

# Orthografische und morphosyntaktische Fehler in argumentativen Texten kroatischer DaF-Studierender

---

Fehir, Klara

Master's thesis / Diplomski rad

2025

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:142:565217>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-01**



Repository / Repozitorij:

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



Josip Juraj Strossmayer Universität in Osijek  
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften in Osijek  
Abteilung für deutsche Sprache und Literatur

Zwei-Fach-Diplomstudium der englischen Sprache und Literatur, Lehramt und  
deutschen Sprache und Literatur, Lehramt

Klara Fehir

**Orthografische und morphosyntaktische Fehler in argumentativen  
Texten kroatischer DaF-Studierender**

Masterarbeit

Geisteswissenschaften, Philologie, Germanistik

Mentorin: Univ.-Doz. Dr. Manuela Karlak  
Co-Mentorin: Dr. Ivana Šarić Šokčević

Osijek, 2025

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku  
Filozofski fakultet u Osijeku  
Odsjek za njemački jezik i književnost

Sveučilišni diplomski dvopredmetni studij Engleski jezik i književnost, nastavnički  
smjer i Njemački jezik i književnost, nastavnički smjer

Klara Fehir

**Ortografske i morfosintaktičke pogreške u argumentativnim  
tekstovima hrvatskih studenata njemačkog kao stranog jezika**

Diplomski rad

Humanističke znanosti, filologija, germanistika

Mentorica: doc. dr. sc. Manuela Karlak  
Sumentorica: dr. sc. Ivana Šarić Šokčević

Osijek, 2025.

## Izjava o akademskoj čestitosti

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napisala, da je rad nastao samostalnim istraživanjem zadane teme, da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova koji nisu označeni kao citati s navođenjem izvora odakle su preneseni, da je u radu odgovorno primijenjena suvremena tehnologija, odnosno da rad nije autorstvo umjetne inteligencije, što pokazuje i bibliografija upotrijebljena tijekom obrade teme.

Svjesna sam da je predaja završnog ili diplomskog rada čiji je sadržaj djelo drugoga studenta, treće osobe ili umjetne inteligencije, prepisivanje većega dijela ili cijeloga diplomskog rada teška povreda studentskih obveza i etičkih načela znanstvene čestitosti, koja podliježe stegovnoj odgovornosti.

U Osijeku 30.1.2025.

Studentica:  
Klara Fehir, 0122232750

## Zusammenfassung

In der heutigen Zeit, in der die Fähigkeit zur präzisen und effektiven schriftlichen Kommunikation von zentraler Bedeutung ist, stehen Studierende, die eine neue Sprache erlernen, vor spezifischen Herausforderungen. Besonders im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF) treten orthografische und morphosyntaktische Fehler häufig auf. Diese können die Verständlichkeit und Qualität schriftlicher Texte erheblich beeinträchtigen. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die häufigsten orthografischen und morphosyntaktischen Fehler in argumentativen Texten kroatischer DaF-Studierender zu untersuchen. Dabei werden deren Häufigkeit und mögliche Ursachen analysiert.

Im theoretischen Teil der Arbeit werden die Prozesse, Methoden und Herausforderungen des Fremdsprachenunterrichts erörtert, wobei der Schwerpunkt auf der Entwicklung der Schreibkompetenz liegt. Begriffe wie *Fehler*, *Fehlerkorrektur* und *Feedback* werden im Kontext des schriftlichen Ausdrucks aus der Perspektive verschiedener Autor:innen definiert und diskutiert.

Die empirische Untersuchung wurde in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Sprachforschung an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften in Osijek im Rahmen des Projekts „Lokale Kohärenz in geschriebenen Texten in der Erstsprache und in einer Fremdsprache: Kontrastive Analyse des Gebrauchs von Konnektoren“ unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Leonard Pon durchgeführt. An der Untersuchung nahmen 49 Studierende des ersten Jahres des Bachelorstudiums Deutsch als Fremdsprache an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften in Osijek teil. Sie verfassten argumentative Texte mit einer Länge von 200 bis 230 Wörtern zu den Themen „Leben in der Stadt“ oder „Online-Shopping“.

Die Ergebnisse zeigen, dass orthografische Fehler fast doppelt so häufig auftreten wie morphosyntaktische Fehler. Darüber hinaus lassen sich signifikante Unterschiede im Sprachstand der Studierenden feststellen, obwohl sie alle im ersten Jahr des Bachelorstudiums der deutschen Sprache an der genannten Fakultät eingeschrieben waren.

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

## Inhaltsverzeichnis

|   |    |
|---|----|
| 1. Einführung.....  | 1  |
| 2. Theoretische Grundlage .....   | 3  |
| 2.1. Fremdsprachenlehren und -lernen: Prozesse, Methoden und Herausforderungen..... | 3  |
| 2.2. Schreiben im Fremdsprachenunterricht .....                                     | 5  |
| 2.3. Fehler und Fehlerkorrektur im Unterricht.....                                  | 6  |
| 2.3.1. Fehlerdefinition .....   | 7  |
| 2.3.2. Fehlertypen und -klassifikation.....   | 8  |
| 2.3.3. Ursachen für Fehler.....   | 11 |
| 2.3.4. Korrektur und Feedback.....  | 12 |
| 3. Analyse.....   | 14 |
| 3.1.1. Einführung in die Untersuchung .....   | 14 |
| 3.1.2. Methodologie .....   | 15 |
| 3.1.3. Ergebnisse .....   | 16 |
| 3.1.4. Diskussion.....  | 19 |
| 3.1.5. Schlussfolgerung.....  | 27 |
| 4. Schlusswort .....  | 28 |
| Literaturverzeichnis.....   | 29 |

# 1. Einführung

In der heutigen Zeit, in der die Fähigkeit zur effektiven schriftlichen Kommunikation von zentraler Bedeutung ist, stehen Studierende beim Erlernen einer neuen Sprache vor besonderen Herausforderungen. Insbesondere im Bereich des DaF (Deutsch als Fremdsprache) sind orthografische und morphosyntaktische Fehler sehr häufig anzutreffen und können die Verständlichkeit und Qualität der Texte erheblich beeinträchtigen. Diese Arbeit beschäftigt sich mit den häufigsten orthografischen und morphosyntaktischen Fehlern, die in argumentativen Texten kroatischer DaF-Studierender auftreten, und zielt darauf ab, deren Häufigkeit, mögliche Ursachen sowie Auswirkungen zu analysieren.

Die zentrale Fragestellung dieser Untersuchung lautet: Welche orthografischen und morphosyntaktischen Fehler lassen sich in den argumentativen Texten kroatischer DaF-Studierender identifizieren, und welche Muster zeigen sich in deren Verwendung? Um diese Fragen zu beantworten, wird eine umfassende Analyse von 49 argumentativen Texten durchgeführt, die von Studierenden in ihrem ersten Studienjahr an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften in Osijek verfasst wurden.

Die Eingrenzung des Themas erfolgt durch die Fokussierung auf argumentative Texte, da diese eine spezifische Textsorte darstellen, die besondere Anforderungen an die sprachliche Ausdrucksfähigkeit stellt. Darüber hinaus werden nur solche Fehler betrachtet, die in den Bereichen Orthografie und Morphosyntax auftreten, während andere Fehlerarten, wie beispielsweise lexikosemantische, pragmatische oder stilistische Fehler, ausgeklammert bleiben.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, ein besseres Verständnis für die häufigsten Arten von Fehlern zu entwickeln und deren möglichen Ursachen zu identifizieren. Zudem soll ein Beitrag zur Verbesserung der Lehr- und Lernstrategien im Bereich DaF geleistet werden, indem die Ergebnisse dieser Analyse genutzt werden, um gezielte Maßnahmen zur Fehlervermeidung zu entwickeln.

Die angewandte Methode umfasst eine qualitative Analyse der argumentativen Texte, die sowohl die Identifizierung der Fehler als auch deren Kategorisierung und die Analyse der zugrunde liegenden Muster umfasst.

Der allgemeine Aufbau dieser Arbeit gliedert sich in vier Hauptkapitel: Nach dieser Einführung folgt im zweiten Kapitel die theoretische Grundlage, die einen Überblick über die relevanten linguistischen Konzepte bietet, einschließlich der Prozesse, Methoden und Herausforderungen im

Fremdsprachenunterricht, der spezifischen Aspekte des Schreibens sowie Fehler und Fehlerkorrektur im Unterricht. Im dritten Kapitel wird die Analyse der argumentativen Texte detailliert behandelt, beginnend mit einer Einführung in die Untersuchung, gefolgt von der Methodologie, den Ergebnissen und der anschließenden Diskussion, wo die Ergebnisse interpretiert und in den Kontext bestehender Forschung eingeordnet werden. Schließlich werden die wichtigsten Erkenntnisse in der Schlussfolgerung zusammengefasst sowie Vorschläge für zukünftige Forschungsarbeiten gegeben. Im Schlusswort erfolgt eine Reflexion der durchgeführten Untersuchung.



## 2. Theoretische Grundlage

### 2.1. Fremdsprachenlehren und -lernen: Prozesse, Methoden und Herausforderungen

Das Erlernen von Fremdsprachen ist heute zu einem integralen Bestandteil der obligatorischen, fakultativen und lebenslangen Bildung jedes Einzelnen geworden. Menschen erwerben Fremdsprachen aus vielfältigen Gründen, wobei konkrete Ziele stets im Vordergrund stehen. Unabhängig von der Lernform erfolgt das Fremdspracherlernen am häufigsten in einem formellen, strukturierten Umfeld, in dem Lehrkräfte und Lernende als aktive Teilnehmer:innen des Lehr- und Lernprozesses interagieren (vgl. Pavičić Takač 2023: 21). Dieser Prozess erfolgt nicht in Unordnung oder Chaos, sondern unterliegt klar definierten Regeln (vgl. Storch 1999: 43).

Es darf nicht vergessen werden, dass der Sprachlernprozess bereits im Kindesalter beginnt. Die Sprache, die ein Kind in den ersten Lebensjahren (etwa zwischen dem ersten und fünften Lebensjahr) erwirbt, wird in der aktuellen Fachliteratur als Erstsprache oder auch Muttersprache bezeichnet. Sprache(n), die nach der Beherrschung der Erstsprache erlernt werden, nennt man Zweitsprache(n). Diese Bezeichnung wird auch für einen übergeordneten Begriff verwendet, der alle Sprachen umfasst, die nicht die Muttersprache des Einzelnen sind, wie zum Beispiel Fremd- und Drittsprache (und jede weitere Sprache). In wissenschaftlichen Texten ist der Begriff Zielsprache oft zu finden (vgl. Pavičić Takač 2023: 22).

Eine Sprache zu erlernen, erfordert sprachliche Input; d. h. Lernende müssen der Zielsprache ausgesetzt sein, um sprachliche Daten aufnehmen und verarbeiten zu können (vgl. Storch 1999: 45). Richards und Schmidt (2010: 286) definieren Input als „die Sprache, die jemand hört oder empfängt und von der er lernen kann.“ Ohne sprachlichen Input ist Sprachentwicklung nicht möglich. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass die Einzelperson nicht alles, dem sie ausgesetzt ist, übernehmen kann, sondern nur einen Teil davon (vgl. Pavičić Takač 2023: 23). Der Lernende konzentriert sich unbewusst auf bestimmte Elemente des Inputs (Strukturen, Wörter...), und vernachlässigt dabei andere (vgl. Storch 1999: 45). Der Teil des Sprachinputs, den ein Individuum während des Lernens wahrnimmt und annimmt, wird als Intake bezeichnet (vgl. Pavičić Takač 2023: 23). In anderen Worten, während sich Input auf die Sprache bezieht, der die Lernenden in ihrer Gesamtheit ausgesetzt sind, führt nur der Intake, also ein Teil des Inputs, der vom Lernenden verinnerlicht wird, zum Spracherwerb. Die von Richard Schmidt vorgeschlagene *Noticing Hypothesis* besagt, dass das Erkennen grammatikalischer Details eine notwendige Voraussetzung

für das Lernen ist, da nur der Teil der Eingabe, der bewusst wahrgenommen wird, zur Aufnahme werden und beim Erwerb verwendet werden kann (vgl. Bakan et al. 2020: 12).

