

Aspekte der Grammatikkompetenz von Deutschlernenden in der Mittelschule

Čuček, Iris

Master's thesis / Diplomski rad

2017

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:301624>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-30**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Jednopedmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti
nastavničkog usmjerenja

Iris Čuček

**Aspekti gramatičke kompetencije učenika njemačkog jezika u
srednjim školama**

Diplomski rad

Mentor: doc.dr.sc. Leonard Pon

Osijek, 2017.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za njemački jezik i književnost

Jednopredmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti
nastavničkog usmjerenja

Iris Čuček

**Aspekti gramatičke kompetencije učenika njemačkog jezika u
srednjim školama**

Diplomski rad

Humanističke znanosti, filologija, primijenjena lingvistika

Mentor: doc.dr.sc. Leonard Pon

Osijek, 2017.

Josip-Juraj-Strossmayer-Universität Osijek
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek
Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur – Lehramt
Ein-Fach-Studium

Iris Čuček

**Aspekte der Grammatikkompetenz von Deutschlernenden in der
Mittelschule**

Diplomarbeit

Mentor: Univ.-Doz. Dr. Leonard Pon

Osijek 2017

Josip-Juraj-Strossmayer-Universität in Osijek
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek
Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur – Lehramt
Ein-Fach-Studium

Iris Čuček

**Aspekte der Grammatikkompetenz von Deutschlernenden in der
Mittelschule**

Diplomarbeit

Angewandte Sprachwissenschaft

Mentor: Univ.-Doz. Dr. Leonard Pon

Osijek, 2017

Erklärung über die eigenständige Erstellung der Arbeit

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der Herkunft kenntlich gemacht.

(Ort und Datum)

(Unterschrift)

Hiermit möchte ich mich bei der Deutschlehrerin Petra Kovačec bedanken, die mir entgegenkam und die schriftlichen Arbeiten ihrer Schüler für den Zweck meiner Forschung zur Verfügung stellte.

Ein besonderer Dank gilt Herrn Univ.-Doz. Dr. Leonard Pon, der sich bereiterklärte mein Mentor zu sein und mir mit seinen Ratschlägen bei der Erstellung dieser Diplomarbeit sehr geholfen und mich unterstützt hat.

Zusammenfassung

Diese Diplomarbeit hat zur Aufgabe festzustellen, wie erfolgreich DaF-Lernende – erstes Jahr des Gymnasiums - beim Erwerb von Verbformen sind. Wir sollen herausfinden, ob die Lernenden die Verbformen in ihren Aufsätzen richtig oder falsch gebrauchen, bzw. ob es mehrere richtig oder falsch gebrauchte Verbformen gibt. Es soll auch herausgefunden werden, ob die Lernenden weniger Fehler am Ende als am Anfang des Schuljahrs machen, deshalb werden die Verbformen in den Aufsätzen vom Schuljahresbeginn und Schuljahresende analysiert. Die Fehler betreffend wird auch versucht, die Fehler genau zu determinieren, bzw. diese quantitativ und qualitativ darzustellen. Es wird eine theoretische Grundlage geschaffen und es werden, mithilfe einer Forschung und der aus der Forschung gewonnenen Daten, die Antworten auf die oben genannten „Probleme“ in der Diskussion, bzw. Schlussfolgerung gegeben.

Schlüsselwörter: Grammatikkompetenz, Grammatikerwerb, Verbformen, DaF-Lernende

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung	1
2. Grammatikkompetenz	3
2.1. Zum Begriff Grammatik	3
2.2. Definition der Grammatikkompetenz	4
2.3. Forschungen zum Grammatikerwerb	6
3. DaF – Unterricht in Kroatien	9
3.1. Kroatischer Lehrplan und Programm	9
3.2. Zum Begriff des Fehlers	11
4. Klassifizierung der Verben	13
5. Untersuchung	16
5.1. Ziele und Forschungsfragen	16
5.2. Testpersonen und Untersuchungsmaterial	16
5.3. Untersuchungsinstrumente	17
5.3.1. Raster 1	18
5.3.2. Raster 2	19
5.4. Vorgehensweise der Untersuchung	19
5.5. Datenanalyse	20
5.5.1. Quantitative Analyse	21
5.5.2. Qualitative Analyse	28
5.6. Diskussion	33
6. Schlussfolgerung	36
7. Literaturverzeichnis	37
Sažetak	39

1. Einführung

Grammatik ist ein wichtiger Teil jeder Sprache. Die Grammatik der Muttersprache nimmt man nicht so wahr wie die Grammatik einer Fremdsprache, weil man sie automatisch und unbewusst benutzt. Oft klagen Lernende, dass die Grammatik einer Fremdsprache schwierig sei, das trifft besonders auf die DaF-Lernenden zu. Ich habe mich aber immer gefragt, warum deutsche Grammatik immer als die schwierigste galt. Bereitet die ganze deutsche Grammatik den Lernenden Schwierigkeiten oder nur spezifische Teile, bzw. Inhalte?

Um zumindest einige Fragen des Grammatikerberufs zu beantworten, habe ich mich entschieden, über grammatische Kompetenz der DaF-Lernenden in der Mittelschule zu schreiben, besonders über ihre Kompetenz, die die Verbformen angeht.

Die vorliegende Arbeit sollte einen Einblick in die Kenntnisse und den Gebrauch der Verbformen der kroatischen DaF-Lernenden am Anfang und Ende der ersten Klasse des Gymnasiums geben. Im zweiten Teil der Arbeit wird zunächst über die Grammatikkompetenz geschrieben, bzw. was überhaupt der Begriff „Grammatik“ bedeutet und wie die Lernenden Grammatik erwerben. Danach wird man sich dem DaF-Unterricht in Kroatien widmen und Auskunft darüber gegeben, wie viele DaF-Lernende es in Kroatien früher gegeben hat und warum Deutsch bei uns so populär ist, obwohl es für die schwerste und kälteste Sprache der Welt gehalten wird. Es wird auch ein Teil des kroatischen Lehrplans für Deutsch als erste Fremdsprache in der Grundschule und im Gymnasium in Kürze dargestellt, um später in der Forschungsanalyse erkennen zu können, welche im Lehrplan vorgeschriebenen Inhalte Lernende bis zum Zeitpunkt der Untersuchung absolviert haben. Da die Grammatik und Fehler ein untrennbares Paar sind, wird im dritten Kapitel kurz der Begriff des Fehlers erklärt.

Vor der detaillierten Forschungsanalyse wird noch ein Kapitel der Klassifizierung von Verben gewidmet, da bei der Analyse von Aufsätzen der Schwerpunkt nur auf Verbformen gelegt wird.

Nach dem theoretischen Teil folgt der praktische Teil, in dem die Untersuchung beschrieben wird. Vorerst wird beschrieben, welche Ziele die ganze Untersuchung hat und darauffolgend werden die Forschungsfragen dargestellt. Im weiteren Verlauf werden allgemeine Informationen zum Untersuchungsmaterial und zu Testpersonen erläutert. Danach werden das Instrument und die Vorgehensweise bei Untersuchung erläutert. Am Ende des praktischen Teils werden die Untersuchungsergebnisse dargestellt und qualitativ und quantitativ interpretiert.

Zum Schluss werden die wichtigsten Erkenntnisse in der Diskussion und Schlussfolgerung präsentiert.

2. Grammatikkompetenz

Um überhaupt über Grammatikkompetenz schreiben zu können, wird für sinnvoll gehalten, den Begriff „Grammatik“ näher zu beschreiben.

2.1. Zum Begriff „Grammatik“

Wenn man „Grammatik“ sagt, hat jede Person einige Assoziationen. Was bedeutet eigentlich der Begriff „Grammatik“?

Der Begriff bezieht sich auf drei Sachverhalte. Er betrifft die Regeln, die in der Sprache sind, unabhängig davon, ob sie von Linguisten beschrieben oder von Sprechern beherrscht werden (Helbig 2001:175). Die zweite Bedeutung bezieht sich auf die wissenschaftlich-linguistische Beschreibung der Regeln, die in der Sprache wohnen (ebd.). Die Grammatik wird noch als Regelsystem, das beim Spracherwerb im Kopf des Lernenden entsteht, beschrieben. Die Beherrschung der betreffenden Sprache hängt von diesem System ab und wird als „Grammatik im Kopf“ bezeichnet. Damit wurde gemeint, dass man gute Grammatikkenntnisse haben kann, auch wenn man das Regelsystem nicht beschreiben kann (ebd.).

Heyd (1990: 163) unterscheidet Grammatiken in der Linguistik und im Fremdsprachenunterricht. Der Begriff „Grammatik“ umfasst in der Linguistik das Regelsystem einer Sprache und die Beschreibung dieses Systems durch die Linguisten. Was den Fremdsprachenunterricht angeht, ist die Grammatik der Lehr- und Lernstoff, den die Lernenden beherrschen müssen und mithilfe dessen sie Sätze richtig bilden und ganze Texte konstruieren können (Heyd 1990: 163).

Wie es aus zahlreichen Arbeiten (Pon 2014:38, Bagarić und Djigunović 2007:87, Celce-Murcia 2007:41-58) ersichtlich ist, ist Grammatik trotz des Wechsels von der Grammatikübersetzungsmethode bis zum kommunikativen Ansatz ein fester Bestandteil aller Modelle kommunikativer Kompetenz.

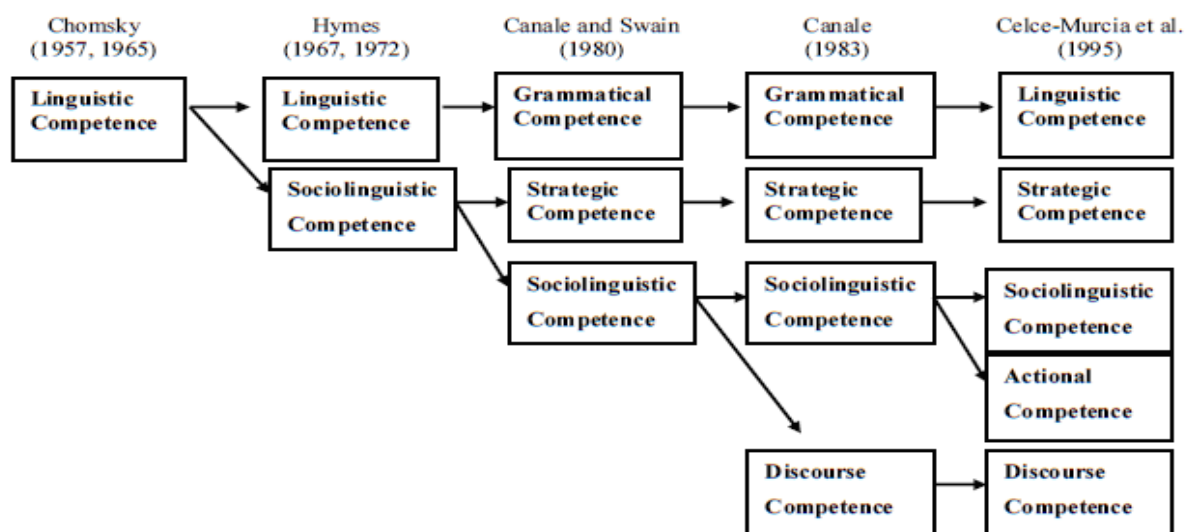


Bild 1- Chronologische Entwicklung des Konzepts der Kommunikationskompetenz von Celce- Murcia 2007

Das zeugt davon, dass Grammatik eine wichtige Rolle beim Lehren und Lernen einer Fremdsprache hat. Der Fokus liegt aber nicht mehr auf dem Erwerb grammatischer Regeln, sondern wird auf den funktionellen Gebrauch sprachlicher Phänomene gerichtet, mit dem Ziel sich zu verständigen.

