen aufstellt, da er bestimmte sprachliche Regeln noch nicht gelernt hat. Auch diese Fehler sind zu Corders Performanzfehlern zu zählen.

Nach Kleppin (1998) können Fehler bestimmten sprachlichen Ebenen zugeordnet werden. Diese Ebenen sind:

1. phonetisch/phonologische Ebene: \* zurück,
2. orthographische Ebene: \* allein

3. morphologische Ebene: \* das Stadt
4. syntaktische Ebene: \* der Vater dann wusste.
5. lexikosemantische Ebene: \* trafen sie Leute kennen,
6. pragmatische Fehler (entstehen oft durch kulturelle Unterschiede oder Missverständnisse): \* Sehr geehrte Schmidt Helga und
7. inhaltliche Fehler: \* Wien liegt in Deutschland (vgl. Kleppin 1998: 42-43 und Muster 2000: 21).

Das Vorhaben der vorliegenden Untersuchung war die orthographische, die morphosyntaktische und lexikosemantische Ebene auf Fehler zu erforschen um festzustellen, in welchen Bereichen die Fehler am häufigsten auftreten, welche Fehler prototypisch für die einzelnen Bereiche sind und welche Ursachen es für die Fehler gibt. Die Kategorisierung in Performanz- und Kompetenzfehler wurde dabei nicht in Betracht gezogen.

#### 4 URSACHEN FÜR FEHLER

Im Fremdsprachenunterricht treten ständig unterschiedliche sprachliche Fehler auf. Für diese Fehler gibt es mehrere Ursachen (Kleppin 2009). Im Weiteren wird auf mögliche Ursachen eingegangen. Zuerst soll die Einwirkung der Muttersprache oder einer anderen Sprache in Betracht gezogen werden. In der Fachliteratur wird diese Erscheinung als Interferenz bezeichnet. Dabei wird zwischen der Interferenz innerhalb einer Sprache (intralinguale Interferenz) und der Interferenz zwischen zwei Sprachen (interlinguale Interferenz) unterschieden (Karbe und Piepho 2005). Bei der ersten handelt es sich darum, dass aufgrund von Übertragungen innerhalb der zu erlernenden Fremdsprache Fehler entstehen können. Einige wesentliche daraus resultierende Fehler werden in Übergeneralisierung, Regularisierung und Simplifizierung kategorisiert. Eine Übergeneralisierung liegt dann vor, wenn z. B. eine Regel auf eine andere Kategorie übertragen wird, auf die sie nicht zutrifft (zum Beispiel, wenn das unregelmäßige Verb *schlafen* im Präteritum regelmäßig konjugiert wird –*schlafte*). Unter Regularisierung versteht man, wenn aus einem unregelmäßigen Phänomen ein regelmäßiges produziert wird (zum Beispiel, wenn dem Modalverb *dürfen* in der dritten Person Singular die Endung –*t* hinzugefügt wird: *Er darf ins Kino gehen*). Als Simplifizierung werden Vereinfachungen bezeichnet. Das sind zum Beispiel die Verwendung von nichtflektierten Formen oder Vermeidung von komplexen Strukturen (zum Beispiel, wenn das Verb im Satz nicht konjugiert wird – *Ich gehen nicht in die Schule*). Bei der Interferenz zwischen zwei Sprachen, geht es darum, dass aufgrund von Übertragungen aus der Muttersprache auf die Fremdsprache Fehler entstehen können (vgl. Kleppin 1998: 30-33). Ein slowenischer Muttersprachler wird beim DaF-Unterricht des Öfteren folgenden Fehler produzieren und sagen: *Wir sind gekauft* statt *Wir haben gekauft*. Die Ursache liegt darin, dass im Slowenischen lediglich

das Hilfsverb „sein“ zur Bildung der Vergangenheitsform verwendet wird, im Deutschen dagegen die Hilfsverben „haben“ und „sein“ gebraucht werden.

Fehler können auch durch die Einwirkung von Kommunikationsstrategien entstehen. Hierbei übernehmen die Lernenden einen Begriff aus der Muttersprache (zum Beispiel *Ich wollte ihn nicht udarit* statt *Ich wollte ihn nicht schlagen*), da ihnen das entsprechende Wort in der Muttersprache unbekannt ist oder sie es im gegebenen Moment aus dem Gedächtnis nicht abrufen können (Bohnensteffen 2010).

Als eine Ursache von Fehlern können ebenfalls Elemente des Fremdsprachenunterrichts genannt werden. Das bedeutet, dass ein Lernender eine bestimmte grammatische Struktur, die er gerade im Unterricht intensiv übt, auch in Situationen anwendet, in denen die Struktur nicht angemessen ist.

Weiterhin können Faktoren wie Stress, Angst oder Müdigkeit Fehler verursachen (Muster 2000 und Bohnensteffen 2010).

Als letztes sollen hier noch sozio-kulturelle Faktoren erwähnt werden, die auch als Fehlerursache genannt werden können. Dazu zählen handlungsbezogene Fehler, die daraus resultieren, dass zum Beispiel ein Lernender Handlungsmuster aus seiner Kultur auf die fremdsprachliche Kultur appliziert.

