UNIVERSITÄT BANJA LUKA

PHILOLOGISCHE FAKULTÄT

ABTEILUNG FÜR DEUTSCHE SPRACHE UND LITERATUR

ANDREA MEDIĆ

KORPUSANALYSE MORPHOLOGISCHER FEHLER IM UNIVERSITÄREN DAF-UNTERRICHT

MASTERARBEIT

Banja Luka, April 2018

UNIVERSITÄT BANJA LUKA

PHILOLOGISCHE FAKULTÄT

ABTEILUNG FÜR DEUTSCHE SPRACHE UND LITERATUR

ANDREA MEDIĆ

KORPUSANALYSE MORPHOLOGISCHER FEHLER IM UNIVERSITÄREN DAF-UNTERRICHT

MASTERARBEIT

Kommission

Prof. Dr. Smilja Srdić, Vorsitzende

Doz. Dr. Gordana Ristić, Mitglied

Prof. Dr. Sanja Radanović, Mentorin

Banja Luka, April 2018

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit der Korpusanalyse freier schriftlicher Aufgaben Germanistikstudierender des Grundstudiums. Ihr Ziel ist es, zu erforschen: welche morphologischen Fehler beim Schreiben am häufigsten gemacht werden, ob die Anzahl der morphologischen Fehler von Studienjahr zu Studienjahr sinkt, was ihre Ursachen sind und welche Lernmethoden und -techniken helfen, morphologische Fehler zu vermeiden.

Die häufigsten morphologischen Fehler wurden mithilfe der deskriptiven Methode beschrieben und erläutert, während die kontrastive Methode beim Vergleich der Ergebnisse in allen Studienjahren verwendet wurde. Zur statistischen Darstellung aller Ergebnisse wurden Diagramme verwendet.

Als Instrument zur Erfragung der meist verwendeten Methoden und Techniken zur Vermeidung morphologischer Fehler diente ein Umfragebogen.

Diese Masterarbeit kann als Überblick über die häufigsten morphologischen Fehler und ihre Ursachen gesehen werden und richtet sich sowohl an Germanistikstudierende als auch an universitäre DaF-Lehrkräfte.

Schlüsselwörter: Korpusanalyse, morphologische Fehler, freie schriftliche Aufgaben, universitärer Unterricht, Deutsch als Fremdsprache, Grammatik, Morphologie, grammatische Kompetenz, Umfrage.

Сажетак

У овом мастер раду се анализирају писани радови студената студијског програма Њемачког језика и књижевности на првом циклусу студија. Циљ истраживања је да се установи: које морфолошке грешке студенти најчешће праве приликом писања, да ли се њихов број смањује од прве до четврте године, који су узроци грешака, које методе и технике учења помажу при избјегавању морфолошких грешака.

Најчешће морфолошке грешке се описују и објашњавају помоћу дескриптивне методе, док се контрастивном методом пореде добијени резултати истраживања на свим студијским годинама. Резултати истраживања су статистички приказани уз помоћ дијаграма.

Као инструмент је употријебљен анкетни лист, како би се дошло до сазнања, које методе и технике учења студенти користе, како би избјегли морфолошке грешке.

Мастер рад представља преглед најчешћих морфолошких грешака и њихових узрока. Намијењен је студентима студијског програма Њемачког језика и књижевности, али и наставницима Филолошког факултета, који предају њемачки као страни језик.

Кључне ријечи: анализа корпуса, морфолошке грешке, писани радови, универзитетска настава, њемачки као страни језик, граматика, морфологија, граматичка компетенција, анкета.

Inhaltsverzeichnis

Abstract 3

I. Einführung 7

II. Theorethischer Teil 9

1. Was ist ein Fehler? 9

1.1. Die Einstellung zu Fehlern durch die Geschichte des DaF-Unterrichts 11

1.2. Ursachen für Fehler 15

1.3. Fehlerklassifikation 17

2. Was ist Grammatik? 18

2.1. Grammatik im DaF-Unterricht 21

2.2. Grammatikmodelle im DaF-Unterricht 23

2.3. Gramatische Kompetenz 25

2.4. Wichtigkeit der grammatischen Kompetenz 27

2.5. Morphologie und morphologische Fehler 28

III. Methodologie 30

1. Problem und Gegenstand der Forschung 30

2. Ziel und Aufgaben der Forschung 35

3. Hypothesen 36

4. Methoden 37

5. Techniken und Instrumente 37

6. Organisation und Verlauf der Forschungsarbeit 39

IV. Empirische Analyse 41

1. Die häufigsten morphologischen Fehler im 1. Studienjahr 43

2. Die häufigsten morphologischen Fehler im 2. Studienjahr 50

3. Die häufigsten morphologischen Fehler im 3. Studienjahr 57

4. Die häufigsten morphologischen Fehler im 4. Studienjahr 64

V. Diskussion 72

1. Verben 73

2. Nomen 74

3. Adjektive 75

4. Determinative 76

5. Pronomen 77

6. Präpositionen 78

VI. Auswertung der Studentenumfrage 81

VII. Schlussfolgerung 91

Literaturverzeichnis 93

I. Einführung

Alle Menschen machen Fehler, weswegen es selbstverständlich ist, dass Germanistikstudenten beim Verfassen freier schriftlicher Aufgaben ebenfalls Fehler machen. In dieser Arbeit liegt der Fokus auf der Erörterung morphologischer Fehler in Examen Germanistikstudierender vom ersten bis zum vierten Studienjahr.