2.2. Definition der Grammatikkompetenz

Eine Definition der Grammatikkompetenz lautet:

Grammatikkompetenz meint zum einen die Fähigkeit, über die grammatischen Strukturen nachzudenken, sie mithilfe von schulgrammatischen Verfahren zu analysieren und mit Fachbegriffen zu benennen. Zum anderen ist mit Grammatikkompetenz die Kompetenz gemeint, sich in einer Sprache möglichst fehlerfrei auszudrücken.¹

¹ http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Bildungsstandards/BS_CH_Schuljahr8_Schulsprache.pdf (S. 3) (Stand 06.09.2017)

In der Einleitung seines Manuskripts, sagt Tschirner (2001:1):

Der traditionelle, auch kommunikative Fremdsprachenunterricht geht meist davon aus, dass grammatische Kompetenz ähnlich wie anderes Wissen direkt vermittelt werden kann, dass die Fähigkeit, grammatisch richtig zu sprechen, dadurch erworben wird, dass man Grammatikregeln lernt und ihre Anwendung übt.²

Obwohl im traditionellen, als auch im kommunikativen Fremdsprachenunterricht davon ausgegangen wird, dass Wissen und Kennen grammatischer Regeln, zwar wichtig und direkt vermittelbar ist, kann grammatische Kompetenz doch nicht nur über grammatische Regeln erworben werden.

Tschirner sagt auch (2001:13):

Grammatikerwerb findet immer in individuellen Köpfen statt. Grammatikerwerb führt dazu, dass in Realzeit grammatisch richtig gesprochen und geschrieben wird bzw. so richtig, wie es eben auch Muttersprachler nur können. Individuelle grammatische Kompetenz ist prozessorientiert und spontan einsetzbar. Die Schulgrammatik mit ihrer Einengung auf die überregionale, schriftsprachliche Variante einer Sprache ist produktorientiert, muss nachgeschlagen werden und ist darüber hinaus ein Kompromiss aus unzähligen individuellen Grammatiken, was u.a. dazu führt, dass sie nicht gehirnfreundlich ist und vollgepfropft mit Ausnahmen. Zudem ist sie nur eine mögliche logische Beschreibung von statischen Strukturen und Abhängigkeiten zwischen Wörtern, Satzteilen und Sätzen der geschriebenen Sprache.³

Nach Tschirner erschließen Lerner die Regeln aus dem Input in einer bestimmten, überindividuellen Reihenfolge und in einem individuellen Rhythmus, wie Kinder beim Muttersprachenerwerb.

Im Gegensatz dazu gibt es Autoren, die durch ihre Untersuchungen beweisen, dass deklaratives

² Tschirner, Erwin (2001). Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse: Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht http://www.uni-leipzig.de/herder/red_tools/dl_document.php?id=84 (Stand 19.9. 2017 S.1)

³ Ebd. http://www.uni-leipzig.de/herder/red_tools/dl_document.php?id=84 (Stand 19.9. 2017 S.13)

Wissen zu einem höheren Niveau grammatischer Richtigkeit durch erfolgreiche Fehleridentifikation- und Korrektur führt (Hecht/Haden 1992 zit. nach Blažević 2007:111).

Was sich daraus schließen lässt ist, dass das Vermitteln von Grammatikregeln, die aufgrund einer Reihe von Beispielen erkannt und dann durch Üben und Anwenden automatisiert werden, eine wichtige Rolle beim Fremdsprachenlernen spielt. Entscheidend ist aber, dass sich nur durch kommunikativen Gebrauch der Sprache, bei dem die Strukturen situationsgemäß angewendet werden, die grammatische Kompetenz entwickelt (vgl. Heyd 1990: 166-167, Tom Hutchinson nach Funk/König 1991:141).

2.3. Forschungen zum Grammatikerwerb

Da sich die Untersuchung dieser Diplomarbeit mit dem Erwerb von Verbformen beschäftigt, wird es jetzt erläutert, was die Forschungen zum Sprach- und Grammatikerwerb gezeigt haben. Krashen (1982) postuliert, dass immer nur dann Spracherwerb stattfindet, wenn a) der input-Level etwas über dem derzeitigen Könnenstand des Lernenden liegt, wenn b) dieser Input häufig genug wiederholt wird, und wenn c) dieser Input auch verständlich, bzw. an Vorkenntnisse anknüpft. Es reicht aber nicht aus, nur Grammatikregeln zu lernen. Laut Swains Output-Hypothese (Swain 1985: 235-253) spielt die Möglichkeit Sprache anzuwenden eine entscheidende Rolle, wobei sie sich vor allem auf die mündliche Sprachproduktion beschränkt. Die Rolle der Kommunikation betont auch die Interaktions-Hypothese (Ellis 1999:3-33), die den soziologischen Aspekt des Spracherwerbs hervorhebt.

Der Grammatikerwerb erfolgt in drei Schritten (Peltzer-Karpf/Zangl 1998 nach Blažević 2007:113). Im Anfangsstadium sammeln die Lerner lexikalische Phrasen ohne deren grammatische Struktur zu analysieren. Bei der zweiten, sogenannten turbulenten Phase beginnen die Lernenden einzelne Formen zu generalisieren und suchen nach Regularitäten. Fehler sind integrierter Bestandteil des Erwerbsprozesses. In der Endphase decken sich die lernersprachlichen Regeln mit der zielsprachlichen Norm. Zwischen der zweiten und dritten Phase liegen Zwischenstadien, in denen in einer bestimmten Reihenfolge Formen und Strukturen erworben werden (ebd.).

Diehl (2000:359) behauptet: „Der Erwerb der deutschen Grammatik unter gesteuerten Bedingungen verläuft anders, als üblicherweise in der Fremdsprachendidaktik angenommen

wird. Es darf nicht davon ausgegangen werden, dass eine Grammatikregel normgerecht angewendet werden kann, sobald sie erklärt und eingeübt worden ist.“

Eine Untersuchung (Diehl et. al. 2000 nach Blažević 2007:114) des Grammatikerwerbs frankophoner Deutschlerner hat aufgezeigt, in welcher Abfolge die Formen im Bereich Verbalflexion, Verbposition und Kasus assimiliert werden. Es hat sich gezeigt, dass es im Verbalbereich sechs Erwerbsphasen gibt:

1. Präkonjugale Phase (Infinitive, Personalpronomen nur als Chunks)
2. Konjugation der regelmäßigen Verben im Präsens
3. Konjugation der unregelmäßigen Verben im Präsens, Modalverb + Infinitiv
4. Auxiliar + Partizip
5. Präteritum
6. Übrige Formen

Aus der Untersuchung geht auch hervor, dass die Schüler früher Konjugation, als die Stellung des Verbs absolvieren.

Ballestracci (2007) hat eine ähnliche Untersuchung⁴ durchgeführt, aber mit den italophonen Lernenden. Unter anderem befasste sie sich mit der Verbmorphologie.

Dabei wurden alle konjugierten Verbformen (regelmäßige und unregelmäßige Verben im Präsens, Modalverbkomplexe, Perfektbildungen, Präterita, Imperativ, Futur und weitere Verbformen) in den Haupt- und Nebensätzen umfasst. Die gefundenen Verbformen wurden in normkonforme und normwidrige Fälle unterteilt.⁵

Es hat sich gezeigt, dass der Erwerb der Verbmorphologie in vier Phasen erfolgt.

- I. Phase. Erwerb der Konjugation des Indikativs Präsens
- II. Phase. Bearbeitung des Perfekts
- III. Phase – Bearbeitung des Präteritums
- IV. Ausbau und Konsolidierung

Die Analyse, die dabei durchgeführt wurde, hat gezeigt, dass auch bei italophonen Lernern Erwerbsphasenabfolgen auftreten, die von inneren Dynamiken bestimmt werden. Außerdem laufen sie unabhängig von der Unterrichtsprogression ab und können durch den

⁴ Auf ähnliche Weise ist auch die Forschung, bzw. Datenanalyse dieser Diplomarbeit durchgeführt

⁵ http://www.humnet.unipi.it/slifo/vol5.1/Ballestracci_5.1.pdf (s.7) (Stand 19.9.2017)

Sprachunterricht kaum beeinflusst werden. Durch die empirische Analyse konnte aber auch gezeigt werden, dass die Muttersprache und andere Faktoren (vor allem Alter und kognitive Entwicklung) sehr wichtig im Erwerbsprozess sind (Ballestraci 2007:45).⁶ Nach Pienemann (1989) kann Sprachlernen auch nicht beliebig gesteuert werden, sondern hängt von der Spracherwerbsphase ab.

⁶ ebd. S.45 (Stand 19.9. 2017)

3. DaF-Unterricht in Kroatien

Im heutigen Schulsystem Kroatiens ist die Vermittlung von Fremdsprachen fest verankert, unabhängig davon ob im Kindergarten, in der Grund- und Mittelschule oder Hochschule. Die englische Sprache nimmt den ersten Platz ein. Aber auch die deutsche Sprache wird in einem beachtlichen Umfang gelernt, dank der traditionellen und historischen Verbundenheit mit dem deutschsprachigen Raum. Deutsch lernen ist aus vielen Gründen praktisch für kroatische DaF-Lerner. Einer der wichtigsten Gründe ist die geographische Nähe. Deutsch als Fremdsprache in der Grundschule haben im Schuljahr 2004/2005 96.623 Lernende gelernt, bzw. 22,63%. In demselben Jahr gab es 79.519, bzw. 29,59% der DaF-Lernende (Häusler, Karačić 2006: 217). Es ist noch zu erwähnen, dass in kroatischen Schulen die meisten Schüler Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache lernen.⁷

3.1. Kroatischer Lehrplan

In diesem Unterkapitel wird zuerst der kroatische Lehrplan für die Grundschule (8. Klasse)⁸ kurz dargestellt, aber nur im Hinblick auf grammatische Kenntnisse, die Schüler, die Deutsch seit der ersten Klasse der Grundschule lernen, erwerben sollten. Die gleichen Kenntnisse sollten bei unseren Probanden vorhanden sein. Dadurch sollte später in der Forschung analysiert werden, wie viele und welche Verbformen Lernende in ihren Aufsätzen benutzen.

a) Verben

- Präsens und Präteritum regelmäßiger und unregelmäßiger, einfacher und zusammengesetzter sowie reflexiver Verben;
- Präsens und Präteritum der Modalverben (bejahte und verneinte Sätze sowie Fragesätze);
- Perfekt regelmäßiger und unregelmäßiger, einfacher und zusammengesetzter sowie reflexiver Verben, außer Modalverben (bejahte und verneinte Sätze sowie Fragesätze);
- Futur
- Rektion einiger oft vorkommenden Verben;

⁷ https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2016/01/Preliminarni_hrvatski_rezultati.pdf (S 9, Stand 17.9.2017)

⁸ http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf (S. 137ff) (Stand: 06.09.2017)

- Imperativ (2. Person Singular und Plural sowie Höflichkeitsform *Sie*);

Die Kenntnisse auf der Satzebene wurden erwähnt, in Verbindung mit Verbstellung innerhalb des Satzes.

b) Sätze

- Einfache Sätze mit Konjunktionen: *und, aber, oder, denn...*;
- Zusammengesetzte Sätze mit Konjunktionen: *weil, dass, wenn* und *als*;
- Relativsätze
- Indirekte Fragesätze
- Fragesätze mit Fragewörtern: *welcher/e/es* und *was für ein/e* in allen Fällen;
- Fragesätze mit Interrogativadverbien: *wieviel, wie viele, womit, woher ...*;
- Fragesätze in Inversion:
- Aussage- und Fragesätze mit Modalverben;

Die unten aufgezählten Verbformen sollen die Schüler nur erkennen

- Konjunktiv Präteritum von Hilfsverben *haben* und *sein* sowie Modalverben;
- Präsens und Präteritum Passiv;
- Konditional (*würde* + Infinitiv).