## 5 KONTURIERUNG DES FORSCHUNGSFELDES

Im Weiteren wird die vorliegende empirische Untersuchung kurz skizziert. An der Untersuchung nahmen 48 Germanistikstudierende des 1. Jahrgangs folgender Studienrichtungen teil: Einzelfachrichtung Germanistik, Doppelfachrichtung Deutsche Sprache und Literatur und Doppelfachrichtung Zwischensprachliche Studien. Für die Analyse der Fehler ist es notwendig hervorzuheben, dass die Studierenden zu Beginn ihres Studiums eine Sprachlernbiographie verfassen mussten. In dieser Biographie sollten die Studierenden beschreiben, welche Erfahrungen sie beim Deutschlernen gesammelt haben. Sie sollten detailliert beschreiben, mit welchen Sprachen sie aufgewachsen sind, welche Sprachen sie in der Schule oder in Kursen gelernt haben. Dazu mussten sie angeben, seit wie vielen Jahren sie Deutsch lernen, wie viele Stunden des Deutschunterrichts sie ungefähr bis zum Studienbeginn absolviert haben, welche Schulen und in welchem Ort sie diese besucht haben. Im Folgenden mussten sie auch anführen, welche Inhalte thematisiert und welche Lehrwerke dabei gebraucht wurden, ob welche zusätzlichen Prüfungen absolviert wurden und ob sie dazu Zeugnisse vorweisen können. Des Weiteren sollten die Studierenden beschreiben, in welchen Situationen sie die Fremdsprache gebraucht haben und wodurch sie Kontakte (z. B. Fernsehen, Radio, Musik, Zeitungen, Bücher) mit der Fremdsprache hatten. Nach der Analyse der Sprachbiographien konnte festgestellt werden, dass die Studierenden in der Grundschule (in Slowenien dauert die Grundschulausbildung 9 Jahre) von der siebten bis neunten Klasse Deutsch als zweite Fremdsprache als Wahlfach

belegten und dieses Fach dann in der weiteren vierjährigen Mittelschulbildung als Pflichtfach absolvierten. Das bedeutet, dass sie insgesamt 7 Jahre Deutsch innerhalb einer Institution lernten. In der Sprachbiographie gaben die Studierenden aber auch an, dass sie schon davor durch das Fernsehen regen Kontakt mit der deutschen Sprache hatten und sie vor dem schulischen Deutschlernen die Sprache verstanden und in ihr kommunizieren konnten.

Die Studierenden erhielten in der Untersuchung im 1. Semester die Aufgabe, ein Märchen zu schreiben. Vor dem Schreibprozess wurde diese Textsorte in den Veranstaltungen genau behandelt. Das bedeutet, dass die wesentlichen Merkmale (Aufbau, Inhalt, sprachliche Strukturen) eines Märchens detailliert erklärt wurden. Da für diese Textsorte das Präteritum als Tempusform verwendet wird, wurden die Studierenden explizit darauf aufmerksam gemacht und des Weiteren wurde die Bildung der erwähnten Tempusform bearbeitet. Daraus resultierte das Korpus von 48 Texten. Diese Texte wurden auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen untersucht, und zwar auf der orthographischen, morphosyntaktischen und lexikosemantischen Ebene.

Im Weiteren wurde in der vorliegenden empirischen Untersuchung folgenden Fragen nachgegangen:

- In welchen Bereichen (orthographische Ebene, morphosyntaktische Ebene und lexikosemantische Ebene) machen die Studierenden am häufigsten Fehler?
- Welche Fehler treten in den einzelnen Bereichen wiederholt auf?
- Welche Ursachen gibt es für die entstandenen Fehler?

Das Anliegen der Untersuchung war lediglich die linguistische Kompetenz zu erforschen. Diese wird im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2001: 110) wie folgt gegliedert: lexikalische Kompetenz, grammatische Kompetenz, semantische Kompetenz und phonologische Kompetenz. Da es sich hier um die schriftliche Produktion von Texten handelt, konnte die phonologische Komponente nicht berücksichtigt werden, jedoch aber wurde aus diesem Grund die orthographische Komponente miteinbezogen.

Zur ersten Fragestellung soll erwähnt werden, dass zu orthographischen Fehlern Fehler in der Laut-Buchstaben-Zuordnung, in der Groß- und Kleinschreibung, in der Getrennt- und Zusammenschreibung, in der Schreibweise von Fremdwörtern und der Zeichensetzung kategorisiert wurden. Zu morphosyntaktischen Fehlern wurden der inkorrekte Kasusgebrauch, die inkorrekte Tempusform, die inkorrekte Konjugation des Verbs, der inkorrekte Kasusgebrauch in Verbindung mit Präpositionen, inkorrekte Präpositionen, inkorrekte Pluralformen, Fehler bei der Wortstellung in Nebensätzen, Fehler bei der Genuszuweisung, Gebrauch der Konjunktion „wenn“ anstatt „als“ und Fehler bei der Wortstellung in Hauptsätzen zugeordnet. Zu lexikosemantischen Fehlern wurden Fehler wie die nichtangemessene Verwendung von Ausdrücken hinsichtlich der Bedeutung und des Sprachregisters gezählt.

Zur zweiten Fragestellung muss erläutert werden, dass lediglich die prototypischsten Fehlertypen für die einzelnen Bereiche in dem folgenden Kapitel 6 in Tabellen angezeigt werden. Fehler, die nicht so oft oder nur vereinzelt auftraten (ein Fehler kann lediglich nur bei einem Studierenden erscheinen), wurden in den Tabellen nicht aufgenommen. Abschließend muss noch erwähnt werden, dass ein Fehler, der in einem Text wiederholt auftrat (zum Beispiel die falsche Schreibweise desselben Wortes), als ein Fehler gezählt wurde. Auch bei der Kommasetzung wurde bei einer sich wiederholenden Konjunktion das Fehlen des Kommas (das Komma fehlt zum Beispiel immer vor der Konjunktion *dass*) nur als ein Fehler gewertet. Bei unterschiedlichen Konjunktionen (zum Beispiel ist das eine Mal kein Komma vor der Konjunktion *dass* vorhanden, das nächste Mal vor der Konjunktion *wenn*) wurden alle Fehler gezählt.

Zur dritten Fragestellung soll hier hervorgehoben werden, dass eine exakte Erklärung der Ursachen für die entstandenen Fehler lediglich durch eine gemeinsame Textanalyse mit den Studierenden vollzogen werden könnte. Die in der Untersuchung beschriebenen Erklärungen sind dementsprechend als Vermutungen zu betrachten.

## 6 ANALYSE DER FEHLER

Im folgenden Kapitel werden die Fehler tabellarisch angeführt und analysiert. Den Fragestellungen entsprechend werden zuerst die Fehler für alle in der Studie untersuchten Bereiche dargestellt. Des Weiteren werden die einzelnen sprachlichen Bereiche untersucht und detaillierter erläutert.