Nach einigen Jahren Erfahrung im universitären DaF-Unterricht im Rahmen des Unterrichtsfachs Gegenwartsprache Deutsch wurde bemerkt, dass die Germanistikstudenten der Philologischen Fakultät in Banja Luka, beim Schreiben sehr oft morphologische Fehler machen, die sich des Öfteren wiederholen. Es wird auch angenommen, dass diese bestimmte Ursachen haben.

Korpusanalysen freier schriftlicher Aufgaben von DaF-Lernenden sind ein häufiges Thema von Masterarbeiten. Das Kopus dieser bereits verfassten Masterarbeiten stammt jedoch meistens aus dem schulischen Bereich. Das Korpus aus universitärem DaF-Unterricht wird eher selten analysiert.

Da die Morphologie die Basis der deutschen Grammatik ist und morphologische Fehler in den Prüfungen an der Germanistik nur minimal oder gar nicht toleriert werden, fiel der Entschluss diese Masterarbeit der Korpusanalyse häufiger morphologischer Fehler zu widmen. Bei der Korpusanalyse wurden die Fehler bei den folgenden fünf flektierbaren Wortarten berücksichtigt: Verben, Nomen, Adjektive, Determinative und Pronomen. Was die nicht flektierbaren Wortarten angeht, wurden nur die Präpositionen miteinbezogen.

Die Masterarbeit wird sich aus den folgenden Kapiteln zusammensetzen: Einführung, theoretischer Teil, Methodologie, empirische Analyse, Diskussion, Auswertung der Studentenumfrage und Schlussfolgerung.

Im theoretischen Teil wird näher darauf eingegangen, was Fehler sind, wie die Einstellung zu Fehlern durch die Geschichte des DaF-Unterrichts war, welche Arten von Fehlern es gibt und welche Ursachen sie haben können. Da grammatische Fehler analysiert werden, wird ebenfalls erklärt, was Grammatik generell und im DaF-Unterricht ist, welche grammatischen Modelle im DaF-Unterricht erfolgreich sind und welche eher nicht. Grammatische Kompetenz und ihre Wichtigkeit für Germanistikstudenten wird ebenfalls in diesem Kapitel behandelt. Auf die Morphologie als linguistische Teildisziplin wird ebenfalls näher eingegangen.

In dem nächsten Kapitel wird die Metodologie der Arbeit erklärt. Darunter versteht man das Promblem und den Gegenstand, dann das Ziel und die Aufgaben der Forschung. Gleich

danach werden die Hypothesen gestellt und erklärt. In diesem Kapitel wird beschrieben, welche Methoden, Techniken und Instrumente verwendet werden. Mit der Organisation und dem Forschungsverlauf der Masterarbeit schließt dieses Kapitel ab.

In der empirischen Analyse wird jede der sechs Wortarten detailliert nach Fehlern untersucht und beschrieben. Hier werden die häufigsten morphologischen Fehler und ihre möglichen Ursachen hervorgehoben und grafisch mithilfe mehrerer Diagramme dargestellt.

In der Diskussion werden die häufigsten morphologischen Fehler aller vier Studienjahre miteinander verglichen, damit festgestellt werden kann, ob die Anzahl der morphologischen Fehler vom ersten bis zum vierten Studienjahr sinkt.

Es wurde eine Umfrage mit den Studenten aller vier Studienjahre gemacht, deren Ergebnisse in dem nächsten Kapitel, der Auswertung der Studentenumfragen, dargestellt werden. Mit der Umfrage soll in Erfahrung gebracht werden, welche Techniken und Methoden die Studierenden verwenden, um morphologische Fehler beim Schreiben zu vermeiden.

Zum Schluss werden alle Ergebnisse der Forschung in dem letzten Kapitel, der Schlussfolgerung, noch einmal zusammengefasst und überprüft, ob die Hypothesen bestätigt werden können oder nicht.

II. Theoretischer Teil

1. Was ist ein Fehler?

Den Begriff Fehler zu definieren stellt sich als eine schwierige Aufgabe heraus. Laut Duden (2007: 559) ist ein „Fehler etwas, was falsch ist, vom Richtigen abweicht; Unrichtigkeit." Ein Schreibfehler ist nach Wahrig (2008: 353) „eine Abweichung eines Messergebnisses von dem *wahren* Wert der gemessenen Größe."

> Als Fehler werden in der Regel Abweichungen von geltenden Normen und/oder Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit und Angemessenheit bezeichnet. Eine genaue Definition hängt vom jeweiligen Erkenntnissinteresse (z.B. Fehleranalyse, Fehlerdidaktik) oder von ihrem Stellenwert in der Bewertung von Lernleistungen ab (Barkowski/Krumm, 2010: 79).