In der ersten Klasse des Gymnasiums, im Rahmen der ersten Fremdsprache, werden die schon erworbenen Kenntnisse wiederholt und ein bisschen erweitert⁹.

Bei den Verbformen werden zusätzlich trennbare Verben und deren Gebrauch in einfachen und zusammengesetzten Sätzen bearbeitet. Außerdem werden Lernende mit Aktiv und Passiv vertraut gemacht sowie mit Konjunktiv Präsens, Präteritum, Perfekt und Plusquamperfekt. Die Wortfolge in einfachen und zusammengesetzten Sätzen wird auch zusätzlich bearbeitet und bestimmt. Das ist auch für unsere Untersuchung wichtig, weil die Stellung des Verbs innerhalb des Satzes analysiert wird. Von übrigen Satzarten lernen DaF-Lernende in der ersten Klasse noch Wunschsätze und indirekte Rede.

Da viele Lernende Deutsch für besonders schwierig halten, besonders die deutsche Grammatik, trifft jeder Lehrer täglich auf viele grammatische Fehler bei den Schülern.

⁹ http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/strani_jezici/1-strani.pdf (S. 30ff) (Stand 06.09.2017)

3.2. Zum Begriff des Fehlers

Beim Erwerb einer neuen Sprache spielen sprachliche Fehler eine wichtige Rolle. Unter dem Begriff „Fehler“ im Fremdsprachenunterricht wird aber immer etwas Negatives verstanden. Sie werden entweder als die Faulheit der Lernenden, oder als das Versagen des Lehrers gesehen, obwohl sie zum Spracherwerbsprozess gehören. Durch sprachliche Fehler kann man erfahren, wie weit der Lernende die fremdsprachliche Kompetenz erreicht hat und was noch nicht verstanden ist. Sie sind Hinweise dafür, dass etwas gelernt worden ist.

Was ist überhaupt als ein Fehler anzusehen?

In der Fachliteratur der fremdsprachlichen Didaktik finden sich zahlreiche Fehlerdefinitionen. Bei Lewandowski (1994:297)¹⁰ zum Beispiel findet sich die folgende Definition: „Als sprachlicher Fehler gilt eine Abweichung von geltenden Normen, ein Verstoß gegen sprachliche Richtigkeit, Regelmäßigkeit oder Angemessenheit, eine Form, die zu Missverständnissen und Kommunikationsschwierigkeiten führt oder führen kann“.

Im DaF-Unterricht reicht es nicht nur zu wissen, was ein Fehler ist und worin er konkret besteht. Es müssen vielmehr die Gründe für das Entstehen der Fehler bekannt sein, welche im Unterricht thematisiert werden sollen, damit den Lernenden bei ihrem Lernprozess entsprechend weitergeholfen werden kann.

Um die Gründe für das Fehlerentstehen herauszufinden, sollte eine detaillierte Fehleranalyse, die aus fünf Schritten besteht, durchgeführt werden (Erdogan 2016: 57ff).

a) Fehleridentifizierung

Das ist der erste Schritt auf dem Weg der Fehleranalyse. Um eine Äußerung zuerst als falsch oder nicht der deutschen Norm entsprechend erkennen zu können, muss man eine Vorstellung von Korrektheit haben. Einen Fehler oder eine Abweichung zu erkennen, heißt nicht nur, eine Äußerung auf ihre grammatische Richtigkeit hin zu überprüfen, sondern auch festzustellen, ob die Äußerung inhaltlich richtig ist, ob sie in der Situation angemessen ist (Hufeisen-Neuner nach Erdogan 2006: 57). Als Beispiel dafür nennen wir einen Satz von einem unserer Probanden:

¹⁰ Nach http://www.univ-oran2.dz/images/these_memoires/FLE/Doctorat/TDLE-19/1.%20Page%20de%20garde_14.%20ANNEXE.pdf (S. 59) (Stand 07.09.2017)

➤ „*Ich habe mein Taschengeld gemacht.*“

Das ist ein grammatisch völlig korrekter Satz, aber nicht inhaltlich korrekt, denn hier wurde kein passendes Verb ausgewählt, nämlich *machen* statt *verdienen*. Auch wenn ein Schüler zum Lehrer sagen würde:

➤ *Hallo Herr Deutschmann, wie geht es dir?*“

Dieser Satz ist wieder grammatisch korrekt, aber nicht akzeptabel, bzw. angemessen, weil alle Lehrer man siezen muss.

Ein Fehler muss also, bevor man ihn korrigiert, zuerst einmal erkannt werden, wobei überprüft wird, ob die Form grammatisch korrekt, akzeptabel und angemessen ist.

b) Fehlerklassifizierung

Eine Klassifikation ist für die Fehleranalyse wichtig, weil sie die Fehlerbereiche sammelt, die den Lernenden die größten Schwierigkeiten bereiten. Man kann Fehler klassifizieren aus mehreren Gründen: um eine Ordnung und Zusammenstellung nach bestimmten Kriterien festsetzen zu können, um eine begründete Bewertung durchführen zu können sowie um die Lernenden durch Korrekturzeichen auf ihre Fehler aufmerksam zu machen, damit sie diese korrigieren können. (Kleppin nach Erdogan 2006: 58).

c) Fehlerursachen

Nachdem ein Fehler identifiziert und klassifiziert wurde, wäre es nützlich zu wissen, was diesen Fehler verursacht hat. Um Fehler besser erklären zu können, ist man sowohl auf linguistisches Wissen, als auch auf psychologische, soziologische und didaktische Vermutungen angewiesen. Es gibt verschiedene Gründe, Bedingungen und Anlässe, die für Fehler verantwortlich sein können. Die wichtigste Ursache ist jedoch die Interferenz, bzw. muttersprachlicher Einfluss. Die Muttersprache ist nämlich beim Fremdsprachenlernen immer präsent. Man kann sie kaum wegdenken, sie mischt sich hinein, was oft zu fehlerhaften Äußerungen führt. Wegen des muttersprachlichen Einflusses scheinen wohl Störungen nicht völlig unvermeidbar zu sein. Sie müssen zumindest aufs Minimum reduziert werden.

In einem späteren Teil der Diplomarbeit (5.4. *Datenanalyse*) werden Fehler von Probanden analysiert und klassifiziert.

4. Klassifizierung der Verben

Da im nächsten Teil der Arbeit die Verbformen untersucht werden, wird jetzt kurz die Klassifizierung der Verben nach Helbig/Buscha (2001: 29-44) dargestellt.

Nach morphologischen Kriterien unterscheidet man zwischen finiten und infiniten Verbformen, bzw. regelmäßigen und unregelmäßigen Verben. Im Unterschied zu den infiniten Verbformen sind die finiten Verbformen personengebunden und konjugiert. Sie drücken 5 Kategorien aus (ebd.):

1. Person
2. Numerus
3. Tempus
4. Genus
5. Modus

Infinite Verbformen sind nicht konjugiert und man unterscheidet zwischen zwei Arten der Infinitformen: die Infinitive und die Partizipien. Nach der Art der Flexion unterscheiden wir zwischen regelmäßigen und unregelmäßigen Verben. Zwischen den regelmäßigen und den unregelmäßigen Verben bestehen folgende Unterschiede (ebd.):

- a) Regelmäßige Verben bilden ihr Präteritum mithilfe des Suffixes *-te*, unregelmäßige Verben ohne zusätzliches Suffix
- b) Regelmäßige Verben bilden ihr Partizip II mit dem Suffix *-t* oder *-et*, unregelmäßigen Verben mithilfe des Suffixes *-en*
- c) Regelmäßige Verben ändern im Präteritum und Partizip II ihren Stammvokal nicht, während die unregelmäßigen Verben ihren Stammvokal in gesetzmäßiger Weise in den drei Stammformen Infinitiv – Präteritum – Partizip II ändern (Ablaut):

fragen – fragte- gefragt (regelmäßig)

finden – fand – gefunden (unregelmäßig)

Im Deutschen gibt es sieben Ablautklassen, bzw. Klassen des Vokalwechsels, innerhalb derer ein Vokal nach einer jeweils festen Regel ablautet. (z.B. **ei** – **ie** – **ie** bleiben- blieb – geblieben, **i** – **o** – **o** gießen – goss – gegossen, **e** – **a** – **e** essen – aß – gegessen.)

Bei einigen unregelmäßigen Verben mit dem Stammvokal a, o oder au tritt in der 2. und 3. Pers. Sg. Ind. Präsens der Umlaut ein. -> ich backe, du bäckst, er bäckt. Alle Verben die im Infinitiv keinen Umlaut, aber in der 2. Und 3. Pers. Präs. einen Umlaut haben, sind unregelmäßig (ebd.).

Nach syntaktischen Kriterien, bzw. nach dem Verhältnis im Prädikat, unterscheidet man zwischen Vollverben und Nicht-Vollverben. Vollverben bilden das Prädikat des Satzes allein, während die Nicht-Vollverben zusammen mit anderen Gliedern das Prädikat bilden (ebd.).

Noch eine Klassifizierung der Verben ist besonders interessant und zwar: Verben mit trennbaren und untrennbaren Präfixen. Da die trennbaren und untrennbaren Verben auch in der Forschung dieser Arbeit analysiert wurden, werden jetzt kurz die wichtigsten Merkmale der benannten Verben dargestellt.

Bei den trennbaren Verben wird der Erstteil (z.B. ab-, auf-, aus-, bei-,) vom Grundverb getrennt und diesem in Kontakt- oder Distanzstellung nachgestellt. Die Trennung erfolgt nur bei den finiten Verbformen und bei diesen nur, wenn sie in Zweitstellung oder in Erstellung im Satz gebraucht werden (Helbig/Buscha 2001:198).

Er ruft mich heute Abend an. Wenn ich Zeit habe, rufe ich ihn früher an. (Zweitstellung)

Ruft er dich heute Abend an? (Erststellung)

Nicht getrennt wird der trennbare Erstteil bei den infiniten Verbformen und bei der Letztstellung der finiten Verbform im eingeleiteten Nebensatz (ebd.).

Er will mich heute Abend anrufen.

Er hat versprochen, dass er mich heute Abend anruft.

Es gibt eine Besonderheit bei den infiniten Verbformen der trennbaren Verben. Die Subjunktion –zu (beim Infinitiv) und das Präfix –ge (beim Partizip II) treten zwischen Erstteil und Grundverb (ebd.).

Er hat versprochen, mich heute Abend anzurufen.

Er hat mich schon am Nachmittag angerufen.

Ob der Erstteil des Verbs trennbar ist oder nicht, kennzeichnet sich durch die Betonung des Verbs. Betonter Erstteil ist trennbar, unbetonter Erstteil ist dagegen untrennbar. Am meisten

kommen Präfixe als Erstteile vor. Daneben kommen aber auch Verben, Substantive und Adjektive als Erstteile von Verben vor (ebd).