Spracherwerb setzt jedoch nicht nur passives Verstehen voraus. Aktive Produktion – in Form von mündlicher oder schriftlicher Sprache – ist ebenso essenziell. Die von den Lernenden erzeugte Sprache wird als Output bezeichnet. Dieser ist notwendig, um sprachliche Strukturen zu automatisieren und ein besseres Bewusstsein für die eigene Sprachproduktion sowie die Funktionsweise der Zielsprache zu entwickeln (vgl. Pavičić Takač 2023: 23). Um bestimmte sprachliche Mittel in die Spontansprache einzubauen, sollten den Lernenden viele Möglichkeiten zur Verfügung gestellt werden, die Fremdsprache möglichst authentisch zu verwenden (vgl. Storch 1999: 50). Dafür werden im Unterricht verschiedene Kommunikationssituationen künstlich geschaffen, um Sprachsituationen zu simulieren (vgl. Pavičić Takač 2023: 24).

Während dieses Prozesses formulieren Lernende Hypothesen über die Zielsprache. Kognitiv gestützte Lehrmethoden sollten altersgerecht eingesetzt werden, um diesen Prozess zu fördern. Es ist von Bedeutung, dass Lernende dazu ermutigt werden, ihre Kenntnisse in einer Fremdsprache (Hypothesen) aktiv zu testen. Durch Feedback – sei es von Lehrkräften oder Mitschüler:innen – erhalten sie wertvolle Hinweise zur Korrektheit, Verständlichkeit und Angemessenheit ihrer sprachlichen Produktion (vgl. Storch 1999: 50).

Die Sprache, die sich durch diesen Prozess im Gedächtnis der Lernenden entwickelt, wird als Lernaltersprache bezeichnet. Sie umfasst verschiedene Stufen der systematischen und einzigartigen sprachlichen Entwicklung, die von der anfänglichen Unkenntnis der Zielsprache bis hin zu Kenntnissen auf muttersprachlichem Niveau reichen können (vgl. Pavičić Takač 2023: 33). Lernaltersprachen sind dynamisch und tragen Merkmale sowohl der Muttersprache als auch der Zielsprache, weisen jedoch auch unabhängige, einzigartige Eigenschaften auf. Sie entwickeln sich bei ausreichendem Sprachkontakt hin zur Norm der Zielsprache, bleiben dabei jedoch variabel, da Lernende zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihres Erwerbsprozesses unterschiedliche Regeln anwenden können (vgl. Storch 1999: 43–44).

Fremdsprachenlehrkräfte spielen eine zentrale Rolle in diesem Prozess. Durch eine ausgewogene Auswahl an Aktivitäten und Übungen unterstützen sie die Lernenden auf ihrem Weg. Im DaF-Unterricht werden in der Regel sowohl die mündliche als auch die schriftliche Sprachkompetenz simultan vermittelt (vgl. Mohr 2010: 995). Der Fokus dieser Arbeit liegt jedoch auf der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht und den Herausforderungen, die mit ihrer Vermittlung verbunden sind.

## 2.2. Schreiben im Fremdsprachenunterricht

Das Schreiben wird im Sprachunterricht als eine der vier klassischen Fertigkeiten vermittelt (vgl. Mohr 2010: 992). Gemeinsam mit dem Sprechen zählt es zu den produktiven Sprachkompetenzen gemäß der traditionellen Einteilung der vier Sprachfertigkeiten (vgl. Bagarić Medve; Truck-Biljan 2023: 397). Dabei handelt es sich um eine „komplexe kognitive Aktivität“ (Mohr 2010: 992), da beim Schreiben alle Sprachebenen – von der Orthografie bis zur Pragmatik – aktiviert werden (vgl. Bagarić Medve; Truck-Biljan 2023: 397). Storch (1999) betrachtet das Schreiben in einer Fremdsprache als die komplexeste der sprachlichen Fertigkeiten. Im Gegensatz zum Sprechen ist es ein sehr langsamer Prozess, der von stark kognitiven Aktivitäten geprägt ist, beispielsweise Nachdenken über Ausdruck, Inhalt und sprachliche Form, Achten auf sprachliche Korrektheit, intensive Kontrollaktivitäten beim Schreiben und Überarbeitung des Textes (vgl. Storch 1999: 248). Bagarić Medve und Truck-Biljan (2023: 398) stimmen ihm zu und betonen, dass neben anspruchsvollen kognitiven Aktivitäten noch weitere wichtige Faktoren hinzukommen: den Autor, den Leser, den Text, den Kontext sowie die Interaktion zwischen ihnen.

Um schreiben zu können, muss der Lernende zuvor eine Vielzahl von Kompetenzen erwerben. Bagarić Medve und Truck-Biljan (2023: 398) identifizieren die folgenden Mikrokompetenzen des Schreibens in einer Fremdsprache: Kenntnisse des grafischen Systems einer bestimmten Fremdsprache, d. h. der Beziehung zwischen Graphemen und Phonemen in dieser Sprache, des alphabetischen Systems und Alphabet, der Rechtschreibung sowie der orthografischen Regeln (wie Groß- und Kleinschreibung und Satzzeichen). Hinzu kommen die Kenntnis und der angemessene Gebrauch des Wortschatzes, die Beherrschung der morphosyntaktischen Regeln (richtige Wortstellung, grammatische Formen und Strukturen) sowie die Fähigkeit, Textinhalte kohärent zu organisieren. Hierzu zählt die strukturierte Anordnung von Absätzen sowie die Erzielung von Zusammenhalt durch lexikalische und grammatikalische Kohäsionsmittel. Außerdem müssen Lernende die Konventionen unterschiedlicher Textarten anwenden, Register und Stil an die jeweilige Kommunikationssituation anpassen und Kenntnisse über das Thema und den Kommunikationskontext besitzen. Auch die Kenntnis metakognitiver Strategien und spezifischer Schreibstrategien spielt eine wesentliche Rolle.

Obwohl die allgemeine Lese- und Schreibkompetenz in der Erstsprache die Beherrschung des Schreibens in einer Fremdsprache erleichtern kann, unterscheidet sich das Schreiben in einer Fremdsprache durch vielfältige Herausforderungen in nahezu allen Sprachbereichen – von der Rechtschreibung, über Lexik und Morphosyntax bis hin zu Diskurs und Pragmatik (vgl. ebd.: 398).

Aus diesem Grund ist es erforderlich, dass Schreibaufgaben einen festen Bestandteil des gesamten Sprachlernprozesses bilden, wobei ihr Umfang im Verlauf des Lehrgangs stetig zunehmen sollte (vgl. Bliesener 1995: 249). Damit der Lerner Fortschritte machen kann, muss er während des gesamten Lernprozesses genügend Möglichkeiten zur Anwendung der zu erlernenden Sprache haben (vgl. Storch 1999: 45). Durch kontinuierliches Üben automatisieren Lernende bestimmte Elemente des Schreibens und sie bauen ihr Wissen um Schreibkonventionen aus (vgl. Mohr 2010: 992). Mit steigender Sprachbeherrschung steigen auch die Anforderungen an die zu verfassenden Texte. Es werden immer anspruchsvollere Textformen verwendet und die sprachliche Komplexität der Texte nimmt zu. Je mehr sprachliche Mittel der Lerner auf den niedrigen Textebenen automatisiert hat (Orthografie, Morphosyntax, usw.), desto mehr kann er sich bei der Textproduktion auf die höheren Textebenen fokussieren (Inhalt, Angemessenheit in Hinblick auf die Textsorte usw.). Deshalb stellen Übungen zu den sprachlichen Mitteln eine wesentliche Grundlage der kommunikativen Fertigkeiten dar (Storch 1999: 258).

Es ist ausschlaggebend, dass die Lernenden durch den Übungsprozess Grammatik ihrer Zielsprache beherrschen. Das Erlernen der grammatischen Regeln, die das Funktionieren des Sprachsystems beschreiben, ermöglicht, erleichtert und beschleunigt den Erwerb dieser Fremdsprache. Durch die Anwendung dieser Regeln wird der Lerner in der Lage sein, Aussagen in dieser Sprache zu verstehen und zu formulieren und somit am Kommunikationsprozess teilzunehmen (vgl. Pon 2023: 294). Dabei treten sehr häufig Schwierigkeiten auf. Bei dem Versuch, Sprachstrukturen zu automatisieren und dem Gesprächspartner oder Leser ihre Botschaften zu übermitteln, machen Lernende oft Fehler. Im folgenden Kapitel dieser Arbeit wird näher auf Fehler im Fremdsprachenunterricht eingegangen.

### **2.3. Fehler und Fehlerkorrektur im Unterricht**

Im Gegensatz zum natürlichen Erwerb einer Fremdsprache unterscheidet sich der schulische Fremdsprachenunterricht durch die bewusste Steuerung des Lernprozesses. Dabei spielen die Auswahl und Strukturierung des Lernstoffs, metasprachliche Erklärungen, explizites Feedback sowie gezieltes Üben und Wiederholen eine zentrale Rolle. Besonderes Augenmerk wird auf die Korrektheit der Sprache gelegt (vgl. Storch 1999: 43). Das Schreiben in einer Fremdsprache stellt hierbei eine besondere Herausforderung dar und erfordert eine verstärkte didaktische Aufmerksamkeit (Mohr 2010: 993). Trotz intensiver Bemühungen, Lernende zu fehlerfreien Äußerungen zu führen, lassen sich Fehler nicht vermeiden. Selbst Muttersprachler machen häufig Fehler, sodass von Fremdsprachenlernenden keine fehlerfreien Äußerungen erwartet werden

können (vgl. Kleppin 1998: 14). Dennoch bleibt die Fehlerkorrektur ein unverzichtbarer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Bakan et al. 2020: 8).

Bis in die 1960er Jahre wurde der Fehler im Fremdsprachenunterricht als eine Art „Sünde“ betrachtet, die es zu vermeiden und zu eliminieren galt (vgl. Kleppin 2010: 1060). Da der Begriff „Fehler“ mit einer negativen Konnotation verknüpft ist – nämlich der Vorstellung, etwas Falsches getan zu haben – wird er oft als etwas Unangenehmes und Unerwünschtes wahrgenommen (vgl. Bakan et al. 2020: 10). Mittlerweile hat sich jedoch die Auffassung durchgesetzt, dass Fehler ein unverzichtbarer Bestandteil des Lernprozesses sind (vgl. Königs 1995: 268). Der Fremdsprachenunterricht hat sich von einem primären Fokus auf sprachliche Korrektheit hin zu einem Schwerpunkt auf die Vermittlung von Bedeutung und Kommunikation entwickelt (vgl. Bakan et al. 2020: 8). Heute gelten Fehler als integraler Bestandteil des Lernens (Kleppin 1998: 71), da sie Hinweise auf die aktive Auseinandersetzung des Lernenden mit der Zielsprache liefern (Ellis 1985: 54) und wertvolle Einblicke in das sich entwickelnde Regelsystem der Lernenden geben (Rogers 1987: 398).

Bevor Lehrkräfte zur Fehlerkorrektur schreiten, müssen sie jedoch zunächst die Fehler identifizieren. Die Identifikation von Fehlern stellt eine grundlegende Aufgabe im Unterricht dar, die nicht immer intuitiv erfolgt (vgl. Kleppin 1998: 22). Eine präzisere Definition dessen, was als Fehler betrachtet werden kann, wird im folgenden Kapitel erörtert.