Was Fehler im Fremdsprachenunterricht sind, haben mehrere Sprachforscher versucht zu erklären (Corder 1967; Nickel 1972; Chaudron 1977; Cherubim 1980; Gnutzmann 1992). Bei Kleppin (1998: 19, 20) sind mehrere Fehlerdefinitionen der oben genannten Autoren anzutreffen:

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 anderen in einer anderen Phase toleriert.

Diese Klassifikation der Fehlerdefinitionen erfolgt nach folgenden Kriterien (Kleppin 1998: 20, 22):

- **Korrektheit** (Definitionen 1, 2 und 3) – dieses Kriterium setzt voraus, dass ein Fehler besteht, wenn eine bestimmte sprachliche Struktur vom Sprachsystem und von der geltenden linguistischen Norm abweicht.
- **Verständlichkeit** (Definitionen 4 und 5) – nach diesem Kriterium sind Fehler dann

anzutreffen, wenn sie die Kommunikation behindern. Was der Kommunikationspartner versteht, wird nicht als Fehler angesehen, selbst wenn es gegen die geltenden linguistischen Normen verstößt. Ein Problem könnte aber dann entstehen, wenn der Kommunikationspartner ein Mitlernender ist und fehlerhafte Strukturen verwendet. Solche Strukturen können von den Lernenden dann als richtig aufgefasst werden, wenn man als Lehrender nicht rechtzeitig eingreift und auf die Fehler hinweist.

- **Situationsangemessenheit** (Definition 8) – Bei diesem Kriterium muss beachtet werden, dass die sprachliche Aussage der Situation angemessen ist. Man geht hier also von Regelverstößen der pragmatischen Norm aus. Was in einem Land als angemessen gilt, könnte in einem anderen als unangemessen empfunden werden.
- **Unterrichtsabhängige Kriterien** (Definitionen 6 ,7 und 9) – Hier sind Strukturen, die gegen die Regeln im Lehrwerk oder die Regeln im Kopfe des Lehrenden verstoßen, als Fehler aufzufassen. Es passiert oft, das nur das, was der Lehrer als Fehler ansieht, als Fehler definiert wird.
- **Flexibilität u nd Lernerbezogenheit** (Definition 9) – Dieses Kriterium ist für den Lehrenden im Unterricht vielleicht am besten zu gebrauchen. Hier entscheidet der Lehrende der Situation nach, ob er korrigiert oder nicht, abhängend davon, worauf er gerade den Akzent setzt: auf die Korrektheit, Situationsangemessenheit, Pragmatik und Ähnliches.

> Ein Fehler muss zunächst einmal als Fehler erkannt werden. Die Identifizierung von Fehlern setzt einen Begriff von Korrektheit voraus, der in den oben genannten Definitionen sehr unterschiedlich verstanden wird. Kriterien, ob etwas grammatisch korrekt (Grammatikalität), sprachlich üblich (Akzeptabilität) und einer Situation angemessen ist (Angemessenheit), spielen in den Definitionen eine mal mehr, mal weniger entscheidenede Rolle. Das, was ein deutscher Muttersprachler versteht und eventuell akzeptieren würde, wird möglicherweise von den Regeln der Grammatik eines Lehrbuchs völlig abgelehnt. Außerdem bestehet auch unter Muttersprachlern keineswegs Einigkeit darüber, was als allgemeiner Gebrauch gelten kann. (Kleppin 1998: 22)

Was als Fehler nach einem Kriterium beschrieben wird, muss nach einem anderen gar kein Fehler sein. Man kann also schlussfolgern, das es bisher keine einheitliche Fehlerdefinition gibt, die all diese Kriterien erfüllen würde.

Was jedoch sicher ist, ist die Tatsache, dass Fehler im Unterricht oft als etwas Negatives angesehen werden. Nach Henrici und Riemer (2001: 331) können Fehler:

- die Verständligkeit stören oder (im schlimmsten Fall) unmöglich machen,
- das Selbstwertgefühl mindern oder (im schlimmsten Fall) zerstören,
- sobald sie öffentlich und von Mitmenschen bemerkt werden, das Sozialprestige beeinträchtigen und (im schlimmsten Fall) zur Deformation der Persönlichkeit führen.

Henrici und Riemer (2001: 331, 332) meinen aber ebenfalls, dass Fehler ihre positiven Seiten haben und den Erwerb einer Fremdsparche sogar fördern können. Demnach können Fehler:

- Ausdruck und Folge von Mut und Kreativität beim Gebrauch einer Fremdsprache sein, einer Fremdsprache, die man über lange Zeit noch mehr oder weniger unvollkommen beherrscht; dies ist etwa zu beobachten beim Versuch, Sachverhalte in der Fremdsprache auszudrücken und mitzuteilen, für die die adäquaten/optimalen sprachlichen Mittel (noch) nicht zur Verfügung stehen.
- den Lernprozess voranbringen, wenn die zielsprachliche Umgebung freundlicherweise bei der Korrektur und beim Finden der adequaten/optimalen sprachlichen Mittel behilflich ist – sei es in Person von Gesprächspartnern, deren Muttersprache die Fremdsprache ist, sei es in Person des Fremdsprachenlehrers / der Fremdsprachenlehrerin.
- den Lehrprozess verbessern, wenn sie zu diagnostischen Zwecken genau analysiert werden, d.h. wenn sie daraufhin untersucht werden, ob sie Ausdruck noch vorhandener Defizite im Sprachstand der Lernenden sind und um welche Defizite es sich im einzelnen handelt.