Bei untrennbaren Verben trennt sich das Präfix also nicht vom Verb. (z.B. be-, ent-,er-, ver-.)

Der Radfahrer beachtete nicht das Verkehrsschild.

Es ist noch zu erwähnen, dass es im Kroatischen keine Aufteilung in trennbare und untrennbare Verben gibt. Deswegen wird es näher erforscht, wie unsere Probanden die (un)trennbare Verben erworben haben.

5. Untersuchung

Bei der Untersuchung dieser Diplomarbeit wurde der Gebrauch der Verbformen kroatischer DaF-Lernender in der Mittelschule untersucht.

In folgenden Abschnitten werden Ziele und Forschungsfragen sowie Testpersonen, Untersuchungsmethoden und Untersuchungsmaterial beschrieben.

5.1. Ziele und Forschungsfragen

Das Ziel dieser Arbeit ist es festzustellen, wie erfolgreich DaF-Lernende beim Erwerb von Verbformen waren. Es wird herausgefunden, welche Verbformen überhaupt in schriftlichen Arbeiten vorkommen, welche von ihnen den Lernenden die größten Schwierigkeiten bereiten und um welche Schwierigkeiten genau es sich dabei handelt. Der Erfolg des Erwerbs der Verbformen wird durch die (Un)Richtigkeit der benutzten Verbformen in Aufsätzen sowie durch die Menge von angeeigneten Verbstrukturen nach der Grundschule im Hinblick auf den vorgeschriebenen Lehrplan gemessen. Dabei werden vor allem morphologische Kenntnisse in Acht genommen, obwohl auch die Syntax analysiert wird. Ein weiteres Ziel der Untersuchung ist es zu beobachten, ob DaF-Lernende mehr oder weniger Fehler am Anfang oder Ende des Schuljahrs machten. Dadurch werden die Lernfortschritte gemessen, bzw. es wird festgestellt, ob Lernende am Ende des ersten Schuljahres weniger Fehler machen als am Anfang. Dementsprechend lauten die Forschungsfragen:

1. Wie hoch ist der Anteil von grammatisch richtigen und inhaltlich angemessenen Verbformen, die in Aufsätzen kroatischer DaF-Lernenden vorkommen?
2. Machen die Lernenden weniger Fehler am Ende des Schuljahrs als am Anfang?

5.2. Testpersonen und Untersuchungsmaterial

Bei dieser Untersuchung wurden Aufsätze zehn kroatischer DaF-Lernenden aus dem Sprachgymnasium Zabok, die Deutsch als erste Fremdsprache lernen, analysiert. Die Lernenden besuchten die erste Klasse Sprachgymnasiums und allen war es gemeinsam, dass sie Deutsch als Erstsprache seit der Grundschule lernten und zwar seit der ersten Klasse. Zum Zeitpunkt der Untersuchung befanden sich die Lernenden am Ende ihres neunten Lernjahrs. Im Gespräch mit der Lehrerin dieser Gruppe wurde hervorgehoben, dass die Lernmotivation von

Lernenden auf einem überraschend hohen Niveau liegt. Die Testpersonen haben Deutschunterricht vier Stunden pro Woche, bzw. 140 Stunden pro Jahr.

Als Untersuchungsmaterial dienen die Schularbeiten, die am Anfang und am Ende des Schuljahrs geschrieben worden sind. Während des Schuljahrs schrieben die Lernenden vier Schularbeiten. Für die Untersuchung wurden aber die erste und die letzte, bzw. die vierte Schularbeit zur Analyse genommen, um herauszufinden, ob die Lernenden gewisse Fortschritte machen oder nicht, bzw. ob es in die letzten Aufsätze weniger Fehler gibt. Es wurden je zwei Aufsätze jedes einzelnen Lernenden (Probanden) analysiert.

Bei der ersten Schularbeit konnten Lernende zwischen zwei Themen wählen: 1. Meine Freizeit; 2. Schuluniformen – Ja oder nein? Fünf Lernende haben das Thema „Meine Freizeit“ und fünf „Schuluniformen“ ausgewählt. Die Aufgabenstellung zu beiden Themen war ähnlich: einen Aufsatz mit mindestens 150 Wörter zu schreiben, dabei die drei gestellten Fragen zu beantworten sowie den Aufsatz in drei Teile zu gliedern (Einleitung, Haupt- und Schlussteil).

Die vierte Schularbeit war ihre schriftliche Äußerung zum Thema „Haushaltspflichten“. Die Aufgabenstellung war, wie auch bei der ersten Schularbeit, genau beschrieben. Die Lernenden sollten die drei genannten Punkte ausführlich bearbeiten. Der erste Punkt beinhaltete eine eigenständige Wiedergabe der vier im Forum gelesenen Meinungen, bzw. die Lernenden sollten die Meinungen der Jugendlichen aus dem Internetforum mit eigenen Wörtern wiedergeben. In dem zweiten Teil sollten die eigenen Erfahrungen im Haushalt erläutert werden. Als letztes sollten die Lernenden ihre Meinung zum genannten Thema formulieren.

5.3. Untersuchungsinstrumente

Als Instrumente dienten zwei eigenestellte Raster. Das erste Raster ist für Prädikate gedacht, die nur eine finite Verbform enthalten, während das zweite Raster für Prädikate gedacht ist, die sowohl finite als auch infinite Verbformen beinhalten. Die beiden Raster wurden in Form einer Excel-Tabelle gemacht und statistisch bearbeitet.

5.3.1. Raster 1

Prädikate, die aus einer einzigen Verbform bestehen wurden innerhalb von folgenden Kategorien analysiert:

1. Student – Namen wurden aus ethischen Gründen nicht genannt. Alle Lernende wurden mit Buchstaben A bis J gekennzeichnet.
2. Aufsatz – Nummer 1 bezeichnet den Aufsatz vom Anfang des Schuljahrs. Dementsprechend ist die Nummer 2 ein Zeichen für die Schularbeit, die Lernende am Ende ihres ersten Schuljahres geschrieben haben.
3. Verbform – In dieser Spalte wurden die in Aufsätzen gefundenen Verbformen eingetragen.
4. Richtig / falsch – hier wurde analysiert, ob gefundene Verbformen grammatisch und inhaltlich richtig sind oder nicht
5. Konjugation – hier wurden die Formen wieder nach (Un)Richtigkeit klassifiziert, aber diesmal nach Richtigkeit von Flexionsmorphemen.
6. Tempus – hier wurde eingetragen, in welcher Tempusform kommen die Verbformen vor.
7. Verbstellung – hier wurden die Formen wieder nach (Un)Richtigkeit klassifiziert. Als Entscheidungskriterium wurde die Stellung des Verbs im Satz genommen.
8. Regelmäßiges / unregelmäßiges Verb – Die Verbformen wurden nach Kriterium der regelmäßigen, bzw. unregelmäßigen Bildung eingestuft.
9. Verb mit Präfix – Mithilfe von drei Unterkategorien „trennbares“, „untrennbares“ oder „kein“ wurden die gefundenen Verben in Bezug auf Präfix klassifiziert
10. Richtige Verwendung des Präfixes – Mithilfe von zwei Unterkategorien „Ja / Nein“ wurde bewertet, ob das gebrauchte Präfix richtig oder falsch verwendet ist
11. Passendes Verb – Mithilfe von zwei Unterkategorien „Ja / Nein“ wurde bewertet, ob das gebrauchte Verb inhaltlich in den Satz passt.
12. Passendes Tempus - Mithilfe von zwei Unterkategorien „Ja / Nein“ wurde bewertet, ob Lernende die in den Satz passende Tempusform ausgewählt haben.

5.3.2. Raster 2

Im Rahmen des zweiten Rasters wurden auch Prädikate analysiert, die aus mehr als einer Verbform bestehen. Raster 2 hat insgesamt 18 Kategorien, darunter sind 10, die ihrer Beschreibung nach mit dem Raster 1 übereinstimmen. Das sind: Student, Aufsatz, Verbform, Richtig / falsch, Konjugation, Tempus, Verbstellung, Verb mit Präfix, richtige Verwendung des Präfixes, Passendes Tempus. Andere Kategorien, die im Raster 2 noch zu finden sind, unterscheiden sich nur in der Verteilung auf finit / infinit. Diese Kategorien werden im Folgenden näher beschrieben:

- Hilfs-, Modalverb – in dieser Spalte wurden finite Verbformen in Hilfs- und Modalverben eingeteilt.
- Infinitiv, Partizip – bei infiniten Verbformen wurde zwischen Infinitiv und Partizipien unterschieden.
- Finit / Infinit – Mithilfe von zwei Unterkategorien „Richtig / falsch“ wurde getrennt für jede Kategorie bewertet, ob gefundene finite/infinite Form grammatisch, inhaltlich, und syntaktisch richtig oder falsch benutzt worden ist
- Stellung des finiten / infiniten Verbs – Mithilfe von zwei Unterkategorien „Richtig / falsch“ wurde getrennt für jede Kategorie bewertet, ob gefundene Verbformen von Lernenden an die richtige Stelle im Satz gesetzt worden sind.
- Passendes finites / infinites Verb – Mithilfe von zwei Unterkategorien „Ja / Nein“ wurde getrennt für jede Kategorie bewertet, ob das gebrauchte Verb inhaltlich in den Satz passt.
- Passiv/Aktiv – bei Verbformen wurde zwischen passiv und aktiv unterschieden

5.4. Vorgehensweise der Untersuchung

Der erste Schritt bei der Untersuchung war, Kontakt mit der Lehrerin aufzunehmen. Ein weiterer Schritt war die Erlaubniserteilung der Schulleiterin, dass die Aufsätze zwecks der Diplomarbeit analysiert werden dürfen. Nachdem eine gewisse Anzahl von Aufsätzen gesammelt wurde, entschied man sich für die Untersuchung der Aufsätze von Lernenden, die Deutsch als Erstsprache lernen. Weiter wurden zwei Excel-Raster erstellt, die zur Verbformanalyse der Aufsätze dienten. Die Aufsätze wurden detailliert untersucht und jede einzelne Verbform wurde aufgeschrieben und in Unterkapiteln 5.3.1. und 5.3.2. beschrieben

Rastern kategorisiert. Die Ergebnisse der Untersuchung wurden statistisch überprüft, bzw. innerhalb von zwei entstandenen Excel-Tabellen durchgerechnet und in mehrere selbst entworfene Tabellen eingetragen, um leichter die Daten zu interpretieren. Die Ergebnisse wurden in Form von mehreren Tabellen und Diagrammen dargestellt. Danach wurden die entsprechenden Klassifikationen dargestellt und näher beschrieben.

5.5. Datenanalyse

In folgenden zwei Unterkapiteln werden die Untersuchungsergebnisse dargeboten und interpretiert, indem zuerst quantitative und darauffolgend qualitative Ergebnisse dargestellt werden.

Bei der Untersuchungsanalyse ist es wichtig hervorzuheben, dass die einzelne Verbform als richtig eingestuft worden ist, nur im Falle, dass sie in allen analysierten Kategorien richtig war. Um dies zu erläutern, wird an dieser Stelle ein Beispielsatz genannt:

„Ich sehe fern nicht so viel.“

In diesem Satz hat der Lernende die Verbform richtig konjugiert, im passenden Tempus benutzt und hat das Verb inhaltlich gut ausgewählt. Die Verbstellung ist aber falsch, da trennbare Präfixe am Ende stehen. Aus diesem Grunde wurde die genannte Verbform „sehe fern“ primär als falsch eingestuft. Aber in Kategorien „Konjugation“, „passendes Verb“ und „passendes Tempus“ wurde die gefundene Verbform als richtig eingetragen.