Sprachliche Ebenen	Zahl der Fehler
orthographische Ebene	815 (52%)
morphosyntaktische Ebene	659 (42%)
lexikosemantische Ebene	79 (6%)
<i>Insgesamt</i>	<i>1553</i>

*Tabelle 1: Zahl der Fehler für die einzelnen sprachlichen Ebenen*

Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, machten 48 Studierende in ihren Texten insgesamt 1553 Fehler. Die Anzahl der Fehler ist auf der orthographischen Ebene am größten, es folgt die morphosyntaktische Ebene, an dritter Stelle liegt die lexikosemantische Ebene. Der Grund für die große Zahl von orthographischen Fehlern liegt in der folgenden Tatsache: die Studierenden hatten schon als Kleinkinder durch das Fernsehen Kontakt mit der deutschen Sprache und lernten diese auch ziemlich schnell. Das Lernen der deutschen Sprache in der Schule begann bei den meisten Studierenden erst Ende der Grundschule oder sogar erst in der Mittelschule. Somit wurden orthographische Kenntnisse über die

deutsche Sprache relativ später erworben, was dazu führt, dass dieser Bereich den Studierenden am meisten Schwierigkeiten bereitet. Diese Schlussfolgerung beruht auf der Analyse der Sprachbiographien, die im vorangehenden Kapitel behandelt wurden.

An zweiter Stelle liegt die morphosyntaktische Ebene. Dies hat seine Ursache in den unterschiedlichen Sprachgruppen. Die Muttersprache der Studierenden ist Slowenisch, das zu den slawischen Sprachen gehört. Die Fremdsprache Deutsch gehört zu den germanischen Sprachen. Das morphosyntaktische System beider Sprachen ist bei einigen Strukturen sehr verschieden. Es kommt oft vor, dass einer Struktur im Slowenischen mehrere Strukturen im Deutschen entsprechen. Muster (2000: 27) spricht in diesem Zusammenhang von divergenten Strukturen. Als Ursache für Fehler auf dieser Ebene kann auch das Genus genannt werden, da eine große Anzahl an Substantiven im Slowenischen ein anderes Genus hat als in der deutschen Sprache (Muster 2000: 37). Ebenfalls zu erwähnen ist das Kasussystem, das im Deutschen aus vier und im Slowenischen aus sechs unterschiedlichen Kasus besteht. Weiterhin waren Fehler beim Artikelgebrauch zu erwarten, da die slowenische Sprache keine Artikel kennt. In diesem Zusammenhang spricht Muster (2000: 26) von asymmetrischen Strukturen. Hierbei handelt es sich um Strukturen, die keine Entsprechungen in der Muttersprache haben. Demzufolge ist die große Zahl an morphosyntaktischen Fehlern nachvollziehbar. Interessant ist, dass explizit im syntaktischen Bereich sehr wenige Fehler auftraten, obwohl das Slowenische zu den SVO-Sprachen zählt, das Deutsche hingegen nicht. Der Grund für die kleine Anzahl an Fehlern könnte in der Tatsache liegen, dass die Reihenfolge Subjekt-Verb-Objekt im Deutschen dennoch sehr häufig ist und die Studierenden die Regel aus dem Slowenischen auf das deutsche Sprachsystem applizierten.

Auch auf der lexikosemantischen Ebenen produzierten die Studierenden eine kleine Zahl an Fehlern. Es wird angenommen, dass die Studierenden größtenteils die Bedeutung der gelernten Wörter erworben haben und deswegen in diesem Bereich wenige Fehler produzierten.

## 6.1 Orthographische Ebene

Bei der Analyse der Texte wurde festgestellt, dass sich die orthographischen Fehler in zwei umfangreichere Bereiche einteilen lassen: in den Bereich der korrekten Schreibweise der einzelnen Wörter und in den Bereich der Zeichensetzung (siehe Tabelle 2).

Orthographische Fehler	Zahl der Fehler
Falsche Schreibweise von Wörtern	616 (76%)
Zeichensetzung	199 (24%)
<i>Insgesamt</i>	<i>815</i>

*Tabelle 2: Zahl der orthographischen Fehler*

Die Tabelle zeigt, dass drei Viertel der Studierenden Schwierigkeiten mit der korrekten Schreibweise von einzelnen Wörtern hatten, aber nur ein Viertel mit der Zeichensetzung. Die Zeichensetzung des Slowenischen kommt der Zeichensetzung des Deutschen sehr nahe, was die beträchtlich kleinere Zahl an Fehlern in diesem Bereich erklärt.

Im Weiteren werden beide umfangreicheren Bereiche einzeln näher analysiert und beschrieben. Zuerst folgt der Bereich der falschen Schreibweise von Wörtern (siehe Tabelle 3). Die Terminologie zu den einzelnen Unterbereichen wurde nach Duden (2006) übernommen.

Falsche Schreibweise von Wörtern	Zahl der Fehler
Laut-Buchstaben-Zuordnung	429 (69,8%)
Groß- und Kleinschreibung	167 (27%)
Getrennt- und Zusammenschreibung	19 (3%)
Fremdwörter	1 (0,2%)
<i>Insgesamt</i>	<i>616</i>

*Tabelle 3: Zahl der Fehler im Bereich der Schreibweise von Wörtern*

Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, produzierten die Studierenden den größten Teil ihrer Fehler im Bereich der Laut-Buchstaben-Zuordnung und Groß- und Kleinschreibung. Da es im Slowenischen keine Groß- und Kleinschreibung gibt (mit Ausnahme von Eigennamen, geographischen Bezeichnungen und die Großschrift am Satzanfang) waren diese Fehler zu erwarten. Nach Muster (2000: 26) könnte man von Fehlern sprechen, die asymmetrischer Natur sind, da es sich hierbei um sprachliche Merkmale handelt, die in der Muttersprache nicht vorkommen. Auch die Laut-Buchstaben-Zuordnung verläuft im Slowenischen grundlegend anders wie im Deutschen, worauf weiter unten näher eingegangen wird.