1.2. Die Einstellung zu Fehlern durch die Geschichte des DaF-Unterrichts

Durch die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in Deutschand hatten Fehler sowohl positive, als auch negative Seiten.

Nach Kleppin (1998: 50) gab es einen großen Wandel der Einstellung zum Fehler durch die Geschichte. Im Nachfolgenden wird die Rolle der Fehler in unterschiedlichen Zeiträumen und DaF-Methoden dargestellt.

Im 19. Jahrhundert wude in Europa die **Grammatik-Übersetzungs-Methode** (GÜM) entwickelt. Sie diente dem neusprachlichen Unterricht an Gymnasien und lehnte sich grundsätzlich an den Unterricht der alten Sprachen (Leitein und Griechisch) an. Man sieht bereits an der Bezeichnung Grammatik-Übersetzungs-Methode, was die Schwerpunkte dieser Methode ausmachte. Die Lernenden mussten die Grammatik erst systematisch lernen, damit

sie das angeignete Wissen später beim Übersetzen nutzen konnten. Als Unterrichtssprache wurde bei der GÜM hauptsächlich die Muttersprache, nicht die Fremdsprache verwendet. Die Fertigkeit Sprechen wurde bei dieser Methode vernachlässigt und hatte keine bedeutende Rolle im DaF-Unterricht. Da das Ziel dieser Methode ebenfalls allgemeine Bildung war, übersetzten die Lernenden oft literarische Texte (Neuner/Hunfeld, 1993: 19).

> Die Grammatik ist das tragende Element der Lernstoffprogression, und sie ist das übergreifende Lernziel. Wer die Grammatik beherrscht, beherrscht die fremde Sprache! Die Übersetzung ist das Ziel der Anwendung der Fremdsprache: Wer korrekt übersetzen kann, zeigt damit, daß er die fremde Sprache wirklich beherrscht (Neuner/Hunfeld, 1993: 19).

Man kann an der Beschreibung dieser Methode sehen, das man sehr großen Wert auf formale Richtigkeit legte und Fehler, vor allem grammatische Fehler, nicht toleriert wurden. Das Erlernen der Systemgrammatik, mit all ihren Regeln und Ausnahmen und das Einüben der grammatischen Phänomene durch isolierte Sätze und Teilsätze, sollte zu korrekten schriftlichen Äußerungen führen und Fehler weitgehend vermeiden. Es kann also geschlussfolgert werden, dass Fehler in dieser Zeit und in solch einem Unterricht negativ bewertet wurden.

Ende des 19. Jahrhuderts kam es in Deutschland zu neuen Ansichten bei den Neuphilologen und führte zu einer Reformbewegung in den 80er Jahren. Man kritisierte das Konzept der GÜM, weil sie den Prinzipien des altsprachlichen Unterrichts folgte und man schlug vor, neue Ziele und Methoden für den neusprachlichen Unterricht zu entwickeln. Einer der Kritiker, Wilhelm Viëtor, meint, dass man eine lebende Sprache nicht mit den Mitteln einer toten Sprache lehren kann. (Neuner/Hunfeld, 1993: 19)

Aus der Reformbewegung entwickelte sich die **direkte Methode (DM)**, welche an die Stelle der GÜM trat. Diese Methode unterscheidet sich grundlegend von der GÜM. Ihre Ziele waren das Distanzieren von dem Erlernen der systematischen Grammatik und die Betonung der Fertigkeit Sprechen. Die Bezeichnung „direkt“, bedeutet, dass eine Fremdsprache ohne die Hilfe der Muttersprache gelernt und gelehrt wird, also direkt ohne Umwege. Sprechen lernte man durch das Immitieren der Fremdsprache, damit die Lernenden authentische Texte hören und immitieren konnten. Man lernte die Grammatik nicht nur um der Grammatik willen wie bei der GÜM, sie diente lediglich dazu, die eingeübten Sprachäußerungen durch das nachträgliche Darstellen der Grammatik zu bestätigen (Neuner/Hunfeld, 1993: 41-44).

Fehler waren bei dieser Methode ebenfalls nicht willkommen. Die Lernenden sollten durch das Nachahmen der Sprache ein Sprachgefühl entwickeln, nach dem sie „fühlen“ können, ob eine Aussage richtig oder falsch ist. Es bestand beim Lernenden kein Zwang die Sprache grammatisch zu analysiren und somit auch keine „Angst“ vor Fehlern, was aber nicht bedeutet, dass Korrektheit eines der wichtigsten Kriterien im DaF-Unterricht dieser Zeit war.

Die DM wurde von der **Audiolingualen Methode (ALM)** abgelöst. Sie entstand zwischen 1941 und 1943 in den USA. Am Namen der Methode ist zu erkennen, dass er aus zwei lateinischen Wörtern zusammengesetzt ist: *audire* (hören) und *lingua* (Zunge; Rede; Sprache), also könnte die Methode ins Deutsche übersetzt „Hör-Sprech-Methode“ heißen (Neuner/Hunfeld, 1993: 45).