5.5.1. Quantitative Analyse

In den vorliegenden Tabellen werden die Ergebnisse von beiden Rastern (Raster 1 und Raster 2) dargestellt

	RASTER 1						RASTER 2					
	RICHTIG		FALSCH		INSGESAMT		RICHTIG		FALSCH		INSGESAMT	
	400	79,5%	103	20,5%	503	71,3%	142	72,1%	55	27,9%	197	28,1%
ANZAHL DER VERBFORMEN												
VERBFORMEN VOM BEGINN DES SCHULJAHR	206	74,6%	70	25,4%	276	54,8%	61	73,4%	22	26,5%	83	42,1%
VERBFORMEN VOM ENDE DES SCHULJAHR	194	85,4%	33	14,6%	227	45,2%	81	71,1%	33	28,9%	114	57,9%
STELLUNG DES VERBS	441	87,7%	62	12,3%	503	100%	161	81,7%	36	18,3%	197	100%
KONJUGATION	471	93,6%	32	6,4%	503	100%	184	93,4%	13	6,6%	197	100%
DAS GEWÄHLTE TEMPUS	499	99,2%	4	0,8%	503	100%	196	99,5%	1	0,5%	197	100%
DAS GEWÄHLTE VERB	491	97,6%	12	2,4%	503	100%	182	92,4%	15	7,6%	197	100%

Tabelle 1 – Verbformen in Raster 1 und Raster 2

	RASTER 1 UND 2					
ANZAHL DER VERBFORMEN	RICHTIG		FALSCH		INSGESAMT	
		542	77,4%	158	22,6%	700
VERBFORMEN VOM BEGINN DES SCHULJAHR	267	74,3%	92	25,7%	359	51,3%
VERBFORMEN VOM ENDE DES SCHULJAHR	275	80,6%	66	19,4%	341	49,7%
STELLUNG DES VERBS	602	86%	98	14%	700	100%
KONJUGATION	655	93,5%	45	6,5%	700	100%
DAS GEWÄHLTE TEMPUS	695	99,2%	5	0,7%	700	100%
DAS GEWÄHLTE VERB	673	96,1%	27	3,9%	700	100%

Tabelle 2 – Alle Verbformen von beiden Rastern

Insgesamt wurden 700 Verbformen, die in 20 Aufsätzen zu finden waren, analysiert. Im Durchschnitt gab es etwa 35 Verbformen pro Aufsatz. Da bei der Untersuchung zwei Raster erstellt worden sind, wird für sinnvoll gehalten, das Anzahlverhältnis von Raster 1 zum Raster 2 zu erläutern. Wie im Unterkapitel 4.3. schon beschrieben wurde, stellt das erste Raster finite Verbformen ohne infinite Prädikatsteile dar, während das zweite Raster Verbformen zusammengesetzt aus finiten und infiniten Teilen beinhaltet. Aus der Tabelle 1 ist es zu sehen, dass DaF-Lernende viel weniger zusammengesetzte Verbformen benutzen (nur 28,1%), wie z. B. Modalverb-komplexe, Perfektbildungen, Passiv u. Ä.

Von insgesamt gefundenen 700 Verbformen aus zwei Rastern sind 542 (77,4%) Verbformen richtig, und 158 (22,6%) falsch. Einzeln gesehen gibt es im ersten Raster 20,5% falscher Verbformen, während im zweiten Raster der Prozentsatz falscher Formen bei 27,9% liegt. Berücksichtigt man die Tatsache, dass sich im ersten Raster doppelt so viele Verbformen wie im zweiten befinden, und statistisch gesehen ist auch das Endergebnis besser, lässt sich feststellen, das Lernende mehr Schwierigkeiten mit zusammengesetzten als mit einfachen Verbformen haben.

Da die ‚Verbstellung‘ und ‚Konjugation‘ wichtige Kategorien in beiden Rastern sind, wird im folgenden Diagramm (Nr. 1) gezeigt, wo die Lernenden mehr Schwierigkeiten zeigten; bei der Konjugation oder Verbstellung

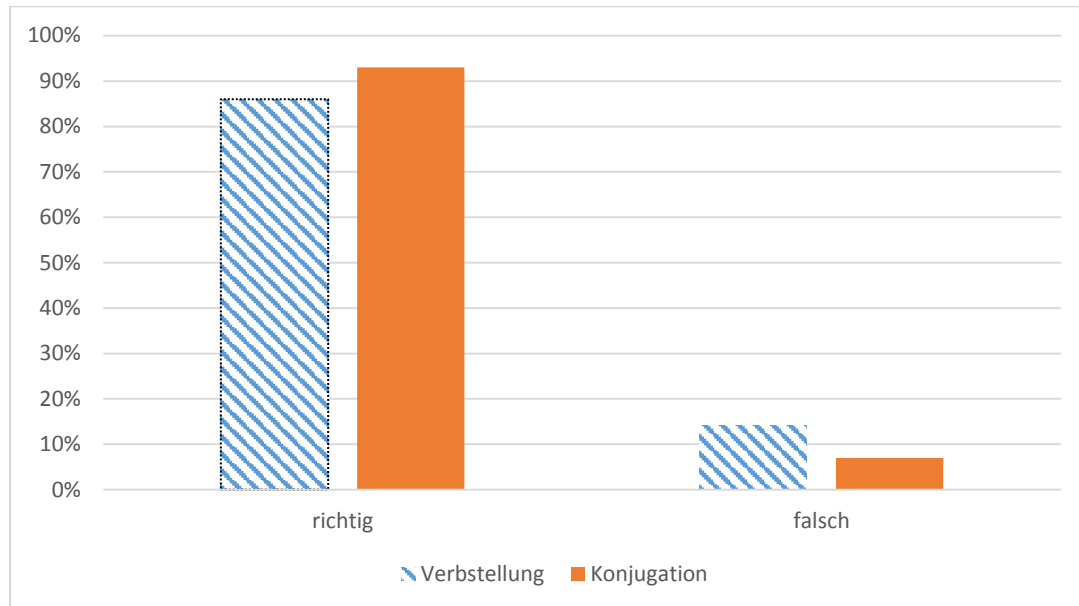


Diagramm 1: Verbstellung und Konjugation nach Richtigkeitsfrequenz

Aus dem Diagramm 1 sieht man, dass Lernende mehrere Fehler bei der Stellung des Verbs im Satz machen. Einzeln gesehen haben die Lernenden mehr Schwierigkeiten bei der Verbstellung in zusammengesetzten Verbformen (18,3% falsche Stellung des Verbs), als in einfachen Verbformen (12,3% falsche Verbstellung). Was die Konjugation angeht, sind die Resultate aus beiden Rastern fast gleich (Raster 1- 6,4% Fehler bei der Konjugation, Raster 2- 6,6% falsch konjugierte finite Verben)

Es ist noch zu erwähnen, dass es mit den Kategorien *passendes Verb* und *Tempus* kaum Schwierigkeiten gegeben hat. Die Lernenden verwenden in den meisten Fällen das passende Tempus (mehr als 97%) und das passende Verb (mehr als 95%).

Machen die Lernenden weniger Fehler am Ende des Schuljahrs als am Anfang? Diese Frage können wir statistisch mithilfe vom Diagramm 2 veranschaulichen.

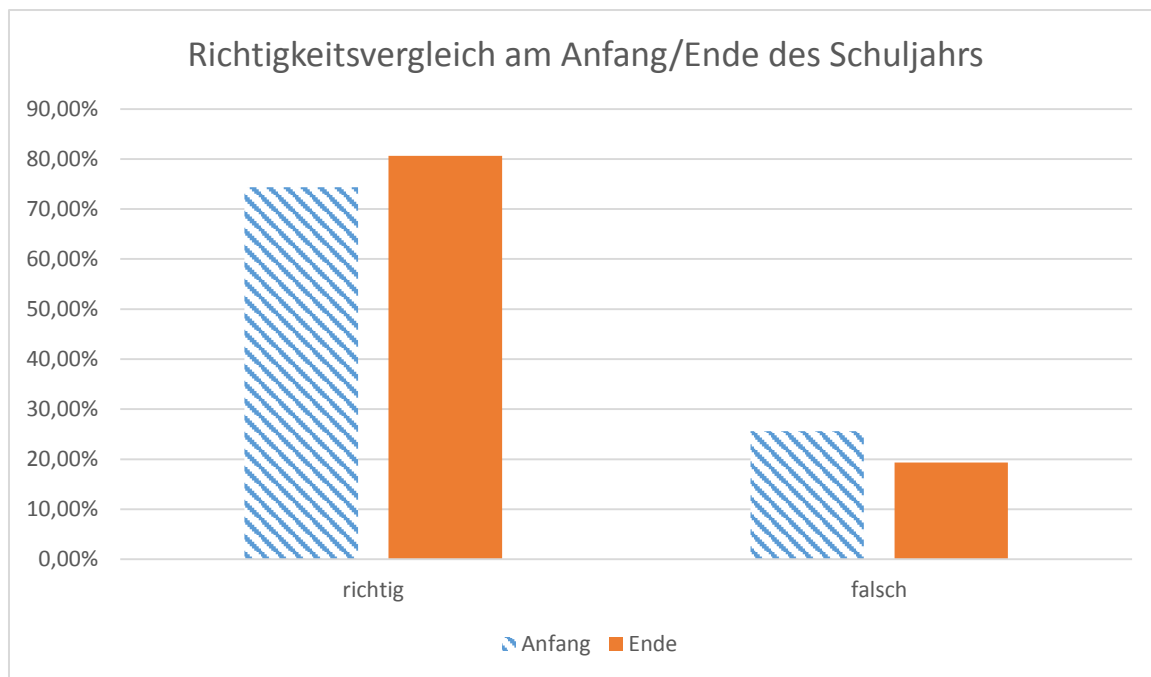


Diagramm 2: Richtigkeitsvergleich am Anfang und Ende des Schuljahrs

Aus den Prozentansätzen ist es zu sehen, dass Lernende geringe, aber bedeutende Fortschritte gemacht haben. Um etwa fünf Prozent sind ihre Ergebnisse am Ende des Schuljahrs (80,6%) besser als am Anfang (74,3%). Aus der Tabelle 1 ist zu sehen, dass bessere Ergebnisse am Ende des Schuljahrs nur bei Verbformen aus Raster 1 zu finden waren. Um später noch detaillierter zu beschreiben, bei welchen Verbformen genau Fortschritte gemacht wurden, wird es jetzt näher erläutert, wie die gefundenen Verbformen klassifiziert wurden.

Die Verbformen können nach verschiedenen Kriterien klassifiziert und analysiert werden. Für diese Untersuchungsanalyse wurde die Klassifikation von Ballestracci (2003-2005) teilweise übernommen. Die Autorin hat sich in ihrer Untersuchung „*Zum DaF-Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen der deutschen Sprache durch italophone Studierende*“¹¹ unter anderem auch mit der Verbalmorphologie befasst. Diese Klassifikation wurde auch übernommen, denn diese Verbformen werden im Nationalen Lehrplan erwähnt. So kann leichter verglichen werden, welche Verbformen Lernende absolviert haben.

In den vorliegenden Tabellen (Tabelle 3 und Tabelle 4) werden die Ergebnisse vom Raster 1 und Raster 2 dargestellt.