### **2.3.1. Fehlerdefinition**

Seit Beginn des Fremdsprachenunterrichts beschäftigen sich zahlreiche Lehrkräfte, Linguisten und Sprachlehrforscher intensiv mit dem Konzept des Fehlers (vgl. Kleppin 1998: 19). Dabei herrscht unter Fachleuten keine einheitliche Meinung darüber, wie der Begriff des Fehlers präzise zu definieren ist (Pawlak 2014: 3). Obwohl viele Fälle eindeutig sind, gibt es auch eine Menge Fälle, bei denen zweifelhaft ist, was als Fehler bezeichnet werden kann und was nicht (Kleppin 1998: 15).

Ellis (1994: 51) beschreibt einen Fehler als eine Abweichung von den Normen der Zielsprache. Lennon (1991: 182) definiert ihn als eine sprachliche Form oder Kombination von Formen, die in einem vergleichbaren Kontext und unter ähnlichen Produktionsbedingungen von Muttersprachlern mit großer Wahrscheinlichkeit nicht verwendet würde. Kleppin (1998) hebt hervor, dass unterschiedliche Kriterien herangezogen werden können, um festzustellen, ob eine sprachliche

Abweichung als Fehler zu bewerten ist und schlägt dazu zehn sich teilweise überschneidende Definitionen vor:

- A Ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem.
- B Ein Fehler ist eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm.
- C Ein Fehler ist ein Verstoß dagegen, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt.
- D Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner nicht versteht.
- E Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler nicht versteht.
- F Ein Fehler ist das, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt.
- G Ein Fehler ist das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet.
- H Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde.
- I Ein Fehler ist das, was gegen die Norm im Kopfe des Lehrers verstößt.
- J Fehler sind relativ. Was bei einer Lerngruppe in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen in einer anderen Phase toleriert. (Kleppin 1998: 19)

Diese Definitionen verdeutlichen, dass unterschiedliche Faktoren berücksichtigt werden, je nachdem, in welchem Kontext der Fehler auftritt. Im folgenden Kapitel werden die verschiedenen Fehlertypen und ihre Klassifikationen näher erläutert.

### **2.3.2. Fehlertypen und -klassifikation**

Immer wieder wurden verschiedenste Versuche unternommen, um Fehler einzuordnen (vgl. Kleppin 1998: 45). Fehler zu klassifizieren, bedeutet Fehlertypen nach bestimmten Gesichtspunkten zusammenzustellen (ebd.: 40). Verschiedene Linguisten haben dabei Fehler aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und zahlreiche Klassifikationsmodelle entwickelt.

Corder (1967) unterscheidet zwischen Kompetenz- und Performanzfehlern. Kompetenzfehler (engl. *errors*) sind Fehler, die Lernende selbst nicht erkennen können, entweder weil sie die Struktur noch nicht vollständig erlernt haben oder sie ein sprachliches Phänomen falsch verstanden haben. Bei diesen Fehlern handelt es sich um Hypothesen zur Struktur der Zielsprache, die im Verlauf des Lernprozesses überprüft, überarbeitet und durch neue Hypothesen ersetzt werden. Sie signalisieren daher Lernprozesse und repräsentieren entwicklungsbedingte Zwischenstrukturen, die mit einer gewissen Notwendigkeit auf dem Weg zur Zielsprachstruktur durchlaufen werden (vgl. Storch 1999: 315-316). Performanzfehler hingegen sind Verstöße, die vom Lernenden erkannt und möglicherweise selbst korrigiert werden können. Diese können weiter aufgeteilt

werden in Fehler, die durch unvollständige Automatisierung von bekannten Strukturen entstehen (engl. *mistakes*), sowie in Versprecher (engl. *lapses*). Unter Performanzfehlern versteht man solche Fehler, die Lernende begehen, wenn sie müde oder in Eile sind, beispielsweise wenn sie unter dem Einfluss neuropsychologischer Störungen im Prozess der Sprachkodierung und -artikulation stehen (vgl. Petrović 1997: 87). Dieser Typ von Fehlern ist in der Regel nicht schwerwiegend und kann von Lernenden mit wenig Aufwand behoben werden, im Vergleich zu Kompetenzfehler, die unangemessene Lernprozesse widerspiegeln (vgl. Gradečak 2023: 424).

Burt und Kiparsky (1974) schlagen eine Unterteilung in lokale und globale Fehler vor. Lokale Fehler beeinträchtigen die Kommunikation und das Verständnis der Bedeutung der Nachricht nicht. Globale Fehler hingegen sind schwerwiegender als lokale Fehler, da globale Fehler die Kommunikation beeinträchtigen und die Bedeutung einer Äußerung zerstören können. Typische lokale Fehler sind Substantiv- und Verbwechsel sowie die Verwendung von Artikeln, Präpositionen und Hilfsverben. Globale Fehler umfassen beispielsweise die falsche Reihenfolge von Wörtern in einem Satz.

Edge (1989) kategorisiert Fehler nach ihrer Position im Lern- und Unterrichtsprozess und unterscheidet dabei zwischen Ausrutschern, Irrtümern und Versuchen. Ausrutscher (engl. *slips*) sind Fehler, die ein Lernender selbst korrigieren kann, wenn er seine eigene schriftliche Produktion erneut betrachtet oder darauf hingewiesen wird, dass er einen Fehler gemacht hat. Irrtümer (engl. *errors*) sind Fehler, die ein Lernender eigentlich nicht machen sollte, weil das entsprechende sprachliche Phänomen im Unterricht bereits behandelt wurde. Sie kommen vor, wenn der Lernende den Lernstoff nicht vollständig verstanden oder vergessen hat und solche Fehler kann er nicht selbst korrigieren, selbst wenn darauf hingewiesen wird. Versuche (engl. *attempts*) sind Fehler in Bereichen, die der Lernende eigentlich noch nicht kennt und daher kaum korrekt ausdrücken kann. Dabei ist es unklar, was die Lernenden meinen oder welche Struktur sie verwenden wollen. Die Grenzen zwischen diesen drei Kategorien sind nicht fest. Die Lehrkräfte müssen sich auf ihr Wissen über ihre Schüler:innen verlassen, um zu entscheiden, wie sie auftretende Fehler kategorisieren. Für eine:n Schüler:in kann es ein Ausrutscher sein, für eine:n andere:n ein Irrtum und für eine:n dritten ein Versuch, oder für den/dieselbe:n Schüler:in kann es heute ein Versuch sein, nächsten Monat ein Irrtum und nächstes Jahr ein Ausrutscher.

Kleppin (1998) führt eine weitere Klassifikation ein, indem sie zwischen kommunikationsbehindernden und nicht-kommunikationsbehindernden Fehlern unterscheidet. Kommunikationsbehindernde Fehler erschweren das Verständnis oder machen Aussagen

unverständlich, während nicht-kommunikationsbehindernde Fehler zwar grammatikalisch schwerwiegend sein können, den Sinn jedoch nicht beeinträchtigen. Darüber hinaus kategorisiert Kleppin (1998) Fehler nach ihrer Sprachebenen und unterscheidet dabei zwischen phonetischen/phonologischen Fehlern, morphosyntaktischen Fehlern, lexikosemantischen Fehler, pragmatischen Fehler, und inhaltlichen Fehlern. Phonetische/phonologische Fehler beziehen sich auf Aussprache- oder Orthografiefehler. Morphosyntaktische Fehler umfassen Fehler in der Morphologie oder in der Syntax, wie zum Beispiel Endungsfehler bei konjugierten Verben, Fehler in der Satzstellung, usw. Lexikosemantische Fehler treten auf, wenn ein falsches Wort im Kontext verwendet wird oder es zu einer Bedeutungsveränderung kommt. Pragmatische Fehler beziehen sich auf Stilbrüche oder Äußerungen, die in einer bestimmten Situation unangemessen sind oder ein kulturell unpassendes Verhalten darstellen. Inhaltliche Fehler liegen vor, wenn eine Äußerung inhaltlich falsch ist.

Kleppin (1998: 69) unterscheidet zwischen schweren und leichten Fehlern und betont, dass die Einschätzung, was als schwer und was als leicht betrachtet wird, je nach Kursziel oder Zielgruppe variieren kann. Als schweren Fehler bewertet Kleppin (1998) beispielsweise grundlegende Verstöße gegen die Lexik und Morphosyntax, da im Deutschunterricht ein relativ korrektes Deutsch angestrebt wird. Ebenfalls als schwerwiegend werden die Fehler betrachtet, die häufig geübte sprachliche Phänomene betreffen, sowie pragmatische Fehler, da sie zu Missverständnissen im Kontakt mit Muttersprachlern führen können und oft eher dem Charakter des Sprechers als der mangelnden Sprachkompetenz zugeschrieben werden. Als leichten Fehler betrachtet Kleppin (1998) beispielsweise Verstöße, die entstehen, wenn Lernende versuchen, etwas auszudrücken, das sie kaum geübt haben. Ebenso zählen auch solche Fehler dazu, die beim Vorlesen eines Satzes nicht hörbar wären und die die Kommunikation keineswegs beeinträchtigen könnten.

Eine weitere wichtige Dimension der Fehleranalyse ist ihre Dauerhaftigkeit. Als entwicklungsbedingte Fehler werden diejenigen Fehler bezeichnet, die sich im Verlauf des Erlernens einer anderen Sprache nach und nach entwickeln und die Kompetenz des Lerners in einem bestimmten Grad des Erlernens einer anderen Sprache widerspiegeln sowie einige allgemeine Merkmale des Spracherwerbs veranschaulichen. Sie können während des Lernens korrigiert werden und spiegeln die Versuche der Lerner wider, aus ihrer begrenzten Erfahrung Hypothesen über ihre Zielsprache aufzustellen, und ähneln daher den Fehlern, die Kinder beim Erlernen einer Muttersprache machen. Auf der anderen Seite gibt es Fehler, die dauerhaft und stabil sind und bei der Produktion von Lernern mit unterschiedlichen Kenntnissen einer anderen Sprache auftreten können, und das sind die sogenannten fossilisierte Fehler, die einige allgemeine



Merkmale des Spracherwerbs sehr plastisch veranschaulichen. Fossilisierung ist ein von Selinker (1972) geprägter Begriff, der den dauerhaften lokalen Stillstand der Entwicklung in einem Sprachsystem oder Subsystem unabhängig von Exposition, neuen Informationen, Anweisungen und Motivation beschreibt. Dieses Phänomen betrifft die meisten, wenn nicht alle Lernenden/Sprecher einer anderen Sprache, da es sich in verschiedenen Bereichen der Sprache (phonologisch, grammatikalisch oder lexikalisch) manifestieren kann (vgl. Gradečak 2023: 425-426).

Um Fehler systematisch einordnen und angemessen korrigieren zu können, ist es außerdem wichtig, ihre Ursachen zu kennen. Die Ursachen von Fehlern werden im folgenden Kapitel dieser Arbeit näher untersucht.

### **2.3.3. Ursachen für Fehler**

Die Ursachen von Fehlern beim Sprechen und Schreiben in einer Fremdsprache sind vielfältig und oft komplex. Es ist zwar einfach, sich mögliche Gründe für das Auftreten von Fehlern vorzustellen, jedoch schwierig, in einem konkreten Fall die genaue Ursache zu bestimmen. Dennoch ist es für den Fremdsprachenunterricht von großem Nutzen, ein Verständnis für potenzielle Fehlerursachen zu entwickeln (vgl. Edge 1989: 8-9). Fehler beim Sprechen und Schreiben in einer Fremdsprache können aus verschiedenen Gründen, Bedingungen und Anlässen hervorgerufen werden. Häufig spielen sogar mehrere Ursachen zur selben Zeit eine Rolle (vgl. Kleppin 1998: 30).