Um einen gründlichen Überblick über die produzierten Fehler zu erhalten, werden in den folgenden Tabellen die häufigsten Fehler in den einzelnen Themenbereichen angeführt.

Laut-Buchstaben-Zuordnung	Zahl der Fehler
Ohne Doppelkonsonanten	110
Doppelkonsonant, wo keiner steht	62
Ohne Umlaut	66
<i>Umlaut, wo keiner steht</i>	<i>45</i>

*Tabelle 4: Zahl der häufigsten Fehler im Bereich der Laut-Buchstaben-Zuordnung*

Die Tabelle zeigt, dass die Studierenden am meisten Schwierigkeiten mit den Doppelkonsonanten und den Umlauten hatten. Diese Tatsache lässt sich leicht klären, da es

im Slowenischen keine Doppelkonsonanten und Umlaute gibt. Wie oben erwähnt, könnte auch hier die Rede von Fehlern sein, die asymmetrischer Natur sind (Muster 2000:26). Interessant ist, dass die Studierenden aber des Öfteren Doppelkonsonanten und Umlaute dort anwendeten, wo keine stehen (zum Beispiel *Vermächtniss* statt *Vermächtnis* oder *käm* statt *kam*). Dies zeigt, dass sie sich bewusst sind, dass diese Laute im Deutschen bestehen, aber die Regeln in Bezug darauf noch nicht fehlerfrei beherrschen.

Groß- und Kleinschreibung	Zahl der Fehler
Nomen – klein geschrieben	110
Adjektive - groß geschrieben	62
Substantivierungen – klein geschrieben	66
Verben - groß geschrieben	45

*Tabelle 5: Zahl der häufigsten Fehler im Bereich der Groß- und Kleinschreibung*

Hier zeigt sich dasselbe Problem wie bei den Doppelkonsonanten und den Umlauten. Die Studierenden haben zwar beim DaF-Unterricht gelernt, dass es im Deutschen Groß- und Kleinschreibung gibt, wenden die Regeln aber im Hinblick darauf nicht immer zutreffend an. Das könnte auch daran liegen, dass in den slowenischen Lehrwerken nicht detailliert auf die einzelnen Regeln in diesem Bereich eingegangen wird.

Abschließend folgt der Bereich der Zeichensetzung. Hier konnten lediglich Fehler in der Kommasetzung und beim Gebrauch der Anführungszeichen festgestellt werden (siehe Tabelle 7).

Zeichensetzung	Zahl der Fehler
Kommasetzung	194 (97,5%)
Anführungszeichen	5 (2,5%)
Insgesamt	199

*Tabelle 6: Zahl der häufigsten Fehler im Bereich der Zeichensetzung*

Bei den Anführungszeichen geht es darum, dass fünf Studierende beim Produzieren des Märchens die direkte Rede verwendeten, aber keine Anführungszeichen setzten. Es wird angenommen, dass die Studierenden die Regeln diesbezüglich kennen, aber während ihres Schreibprozesses nicht explizit darauf geachtet haben, und deshalb entstanden diese Lapsus-Fehler.

In der folgenden Tabelle werden die häufigsten Fehler im Bereich der Kommasetzung dargestellt.

Kommasetzung	Zahl der Fehler
Konjunktionalsatz	80
Interrogativsatz	42
Relativsatz	36
<i>Komma, wo kein Komma stehen soll</i>	20

*Tabelle 7: Zahl der häufigsten Fehler im Bereich der Kommasetzung*

Die Tabelle zeigt, dass die Studierenden des Öfteren kein Komma vor Konjunktionen, Interrogativ- und Relativpronomen gesetzt haben. Auch wurde gelegentlich ein Komma platziert, wo keins stehen soll. Die Kommasetzung ist ein Bereich, der auch im Slowenischen für viele Studierende eine Problemzone darstellt. Dementsprechend werden auch im Deutschen in diesem Zusammenhang wiederholt Fehler produziert.

## 6.2. Morphosyntaktische Ebene

Morphosyntaktische Fehler	Zahl der Fehler
Inkorrekter Kasus	124
Inkorrekte Tempusform	99
Verb inkorrekt konjugiert	91
Inkorrekter Kasus in Verbindung mit Präposition	91
Inkorrekte Präposition	33
Inkorrekte Pluralform	29
Fehler bei der Wortstellung in Nebensätzen	21
Fehler bei der Genuszuweisung	21
Gebrauch der Konjunktion „wenn“ anstatt „als“	15
Fehler bei der Wortstellung in Hauptsätzen	8

*Tabelle 8: Zahl der häufigsten morphosyntaktischen Fehler*

Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass die umfangreichste Anzahl an Fehlern im inkorrekten Kasusgebrauch vorzufinden ist. Es wurden Fehler gemacht wie: *gab den Mann* statt *gab dem Mann*, *einen Tier bringen* statt *ein Tier bringen* oder *ein Apfelkuchen backen* statt *einen Apfelkuchen backen*. Es muss hervorgehoben werden, dass es sich hierbei nicht um eine inkorrekte Genusfestlegung handelt, da aus den Texten ersichtlich ist, dass die Lernenden das Substantiv mit seinem entsprechenden Genus in dem restlichen Text korrekt verwendeten.

Die hohe Zahl an Fehlern kann anhand unterschiedlicher Ursachen erklärt werden. Erstens hat das Slowenische im Vergleich mit dem Deutschen sechs Kasus (siehe Tabelle 9) und zweitens hat die slowenische Sprache keinen Artikel (Muster 2000: 37). Dass deswegen Schwierigkeiten auftreten, ist zu erwarten.

Bei maskulinen Substantiven, bei denen statt des Akkusativs der Nominativ verwendet wurde, könnte die Ursache der häufige außerschulische Kontakt mit dem Deutschen sein. Im deutschen mündlichen Sprachgebrauch werden des Öfteren Kasusendungen ungenau artikuliert, zum Beispiel *ein'n* statt *einen*. Diese Tatsache könnte ein Auslöser für Fehler wie *ein Apfelkuchen backen* statt *einen Apfelkuchen backen* sein.