¹¹ http://www.humnet.unipi.it/slifo/vol5.1/Ballestracci_5.1.pdf (Stand 19.9.2017)

RASTER 1	REGELMÄßIGE VERBEN IM PRÄSENS		UNREGELMÄßIGE VERBEN IM PRÄSENS		PRÄTERITUM	
Verbformen Anzahl	128	18,3%	369	52,7%	6	0,8%
Verbformen	richtig	108 84,3%	291 78,8%	1	16,6%	
	falsch	20 15,7%	78 21,9%	5	83,4%	
Verbstellung	richtig	117 91,4%	319 86,4%	5	83,4%	
	falsch	11 8,6%	50 13,6%	1	16,6%	
Konjugation	richtig	118 92,1%	347 94,0%	6	100%	
	falsch	10 7,9%	22 6,0%	0	0%	
passendes Tempus	Ja	128 100%	369 100%	2	33,3%	
	Nein	0 0%	0 0%	4	66,7%	
passendes Verb	Ja	126 98,4%	359 97,2%	6	100%	
	Nein	2 1,5%	10 2,8%	0	0%	

Tabelle 3- Verbformen in Raster 1

RASTER 2	MODALVERBKOMPLEXE		PERFEKTBIILDUNGEN	FUTUR 1	PASSIV
Anzahl von Verbformen	179 25,6%		9 1,3%	5 0,7%	4 0,6%
Verbformen	richtig	130 72,6%	7 77,7%	3 60,0%	2 50,0%
	falsch	49 27,4%	2 22,3%	2 40,0%	2 50,0%
Finit	Richtig	143 79,8%	9 100%	5 100%	3 75,0%
	Falsch	36 11,2%	0 0%	0 0%	1 25,0%
Infinit	richtig	159 88,8%	7 77,7%	3 60,0%	2 50,0%
	falsch	20 11,2%	2 22,3%	2 40,0%	2 50,0%
Stellung des fin. Verbs	richtig	154 86,0%	9 100%	5 100%	3 75,0%
	falsch	25 14,0%	0 0%	0 0%	1 25,0%
Stellung des inf. Verbs	richtig	169 94,4%	9 100%	4 80,0%	4 100%
	falsch	10 5,6%	0 0%	1 20,0%	0 0%
Konjugation des finiten Verbs	richtig	167 93,2%	9 100%	5 100%	3 75,0%
	falsch	12 6,4%	0 0%	0 0%	1 25,0%
passendes finites Verb	ja	178 99,4%	9 100%	5 100%	4 100%
	nein	1 0,6%	0 0%	0 0%	0 0%
passendes infinites Verb	ja	168 93,8%	8 88,2%	4 80,0%	3 75,0%
	Nein	11 6,2%	1 1,8%	1 20,0%	1 25,0%
passendes Tempus	ja	178 99,4%	9 100%	5 100%	4 100%
	nein	1 0,6%	0 0%	0 0%	0 0%

Tabelle 4– Verbformen in Raster 2

Die gefundenen Verbformen wurden im Diagramm 3 mit Frequenz ihrer Benutzung in Aufsätzen gezeigt.

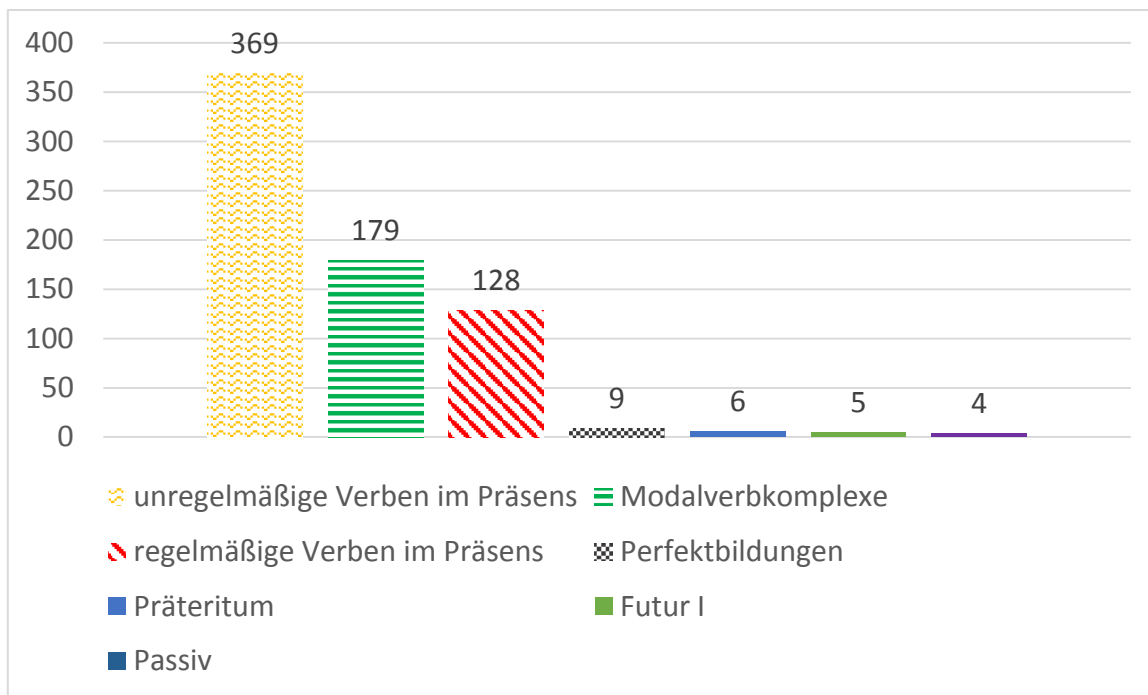


Diagramm 3: Frequenz der Benutzung einzelner Verbformen

Wie es zu sehen ist, kommen am meisten die unregelmäßigen Verben in Präsens vor, mit etwa 52,7%. Dann folgen die Modalverbkomplexe (25,6%) und die regelmäßigen Verben im Präsens (18,28%). Perfekt, Präteritum und Futur kommen selten vor, weil die Themen der Aufsätze so formuliert waren. Nur in vier Fällen wurden Passivformen gefunden.

Um genau zu zeigen, bei welchen Verbformen die Lernenden am Ende des Schuljahrs Fortschritte gemacht haben, wurde Tabelle 5 entworfen.

Verbform	BEGINN DES SCHULJAHR						ENDE DES SCHULJAHR					
	RICHTIG		FALSCH		GESAMTZAHL		RICHTIG		FALSCH		GESAMTZAHL	
MODALVERBKOMPLEXE	55	74,3%	19	25,7%	74	100%	75	71,4%	30	28,5%	105	100%
REGELMÄßIGE VERBFORMEN IM PRÄSENS	52	85,2%	9	14,8%	61	100%	56	83,5%	11	16,5%	67	100%
UNREGELMÄßIGE VERBFORMEN IM PRÄSENS	153	72,1%	59	27,9%	212	100%	138	87,8%	19	12,2%	157	100%
PERFEKT	3	75%	1	25%	4	100%	4	80%	1	20%	5	100%
PRÄTERITUM	1	33,3%	2	66,7%	3	100%	0	0%	3	100%	3	100%
PASSIV	0	0%	1	100%	1	100%	2	66,7%	1	33,3%	3	100%

Tabelle 5 – Vergleich nach (Un)Richtigkeit der Verbformen zu Beginn und am Ende des Schuljahrs

Wie es zu sehen ist, sind die Ergebnisse am Ende des Schuljahrs nur bei den unregelmäßigen Verben im Präsens besser als am Anfang.¹² Bei den Modalverbkomplexe und regelmäßigen Verben im Präsens machen die Lernenden sogar mehr Fehler am Ende, als am Anfang des Schuljahrs. In welchem Bereich die Lernenden gewisse Fortschritte gemacht haben, zeigt uns die Tabelle 6.

BEGINN DES SCHULJAHRS				ENDE DES SCHULJAHRS				
	RICHTIG		FALSCH		RICHTIG		FALSCH	
VERBSTELLUNG	174	82,0%	38	18,0%	145	92,3%	12	7,7%
KONJUGATION	198	93,3%	14	6,7%	149	94,9%	8	5,1%

Tabelle 6 - unregelmäßige Verben im Präsens

Es hat sich gezeigt, dass die Lernenden weniger Fehler sowohl bei der Konjugation, als auch bei der Stellung des Verbs machen. Aber der Unterschied liegt mehr in Bezug auf Verbstellung. Am Anfang war diese in 18,0% von Verbformen falsch, während am Ende nur 7,7% falsche Beispiele gefunden wurden.

5.5.2. Qualitative Analyse

In der qualitativen Analyse werden die Verbformen näher mit Beispielen erläutert. Die Verbformen werden aufgeteilt und analysiert, mit dem Grund, Einblicke darüber zu gewinnen, wo DaF-Lernende die meisten Probleme aufweisen, was auch für Lehrer gut ist. Alle Analysen sind im Excel mithilfe der Formel 'countifs' gemacht. Außerdem wird erläutert, in welchen Bereichen die meisten Fortschritte der Lernenden am Ende des Schuljahrs bemerkbar sind.

a) unregelmäßige Verbformen im Präsens (*für alle statistischen Daten siehe Tabelle 3*)

Lernende haben mehrere unregelmäßige Verbformen benutzt, insgesamt 369 unregelmäßige Formen, davon 78,8% richtig benutzt und 21,9% falsch.

¹² Passiv wurde nicht im Acht genommen, weil nur 4 Passivformen von insgesamt 700 Verbformen gefunden waren

Bei der Konjugation von unregelmäßigen Verbformen gab es sehr wenig Fehler (nur 6% falsch). In diesen Beispielen wird das Flexionsmorphem falsch verwendet:

- „...wenn ich nicht zu viele Hausaufgabe hat...“ (Student B, Aufsatz 1)
- „Jemand tragen Schuluniformen...“ (Student I, Aufsatz 1)

Was die Stellung des unregelmäßigen Verbs angeht, war diese in 13,6% Beispiele falsch. Am meisten machen die Lernenden die Fehler beim Nebensatz, wo das Verb am Ende des Satzes stehen sollte.

- „Nachdem er treibt Sport, ...“ (Student D, Aufsatz 1)
- „..., weil ihre Schwester mag Britney Spears...“ (Student C, Aufsatz 2)

Man muss erwähnen, dass Lernende keinen einzigen Fehler bei der Auswahl vom richtigen Tempus gemacht haben.

Bei der Auswahl vom passenden Verb gab es insgesamt 10 Fehler (2,8%).

Lernende benutzten sehr oft die Hilfsverben „haben“ und „sein“ in Funktion von Vollverben¹³:

- „Ich bin immer allein.“ (Student D, Aufsatz 1)
- „Ich habe mehr Freizeit am Wochenende.“ (Student C, Aufsatz 1)

b) regelmäßige Verbformen im Präsens (*für alle statistischen Daten siehe Tabelle 3*)

Der Gebrauch regelmäßiger Verbformen im Präsens in Aufsätzen ist etwas seltener, insgesamt kommen in 20 Aufsätzen 128 regelmäßige Verbformen im Präsens vor, darunter wurden 84,3% richtig benutzt.