Eine Ursache für Fehler beim Sprechen einer Fremdsprache ist der Einfluss der Muttersprache des Sprechers. Wenn man nicht weiß, wie man etwas in einer Fremdsprache ausdrücken soll, besteht eine Möglichkeit darin, Wörter und Strukturen aus ihrer eigenen Sprache zu verwenden und zu versuchen, sie in die Fremdsprache einzupassen. Man kann es beispielsweise im Wortschatz und in der Grammatik der Lernenden erkennen (vgl. Edge 1989: 7). Ein Fehler stammt nicht nur aus der Muttersprache. Übertragungen in der Zielsprache können oft Fehler verursachen (vgl. Kleppin 1998: 32). Die Erkenntnisse und Erfahrungen, die durch eine bestimmte erste Fremdsprache erworben werden, beeinflussen den Erwerb weiterer Fremdsprachen erheblich (vgl. Knapp-Potthoff 1995: 444). Lerner übertragen ihr sprachliches Wissen aus bereits erlernten Sprachen in die neue Zielsprache. Dieser Prozess wird als Transfer bezeichnet, dessen Ergebnis Interferenz ist (vgl. Wode 1988: 97). Damit es zur Interferenz kommt, bzw. damit die L2-Strukturen durch L1-Strukturen ersetzt werden, müssen die Strukturen einander ähnlich sein (vgl. Storch 1999: 46).

Eine weitere Fehlerursache besteht darin, dass Lernende glauben, eine Regel zu kennen, in Wirklichkeit aber nicht genug wissen. Außerdem sagt man möglicherweise Dinge, von denen man bewusst ist, dass sie sprachlich nicht korrekt sind, weil man dadurch dennoch die Möglichkeit hat, seine Botschaft auszudrücken. Fehler können auch passieren, weil die Person in Eile oder müde ist oder an etwas anderes denkt (vgl. Edge 1989: 8).

Fehler werden nicht nur durch kognitive Prozesse verursacht, sondern auch durch äußere Faktoren. Beispielsweise, Lehrmethoden und -materialien im Fremdsprachenunterricht können unangemessen oder fehlerhaft sein und zu Fehlern führen, die nichts mit Sprachlernstrategien oder den Hypothesen des Lernenden über die Natur von Sprachkonstruktionen zu tun haben (Gradečak 2023: 420).

Jeder Fehler, welche Ursache er auch haben mag, ist zu korrigieren und dem Lernenden ein Feedback zu geben. Mehr dazu wird im nächsten Kapitel besprochen.

#### **2.3.4. Korrektur und Feedback**

Fehlermachen gehört zum Lernen, sowie Korrekturen zum Unterrichten (vgl. Edge 1989: 1). Der Begriff „Korrektur“ bezieht sich auf die Reaktion auf eine fehlerhafte sprachliche Aussage (Königs 1995: 268). Fehler zu vermeiden und Sätze zu vereinfachen, um nur das zu sagen, was man sicher richtig findet, oder gar keine Sätze in der Zielsprache zu bilden, ist kontraproduktiv. Daher ist es für Fremdsprachenlehrer unerlässlich, mit den Lernenden über die Bedeutung von Fehlern und Korrekturen zu sprechen, eine Atmosphäre zu schaffen, in der Fehler als integraler Bestandteil des Lernens akzeptiert werden, und ein Gespür dafür zu entwickeln, wie man korrigierendes Feedback einsetzt, damit sich die Lernenden nicht unwohl fühlen (vgl. Bakan et al. 2020: 10). Ein bewusster Umgang mit Fehlern fördert das Weiterlernen (vgl. Kleppin 1998: 71). Deswegen sollten dem Lernenden Fehler immer als erforderliches Durchgangsstadium präsentiert werden. Die Besprechung kann auf humorvolle, ernsthafte, kritische oder verständnisvolle Weise abgehalten werden – sie sollte aber niemals bloßstellend erscheinen. Es besteht jedoch immer wieder die Herausforderung, dass Lernende etwas, das der Lehrer manchmal gar nicht so gemeint hat, als bloßstellend und negativ interpretieren (vgl. Kleppin 1998: 71). Korrekturen sorgen dafür, dass der Lernende über seine Schwierigkeiten beim Lernen informiert wird und ihm dabei hilft, das Niveau seiner Fremdsprachkenntnisse selbst zu bestimmen. Aus Perspektive des Lehrenden werden Korrekturen in der Absicht gegeben, den Lerner auf einen Fehler hinzuweisen, damit dieser in der Zukunft vermieden werden kann (vgl. Storch 1999: 315).

Es hängt von der konkreten Situation ab, ob, bei wem und unter welchen Umständen ein Fehler ignoriert, toleriert oder korrigiert werden soll, sowie wie er zu gewichten und zu bewerten ist (vgl. Kleppin 2010: 1062-1063). Während man sich in der Korrektur nur auf Fehlleistungen fokussiert, werden mit dem Begriff „Feedback“ alle Reaktionen auf die sprachliche Äußerung gemeint. Innerhalb des Feedbacks wird eine Unterscheidung zwischen Reparaturen und Korrekturen vorgenommen. Korrekturen sind dadurch gekennzeichnet, dass in ihnen der Sprecher seinen ursprünglichen Äußerungsfokus aufgibt, sich stattdessen auf die sprachliche Form fokussiert und die gesamte Äußerung verändert. Reparaturen hingegen sind kurze Verbesserungen einer Erscheinung, die jedoch den Schwerpunkt der Handlung nicht ändern und somit die geplante Äußerung nur in begrenztem Umfang verändern (Königs 1995: 268). Wenn der Fehler etwas ist, was von den Lernenden auf diesem Kompetenzniveau nicht erwartet wird, neigen die Lehrkräfte dazu, den Fehler zu ignorieren (vgl. Bakan et al. 2020: 11). In solchen Fällen erhalten die Lernenden kein Feedback. Wenn der Fehler etwas ist, was die Lernenden auf einer bestimmten Stufe des Spracherwerbs definitiv gelernt haben sollten, dann reagiert die Lehrkraft normalerweise auf den Fehler, um die Verfestigung einer falschen Form zu vermeiden (vgl. ebd.: 11). Die Aufgabe der Lehrkräfte besteht nicht nur darin, auf Unterschiede zwischen der Sprache der Lernenden und der Standardsprache hinzuweisen, sondern auch, das Wachstum der Sprache zu fördern, indem sie die Lernschritte wertschätzen (vgl. Edge 1989: 15).

Korrekturfeedback kann sowohl schriftlich als auch mündlich gegeben werden (vgl. Bakan et al. 2020: 8). Beim Schreiben, worauf sich diese Arbeit konzentriert, erfolgt die Rückmeldung meistens schriftlich. Je nach Adressatengruppe markiert die Lehrkraft Fehler, streicht sie an oder unterstreicht oder sogar markiert sie mit Korrekturzeichen (vgl. Kleppin 2010: 1065). Nach der Fehleridentifizierung kommt die Klassifizierung der jeweiligen Abweichungen: die Lehrkraft stellt fest, welche Art von Fehler im konkreten Fall vorkommt. In der Regel werden bei dieser Klassifizierung linguistische Kriterien herangezogen. Einer groben Kategorisierung nach könnte die Lehrkraft zwischen Wort-, Grammatik- und Pragmatikfehlern unterscheiden (vgl. Königs 1995: 269).

Diese Arbeit beschäftigt sich mit grammatikalischen Fehlern, beziehungsweise orthografischen und morphosyntaktischen Fehlern in argumentativen Texten kroatischer DaF-Studierender.

### 3. Analyse

#### 3.1.1. Einführung in die Untersuchung

Da mein Interesse an sprachlichen Fehlern im Fremdsprachenunterricht während des Studiums im Rahmen des Kurses *Fehleranalyse und Fremdsprachenunterricht* geweckt wurde, habe ich mich entschieden, zu untersuchen, wie häufig Fehler bei Studierenden im ersten Studienjahr vorkommen. Dort beschäftigte ich mich intensiv mit den Fehlern, die Lernende im Sprachlernprozess machen, und erkannte die Relevanz dieses Bereichs für die Verbesserung von Lehrmethoden. In meinem Germanistikstudium haben die grammatischen Kurse, wie *Morphologie der Verben in der deutschen Gegenwartssprache*, *Morphologie der nicht-verbalen Wortarten der deutschen Gegenwartssprache*, *Einführung in die Syntax der deutschen Gegenwartssprache* und *Syntax des komplexen Satzes in der deutschen Gegenwartssprache* mein Interesse für die Morphologie und Syntax als Teilgebiete der Linguistik verstärkt.

Dieses Interesse an Fehlern und linguistischen Strukturen wollte ich nun durch die Verbindung dieser beiden Themenbereiche weiterverfolgen. Das Ziel meiner Untersuchung ist es, die Schreibkompetenz der kroatischen DaF-Studierenden im Bereich der Orthografie und Morphosyntax zu analysieren und besser zu verstehen, welche Schwierigkeiten beim Erwerb des Deutschen auftreten, unter Berücksichtigung der folgenden Forschungsfragen:

1. Kommen orthografische oder morphosyntaktische Fehler häufiger vor?
2. Welche orthografischen Fehler treten am häufigsten auf?
3. Welche morphosyntaktischen Fehler kommen am häufigsten vor?
4. Gibt es große Unterschiede innerhalb der Studierendengruppe in Bezug auf die Anzahl der Fehler in diesen oben genannten Kategorien?

Unter Berücksichtigung der Ergebnisse früherer Untersuchungen zu Fehlern im DaF-Unterricht wurden die folgenden Hypothesen entwickelt:

- H1: Orthografische Fehler kommen häufiger als morphosyntaktische Fehler vor.
- H2: Der häufigste orthografische Fehler ist die falsche Schreibweise von Wörtern.
- H3: Die häufigsten morphosyntaktischen Fehler betreffen Präpositionen.

H4: DaF-Studierende beginnen das Studium mit annähernd gleichen Kenntnissen der deutschen Sprache.

Durch die Beantwortung dieser Forschungsfragen und die Prüfung der Hypothesen hoffe ich, Einblicke zu gewinnen, die nicht nur für die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts von Bedeutung sind, sondern auch dazu beitragen können, dass Lernende gezielter gefördert werden. Die gewonnenen Erkenntnisse könnten eine wertvolle Grundlage für weitere Forschungen und didaktische Anpassungen sein.

### **3.1.2. Methodologie**

Das Korpus besteht aus 49 argumentativen Texten, die von DaF-Studierenden auf B2-Niveau in ihrem ersten Studienjahr an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften in Osijek verfasst wurden. Die kroatische Abiturprüfung für Deutsch als Fremdsprache (DaF) auf höherem Niveau basiert auf dem kroatischen Lehrplan und wird gemäß dem kroatischen Katalog<sup>1</sup> dem Sprachniveau B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) zugeordnet. Da alle Studierenden die Prüfung auf diesem Niveau bestehen mussten, um sich als DaF-Studierende zu immatrikulieren, wurde davon ausgegangen, dass sie das Sprachniveau B2 erfüllen. Vor Durchführung der Untersuchung wurden die Teilnehmenden über die Einzelheiten der Studie (Umfang, Dauer, Zielsprache) informiert und unterzeichneten eine Einverständniserklärung. Die Texte wurden handschriftlich verfasst, transkribiert und codiert, um die Anonymität der Teilnehmenden zu gewährleisten.