Deutsch		Slowenisch	
Nominativ	wer oder was?	Imenovalnik	kdo ali kaj?
Genitiv	wessen?	Rodilnik	koga ali česa?
Dativ	wem oder was?	Dajalnik	komu ali čemu?
Akkusativ	wen oder was?	Tožilnik	koga ali kaj?
		Mestnik Orodnik	pri kom ali pri čem? s kom ali s čim?

Tabelle 9: das Kasussystem im Deutschen und Slowenischen

Der zweithäufigste Fehler, der in den Texten produziert wurde, ist die Wahl der inkorrekten Tempusform. Diese Tatsache wurde nicht erwartet, da in den Veranstaltungen die Textsorte Märchen genau besprochen wurde und dabei explizit erklärt wurde, dass die gebräuchliche Tempusform das Präteritum ist. Die Studierenden verwendeten allerdings des Öfteren das Perfekt. Die Ursache dafür könnte im vor- und außerschulischen Kontakt mit der deutschen Sprache liegen. Eine große Anzahl an Studierenden lernte Deutsch schon vor der schulischen Ausbildung durch das Fernsehen und den Kontakt mit Verwandten aus deutschsprachigen Ländern. Auch heute noch pflegen viele der Studierenden diese Art von Kontakten. Da in der Umgangssprache und in der mündlichen Kommunikation das Perfekt häufig anstelle des Präteritums verwendet wird, ist es dennoch nicht außergewöhnlich, dass die Studierenden das Perfekt verhältnismäßig oft beim Schreiben der Textsorte Märchen einsetzen.

An dritter Stelle stehen zwei verschiedene Arten von Fehlern: erstens die inkorrekte Konjugation der Verben und zweitens der inkorrekte Kasusgebrauch in Verbindung mit Präpositionen. Zuerst wenden wir uns der Konjugation der Verben zu. Hier wurden zum Beispiel folgende Fehler produziert: *halfte* anstatt *half*, *gebte* anstatt *gab* oder *schlafte* anstatt *schliefen*. Es fällt auf, dass unregelmäßige Verben regelmäßig konjugiert wurden. Hierbei geht es um Übergeneralisierungen (Muster 2000: 15), wo eine Regel auf eine andere Kategorie übertragen wird, auf die sie nicht zutrifft. Das bedeutet, dass die Studierenden die Grundregeln von der Bildung des Präteritums erworben haben, aber sie noch nicht detailliert beherrschen. In diesem Zusammenhang spricht man von intralingualer Interferenz (Muster 2000: 30).

Im Weiteren wird der inkorrekte Kasusgebrauch in Verbindung mit Präpositionen erläutert. Dabei wurden folgende Fehler produziert: *ging zu einen Haus* statt *ging zu einem Haus*, *sie leben in das Haus* statt *sie leben in dem Haus* oder *er machte sich auf dem Weg* statt *er machte sich auf den Weg*. In der deutschen Sprache stehen Präpositionen in der Regel fest mit einem Kasus. Das der Präposition folgende Substantiv muss dementsprechend in dem entsprechenden Fall stehen, den die Präposition verlangt. Im Slowenischen gilt diese Regel auch. Der Unterschied zwischen den erwähnten Sprachsystemen liegt darin, dass das Slowenische keinen Artikel hat (Muster 2000: 37) und sich dementsprechend nicht der Artikel je nach Kasus verändert, sondern dem Substantiv bestimmte Endungen als Kassignal hinzugefügt werden. Als zweite Ursache für die Entstehung der oben erwähnten Fehler kann ebenfalls die Tatsache genannt werden, dass die Präpositionen, die zwar in beiden Sprachen vorkommen, nicht dringend den gleichen Fall verlangen. Anhand der produzierten Fehler ist anzunehmen, dass eine große Zahl an Studierenden noch nicht alle Präpositionen mit dem dazugehörigen Kasus des Deutschen beherrscht.

Neben den drei am häufigsten auftretenden Fehlern traten noch andere unterschiedliche Fehler auf. In der Tabelle 8 wurden noch der inkorrekte Gebrauch der Präpositionen, Fehler bei der Genuszuweisung wie auch die inkorrekte Bildung von Pluralformen angeführt.

Beim inkorrekten Gebrauch von Präpositionen wurden folgende Fehler produziert: *erinnern auf* statt *erinnern an*, *bei der Prüfung teilnehmen* statt *an der Prüfung teilnehmen* und bei Fehlern der Genuszuweisung erschienen folgende Fehler: *eine Zimmer* statt *ein Zimmer* oder *das Stadt* statt *die Stadt*. Bei beiden Arten von Fehlern handelt es sich um die interlinguale Interferenz (Muster 2000: 25), wo die Studierenden kurzerhand Übertragungen aus der Muttersprache in die Zielsprache durchführten. Die Ursachen für die Fehler im inkorrekten Gebrauch der Präpositionen liegen darin, dass die Studierenden die Präpositionen, die bei den entsprechenden Verben stehen, lediglich aus dem Slowenischen ins Deutsche übersetzt haben. Die gleiche Vorgehensweise wählten sie bei der Genusbestimmung der einzelnen Substantive.

Bei der inkorrekten Bildung von Pluralformen machten die Studierenden folgende Fehler: *drei Tochter* statt *drei Töchter*, *zwei Schwester* statt *zwei Schwestern* oder *die Plane* statt *die Pläne*. Diese Fehler lassen sich in zwei Gruppen einteilen: Plural mit Numeralia und Plural ohne Numeralia. Die Fehler im Bereich Plural mit Numeralia könnte man damit interpretieren, dass die Studierenden annahmen, dass eine Kardinalzahl, die größer als eins ist, ausreichend für die Pluralbildung ist. Die Ursache von Fehlern im Bereich Plural ohne Numeralia liegt darin, dass die Studierenden die Pluralformen der entsprechenden Substantive noch nicht beherrschen.