Die Konjugationsfehler kommen in weniger als 8% der Beispiele vor. Manchmal benutzten Lernende die Endung für die erste Person Singular, weil sie das richtige Subjekt nicht bemerkten:

- „Es entspanne mich sehr viel.“ (Student B, Aufsatz 1)

¹³ Obwohl das Verb „sein“ in manchen Fällen als Kopulaverb fungierte, wurde es primär als Vollverb klassifiziert

Es passiert manchmal, dass sie aus Versehen den Umlaut vergessen:

- „...und maht den Rasen.“ (Student E, Aufsatz 2)

Bei der Verbstellung kommen Fehler auch sehr selten vor. In der Analyse wurden nur 11 falsche Verbstellungen bei regelmäßigen Verben gefunden.

- „...weil die Eltern machen seine Arbeit.“ (Student F, Aufsatz 1)
- „Ich mag nicht Sport, so am liebsten ich lese.“ (Student B, Aufsatz 1)

In die Kategorie „Passendes Verb“ konnte nur eine regelmäßige Verbform gefunden werden die falsch gebraucht wurde:

- „...und sie macht Taschengeld.“ (Student C, Aufsatz 2)

Genau wie beim Gebrauch von unregelmäßigen Verben, wählten die Lernenden bei regelmäßigen Verben immer das richtige Tempus.

c) Modalverbkomplexe

Von insgesamt 179 benutzten Modalverbkomplexen sind 27,4% falsch gebraucht worden. Falsche Beispiele konnten bei der Stellung von finiten und infiniten Verbformen gefunden werden. Es wurde bemerkt, dass Lernenden die Stellung des finiten Verbs in der Verbindung mit infinitem Verb mehr Probleme bereitet. Insgesamt wurden 25 Beispiele mit falscher Stellung des finiten Verbs gefunden, vor allem in Nebensätzen:

- „Ich besuche DSD, wo kann ich Deutsch mehr lernen.“ (Student A, Aufsatz 2)
- „... dass ihre Kinder sollen lieber für die Schule lernen.“ (Student H, Aufsatz 2)

Fehler bei der Stellung des infiniten Verbs kam nur bei 10 Beispielen zum Vorschein:

- „... mag ich mit meinem Bruder spielen mit Playmobilen.“ (Student C, Aufsatz 2)
- „Ich kann ändern meine Freizeitaktivitäten.“ (Student B, Aufsatz 1)

Lernende konjugierten die Verben meistens richtig, aber trotzdem wurden 12 falsche Beispiele gefunden. Manchmal verwechseln Lernende den finiten und den infiniten Teil, so dass es manchmal zur Konjugation der infiniten Verbform kam:

- „... welche ich halte müssen“. (Student C, Aufsatz 3)

In der Kategorie „passendes Verb“ konnten 12 Beispiele für falsch ausgewählte Verben gefunden werden, wobei es sich um 11 nicht inhaltlich passende Infinitive geht und um nur 1 nicht richtig gewähltes Modalverb. Hierbei haben Lernende meistens direkt vom Kroatischen ins Deutsche übersetzt:

- „... weil dann sie Geld machen kann.“ (Student A, Aufsatz 2)
- „... möchte ich an einen Sprachkurs gehen.“ (Student B, Aufsatz 1)
- „...deswegen müssen sich die Kinder nicht beschweren (Student A, Aufsatz 1) Statt müssen, sollte der Student das Modalverb ‘sollen ‘verwenden.

Nur eine Verbform wurde im falschen Tempus geschrieben - der Lernende hat automatisch den Umlaut bei „mochten“ geschrieben:

„Manche Schüler haben das gemerkt, und sich über ihn verspottet, und einige möchten mit ihm nicht mehr sprechen. (Student E, Aufsatz 2)

Obwohl folgende Verbformen keinen statistischen Wert haben, weil sie zu wenig benutzt wurden, werden sie in dieser qualitativen Analyse erwähnt.

d) Perfekt

Nur neun Beispiel waren in Aufsätzen zu finden, davon sieben richtig und zwei falsch benutzt. In beiden folgenden Beispielen ist zu sehen, dass die Lernenden das Partizip II von unregelmäßigen Verben noch nicht richtig gelernt haben.

- „Ich habe mich verbrennt.“ (Student G, Aufsatz 2)
- „...weil er getragt hat.“ (Student F, Aufsatz 1)

e) Präteritum

Obwohl Lernende sehr wenig Präteritum als Tempus benutzt haben (nur sechs Verbformen), haben sie fünf Mal einen Fehler gemacht, und zwar bei der Verbstellung und bei der Auswahl des Tempus (4 Verbformen).

- „Vor 20 Jahren meine Tante hatte...“ (Student F, Aufsatz1)
- „... wenn meine Mutter nicht zu Hause ist, bügelte ich, wasche die Wäsche, staubsauge und kochte.“ (Student B, Aufsatz 1) – anstatt Präsens, bentutze der Lernende Präteritum

f) Futur

Futur wurde meistens benutzt, um anzudeuten, worüber im Aufsatz geschrieben wird. In diesem Zusammenhang wurde die Form „wird + Infinitiv“ richtig benutzt. Jedoch gab es Fehler bei der Stellung des Infinitivs sowie bei der Auswahl vom passenden Verb:

- „Morgen werde ich staubsaugen mein Zimmer.“ (Student J, Aufsatz 1)
- „Sie werden Haushaltspflichten ihr ganzes Leben machen.“ (Student H, Aufsatz 2)

g) Passiv

Passiv wurde ziemlich wenig benutzt, nur vier Mal, davon zweimal richtig und zweimal falsch.

- „Heute viele Kinder sind verzärtelt.“ (Student A, Aufsatz 2)

Wie es im Kapitel 4. angedeutet war, wurden auch trennbare und untrennbare Verben analysiert, um zu sehen, ob die Lernenden das Präfix richtig verwenden oder nicht. In der Tabelle 7 wurden die ermittelten Daten dargestellt.

TRENNBARE VERBEN						UNTRENNBARE VERBEN						
	RICHTIG		FALSCH		GESAMTZAHL		RICHTIG		FALSCH		GESAMTZAHL	
Verwendung des Präfixes	32	86,4%	5	13,6%	37	100%	66	97,0%	2	3%	68	100%

Tabelle 7 – Trennbare und untrennbare Verben

Es ist zu sehen, dass die Lernenden bei untrennbaren Verben kaum Schwierigkeiten haben. Von 66 gefundenen untrennbaren Verben, haben die Lernenden nur 2 Mal das Präfix falsch verwendet.

Student G, Aufsatz 1 – „Sie *verscheiden* sich durch...“ Hier geht es nicht um einen grammatischen, sondern um einen lexikalischen Fehler. Der Lernende gebraucht zwar ein falsches Verb „verscheiden“ statt „unterscheiden“, aber in grammatisch richtiger Form (das unbetonte Präfix wird nicht getrennt)

Student E, Aufsatz 2 – Sie möchte etwas Geld *verzudienen*. – Der Lernende ist sich dessen bewusst, dass bei Verben mit Präfixen, die Subjunktion -zu nach dem Präfix und vor dem Verbstamm eingeschoben wird, unterscheidet aber nicht zwischen dem betonten und unbetonten Präfix.

Die Lernenden haben nur wenige trennbare Verben verwendet. Insgesamt wurden 37 Verben gefunden, bei denen mehr Fehler gemacht wurden, als bei untrennbaren Verben. Allen falschen Beispielen ist es gemeinsam, dass der trennbare Teil des Verbs nicht am Satzende steht, was sich dadurch erklären lässt, dass im Kroatischen diese Kategorie der Verben nicht existiert.

Student A, Aufsatz 1 – „Ich sehe fern nicht so viel.“

Student E, Aufsatz 2 – „Ich staubsauge¹⁴ und Geschirrspüler ausräume.“

Student G, Aufsatz 2 – „Ich aufdecke den Tisch jeden Samstag.“

Student J, Aufsatz 2 – „Ich aufräume jeden Tag mein Zimmer.“

Student F, Aufsatz 1 – „Zum Beispiel, sie einzieht sich für ihren Geburtstag schöner...“
In diesem Fall wurde auch das falsche Präfix verwendet. Statt –an, benutzte der Lernende das Präfix –ein, was eigentlich die ganze Bedeutung des Satzes ändert.

Bei der Verwendung der untrennbaren Verben in Nebensätzen, haben die Lernenden manchmal Probleme bei der Verbstellung.

Student A, Aufsatz 1 – Ich denke, dass sie verbringen ihre Freizeit besser

Student E, Aufsatz 1 – ..., dass einige von ihnen besuchen Kurse.

5.6. Diskussion

Eines der Ziele dieser Diplomarbeit war es zu erfahren, welche Verbformen man in den Aufsätzen finden kann und wo die Schüler die meisten Fehler machen. Es wurden am häufigsten unregelmäßige Verbformen im Präsens, danach Modalverbkomplexe und regelmäßige Verbformen im Präsens gefunden. Herausgefunden wurde, dass die Schüler die meisten Fehler bei Modalverbkomplexen machen – und zwar bei der Stellung des finiten Verbteils. Die meisten Schwierigkeiten haben die Schüler mit dem Satzgefüge, besonders mit den Nebensätzen, in denen das Verb am Satzende steht. Im Allgemeinen machen die Schüler häufiger Fehler bei der Verbstellung als bei der Konjugation.

¹⁴ Beim Verb ‘staubsaugen’ ist in allen gefundenen Fällen das Erstteil betont, aber untrennbar, und wird als solcher konjugiert (d.h. ‘staub’ lässt sich nicht von ‘saugen’ trennen, vgl. Helbig/Buscha 2001:204)

Die erste Forschungsfrage lautet:

1. Wie hoch ist der Anteil von grammatisch richtigen und inhaltlich angemessenen Verbformen, die in Aufsätzen kroatischer DaF-Lernenden vorkommen?

In Bezug darauf, dass die Schüler im neunten Lernjahr waren und dass sie im Sprachgymnasium 4 Deutschstunden¹⁵ pro Woche haben, erwartete man gute Resultate. Dies war auch der Fall. In den Aufsätzen wurden 700 Verbformen gefunden, von denen 77,4% völlig (sowohl grammatisch als auch inhaltlich angemessen) richtig waren und 22,6% falsch. Man kann behaupten, dass die Anzahl der richtigen Verbformen höher war, als Anzahl der falschen Verbformen. Hierbei muss man auch sagen, dass die meistgebrauchte Zeitform Präsens mit 97% war. Dass liegt daran, dass man das Präsens praktisch seit der ersten Klasse der Grundschule lernt und in der siebten Klasse¹⁶ vollständig bearbeitet, aber auch an den Themen der Schularbeiten.

Die besten Resultate wurden bei den regelmäßigen Verbformen erzielt, die man am längsten lernt, während die komplexen Verbformen (Modalverbkomplexen, Perfekt) den Schülern die meisten Schwierigkeiten bereiteten. Am meisten werden aber die unregelmäßigen Verbformen im Präsens gebraucht. Man vermutet, dass der Grund dafür in der Tatsache liegt, dass die Schüler die Liste der unregelmäßigen Verben auswendig lernen sollen und so werden diese Verben zum Teil des aktiven Wortschatzes.

In der ersten Klasse des Gymnasiums werden trennbare Verben und deren Gebrauch in einfachen und zusammengesetzten Sätzen bearbeitet. Es hat sich gezeigt, dass die Lernenden 86,4% richtig die trennbaren Verben verwendet haben.