Die argumentativen Aufsätze wurden zu denselben beiden Themen (Leben in der Stadt oder Online-Shopping) verfasst, und die Teilnehmenden wurden gebeten, zwischen 200 und 230 Wörtern zu schreiben. Die Anweisungen für die argumentativen Essays lauteten wie folgt:

Für einige Menschen hat Onlineshopping viele Vorteile. Andere sehen darin viele Nachteile. Schreiben Sie einen Aufsatz zum Thema „Onlineshopping“. Besprechen Sie dabei sowohl die Vorteile als auch die Nachteile. Schreiben Sie Ihre eigene Meinung und begründen Sie sie. Der Aufsatz soll 200 bis 230 Wörter umfassen.

Für einige Menschen hat das Leben in der Stadt viele Vorteile. Andere sehen darin viele Nachteile. Schreiben Sie einen Aufsatz zum Thema "Das Leben in der Stadt". Besprechen

---

<sup>1</sup> [https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2023/09/NJEM-2024\\_novo.pdf](https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2023/09/NJEM-2024_novo.pdf)

Sie dabei sowohl die Vorteile als auch die Nachteile. Schreiben Sie Ihre eigene Meinung und begründen Sie sie. Der Aufsatz soll 200 bis 230 Wörter umfassen.

Die Essays wurden korrigiert und die Anzahl orthografischer und morphosyntaktischer Fehler erfasst. Orthografische Fehler werden in zwei Kategorien unterteilt:

- Falsche Schreibweise von Wörtern und
- Zeichensetzung.

Morphosyntaktische Fehler werden in die folgenden zehn Kategorien gegliedert:

- inkorrekt Kasus,
- inkorrekte Tempusform,
- Verb inkorrekt konjugiert,
- inkorrekt Kasus in Verbindung mit Präposition,
- inkorrekte Präposition,
- inkorrekte Pluralform,
- Fehler bei der Wortstellung in Nebensätzen,
- Fehler bei der Genuszuweisung,
- Gebrauch der Konjunktion „wenn“ anstatt „als“ und
- Fehler bei der Wortstellung in Hauptsätzen.

Die Einteilung orthografischer und morphosyntaktischer Fehler in diese Kategorien folgte dem Modell von Mlakar Gračner (2018) von der Philosophischen Fakultät der Universität Maribor, die die schriftlichen Fehler slowenischer DaF-Studierender analysierte. Im folgenden Kapitel werden die Fehler in tabellarischer Form aufgelistet und analysiert.

### 3.1.3. Ergebnisse

Tabelle 1 zeigt die Zahl der Fehler für die einzelnen sprachlichen Ebenen. Wie aus der Tabelle hervorgeht, haben 49 kroatische DaF-Studierende in ihren argumentativen Texten insgesamt 1063 Fehler gemacht. Etwas mehr als zwei Drittel der Gesamtzahl der Fehler sind orthografische Fehler, während ungefähr ein Drittel davon morphosyntaktische Fehler sind.

Tabelle 1: Zahl der Fehler für die einzelnen sprachlichen Ebenen

| <b>sprachliche Ebenen</b> | <b>Zahl der Fehler</b> |
|---------------------------|------------------------|
| orthografische Ebene      | 737 (69 %)             |
| morphosyntaktische Ebene  | 326 (31 %)             |
| <b>insgesamt</b>          | <b>1063</b>            |

Tabelle 2 stellt die Fehlerverteilung auf der orthografischen und morphosyntaktischen Ebene dar. Aus der Tabelle ist es sichtbar, dass die Hälfte der an der Untersuchung beteiligten Studierenden insgesamt weniger als 21 Fehler machte, während die andere Hälfte mehr als 21 Fehler in ihrem Text hatte. Bei genauerer Betrachtung liegt der Median der Fehlerverteilung bei 13 auf der orthografischen und bei 6 auf der morphosyntaktischen Ebene, was auf eine deutlich höhere Fehlerhäufigkeit bei orthografischen als bei morphosyntaktischen Aspekten hinweist. Die minimale Anzahl an Fehlern beträgt auf der orthografischen Ebene 2, während auf der morphosyntaktischen Ebene keine Fehler (0) vorkommen. Dies bedeutet, dass einige Studierende auf der morphosyntaktischen Ebene überhaupt keine Fehler gemacht haben, während auf der orthografischen Ebene mindestens zwei Fehler vorkamen. Die maximale Fehleranzahl ist ähnlich auf den beiden Ebenen. Auf der orthografischen Ebene wurden bis zu 45 Fehler in einem Text gemacht, während auf der morphosyntaktischen Ebene ein Maximum von 42 Fehlern erreicht wurde. Dies weist auf große Unterschiede in den Kenntnissen orthografischer und morphosyntaktischer Regeln der deutschen Sprache innerhalb der Gruppe hin.

Tabelle 2: Fehlerverteilung auf der orthografischen und morphosyntaktischen Ebene

|         | <b>orthografische Ebene</b> | <b>morphosyntaktische Ebene</b> | <b>insgesamt</b> |
|---------|-----------------------------|---------------------------------|------------------|
| Minimum | 2                           | 0                               | 5                |
| Maximum | 45                          | 42                              | 52               |
| Median  | 13                          | 6                               | 21               |

Die orthografischen Fehler in argumentativen Texten kroatischer DaF-Studierender können in zwei größere Kategorien unterteilt werden: in die Kategorie der korrekten Schreibweise der einzelnen Wörter und in die Kategorie der Zeichensetzung. Die kroatischen DaF-Studierenden machten fast doppelt so viele Fehler bei der korrekten Schreibweise von einzelnen Wörtern (64,79 %) wie bei der Zeichensetzung (35,21 %), was aus der Tabelle 3 sichtbar ist.

Tabelle 3: Zahl der orthografischen Fehler

| <b>orthografische Fehler</b>     | <b>Zahl der Fehler</b> |
|----------------------------------|------------------------|
| falsche Schreibweise von Wörtern | 476 (64,79 %)          |
| Zeichensetzung                   | 261 (35,21 %)          |
| <b>insgesamt</b>                 | <b>737</b>             |

Tabelle 4 zeigt die Häufigkeit der Fehler auf der orthografischen Ebene, in den beiden oben genannten Kategorien. Die minimalen, maximalen und medianen Fehlerwerte werden jeweils dargestellt. Der Medianwert für die falsche Schreibweise von Wörtern liegt bei 7 und für die Zeichensetzung bei 5 und zeigt, dass die Fehlerhäufigkeit bei der Schreibweise von Wörtern im

Durchschnitt etwas höher ist als bei der Zeichensetzung. Die minimale Fehleranzahl liegt für beide Kategorien bei 0, was darauf hinweist, dass einige Studierende keine Fehler in der Schreibung von Wörtern oder der Zeichensetzung gemacht haben. Dies zeigt, dass zumindest ein Teil der Studierenden die orthografischen Regeln der deutschen Sprache sehr gut beherrscht. Die maximale Fehlerzahl für die falsche Schreibweise von Wörtern beträgt 34, während bei der Zeichensetzung ein Maximum von 12 Fehlern erreicht wird. Diese Werte verdeutlichen, dass es bei der Rechtschreibung einzelner Wörter teilweise zu erheblichen Fehlerhäufigkeiten kommen kann, während die Fehler in der Zeichensetzung im Vergleich dazu viel seltener auftreten. Vergleicht man minimale und maximale Werte, kann man schließen, dass es innerhalb der Gruppe große Unterschiede in der Kenntnis der Rechtschreibregeln der deutschen Sprache gibt.

Tabelle 4: Die Häufigkeit der Fehler auf der orthografischen Ebene

|         | <b>falsche Schreibweise von Wörtern</b> | <b>Zeichensetzung</b> |
|---------|---|-----------------------|
| Minimum | 0                                       | 0                     |
| Maximum | 34                                      | 12                    |
| Median  | 7                                       | 5                     |

Tabelle 5 zeigt die Verteilung der morphosyntaktischen Fehler in argumentativen Texten kroatischer DaF-Studierender auf zehn größere Kategorien. Insgesamt wurden 326 morphosyntaktische Fehler analysiert, und die Anteile jeder Kategorie an der Gesamtanzahl der Fehler sind in Prozenten angegeben.

Tabelle 5: Zahl der morphosyntaktischen Fehler

| <b>morphosyntaktische Fehler</b>              | <b>Zahl der Fehler</b> |
|---|------------------------|
| inkorrekte Präposition                        | 74 (22,70 %)           |
| Fehler bei der Genuszuweisung                 | 68 (20,86 %)           |
| inkorrekte Pluralform                         | 39 (11,96 %)           |
| Verb inkorrekt konjugiert                     | 36 (11,04 %)           |
| inkorrekt Kasus in Verbindung mit Präposition | 34 (10,43 %)           |
| Fehler bei der Wortstellung in Nebensätzen    | 28 (8,59 %)            |
| Fehler bei der Wortstellung in Hauptsätzen    | 24 (7,36 %)            |
| inkorrekt Kasus                               | 23 (7,06 %)            |
| Gebrauch der Konjunktion „wenn“ anstatt „als“ | 0 (0 %)                |
| inkorrekte Tempusform                         | 0 (0 %)                |
| <b>insgesamt</b>                              | <b>326</b>             |

Tabelle 5 zeigt, dass die umfangreichste Anzahl an Fehlern im inkorrekten Präpositiongebrauch (22,70 %) sowie der Genuszuweisung (20,86 %) zu finden ist. Jede dieser beiden Kategorien hat einen Anteil von etwas mehr als einem Fünftel an der Gesamtzahl der morphosyntaktischen Fehler.



Etwas mehr als 10 % der gesamten Fehler entfallen auf Kategorien wie die falsche Pluralbildung (11,96 %), inkorrekte Verbkonjugation (11,04 %) und falsche Kasusverwendung in Verbindung mit Präpositionen (10,43 %). In den Kategorien Fehler bei der Wortstellung in Haupt- und Nebensätzen sowie inkorrekt er Kasus gibt es keinen signifikanten Anteil an Fehlern (<10 %). In den Kategorien des Gebrauchs der Konjunktion „wenn“ anstelle von „als“ sowie der falschen Tempusformen traten keine Fehler auf (0 %).

Tabelle 6 zeigt die häufigsten morphosyntaktischen Fehler, gegliedert in die Kategorien „inkorrekte Präposition“ und „Fehler bei der Genuszuweisung“. Diese beiden Kategorien verzeichnen die meisten Fehler in der Analyse der morphosyntaktischen Fehler und sind damit die häufigsten Fehlerquellen unter den insgesamt zehn untersuchten Kategorien.

Tabelle 6: Die häufigsten morphosyntaktischen Fehler

|         | <b>inkorrekte Präposition</b> | <b>Fehler bei der Genuszuweisung</b> |
|---------|-------------------------------|--------------------------------------|
| Minimum | 0                             | 0                                    |
| Maximum | 6                             | 7                                    |
| Median  | 1                             | 1                                    |

Der Medianwert beträgt jeweils 1 Fehler pro Kategorie. Dieser Wert legt nahe, dass die Mehrheit der Studierenden gelegentlich, aber nicht in besonders hohem Ausmaß, Fehler bei der Verwendung von Präpositionen und der Genuszuweisung macht. In beiden Kategorien gibt es eine minimale Fehleranzahl von 0, was darauf hindeutet, dass einige Studierende keine Fehler bei der Verwendung der Präpositionen oder der Genuszuweisung gemacht haben. Der höchste Wert liegt bei 6 Fehlern für inkorrekte Präpositionen und 7 Fehlern für die Genuszuweisung. Dies zeigt, dass es unter den Studierenden größere Schwankungen gibt und dass einige deutliche Schwierigkeiten in diesen Bereichen haben.