In der Tabelle sind 21 Fehler aufgeführt, die auf die Wortstellung in Nebensätzen rekurrieren. Bei allen aufgelisteten Konjunktionen und Pronomen ist in den Nebensätzen die Verbletzstellung obligatorisch. In diesem Zusammenhang machten die Studierenden Fehler, da sie diese Regel nicht befolgten und das Verb nicht am Ende des Satzes verwendeten, wie im folgenden Beispiel zu sehen ist: *Er musste sich entscheiden, welche*

*Tochter dürfte sein Haus haben statt Er musste sich entscheiden, welche Tochter sein Haus haben dürfte.*

Die anderen acht entstandenen Fehler beziehen sich auf die Wortstellung in Hauptsätzen. Dabei produzierten die Studierenden folgende Fehler: *der Vater dann wusste, dass statt der Vater wusste dann, dass* oder *der König plötzlich verstand, dass statt der König verstand plötzlich, dass*. Wie aus den Beispielen ersichtlich ist, handelt es sich hierbei um Fehler in der SVO-Stellung. Die Ursache dafür könnte darin liegen, dass der deutsche Aussagesatz eine Verbzweitstellung erfordert, wobei im Slowenischen das Verb auch im Aussagesatz frei verschiebbar ist.

Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass es ebenfalls Fehler bei der Unterscheidung beim Gebrauch der Konjunktion „wenn“ und „als“ gab. Die Studierenden verwendeten die Konjunktion „wenn“, obwohl die Konjunktion „als“ eingesetzt werden müsste. Daraus lässt sich schließen, dass die Studierenden die Regeln, dass die Konjunktion „als“ nur für eine einmalige Handlung in der Vergangenheit benutzt wird und die Konjunktion „wenn“ für eine gleichzeitige Handlung in der Zukunft und in der Gegenwart sowie für eine wiederholte Handlung in der Vergangenheit benutzt wird, nicht erworben haben.

Auch Funktionsverbgefüge bereiteten den Studierenden Schwierigkeiten. In diesem Bereich wurden zum Beispiel folgende Fehler produziert: *Entscheidungen machen statt Entscheidungen treffen, sich auf den Weg gehen statt sich auf den Weg machen* oder *das Urteil als gerecht befinden statt das Urteil als gerecht finden*.

Vereinzelt produzierten die Studierenden noch andere Fehler. Zum Beispiel wurde das Reflexivverb ohne Pronomen verwendet oder beim Infinitiv mit „zu“ wurde das „zu“ ausgelassen, ebenfalls wurde der Nullartikel dort gesetzt, wo er nicht stehen sollte oder anstatt des Konjunktivs wurde der Indikativ gebraucht.

### 6.3 Lexikosemantische Ebene

Lexikosemantische Fehler kommen vereinzelt vor und weisen keine charakteristischen Merkmale auf, nach denen man sie in größere Einheiten gliedern könnte.

Es konnten interlinguale Interferenzen festgestellt werden, wo zum Beispiel einfach aus der Muttersprache Slowenisch in die Fremdsprache Deutsch übersetzt wurde (Muster 2000:60): *biti dobrega srca = vom guten Herzen sein statt ein gutes Herz haben* oder *zaradi tega = wegen dem statt deshalb*. Beim erwähnten Fehler *vom guten Herzen sein* handelt es sich um einen Fehler im Bereich der Phraseme. Es zeigte sich, dass die Studierenden nicht alle Phraseme der deutschen Sprache kennen und deshalb kurzerhand das Phrasem aus dem Slowenischen ins Deutsche übersetzten. Um auszudrücken, dass jemand mitfühlend, gutmütig oder hilfsbereit ist (im Dt. *ein gutes Herz haben*), verwendeten sie das Phrasem *vom guten Herzen sein*. Der Unterschied im Phrasem beider Sprachen liegt im Verb. Im Slowenischen wird das Verb *sein* verwendet und im Deutschen das Verb *haben*. Da im Slowenischen im Phrasem der Genitiv folgt, müsste auch bei der

Übersetzung das Phrasem im Genitiv stehen (*des guten Herzens sein*), es wird aber in Form eines Präpositionalobjekts mit der Präposition *von* gebildet. Die Ursache für diesen Fehler liegt im natürlichen Wandel der deutschen Sprache, die dazu tendiert, den Genitiv mit der Präposition *von+Dativ* zu ersetzen.

Andere lexikosemantische Fehler, die auftraten, waren zum Beispiel noch: *ererbten* statt *erben*, *der Vater war überraschend* statt *der Vater war überrascht* oder *der Vater war Glück* statt *der Vater war glücklich*.

Das Anliegen der Untersuchung war zwar nicht, unterschiedliche Sprachregister zu erforschen, dennoch wird im Weiteren kurz darauf eingegangen, da sich in der Analyse der Texte herauskristallisierte, dass auch in diesem Bereich 32 Fehler auftraten.

Die Studierenden verwendeten in ihren Texten umgangssprachliche oder moderne Ausdrücke, die normalerweise nicht in der Textsorte Märchen vorkommen, außer sie werden aufgefordert ein Märchen zu schreiben, dass moderner zu gestalten ist und demzufolge auch die Umgangssprache oder modernere lexikalische Einheiten erwartet werden. In der vorliegenden Untersuchung bekamen die Studierenden explizit die Anweisung ein traditionelles Märchen zu schreiben, in dem keine umgangssprachlichen oder modernen Ausdrücke vorkommen sollen. Bei der Analyse der produzierten Texte konnte festgestellt werden, dass sich nicht alle Studierenden an die gegebenen Anweisungen hielten. In den analysierten Texten wurden zum Beispiel folgende moderne lexikalische Einheiten eingesetzt: *Party* statt *Feier* oder *Kneipe* statt *Gasthaus*. Die Ursache für diese Tatsache könnte erstens in der Stresssituation liegen, da den Studierenden die Texte benotet wurden und sie sich deshalb auf andere für sie wichtigere Bestandteile im Text konzentrierten wie zum Beispiel auf morphologische und syntaktische Strukturen. Das zweite Motiv für die entstandenen Fehler könnte darin liegen, dass die Studierenden nicht zwischen modernen, alltäglichen, umgangssprachlichen und standardsprachlichen Ausdrücken unterscheiden können und aufgrund dessen Fehler produzierten.