Es ist überraschend, dass die Passivform sehr selten gebraucht wurde. Einigermaßen ist es aber verständlich, da es sich dabei um eine komplexe Verbform handelt, mit der sich die Schüler relativ kurz befasst haben – in der achten Klasse müssen die Schüler diese Form nur erkennen und erst in der ersten Klasse des Gymnasiums wird sie richtig eingeübt. Auch die Konjunktivform wurde überhaupt nicht gefunden, obwohl sich die Lernenden mit Konjunktivform während der ersten Klasse Gymnasiums befasst haben. Man kann also

¹⁵ Nastavni plan gimnazije http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/strani_jezici/1-strani.pdf abgerufen am 4.9.2017

¹⁶ Nastavni plan i program za osnovnu skolu http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf abgerufen am 4.9.2017.

schließen, wie auch die Forschungen zum Grammatikerwerb von Diehl (2000) und Ballestracci (2007) gegeben haben, dass eine Verbform nicht angewendet werden kann, sobald sie erklärt und eingeübt ist. Die Lernenden brauchen mehr Zeit um eine Verbform zu festigen. Überraschend ist auch, dass die Lernenden weniger Schwierigkeiten mit der Konjugation der unregelmäßigen Verben, als mit der Konjugation der regelmäßigen Verben haben. Man würde erwarten, die Schüler würden mehr Fehler bei der Konjugation der unregelmäßigen Verben machen, da diese ihren Stamm in der zweiten und dritten Person Singular ändern, wobei dies bei den regelmäßigen Verben nicht der Fall ist. In dieser Forschung konnte man den Grund dafür nicht herausfinden, aber dies wäre ein gutes Thema für eine weitere Forschung

Auf die zweite Forschungsfrage: „**Machen die Lernenden weniger Fehler am Ende des Schuljahrs als am Anfang?**“ kann man mithilfe der Datenanalyse auch antworten.

Die Tabelle 2 zeigt, dass die Lernenden weniger Fehler (Anzahl: 66 – 19,4% von 100%) am Ende des Schuljahres, als am Beginn (Anzahl: 92 – 25,7% von 100%) machen.

Es ist auch sichtbar, dass die Lernenden in der letzten (vierten) Schularbeit öfters komplexe Verbform gebrauchen, als sie es bei der ersten Schularbeit tun. In der ersten Schularbeit wurden insgesamt 83 komplexe Verbformen und bei der letzten Schularbeit 114 komplexe Verbformen gefunden. Obwohl die Anzahl der gebrauchten komplexen Verbformen gestiegen ist, ist auch die Anzahl der falschgebrauchten komplexen Verbformen gestiegen - am Anfang des Schuljahres statistisch betrachtet 26,5% falschgebraucht, am Ende des Schuljahres 28,9% falschgebraucht. Die Lernenden machten geringere Fortschritte nur bei den unregelmäßigen Verben im Präsens, sowohl bei der Konjugation, als auch bei der Stellung des Verbs.

Die Anzahl der Verbformen am Anfang des Schuljahres (359) weicht ein bisschen von der Anzahl der Verbformen am Ende des Schuljahres (341) ab – im Durchschnitt gebrauchen die Schüler 35 Verbformen in einem Aufsatz.

Man muss am Ende betonen, dass diese Forschung mit einer kleinen Gruppe von Schülern (10) durchgeführt wurde. Um noch präzisere Daten und Erkenntnisse zu bekommen, könnte man diese Forschung noch detaillierter gestalten, mit noch mehr Forschungsfragen, und sie auch landesweit durchführen.

Noch ein weiterer Vorschlag für zukünftige Forschungen wäre, in allen Gymnasialklassen – sowohl die erste als auch die zweite Fremdsprache, aber auch in dreijährigen und vierjährigen Mittelschulen eine solche Forschung durchzuführen und dann die Resultate vergleichen.

6. Schlussfolgerung

Diese Diplomarbeit hatte zur Aufgabe festzustellen, wie erfolgreich DaF-Lernende beim Erwerb von Verbformen waren.

Zuerst wurde der Begriff „Grammatik“ und „Grammatikkompetenz“ näher erklärt. Danach konzentrierte man sich auf den Sprach- bzw. Grammatikerwerb. Es wurden auch ähnliche Forschungen zum Thema in Betracht genommen. Um diesen näher zu verdeutlichen betrachtete man zuerst den kroatischen Lehrplan und Programm, wobei auch der Begriff „Fehler“ erklärt wurde. Hiermit wurde die Grundlage dieser Diplomarbeit, bzw. für die, in dieser Diplomarbeit präsentierte Forschung, geschaffen.

Durch die Forschung bekam man Einsichten in den Lernfortschritt der Lernenden im Teilbereich Grammatik - Verberwerb, aber konnte auch sehen wo die Lernenden die meisten bzw. wenigsten Fehler machen.

Aus der Forschung kann man schlussfolgern, dass die Lernenden am häufigsten die Zeitform „Präsens“ benutzen. Allgemein gebrauchen die Lernenden alle in der Forschung gefundenen Verbformen vorwiegend richtig. Jedoch muss man sagen, dass sich die Lernenden besser mit der Konjugation der Verben zurechtfinden, als mit der Stellung des Verbs innerhalb des Satzes. Hierbei muss hervorgehoben werden, dass die Lernenden die meisten Schwierigkeiten mit der Position des Verbs in einem zusammengesetzten Satz haben.

Es wurde auch herausgefunden, je länger die Lernenden die Sprache lernen, desto komplexer können sie dieselbe gebrauchen. In Rahmen dieser Diplomarbeit heißt das, dass sie komplexere Verbformen mehr benutzen je mehr sie mit der deutschen Sprache in Kontakt sind, bzw. diese lernen. Man muss in Betracht ziehen, dass jeder Lernende anders ist. Einige konzentrieren sich mehr darauf, ihren Wortschatz zu erweitern, andere bevorzugen die grammatische Richtigkeit. Hierbei muss man auch die Lernmotivation in Betracht nehmen – wie motiviert die einzelnen Lernenden für den Grammatik-, bzw. für den Verberwerb sind. Berücksichtigen muss man auch, dass die grammatischen Strukturen, die die Schüler lernen sollen, einfacher, bzw. komplexer sind je nachdem welches Schulprogramm absolvieren (Berufsschule, Gymnasium etc.) Dies könnte man in weiteren Forschungen untersuchen, aber die Ziele dieser Diplomarbeit wurden erreicht, und die Forschungsfragen, die für diese Diplomarbeit wichtig waren, wurden vollständig beantwortet.

7. Literaturverzeichnis

- Bagarić, Mihaljević Djigunović, (2007) „*Definiranje komunikacijske kompetencije.*“
Metodika : časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i
visokoškolskoj izobrazbi, Vol.8 No.14 Svibanj 2007. Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta
Josipa Jurja Strossmayera
- Ballestracci, Sabrina (2007): *Zum DaF-Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen der
deutschen Sprache durch italophone Studierende. Ergebnisse und didaktische Konsequenzen.*
Studi Linguistici e Filologici Online
http://www.humnet.unipi.it/slifo/vol5.1/Ballestracci_5.1.pdf (Stand 19.9.2017)
- Ben Ahmend, M. *Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht in Algerien.* Oran (2015)
[http://www.univ-oran2.dz/images/these_memoires/FLE/Doctorat/TDLE-
19/1.%20Page%20de%20garde_14.%20ANNEXE.pdf](http://www.univ-oran2.dz/images/these_memoires/FLE/Doctorat/TDLE-19/1.%20Page%20de%20garde_14.%20ANNEXE.pdf) (S. 59) (Stand 07.09.2017)
- Blažević, Nevenka: *Grundlagen der Didaktik und Methodik des Unterrichts Deutsch als
Fremdsprache*, Rijeka 2007
- Buscha/Helbig (2001) *Die deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht.*
Berlin und München S. (29-45)
- Celce-Murcia, Marianne. 2007. *Rethinking the Role of Communicative Competence in
Language Teaching.*, Intercultural Language Use and Language Learning., bearbeitet von
Alcón Soler, Eva, Safont Jordà, Maria Pilar, 41-58. Dordrecht: Springer.
- Diehl, Erika et al. (eds.) (2000): *Grammatikunterricht. Alles für der Katz? Untersuchungen
zum Zweitspracherwerb Deutsch.* Tübingen: Niemeyer
- Ellis, Rod 1999: *Learning a second language through interaction.* Amsterdam
- Erdogan, E. (2006) *Die häufigsten Schreibfehler der Lernenden des Deutschen als zweite
Fremdsprache und ihre Ursachen* <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/227759> (Stand:
05.09.2017)
- Funk/König (1991): *Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21.* Berlin usf.:
Langenscheidt

Häusler, M, Karačić, G. *Fremdsprachenunterricht in Kroatien*. Zagreber Germanistische Beiträge 15 (2006), S. 215-231.

<https://www.ffzg.unizg.hr/german/cms/media/casopisZGB/ZGB15HueslerKaracic.pdf>
(Stand: 05.09.2017)

Helbig, Gerhard (2001): *Arten und Typen von Grammatiken*. In: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hg.) Berlin/ New York: de Gruyter. 2 Bände, S. 175-186.

Heyd, Gertraude (1990): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/M.: Diesterweg

Krashen, S. D. 1982: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon

Kroatischer Lehrplan für die Grundschule

http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf (S. 137ff) (Stand: 06.09.2017)

Kroatischer Lehrplan für Gymnasium

http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/strani_jezici/1-strani.pdf (S. 30ff) (Stand 06.09.2017)

Pon, Leonard (2014): *Grammatisches Wissen, Fremdsprachenunterricht und Lehrwerke – Zur Qualität von Grammatikübungen in zwei kroatischen DaF-Lehrwerken*, „Linguistik Online“, Bd. 69, Nr.7, <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/1656/2801> (S.38) (Stand 19.9.2017)

Preliminarni hrvatski rezultati prvoga Europskog istraživanja jezičnih kompetencija
https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2016/01/Preliminarni_hrvatski_rezultati.pdf (S.9)
(Stand 19.9.2017)

Standards für die Kompetenzbereiche des Fachs Deutsch

http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Bildungsstandards/BS_CH_Schuljahr8_Schulsprache.pdf (S. 3) (Stand 06.09.2017)

Swain, M 1985: *Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development*. In: Gass, S./Madden, C. (Hrsg.): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley (MA): Newbury House, 235-253

Tschirner, Erwin (2001). *Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse: Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht*. In H. Funk & M. Koenig, Hrsg., *Kommunikative Didaktik in Deutsch als Fremdsprache - Bestandsaufnahme und Ausblick. Festschrift für Gerhard Neuner* München: Iudicium. http://www.uni-leipzig.de/herder/red_tools/dl_document.php?id=84
(Stand 19.9. 2017)

Sažetak

Ovaj diplomski rad ima zadatak utvrditi koliko su učenici nastave njemačkog jezika – prvi razred gimnazije - bili uspješni u usvajanju glagolskih oblika. U radu je prikazano jesu li učenici pravilno ili nepravilno upotrebljavali glagolske oblike u njihovim sastavcima, odnosno je li pronađeno više točnih ili netočnih glagolskih oblika. Budući da se analiziraju sastavci s početka i kraja školske godine, u radu se također utvrđuje je li na kraju školske godine pronađeno manje pogrešnih glagolskih oblika nego na početku školske godine. Također je u cilju odrediti gdje učenici najviše griješe te pogreške opisati kvantitativno i kvalitativno.

Rad se sastoji od teorijske osnove i istraživačkog djela. Podatci dobiveni istraživanjem koriste se kako bi se odgovorilo na gore spomenute ciljeve u raspravi i zaključku.

Ključne riječi: gramatička kompetencija, usvajanje gramatike, glagolski oblici, učenici nastave njemačkog kao stranog jezika