Das Ziel der ALM ist das Sprachkönnen und nicht das Sprachwissen (Barkowski/Krumm, 2010: 16). Ähnlich wie bei der DM wird auch bei der ALM durch das Immitieren von Mustersätzen gelernt. Diese Muster werden so sehr geübt, dass man vom Überlernen sprechen kann, das dazu führen sollte, dass die sprachlichen Strukturen zu festen Gewohnheiten werden. Die Betonung liegt auf dem Alltagswissen und alltäglicher Kommunikation. Der Wortschatz ist begrenzt und ist in den Kontext eingebettet. Die Fertigkeiten Hören und Sprechen hatten den Vorrang gegenüber dem Lesen und Schreiben, also entstand eine didaktische Reihenfolge der Fertigkeiten: Hören –(Nach)sprechen – Lesen – Schreiben. Unterrichtssprache ist wie auch bei der DM die Fremdsprache. Im Sprachlabor wurden Gespräche von Muttersprachlern auf Tonträgern abgespielt und von den Lernenden wiederholt, was die Ausspracheschulung zum Ziel hatte. Grammatik wurde im Unterricht nicht explizit behandelt, aber sie ist in die Dialoge und Mustersätze eingebaut und führt zur versteckten Grammatikprogression (Barkowski/Krumm, 2010: 16).

Da Satzmuster und Modelldialoge so lange eingeübt werden, bis der Lernende ein Sprachgefühl für korrekte Aussagen entwickelt, erkennt man, dass Fehler in dieser Methode weitgehend vermieden werden sollen und beim Erlernen einer Fremdsprache nicht willkommen sind (Barkowski/Krum, 2010: 16).

Die ALM wurde weiterentwickelt und aus ihr entstand eine neue Methode, **die Audio-visuelle Methode (AVM)**. Die Bezeichnung „audio-visuell“ kommt von den lateinischen Wörtern *audire* (hören) und *videre* (sehen) oder ins Deutsche übersetzt „Hör-Seh-Methode“. Sie wurde zwischen 1954 und 1956 in Frankreich entwickelt (Neuner/Hunfeld, 1993: 62).

Auch bei der AVM liegt der Akzent auf der Fertigkeit Sprechen. Die Sprache soll mit optischem Anschauungsmaterial verbunden werden. Die AVM hat eine feste Reihenfolge der Unterrichtsphasen. Zuerst kommt die Sprachaufnahme, also die Einführung. Bilder werden benutzt, um eine Verbindung zwischen akustischen und visuellen Reizen schaffen. Danach kommt die Sprachverarbeitung (Übung), die aus Wiederholung und Auswendiglernen besteht, sehr oft durch pattern drills. Schließlich kommt die Sprachverwendung (Transfer), welche auf Daialogen und Rollenspielen basiert. Grammatik und Muttersprache sind aus dem Unterrichtsprozess ausgeschlossen. Der Gebrauch von Medien (Bild- und Tonträger) spielt eine sehr große Rolle (Barkowski/ Krumm, 2010: 17).

Da sich die AVM und ALM ziemlich ähneln, kann man schließen, dass auch bei der AVM Fehler im FSU nicht willkomen waren. Das ständige Wiederholen und Nachahmen waren die wichtigsten Mittel zur Vermeidung von Fehlern.

In den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts kommt es oft zur Kombination der bisher erwähnten Methoden. So entstand aus den Konzepten der GÜM und der ALM die **Vermittelnde Methode (VM)**. Die induktiv vermittelte Grammatik hatte eine sehr wichtige Rolle bei dieser Methode, da die Lerrnstoffprogression von ihr abhing, was typisch für die GÜM ist. Andererseits enthielt die VM ebenfalls Elemente der ALM wie den Gebrauch der Fremdsprache als Unterrichtssprache, die Bearbeitung alltäglicher Themen und die Befähigung der Lernenden zur alltäglichen Kommunikation (Neuner/Hunfeld, 1993: 70-82).

Weil Korrektheit eines der tragenden Kriterien dieser Methode war, gab es, wie auch bei der GÜM und ALM, keinen großen Spielraum für Fehler. Diese sollten weitgehend vermieden werden.

Ende der 1960er hat sich die Einstellung zum Fehler im DaF-Unterricht geändert. Er spielt in der Forschung eine zentrale und positive Rolle. Man ist der Meinung, dass er beim kreativen Prozess der Aneignung einer Fremdsprache unumgänglich ist, dass er diesen Prozess sogar wiederspiegelt und man an einigen Fehlern besonders gut erkennen kann, was eventuell im Gehirn des Lernenden passiert. Eine Lernschwierigkeit ist nicht immer durch einen Fehler zu begründen. Ursachen von Fehlern können, wie es im nächsten Kapitel erläutert wird, ganz unterschiedlich sein. Einerseits kann ein Fehler gemacht werden, weil man etwas Neues ausprobieren wollte, oder weil man einfach müde war. Es gibt auch sogenannte *verdeckte Fehler*, die entstehen, wenn der Lernende nur die grammatischen und lexikalischen Einheiten verwendet, die er schon gut beherrscht und die neuen Spracheinheiten

absichtlich vermeidet. Hier erkennt man ebenfalls eine Lernschwierigkeit, bei der man als Lehrender eingreifen kann (Kleppin, 1998: 51, 52).