## 7 VORSCHLÄGE ZUR VORBEUGUNG VON FEHLERN

Das Hauptanliegen der vorliegenden Untersuchung war das Diagnostizieren von Problemzonen bei der schriftlichen Produktion von Texten. Um den Lernprozess zu optimieren und den Fehlern vielleicht vorbeugen zu können, werden in diesem Kapitel einige mögliche Aktivitäten zu den festgestellten Problemzonen aufgelistet, die größtenteils auf dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2001: 147-150) basieren. Sie sollten lediglich als Ansatzpunkt für eine weitere Forschungsarbeit dienen. Die Orthographie kann durch Kontakt mit authentischen schriftlichen Texten, die entweder per Computer oder handschriftlich verfasst sind, trainiert werden, indem man sie die Lernenden abschreiben lässt. Auch durch das Auswendiglernen des Alphabets, der Wortformen (einzeln oder unter Anwendung von Rechtschreibregeln) und Rechtschreibregeln

allgemein sowie durch das Schreiben von Diktaten kann die orthographische Kompetenz verbessert werden. Da die Lernenden tagtäglich mit modernen Informationstechnologien in Kontakt stehen, ist es angebracht, ihnen auch den Orthografietrainer.net<sup>1</sup> als eine Lernplattform zu präsentieren, wo der Lernende gezielt auf seine individuellen Schwächen eingehen und seinen Lernfortschritt verfolgen kann.

Die grammatischen Kenntnisse können mit verschiedenen Lernaktivitäten erweitert, geübt und gefestigt werden. Man kann zum Beispiel mit authentischen oder didaktisierten Texten arbeiten, in denen die zu übenden grammatischen Strukturen sehr oft auftreten, um deren Struktur, Funktion und Bedeutung zu verdeutlichen. Darauf folgend wird empfohlen, mit Formentabellen die jeweilige Struktur zu visualisieren, sie und deren Funktion anschließend in der L2 oder der L1 zu erklären sowie die Struktur mit formbezogenen Übungen (z. B. Lückentexte, Einsetzübungen, *Multiple-Choice*-Aufgaben, Verbinden von Sätzen usw.) zu erlernen und zu festigen.

Um die lexikalische Kompetenz zu fördern, gibt es eine große Anzahl von Möglichkeiten, z. B. kann die Bedeutung einzelner sprachlicher Einheiten sowie feststehender Wendungen, Idiome und Redewendungen durch den Kontakt mit authentischen Texten, visuell unterstützten Materialien (Videos, Bilder usw.) sowie mithilfe von ein- und zweisprachigen Wörterbüchern, verschiedenen Korpora und Lexika herausgearbeitet werden. Diese sprachlichen Einheiten können des Weiteren z. B. in Form von Wortfeldern und mind maps („mentaler Landkarten“) geübt und gefestigt werden. Dabei müssen kulturelle Unterschiede zwischen L1 und L2 berücksichtigt werden, indem man sich mit den semantischen Merkmalen der sprachlichen Einheiten in der L1 und der L2 auseinandersetzt.

## 8 ZUSAMMENFASSUNG

Folgende Ergebnisse lassen sich zusammenfassen: Die Analyse der produzierten Texte zeigte, dass die häufigsten Fehler auf der orthographischen Ebene und morphosyntaktischen Ebene auftraten. Dabei konnte festgestellt werden, dass auf der orthographischen Ebene die Studierenden den größten Teil ihrer Fehler im Bereich der Laut-Buchstaben-Zuordnung und Groß- und Kleinschreibung produzierten. Bei der Laut-Buchstaben-Zuordnung hatten die Studierenden vorwiegend Schwierigkeiten mit den Doppelkonsonanten und den Umlauten.

Auf der morphosyntaktischen Ebene konnte die umfangreichste Anzahl an Fehlern im inkorrekten Kasusgebrauch konstatiert werden. Der zweithäufigste Fehler, der in den Texten vorzufinden war, ist die Wahl der inkorrekten Tempusform und an dritter Stelle befinden sich zwei unterschiedliche Gruppen von Fehlern: erstens die inkorrekte Konjugation der Verben und zweitens der inkorrekte Kasusgebrauch in Verbindung mit Präpositionen.

---

1 <https://www.orthografietrainer.net/index.php> (letzter Zugang: 5. 10. 2018)

Auf der lexikosemantischen Ebene gab es die wenigsten Fehler. Sie kamen vereinzelt vor. Im Bereich des Sprachregisters wurde der Gebrauch von umgangssprachlichen oder modernen lexikalischen Einheiten, die für diese Textsorte nicht üblich sind, festgestellt.

Beim Versuch, die Ursachen für die entstandenen Fehler zu ermitteln, stellte sich heraus, dass als Ursache der Fehler sehr häufig die intralinguale und interlinguale Interferenz zu nennen sind.

Die Ergebnisse sind von großer Relevanz, weil sie Problemzonen bei slowenischen Deutschlernenden aufzeigen. Das bedeutet für den slowenischen DaF-Unterricht, die Lernenden auf diese speziellen Bereiche aufmerksam zu machen um zu vermitteln, dass in diesen Bereichen Fehler normale Erscheinungen sind, die aber nach einer gewissen Lernzeit mit gezielten Lernaktivitäten und Lernstrategien behoben werden können.