### 3.1.4. Diskussion

Die Untersuchung zeigt, dass orthografische Fehler fast doppelt so häufig auftreten wie morphosyntaktische Fehler. Der Grund hierfür könnte in dem Umgang der DaF-Lehrkräfte gegenüber Fehlern im Unterricht liegen. Morphosyntaktische Fehler (z. B. falsche Verbformen oder Satzstellung) können die Verständlichkeit eines Satzes stark beeinträchtigen und aus diesem Grund werden von Lehrkräften häufiger korrigiert, wodurch Lernende schneller darauf aufmerksam werden. Orthografische Fehler hingegen stören den Sinn eines Satzes oft weniger und bleiben eher unbemerkt, d.h. manchmal werden sie nicht korrigiert. Manchmal tun DaF-Lehrkräfte

dies absichtlich, damit sich die DaF-Lernenden nicht inkompetent fühlen und die Motivation verlieren, die Sprache zu lernen.

Etwa zwei Drittel aller orthografischen Fehler entstehen, weil kroatische DaF-Studierende Wörter falsch schreiben. Ein zentrales Hindernis für die Beherrschung des Schreibens in einer Fremdsprache ist oft auf Unterschiede in der Beziehung zwischen Graphemen und Phonemen zurückzuführen. Im Deutschen gibt es 45 Phoneme, denen nur 26 Grapheme gegenüberstehen, ergänzt durch drei Umlaute und das „ß“-Zeichen, die im Kroatischen nicht existieren. Zudem treten die Grapheme q, w, x und y auf, deren korrekte Schreibweise erlernt werden muss (vgl. Bagarić Medve; Truck-Biljan 2023: 399). Deshalb neigen Studierende dazu, Wörter mit ähnlicher Form in Deutsch und Kroatisch gemäß den Rechtschreibregeln ihrer Muttersprache, bzw. Kroatisch, zu schreiben. Ein Beispiel dafür ist die Schreibweise des Lauts /ts/, der im Kroatischen als „c“ und im Deutschen als „z“ dargestellt wird: *„Jugendliche können auf Partys und **Koncerte** gehen zu entspannen“* (nj2). Ein weiteres Beispiel lautet: *„...zu viele Menschen bedeutet viele andere Überlegungen und eine große **konkurenc** für die Jobsuche“* (nj10). Einige Studierende verwechseln außerdem die Laute und Buchstaben /f/ und /v/: *„Es gibt viele Onlineshoppingseiten die nicht **fertraulich** sind“* (nj21) und *„Die Welt wird immer moderner und die Technologie immer **vortschrittlicher**“* (nj20). Manche Studierende halten „ss“ für gleichbedeutend mit „ß“: *„...dass man nie **weiss**, was einem das Leben bringen kann.“* (nj3) und ersetzen manchmal „ß“ durch „s“ oder „ss“: *„**Auser** der Möglichkeit einen besseren Job zu finden“* (nj4). Ein weiteres Beispiel hierfür lautet: *„Menschen lebten lieber in **grösseren** Städten, als auf dem Land“* (nj107).

Es ist allgemein bekannt, dass enge Zusammenhänge zwischen Aussprache und Schrift existieren. DaF-Lehrkräfte mit Erfahrung sind sich bewusst, dass orthografische Fehler häufig dort auftreten, wo auch ein Ausspracheproblem vorliegt. Lernende, deren Muttersprache keine Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen aufweist, haben nicht nur Schwierigkeiten mit der Vokallänge beim Sprechen, sondern auch bei der orthografischen Umsetzung dieser Unterschiede (vgl. Storch 1999: 114). Dieses Phänomen tritt häufig bei kroatischen DaF-Lernenden auf. Sie haben Schwierigkeiten, Laute zu unterscheiden, die es in ihrer Sprache nicht gibt, wie zum Beispiel /ɛ/, sowie beim Unterscheiden von langen und kurzen Vokalen, wie /i:/ und /i/. Ein Beispiel hierfür ist: *„Ich **preferire** das Leben in der Stadt auf jeden Fall“* (nj2). Ein weiteres Beispiel davon ist: *„Allerdings, kann sich meine Meinung ja noch **endern** ...“* (nj3). Studierende vergessen zudem oft, nicht ausgesprochene Buchstaben zu schreiben, die jedoch die Länge des vorangehenden Lautes anzeigen, wie beispielsweise das „h“ in „bezahlt“: *„In der Stadt gibt es bessere Möglichkeiten einen guten Job der sehr gut **bezalt** zu finden...“* (nj4). Auch Doppelkonsonanten lassen die

Studierenden oft weg, wie im Beispiel „Schwimmbad“: „...*haben sie auch ein **Schwimmbad** oder mehrere usw*“ (nj10). Auch der Unterschied zwischen den Lauten /ç/ und /h/ wird oft nicht erkannt: „***durh** die Stadt*“ (nj7). Ein effektives Mittel zur Prävention solcher Fehler kann das Lückendiktat sein; es ist nicht so zeit- und korrekturaufwendig und bietet vielfältige Variationsmöglichkeiten, beispielsweise durch spezielle Lücken zur Laut-Buchstaben-Beziehung (vgl. ebd.: 116).

Weitere Schwierigkeiten zeigen sich in der Verwendung von Umlauten: Studierende setzen sie manchmal dort ein, wo sie nicht hingehören: „*Es gibt sehr viele Vorteile warum mann in einer Stadt leben **sölte**...*“ (nj4) oder lassen sie weg: „*In der Stadt ist alles in der **Nahe***“ (nj6).

Oft werden Substantive kleingeschrieben, z. B.: „*Leichter im Sinne von **abweichung** vom primerem Sektor.*“ (nj3) Noch ein Beispiel dafür lautet: „*Ob das **leben** in der Stadt schön ist, hat es mehrere Nachteile als Vorteile*“ (nj10). Gelegentlich werden auch Nicht-Substantive großgeschrieben: „*Heutzutage kaufen viel mehr Menschen **Online** ein*“ (nj20). Ein solcher Fehler sollte Studierenden, die auf B2-Niveau laut GER sind, nicht passieren. Sie haben viel Erfahrung mit dem Schreiben auf Deutsch und dieser Fehler lässt sich nicht einmal durch äußere Faktoren wie Müdigkeit rechtfertigen. Um solche Fälle zu vermeiden, sollten DaF-Lehrkräfte ihren Lernenden ausreichend Gelegenheit zum Üben geben. Auch hier kann das Lückendiktat hilfreich sein, bei dem der erste Buchstabe jedes Wortes fehlt, sodass die Lernenden die Groß- und Kleinschreibung üben können (vgl. Storch 1999: 116).

Zusammensetzungen stellen ein weiteres Hindernis dar. Oftmals fügen Studierende unnötige Leerzeichen oder Bindestriche ein: „*Meiner Meinung nach ist Onlineshopping eine gute Sache, wenn man vom geprüften **Web-seiten** kauft...*“ (nj19) und „*Aber es gibt auch viele Marken und **Geschäfts Seiten** die geprüft sind...*“ (nj20). Das Fugen-s wird häufig weggelassen: „*Sie suchen viel eher eine **Arbeitsstelle** in der Stadt, weil sie denken, dass sie da viel mehr Chance haben, einen guten Job mit einien guten Lohn zu finden. Wie sie eine **Arbeitsstelle** finden können, können sie auch eine gute Wohnung finden, denn es gibt unzählige Wohnungen in der Stadt zu mieten*“ (nj5). Im Deutschen gibt es unendlich viele Komposita, und von den Lernenden sollte nicht erwartet werden, dass sie sie jedes Mal richtig schreiben. DaF-Lehrkräfte sollten den Lernenden jedoch die Grundregeln beibringen und sie warnen, wenn sie diese beim Schreiben im Unterricht nicht befolgen.

Studierende verwenden die falschen Präfixe (ein statt an), weil sie ähnlich klingen: „*es ist sehr **einstrengend** durh die Stadt zu fahren*“ (nj7). Dies deutet auf einen umfangreichen Kontakt mit

gesprochener Sprache und zu wenig Lesen hin. DaF-Lehrkräfte sollten ihren Unterricht so gestalten, dass alle Sprachfertigkeiten gleichermaßen geübt werden.

In den Aufsätzen fanden sich auch kroatische Wörter, wie „kavana“, dessen Plural mit dem deutschen Suffix -s geschrieben wird: „...*In der Stadt haben Sie viele weise um Spaß zu haben, z. B. **Kavanas** um mit Freunden zu gehen...*“ (nj10). Ein weiteres Beispiel für die Schreibweise des Wortes „Rhythmus“ wurde gefunden, wo der Autor die kroatische Variante „Ritam“ verwendet hat: „*Leute haben ein **Ritam** und so leben sie den ganzen Leben*“ (nj12). Aus den oben genannten Beispielen geht hervor, dass Studierende eine Variante aus ihrer Muttersprache verwenden, wenn sie ein deutsches Wort nicht kennen. Auf dem B2-Niveau sollten solche Fehler nicht passieren. Von den Lernenden wird erwartet, dass sie das Alltagsvokabular schon gut beherrschen. Um solche Fehler zu vermeiden, sollten Lehrkräfte ihre Lernenden im Lernprozess mit interessanten Materialien dazu ermutigen, ihren Wortschatz zu erweitern.

Die Studierenden haben auch Schwierigkeiten, Fremdwörter richtig zu schreiben, wie zum Beispiel: „*Dort gibt es viele **Cafes** und **Disko clubs** und das mach den Leben in der Stadt für die Jugendliche sehr interessanter*“ (nj7). Sie haben auch ein Problem damit, den Namen des Restaurants zu schreiben, wie zum Beispiel „McDonald’s“: „*In einer Stadt hat man auch das Problem, in einer langen Warteschlange zu warten, beispielsweise bei **McDonalds**, und da warten bis zu 1 Stunde obwohl man nur zu **Mcdonalds** gekommen sei um einen Burger zu bestellen*“ (nj5). Auch beim Schreiben von Komposita fremder Herkunft machten Studierende Fehler, indem sie deutsche und fremde Wörter kombinierten, anstatt die richtigen Formen, z.B. „Lifestyle“ oder „Lebensstil“ zu verwenden: „*Die Menschen in der Stadt haben einen schnellen **Lebenstyle***“ (nj14). Die Studierenden versuchten, ihren unzureichenden Wortschatz durch Kenntnisse der englischen Sprache auszugleichen, wie zum Beispiel mit „orden“ anstatt „bestellen“, weil es ähnlich wie engl. „order“ klingt: „*Heutzutage ist es ganz normal Essen, Kleidung oder andere verschiedene Sachen aus dem Internet zu **orden***“ (nj23). Manchmal übernahmen die Studierenden einfach ein englisches Wort, wie zum Beispiel „popular“ statt „populär“: „*Onlineshopping ist in der Welt heut zu Tage sehr **popular***“ (nj26). Kroatische DaF-Lehrkräfte sollten ihre Lernenden darauf hinweisen, Fremdwörtern mehr Aufmerksamkeit zu schenken, denn auch wenn sie einfach zu verstehen sind, muss man genau wissen, wie man sie entsprechend den Regeln der Zielsprache schreibt.

Nur etwas mehr als ein Drittel aller orthografischen Fehler sind auf Zeichensetzung zurückzuführen (35,21 %). Sie kommen viel weniger als Wortschreibfehler vor, da die deutsche

Sprache sehr klar definierte Zeichensetzungsregeln hat und DaF-Lehrkräfte diese im Unterricht häufig betonen.