Seit Anfang der 1970er, mit der Entwicklung der **kommunikativen Didaktik (KD)** werden Fehler von Lehrenden als wichtige Informationsquelle betrachtet. Was für Lehrende ein Fehler ist, kann für den Lernenden mit seinen eigenen fremdsprachlichen Regeln, die in seinem Kopf entstanden sind, in Ordnung sein. Also stimmen manche fehlerhafte Äußerungen mit seiner Übergangskompetenz, der sgn. Interlanguage überein. Diese Interlanguage stellt keine chaotische Menge von einzelnen Regeln dar, sondern ein variables und flexibles, aber auch in sich stimmiges System. Der Lernende weiß, dass dieses System zeitlich begrenzt und mangelhaft ist. Wo aber die Nachteile und Fehler liegen, kann er nicht wissen, wozu er die Hilfe des Lehrenden braucht (Kleppin, 1998: 52).

Ziel des FSU nach der KD ist die Entwicklung von fremdsprachlichem Können, also von fremdsprachlichen Fertigkeiten: Hören, Sprechen, Lesen Schreiben. Sprachliches und landeskundliches Wissen sind eher von sekundärer Bedeutung (Neuner/Hunfeld, 1993: 85).

Es kommt zur Aktivierung der Lernenden, zum Einsatz von verschiedenen Sozialfrmen und authentischen Texten, zur Änderung der Lehrerrolle (Helfer im Lernprozess) und zum flexiblen Einsatz vielfältiger Lehrmaterialien. Neben diesen pragmatisch-funktionalen Veränderungen kommt es auch zu einem interkulturell orientiertem Konzept des Unterrichts. Lerninhalte und Lerverfahren werden den Lerngruppen angepasst und kulturelle Spezifika der eigenen und der Zielkultur verglichen (Neuner/Hunfeld, 1993: 124).

1.2. Ursachen für Fehler

Es gibt mehrere Gründe, aus welchen Fehler in schriftlicher oder mündlicher Sprache entstehen können. Wichtige Ursachen sind bei Koutiva/Storch (1989) und bei Raabe (1980) zu finden. Kleppin (1998: 29-40) resymiert die Ursachen der oben genannten Autoren und gliedert und erklärt sie folgendermaßen:

a) **Einfluss der Muttersprache oder anderer (Fremd-)Sprachen (die Interferenz) –** Falls die Struktur der Ausgangssprache die Struktur der Zielsprache beeinflusst, handelt es sich dabei um **Interferenzfehler**. Wie z.B. bei französichsprechenden Muttersprachelrn im Satz: *Er fragte <u>ihr</u> ...* (statt: *Er fragte <u>sie</u> ...*). Dieser Fehler entstand, weil im Deutschen

das Verb fragen ein Akkusativobjekt braucht (sie) und im Französichen ein Dativobjekt (ihr).

> Interferenzfehler werden von einigen Forschern als eine der wichtigsten Fehlerursachen genannt. So sind Vertreter der kontrastiven Erwerbstheorie, zu der B.Lado (1967) und Fries (1962) gerechnet werden, der Meinung, dass man Fehler voraussagen könnte, wenn man die Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachen erkannt und beschrieben hätte. Man müsste dafür die Aussagesprache (die Muttersprache bzw. Erstsprache) und die Zielsprache (die Sprache, die gelernt werden soll) analysieren und vergleichen, d.h. sie mitenander kontrastieren. Wo Elemente und Regeln in beiden Sprachen gleich sind – so glauben die Vertreter der kontrastiven Erwerbstheorie – treten kaum Fehler auf; denn hier können Übertragungen (Transfers) vorgenommen werden, ohne dass dabei Fehler auftreten. Völlig unterschiedliche Spracherscheinungen würden dagegen zu Lernschwierigkeiten und – bedingt durch negativen Transfer – zu Interferenzfehlern führen (Kleppin, 1998: 31).

Dies muss jedoch nicht immer zutreffen, denn es gibt viele Lernende, deren Muttersprache gar keine Flexion hat und trotzdem der Meinung sind, dass ihnen die Flexion im Deutschen keine größeren Probleme bereitet, sondern dazu beiträgt, die Sprache bewusster zu erlernen. Daraus kann man schließen, dass Unterschiede zwischen Ziel- und Ausgangssprache nicht immer negativ für den Spracherwerb sind.