## LITERATURVERZEICHNIS

- BARKOWSKI, Hans (2007) Zweitsprachenunterricht. K. R. Bausch/H. Christ/H. J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen u. a.: Francke, 157-163.
- BOHNENSTEFFEN, Markus (2010) *Fehler-Korrektur. Lehrer- und lernerbezogene Untersuchungen zur Fehlerdidaktik im Englischunterricht der Sekundarstufe II*. Dissertation. Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig.
- CORDER, Pit (1967) The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistic*, 5/2, 161-170.
- DEMME, Silke (2001) „...über Fehler beim Fremdsprachenlernen sollten wir noch viel mehr erfahren.“ Wie-DaF-Studierende ihre Erfahrungen im Umgang mit Fehlern beim Fremdsprachenlernen reflektieren. K. Aguado/C. Riemer (Hrsg.), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Reihe: *Perspektiven Deutsch als Fremdsprache* 15. Hohengehren: Schneider Verlag, 227-244.
- DOFF, Sabine/Friederike KLIPPEL (2007) *Englisch-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Duden Band 1- Die deutsche Rechtschreibung*. 24. Auflage. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, 2006.
- EDGE, Julian (1989) *Mistakes and corrections*. London/New York: Longman.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Online. 5. Oktober 2018. <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>.
- GNUTZMANN, Claus (1992) Fehlerdidaktik. Sprachliche Abweichungen und ihr didaktisches Potential im Fremdsprachenunterricht. F. Königs/F. A. Szulc (Hrsg.), *Linguistisch und psycholinguistisch orientierte Forschungen zum Fremdsprachenunterricht. Dokumentation eines deutsch-polnischen Kolloquiums*. Bochum: Brockmeyer, 63-85.

- HOLC, Nada/Stanka EMERŠIČ/Herta OREŠIČ (2011) *Učni načrt. Program osnovna šola. Nemščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- KARBE, Ursula/Hans-Eberhard PIEPHO (2005) *Fremdsprachenunterricht von A-Z: Praktisches Begriffswörterbuch*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- KLEPPIN, Karin (1998) *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.
- KLEPPIN, Karin (2009) »Fehler und Fehlerkorrektur«. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 60-61.
- KLEPPIN, Karin (2010) Fehler, Fehlerkorrektur, Fehlerbewertung. W. Hallet/F. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett, 224-228.
- KÖNIGS, Frank G. (2003) Fehlerkorrektur. K. R. Bausch/H. Christ/H. J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 377-382.
- KOSEVSKI, Brigita (2003) *Sozvočje prostega in vodenega, pisanje pri pouku (tujih) jezikov*. Ljubljana: DZS.
- LEGENHAUSEN, Lienhard (2001) Lernerfehler in Forschung und Unterrichtspraxis. U. O. H. Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/M: Lang, 46-51.
- LEWANDOWSKI, Theodor (1994) *Linguistisches Wörterbuch*. Heidelberg: Quelle&Meyer.
- LUDWIG, Otto (1995) Integriertes und nicht-integriertes Schreiben. Zu einer Theorie des Schreibens: eine Skizze. J. Baurmann/R. Weingarten (Hrsg.), *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Westdeutscher Verlag: Opladen, 273-287.
- MUSTER, Nanika (2000) *Napake slovenskih učencev pri učenju nemščine*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- NICKEL, Gerhard (Hrsg.) (1972) *Fehlerkunde, Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung, Fehlertherapie*. Tübingen: Niemeyer.
- Orthografietrainer. Das Rechtschreibportal. 5. Oktober 2018. <https://www.orthografietrainer.net/index.php>.

## POVZETEK

### **Napake pri pisanju besedil v nemščini kot tujem jeziku. Empirična raziskava na primeru slovenskih študentk in študentov germanistike**

V pričujočem članku je avtorica analizirala napake slovenskih študentk in študentov germanistike prvega letnika pri pisanju pravljice. Pri tem je poskusila ugotoviti, na katerih področjih (pravopis, oblikoslovno-skladenjska ravnina in leksikalno-semantična ravnina) študenti naredijo največ napak. Prav tako je raziskovala, katere napake se na posameznih področjih pogosteje pojavljajo in kakšni bi lahko bili vzroki za te napake.

Rezultati raziskave so za učitelje nemškega jezika in za avtorje učbenikov nemščine kot tujega jezika pomembni, saj izpostavljajo mesta, kjer pri pisanju besedil v nemščini kot tujem

jeziku pogostejše prihaja do napak. Na osnovi izsledkov pričujoče raziskave bi lahko tem mestom namenili pri pouku nemščine kot tujega jezika posebno pozornost.

**Ključne besede:** pisanje, nemščina kot tuji jezik, napake, problematična jezikovna mesta, pisna spretnost

## ABSTRACT

### **Mistakes in Writing in German as a Foreign Language. An Empirical Research on a Case of Slovene Students of German Studies**

This article deals with the analysis of mistakes made by Slovene students of German Studies while writing a fairy tale in German.

The main aim of the empirical research is to identify those areas (orthographical plane, syntactic-morphological plane and lexico-semantic plane) where the students make the most mistakes. We investigated which mistakes in each specific area appear more than once and what the reasons for these are.

The results of the empirical research are of great importance for teachers as well as for authors of student course books for learning German, since they identify problematic areas in writing, thus enabling teachers of German to focus on these.

**Key words:** writing, German as a foreign language, mistakes, problematic areas, writing competence

## ZUSAMMENFASSUNG

Im folgenden Artikel werden Fehler von slowenischen Germanistikstudierenden aus dem ersten Jahrgang beim schriftlichen Produzieren eines Märchens analysiert.

Im Fokus des Forschungsinteresses steht die Frage, in welchen Bereichen (orthographische Ebene, morphosyntaktische Ebene und lexikosemantische Ebene) die Studierenden am häufigsten Fehler machen. Des Weiteren wird untersucht, welche Fehler in den einzelnen Bereichen wiederholt auftreten und welche Ursachen es für die entstandenen Fehler geben könnte.

Die Ergebnisse der Untersuchung sind für Deutschlehrende und Autoren von DaF-Lehrwerken in Slowenien von großer Bedeutung, da sie die Problemzonen beim schriftlichen Produzieren von Texten in den einzelnen Bereichen aufzeigen und somit ermöglichen, im DaF-Unterricht auf diese einzugehen.

**Schlüsselwörter:** Schreiben, Deutsch als Fremdsprache, Fehler, Problemzonen, Schreibkompetenz