Einige Studierenden verwendeten einen Punkt anstelle eines Fragezeichens: „*Aber ist es wirklich so ideal in der Stadt zu leben.*“ (nj2). Dieser Fehler hat wahrscheinlich nichts mit der Kenntnis der deutschen Sprache zu tun, sondern mit einem äußeren Faktor, zum Beispiel Konzentration oder Müdigkeit. Viele Studierende lassen Kommas zwischen Nebensätzen weg. Die häufigsten Konjunktionen, bei denen Studierende Kommas weglassen, sind „dass“: „*Andere Menschen **denken dass** es sehr viele Nachteile gibt*“ (nj7) und „weil“: „*Noch ein Problem ist die Zahl der Menschen in einer **Stadt weil** zu viele Menschen bedeutet viele andere Überlegungen und eine große Konkurrenz für die Jobsuche*“ (nj10). Außerdem lassen sie das Komma bei der finalen Infinitivkonstruktion „um + zu“ weg: „*Die Stadt bietet viele **Möglichkeiten um** diesen zu erleichtern...*“ (nj11). Einige Studierende machen Fehler bei der Konjunktionsellipse, indem sie den Bindestrich auslassen: „*Bei der Freizeitgestaltung hat man die Auswahl zwischen **Theater und Kinobesuch...***“ (nj11). Noch ein weiteres Beispiel dafür lautet: „*Wie es schon erwähnt wurde, gibt es viele **Vor und Nachteile** vom Leben in der Stadt*“ (nj17).

Diese Menge an Rechtschreibfehlern ist jedoch besorgniserregend, denn während des Schreibens kann mehr Zeit für das Nachdenken und die Verwendung der Standardsprache, das Nachdenken über die Klarheit des Ausdrucks und des Stils und das mehrmalige Wiederholen und Verfassen oder Korrigieren des Textes eingeplant werden (vgl. Bagarić Medve; Truck-Biljan 2023: 400). „Eine systematische Vermittlung der Orthografie kann mit der Bewusstmachung der Zusammenhänge zwischen Laut und Schrift beginnen“ (Storch 1999: 114). Die Lernenden können einander in Paararbeit oder in Kleingruppen diktieren. Dabei werden neben der Rechtschreibung auch andere Lerngegenstände geübt, wie zum Beispiel der Wortschatz (vgl. ebd.: 116).

Nur etwas weniger als ein Drittel der Gesamtfehlerzahl (31 %) sind morphosyntaktische Fehler.

Die Auswahl der richtigen Präposition ist für Deutschlernende eine sehr häufige Quelle von Fehlern (vgl. Durbaba 2010: 690). Dies wurde auch durch diese Untersuchung bestätigt. Die häufigsten Fehler machen Studierende eben im Präpositionsgebrauch (22,70 %) gefolgt von der Genuszuweisung (20,86 %). Im Kroatischen und im Deutschen gibt es unterschiedliche Präpositionssysteme. Die kroatische Präposition „*na*“ wird sowohl für „*auf*“ als auch für „*an*“ verwendet, was zu Verwechslungen führen kann. Ein Beispiel dafür lautet: „*Heutzutage fragt man sich oft wo das Leben schöner ist, in der Stadt oder **am Land***“ (nj125). Sie neigen auch dazu, Präpositionen direkt zu übersetzen. Anstatt „in“ in der Konstruktion „in einem Dorf“ verwenden

viele Studierende Präpositionen „an“ und „auf“, was eine direkte Übertragung für Kroatische „na selu“ ist: *„Einige reden, dass das Leben **an der Dorf** ist besser und bequemer“* (nj109). Sehr oft verwenden sie das falsche Genus von Substantiven: *„**Die Stau** ist jeden Tag überall zu finden“* (nj9). Dies geschieht auch bei Wörtern, die Studierende sehr häufig verwenden, wie beispielsweise den Wörtern „Vorteil“ und „Nachteil“, die fast jeder argumentative Text enthält: *„**Eine Nachteil** ist, dass Stadt verschmüzt ist und es Lärm gibt“* (nj1). Ein weiteres Beispiel lautet: *„**Ein weiteres Vorteil** ist, dass alles in der Nähe ist“* (nj122). Auf dem B2-Niveau ist dies inakzeptabel und DaF-Lehrkräfte sollten der Korrektur dieser Art von Fehlern mehr Aufmerksamkeit schenken.

Etwas über 10 % aller Fehler betreffen Kategorien wie die falsche Bildung des Plurals (11,96 %), die fehlerhafte Konjugation von Verben (11,04 %) und die falsche Kasusverwendung bei Präpositionen (10,43 %). Bei der Pluralbildung setzen DaF-Studierende oft falsche Suffixe an Wörter oder vergessen den Umlaut: *„**Städte** sind mehr als **Dorfe** entwicket“* (nj118). Ein weiteres Beispiel lautet: *„Wir haben genug Krankenhäuser, Supermakts, Immobilien, **Sportverein**, u.a“* (nj123), wo im Wort „Sportverein“ ein Pluralsuffix fehlt. Um die Zahl der Fehler bei der Pluralbildung zu verringern, empfiehlt es sich, dass Lernende, wenn sie neues Vokabular in das Notizbuch aufschreiben, auch die Pluralform notieren. Einige Studierende haben Probleme mit der Verbkonjugation, bei der sie statt der deutschen Form „ist“ die englische Form „is“ schreiben: *„**Noch ein Nachteil is** das ganze Leben“* (nj12). Ein weiteres Beispiel ist: *„**Die Entstehung von Städten is** ein gesellschaftliches Phänomen das meistens mit Fortschritt verbunden ist“* (nj104). Außerdem vermischen sie das englische Verb „must“ und deutsche „müssen“: *„also mann **must** nicht mit einem Auto fahren“* (nj112). Aus den oben genannten Beispielen wird deutlich, dass Interferenz aus der englischen Sprache häufig zu Problemen bei der Konjugation deutscher Verben führt. Die Verbkonjugation scheint einfach zu sein, da sie auf den niedrigsten Sprachniveaus, beginnend mit der Stufe A1, gelehrt wird und die Lernenden sie als selbstverständlich betrachten und deswegen nicht viel darüber nachdenken, ob sie das Verb richtig konjugiert haben. DaF-Lehrkräfte sollten sie daran erinnern, die richtigen Grammatikregeln anzuwenden, auch nach vielen Jahren des Deutschlernens. Neben der Verwendung falscher Präpositionen kommt es auch häufig vor, dass Lernende den falschen Kasus mit der richtigen Präposition verwenden. Sehr häufig verwenden Studierende die Präposition „wegen“ mit dem Dativ statt dem Genitiv: *„**Der erste Nachteil ist der, dass in der Stadt die Luft sehr schmutzig wegen dem Verkehr** ist“* (nj106). Ein weiteres Beispiel dafür lautet: *„...oft kommt der nicht **wegen dem Wetter** oder etwas ähnliches“* (nj111).

Bei Fehlern in der Wortstellung in Haupt- und Nebensätzen sowie beim Kasus tritt kein bedeutender Anteil an Fehlern auf (unter 10 %). Manchmal vergessen Lernende, dass das Verb im Nebensatz an letzter Stelle stehen sollte, was das folgende Beispiel veranschaulicht: „...*man kann sagen, dass es sie mehr **gibt** als Vorteile*“ (nj125). Manchmal kommt es auch vor, dass DaF-Lernende vergessen, dass das Verb im Hauptsatz an zweiter Stelle stehen sollte, wie im folgenden Beispiel: „*In der Stadt viele Leute **haben** eine Chance, ein gutes Leben zu bauen...*“ (nj18). Was Kasusfehler angeht, muss erwähnt werden, dass einige Studierenden glauben, dass Nominativ und Akkusativ des Maskulinums die gleiche Form haben, wie es bei dem Fall von Femininum und Neutrum (eine, ein) ist.: „***Einen** Beispiel dafür ist, dass alles in der Nähe ist*“ (nj1).

Einige Fehler werden im gesamten Aufsatz nicht wiederholt, sondern der Autor schreibt im gesamten Aufsatz das gleiche Wort sowohl richtig als auch falsch. Als Beispiel kann man das Wort „außerdem“ im Aufsatz nj13 nehmen. „***Auserdem** gibt es in der Stadt viel mehr Arbeitsmöglichkeiten bzw. Arbeitsstellen. **Außerdem** kann die Größe der Stadt positiv und negativ sein*“ (nj13). Es gab auch Fälle, in denen ein Studierender das ein und dasselbe Wort mehrmals falsch geschrieben hatte, jedoch verschiedene Formen dieses Wortes verwendete, wie „seah“ und „seher“ anstatt „sehr“: „*Wie gesagt über internet kann man **seah** kostenlose sachen finden, aber da gibt es **seher** viele Leute die betrogen sind*“ (nj26).

Betrachtet man die Menge an morphosyntaktischen, bzw. grammatikalischen Fehlern in den argumentativen Texten von Studierenden, die sich auf dem B2-Niveau befinden (oder zumindest befinden sollten), kommt man zu dem Schluss, dass es sinnvoll ist, gelegentlich Teilübungen zu isolierten Aspekten der Formal-Grammatik zu machen (vgl. Bliesener 1995: 249). Auf diesem Sprachniveau wird von den Studierenden eine nahezu fehlerfreie Beherrschung der deutschen Grammatik erwartet.

Man darf jedoch nicht vergessen, dass es sich bei den oben genannten Fehlern nur um mögliche Fehlerursachen handelt und die genauen Ursachen ermittelt werden können, wenn die Biografien der an der Untersuchung beteiligten Studierender berücksichtigt werden (wie lange sie Deutsch lernen, wie viel Zeit außerhalb des Unterrichts sie Deutsch verwenden, usw.). Es könnten auch Informationen über die Umstände des Schreibens des Textes enthalten sein (ob die Studierenden müde waren, Tageszeit, andere Verpflichtungen, Stress...). Diese Faktoren könnten in zukünftigen Forschungen berücksichtigt werden, um genauere Ergebnisse zu erhalten.

Wenn die Schreibkompetenz auf der Anzahl der Fehler in argumentativen Texten basiert, kann daraus geschlossen werden, dass sich Deutschkenntnisse unter kroatischen DaF-Studierenden

deutlich unterscheiden. Es gibt Aufsätze mit vielen Fehlern, aber auch nahezu fehlerfrei geschriebene Texte. Die Sprachhandlungskompetenz ist in der Erstsprache (L1) in der Regel höher ausgeprägt als in den Fremdsprachen. Es ist selten, aber nicht ausgeschlossen, dass Lernende in einer Fremdsprache ein ähnliches Kompetenzniveau wie in ihrer L1 erreichen, was jedoch nur vereinzelt vorkommt. In den Fremdsprachen variieren die erreichten Sprachniveaus zwischen den Individuen deutlich stärker als in der L1. Diese Unterschiede lassen sich auf verschiedene Lernervariablen wie Alter, Motivation, Einstellung, Lerntyp und Lernfähigkeit sowie auf die Qualität und Quantität des sozialen und des Lernkontextes zurückführen (vgl. Hufeisen; Riemer 2010: 739).