b) Einfluss von Elementen der Fremdsprache selbst (Übergeneralisierung, Regularisierung und Simplifizierung) – um **Übergeneralisierung** handelt es sich, wenn sich eine Kategorie oder Regel auf Phänomene ausweitet, auf die sie nicht zutrifft (*Es ist einen wichtigen Hinweis, immer mit Führerschein zu fahren.*). Zur **Regularisierung** kommt es, wenn ein unregelmäßiges Phänomen zu einem regelmäßigen gemacht wird (*Er möchtet wie ein Erwachsener behandelt werden.*). Unter **Simplifizierung** versteht man Vereinfachungen, z.B. solche Phänomene wie der Gebrauch nichtreflektierter oder nichtkonjugierter Formen, Vermeidung von komplexen Strukturen, wie Nebensatzkonstruktionen (*Wenn ohne Fahrschein fahren, dann muss zahlen.*).

c) Einfluss von Kommunikationsstrategien –

> Kommunikationsstrategien sind Verfahren, die ein Lernender benutzt, um eine kommunikative Aufgabe zu bewältigen. Wenn er ein Wort nicht kennt, kann er versuchen: es zu umschreiben; sich über Gestik und Mimik verständlich zu machen; seinen Gesprächspartner oder den Lehrer um Hilfe für sein Problem zu bitten, etwa, ihm das fehlende Wort in der Fremdsprache zu nennen; es in der Muttersprache zu äußern; es in einer anderen Fremdsprache zu äußern, ein Wort neu zusammenzusetzen (Kleppin, 1998: 34).

d) **Einfluss von Lernstrategien –** Unter Lernstrategien versteht man nach Kleppin (1998: 36) „vom Lernenden (möglicherweise) bewusst geplante Vorgehensweisen beim Lernen einer Fremdsprache, die zielgerichetet angewendet und gehandhabt werden können.“ Anders als bei den Kommunikationsstrategien ist das Ziel der Lernenden bei Anwendung von Lernstrategien der Erwerb von Sprachkentnissen und nicht nur die Realisierung der sprachlichen Äußerung im bestimmten Moment.
e) **Einfluss von Elementen des Fremdsprachenunterrichts (Übungstransfer) –** Bestimmte Phänomene werden im Unterricht viel intensiver geübt als andere und können dadurch überpräsentiert werden. Aus diesem Grund kann es passieren, das Lernende diese Phänomene selbst dann verwenden, wenn es gar nicht notwendig ist. Solche Fehler werden auch **unterrichts-** oder **lehrerinduzierte Fehler** genannt.
f) **Einfluss durch persönliche Faktoren –** Persönliche Faktoren umfassen ein weites Feld, bei dem man die eigentlichen Ursachen nur schwer identifizieren kann. Dazu gehören z.B.: Müdigkeit, Lustlosigkeit und Nervosität bei den Lernenden.
g) **Einfluss durch soziokulturelle Faktoren –** Fehler können entstehen, weil das Verhalten in verschiedenen Kulturen unterschiedlich gedeutet wird. Es kann dazu kommen, dass ein verbales oder auch nonverbales Verhalten aus der eigenen Kultur auf die Zielkultur übertragen wird, das dort dann als nicht angemessen interprätiert wird. Im schlimmsten Falla kann solch ein Verhalten sogar als Kränkung angesehen werden und zu unangenehmen Situationen führen. Man kann hier auch von **kulturellen Interferenzen** sprechen.

1.3. Fehlerklassifikationen

Es gibt mehrere Fehlerklassifikationen in der Fachlitertur, aber hier wird die Zusammenstellung von Kleppin (1998: 41-48) aufgenommen. Die Klassifikation folgt verschiedenen Kriterien und sieht wie folgt aus:

a) **Eine Klassifikation nach Fehlerursachen –** Fehler kann man ebenfalls nach ihren Ursachen klassifizieren. Diese Fehler sind durch verschiedene Einflüsse entstanden und die Klassifikation ist bereits im vorherigen Kapitel zu sehen.
b) **Eine Aufteilung in Performanz- und Kompetenzfehler** – Diese Aufteilung stammt von Pit Corder (1967). Unter **Kompetenzfehler** (auch als engl. *error* bezeichnet) versteht man einen Fehler, der vom Lernenden nicht selbst erkannt werden kann. Entweder hat er z.B.

eine Struktur noch gar nicht gelernt und macht daher Fehler, oder er hat etwas falsch verstanden. Unter **Performanzfehler** werden meist Verstöße gerechnet, die vom Lernenden erkannt und eventuell selbst korrigiert werden können, wenn sie ihm bewusst gemacht werden. Sie können aufgeteilt werden in Fehler, die durch noch unvollkommene Automatisierung von bekannten Strukturen entstanden sind (enl. *mistakes*), und in Versprecher (engl. *lapses*).

c) **Eine Aufteilung in kommunikations- und nicht kommunikationsbehindernde Fehler** – kommunikationsbehindernde Fehler sind Fehler, die eine Aussage unverständlich werden lassen. Bei nicht kommunikationsbehindernden Fehlern kann man den Sinn der Aussage verstehen. Hier können aber durchaus schwerwiegende Grammatikfehler vorliegen.