Laut Storch (1999: 45) lernt man eine Fertigkeit hauptsächlich durch praktische Nutzung. Die meisten Lernenden haben zu wenig Übung im Verfassen von Texten in der Zielsprache, und die Komplexität der Schreibaufgaben führt häufig zur Überforderung. Daher ist eine gezielte Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht erforderlich (vgl. ebd.: 252). Die Übungen zur Entwicklung von Schreibfähigkeiten im Unterricht sollten dem Schwierigkeitsgrad entsprechend an die Klasse und das Sprachniveau der Schüler angepasst werden. Zu Beginn fokussieren sie sich beispielsweise auf die Formulierung einzelner Sätze – etwa durch das Beantworten vorgegebener Fragen, das Bilden von Fragen, beschreibende Sätze oder einfache Mitteilungen, mit oder ohne inhaltliche Vorgaben. Anschließend gehen die Übungen zu Satzgruppen über, ebenfalls mit oder ohne Steuerung durch Vorgaben. Am Ende der Sekundarstufe sollten die Lernenden in der Lage sein, einen in sich geschlossenen, frei formulierten Text mittlerer Länge zu verfassen, der meist noch durch inhaltliche oder lexiko-syntaktische Vorgaben unterstützt wird und eine klare Gliederung in Einleitung, Gedankengang und Schluss enthält (vgl. Bliesener 1995: 249). Das Erlernen von Fremdsprachen in der Sekundarstufe findet normalerweise im 45-Minuten-Rhythmus der Schulstunden statt. Allerdings ist es äußerst fraglich, ob eine solche Unterweisungsdauer, die jeweils nur kurz und streng begrenzt ist, angemessen ist und ob man mit 2 x 45 Minuten Fremdsprache pro Woche eine gewisse Flüssigkeit in der Sprachverwendung erreichen kann (vgl. Knapp-Potthoff 1995: 444). Deshalb sollen die Lehrkräfte versuchen, diese beiden Unterrichtseinheiten gezielt zu nutzen und zu üben. Die Lehrkraft muss jede Aufgabe überprüfen, die Lernende alleine erledigen, auch solche zur Schreiberziehung (vgl. Bliesener 1995: 250). Mit den auftretenden Fehlern soll man gezielt arbeiten und den Lernenden mehrere Gelegenheiten geben, aus ihren Fehlern zu lernen (vgl. Storch 1999: 51). Gelegentlich angewandte Alternativen umfassen Intensivkurse, die jedoch aufgrund schulorganisatorischer Schwierigkeiten meist nur in außerschulischen Institutionen angeboten



werden können. Ebenso zählen dazu Schüleraustauschprogramme, welche die Fremdsprachenstunden durch ein intensives „Eintauchen“ in die Sprache ergänzen, sowie die Einrichtung bilingualer Schulzweige, bei denen große Teile des Fachunterrichts in einer Fremdsprache stattfinden. Letzteres schafft nicht nur mehr zusammenhängende Zeit für den Gebrauch der Fremdsprache, sondern begegnet auch der „Inhaltsleere“ des Fremdsprachenunterrichts und fördert den Einsatz der Fremdsprache in echter Kommunikation (vgl. Knapp-Potthoff 1995: 444).

### **3.1.5. Schlussfolgerung**

Die Hypothese H1, dass orthografische Fehler häufiger als morphosyntaktische Fehler auftreten, wurde durch die Analyse bestätigt. Orthografische Fehler machen mehr als zwei Drittel der Gesamtfehler aus und treten somit deutlich häufiger auf als morphosyntaktische Fehler. Auch Hypothese H2, dass die häufigsten orthografischen Fehler auf die Schreibweise von Wörtern zurückzuführen sind, konnte bestätigt werden. Fehler bei der Wortschreibung (64,79 %) treten fast doppelt so häufig auf wie Zeichensetzungsfehler (35,21 %). Hypothese H3, dass Präpositionen die häufigste Fehlerquelle im Bereich der morphosyntaktischen Fehler darstellen, wurde ebenfalls bestätigt. Mit einem Anteil von 22,70 % führen inkorrekte Präpositionen diese Fehlerkategorie an. Die vierte Hypothese (H4), dass die DaF-Studierenden das Studium mit ähnlichen Kenntnissen beginnen, konnte hingegen nicht bestätigt werden. Die Variation der Fehleranzahl, insbesondere das breite Spektrum zwischen minimalen und maximalen Fehlerwerten, deutet auf unterschiedliche Niveaus der sprachlichen Kompetenz innerhalb der Gruppe hin. Um die Ursachen dieser Fehler besser zu verstehen, wäre es sinnvoll, in einer Folgestudie die spezifischen Hintergründe und Lernvoraussetzungen der Studierenden zu berücksichtigen. Dazu könnten Faktoren wie die vorherige Sprachausbildung, die Häufigkeit des Gebrauchs der deutschen Sprache im Alltag und das Ausmaß des formellen Sprachunterrichts analysiert werden. Darüber hinaus könnte eine Untersuchung von Korrekturmaßnahmen und Feedback im Unterricht helfen, die Wirksamkeit unterschiedlicher Methoden zur Reduzierung häufiger Fehlerkategorien zu bewerten. Langfristig gesehen könnte auch die Entwicklung und Erprobung spezifischer Lehrmodule, die sich auf orthografische und morphosyntaktische Fehlerquellen konzentrieren, zu einer deutlichen Verbesserung der schriftsprachlichen Fähigkeiten kroatischer DaF-Studierender beitragen.

## 4. Schlusswort

Die vorliegende Untersuchung analysiert die Fehlerhäufigkeit in den argumentativen Texten von 49 kroatischen Studierenden des Deutschen als Fremdsprache (DaF), wobei insgesamt 1063 Fehler identifiziert wurden, die sich in orthografische und morphosyntaktische Fehler unterteilen. Die Ergebnisse zeigen, dass mehr als zwei Drittel der Fehler orthografische Fehler sind (Rechtschreibung und Zeichensetzung), während morphosyntaktische Fehler etwa ein Drittel ausmachen.

In der orthografischen Ebene machen die Studierenden fast doppelt so viele Fehler bei der korrekten Schreibweise von Wörtern (64,79 %) wie bei der Zeichensetzung (35,21 %). Der Medianwert der Fehler zeigt, dass Fehler bei der Schreibweise (Median = 7) im Durchschnitt häufiger auftreten als bei der Zeichensetzung (Median = 5). Der höchste Fehlerwert liegt bei 34 für die Schreibweise und 12 für die Zeichensetzung. Diese Unterschiede deuten auf Schwankungen im orthografischen Wissen der Studierenden hin.

Auf der morphosyntaktischen Ebene sind Fehler im Präpositionengebrauch (22,70 %) und in der Genuszuweisung (20,86 %) am häufigsten. Fehler in der Pluralbildung (11,96 %), Verbkonjugation (11,04 %) und Kasusverwendung in Verbindung mit Präpositionen (10,43 %) treten ebenfalls in signifikanter Zahl auf. In den Kategorien der Wortstellung und der Kasusverwendung im Deutschen bleibt der Fehleranteil unter 10%, während bei der Konjunktion „wenn“ anstelle von „als“ und der Tempusverwendung keine Fehler verzeichnet wurden (0 %).

Zusammenfassend verdeutlicht die Analyse signifikante Schwächen im orthografischen Bereich, insbesondere bei der Schreibweise einzelner Wörter, sowie bei der Verwendung von Präpositionen und der Genuszuweisung in der morphosyntaktischen Ebene. Diese Ergebnisse können gezielt dazu genutzt werden, den DaF-Unterricht zu verbessern, indem spezifische Schwachstellen der Studierenden adressiert und entsprechende Übungsbereiche verstärkt werden.

## Literaturverzeichnis

- Bagarić Medve, Vesna; Truck-Biljan, Ninočka (2023): Vještina pisanja u nastavi stranih jezika. In: Bagarić Medve, Vesna; Pavičić Takač, Višnja (Hrsg.): *Učenje i poučavanje stranih jezika*. Osijek, 397-416.
- Bakan, Helena et al. (2020): The Importance of Error Correction in Foreign Language Learning. *Patchwork Student Journal* 4, 7-26.
- Bliesener, Ulrich (1995): Übungen zum Schreiben. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag, 249-252.
- Burt, Marina; Kiparsky, Carol (1974): Global and local mistakes. In: Schuman, John; Stenson, Nancy (Hrsg.): *New Frontiers in Second Language Learning*. Newbury House, 71–80.
- Corder, Stephen Pit (1967): The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5(1–4), 160–170.
- Durbaba, Olivera (2010): Kontrastive Analyse Serbisch/Kroatisch-Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 687-693.
- Edge, Julian (1989): *Mistakes and Correction*. London: Longman.
- Ellis, Rod (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gradečak, Tanja (2023): Pogreške i pristupi analizi i ispravljanju pogrešaka u nastavi stranih jezika. In: Bagarić Medve, Vesna; Pavičić Takač, Višnja (Hrsg.): *Učenje i poučavanje stranih jezika*. Osijek, 419-449.
- Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen: Modelle und theoretische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 738-753.
- Kleppin, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.

- Kleppin, Karin (2010): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 1060-1072.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1995): Erwerb einer ersten Fremdsprache im Sekundarschulalter. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag, 442-446.
- Königs, Frank Gerhard (1995): Fehlerkorrektur. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag, 268-272.
- Lennon, Paul (1991): Error: Some Problems of Definition, Identification, and Distinction. *Applied Linguistics* 12(2), 180-196.
- Mlakar Gračner, Doris (2018): Fehler beim schriftlichen Produzieren von Texten im DaF-Studium. *Vestnik za tuje jezike* 10, 219-237.
- Mohr, Imke (2010): Vermittlung der Schreibfertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 992-998.
- Pavičić Takač, Višnja (2023): Glotodidaktika kao znanstvena disciplina. In: Bagarić Medve, Vesna; Pavičić Takač, Višnja (Hrsg.): *Učenje i poučavanje stranih jezika*. Osijek, 21-41.
- Pawlak, Mirosław (2014): *Error Correction in the Foreign Language Classroom*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Petrović, Elvira (1997): *Teorija nastave stranih jezika* (2. Auflage). Osijek: Pedagoški fakultet.
- Pon, Leonard (2023): Gramatika u nastavi stranih jezika. In: Bagarić Medve, Vesna; Pavičić Takač, Višnja (Hrsg.): *Učenje i poučavanje stranih jezika*. Osijek, 293-313.
- Richards, Jack Croft.; Schmidt, Richard (2010): *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4. Auflage). London: Longman Pearson.
- Rogers, Margaret (1987): Errors as evidence of learning in German as a foreign language. *Linguistische Berichte* 111, 398-410.
- Storch, Günther. (1999): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. München: Wilhelm Fink.

Wode, Henning. (1988): *Einführung in die Psycholinguistik: Theorien, Methoden, Ergebnisse*.  
München: Hueber.

## Sažetak

U današnje vrijeme, kada je sposobnost precizne i učinkovite pisane komunikacije od presudne važnosti, studenti koji uče novi jezik suočavaju se s posebnim izazovima. Osobito u području njemačkog kao stranog jezika (DaF) ortografske i morfosintaktičke pogreške česta su pojava koja može znatno narušiti razumljivost i kvalitetu pisanih tekstova. Cilj ovog rada je istražiti najčešće ortografske i morfosintaktičke pogreške u argumentativnim tekstovima hrvatskih studenata njemačkog kao stranog jezika, pri čemu se analiziraju njihova učestalost i mogući uzroci.

U teorijskom dijelu rada razmatraju se procesi, metode i izazovi u nastavi stranih jezika, s posebnim naglaskom na razvoj vještine pisanja. Pojmovi poput *pogreške*, *ispravljanja pogrešaka* i *povratne informacije* definiraju se i analiziraju u kontekstu pisanog izražavanja iz perspektive različitih autora.

Empirijsko istraživanje provedeno je u suradnji s Centrom za lingvistička istraživanja Filozofskog fakulteta u Osijeku u sklopu projekta „Lokalna koherencija u pisanim tekstovima na prvom i inom jeziku: kontrastivna analiza uporabe konektora“, pod vodstvom izv. prof. dr. sc. Leonarda Pona. Na istraživanju je sudjelovalo 49 studenata prve godine prijediplomskog studija njemačkog kao stranog jezika na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Studenti su pisali argumentativne tekstove u duljini od 200 do 230 riječi na teme „Život u gradu“ ili „Online kupovina“.

Rezultati pokazuju da su ortografske pogreške gotovo dvostruko učestalije od morfosintaktičkih pogrešaka. Osim toga, primjetne su značajne razlike u razini znanja njemačkog jezika među studentima prve godine prijediplomskog studija njemačkog jezika na spomenutom fakultetu.

**Ključne riječi:** pisanje, pogreška, njemački kao strani jezik