d) **Eine Klassifikation nach Sprachebenen:**

- **phonetische/phonologische Fehler**, also Aussprache- und Orthografiefehler,
- **morphosyntaktische Fehler**, Fehler in der Morphologie (z.B. Endungsfehler beim konjugierten Verb) oder Syntax (z.B. Satzstellungsfehler),
- **lexikosemantische Fehler**, ein falsches Wort in dem betreffenden Kontext und/oder eine Bedeutungsveränderung,
- **pragmatische Fehler**, z.B. ein Stilbruch, eine Äußerung, die in der betreffenden Situation nicht angemessen ist, ein kulturell unangemessenes Verhalten,
- **inhaltliche Fehler**, z.B. eine Äußerung, die inhaltlich falsch ist wie: *Berlin liegt in Süddeutschland.*

2. Was ist Grammatik?

Grammatik ist eine Sprachbeschreibung; Beschreibung der Regeln zur sinnvollen Kombination der lexikalischen Elemente einer Sprache; die Ebene sprachlicher Formen, die sich als endliche Menge von Elementen konzipieren und als (funktionierendes) System darstellen läßt (Lewandowski, 1994: 369).

Mit Grammatik wird in erster Linie die formale Verfasstheit der Sprache(n) selbst bezeichnet. Daneben fungiert der Terminus als Bezeichnung wissenschaftlicher Modelle der Analyse und Beschreibung der formalen Verfasstheit von Sprachen sowie für Nachschlagwerke unterschiedlicher Anliegen (z.B. Grammatiken für bestimmte Schulformen; Grammatiken für den FSU; Grammatiken als Nachschlagewerke) (Barowski/Krumm, 2010: 106).

Nach Bußmann (2002: 259) wird die Grammatik folgendermaßen definiert:

(1) Grammatik als Wissen bzw. als Lehre von den morphologischen und syntaktischen Regularitäten einer natürlichen Sprache.

(2) Grammatik als strukturelles Regelsystem, das allen sprachlichen Produktions- und Verstehensprozessen zugrunde liegt.
(3) Grammatik als Sprachtheorie, d.h. als Modell zur Abbildung der Kompetenz (Transformationsgrammatik).
(4) Grammatik als systematische Beschreibung der formalen Regularitäten einer natürlichen Sprache in Form eines Nachschlagewerks oder Lehrbuchs.

Bei Funk und Koenig (1991: 12) wird die Grammatik nach Helbig definiert und klassifiziert. Helbig (1981) unterscheidet bei der Verwendung des Begriffs „Grammatik“ drei verschiedene Bedeutungen. Er spricht von einer Grammatik A, B und C.

Grammatik A meint hier das komplette Regelsystem einer Sprache, unabhängig von dessen Benennung oder Beschreibung durch die Sprachwissenschaft. Das bedeutet: Die Grammatik einer Sprache, ihr Regelsystem existiert auch ohne die Linguisten, unabhängig von seiner wissenschaftlichen Beschreibung.

Die sprachwissenschaftliche Beschreibung des Regelsystems, sein Abbild durch die Sprachwissenschaft, wird als **Grammatik B** bezeichnet. „Grammatik“ meint hier ein Modell, ein sprachwissenschaftliches Bezeichnungssystem. Die Sprachwissenschaft hat von unterschiedelichen Ausgangsfragen her eine Reihe verschiedener Beschreibungsmodelle entwickelt. Einige dieser Modelle sind auch in Fremdsprachenlehwerken verwendet worden.

Bei der Grammatik B unterscheidet Helbig noch etwas genauer. Er fragt hier, zu welchem Zweck die Beschreibung von Regeln und Strukturen dient. Die Grammatik B ist zunächst eine Sprachbeschreibung zu sprachwissenschaftlichen Zwecken, eine **linguistische Grammatik** also. Diese Grammatik bezeichnet er als Grammatik B_1. Wenn grammatische Regeln und Strukturen zum Zweck des Sprachlernens in Schulbüchern dargestellt werden, spricht Helbig von einer Grammatik B_2, von einer **didaktischen oder pädagogischen Grammatik**. Diese Begriffe werden in der Fachliteratur oft synonym gebraucht. Dort findet man auch den Begriff „Lerner-Grammatik“ für die Grammatik B_2.

Grammatik C meint das Regelsystem, das sich Sprachlerner im Sprachunterricht systematisch aneignen oder ohne Sprachunterricht unsystematisch erwerben. Diese Grammatik meint die „Grammatik im Kopf“.

Funk und Koenig (1991: 13) beschreiben die pädagogische Grammatik als eine Grammatikdarstellung, die ...

- ... zuerst die pädagogische Frage stellt, das heißt, sie fragt zuerst nach den Kenntnissen, Bedürfnissen und den Voraussetzungen der Lerner. Auf dieser Grundlage werden Regeln ausgewählt und beschrieben.
- ... Hilfen beim Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen in der fremden Sprache gibt, aber nicht das Ziel des Unterrichts selbst ist.
- ... im Gegensatz zur linguistischen Grammatik nicht in jedem Fall vollständige Systeme beschreiben und erklären will, sondern diejenigen Teile einer Regel oder eines Systems auswählt und beschreibt, die für einen bestimmten Verwendungszweck gerade gebraucht werden.
- ... auch in der Präsentation von Regeln und Strukturen auf außerlinguistische Mittel zurückgreift, zum Beispiel auf Bilder, um Transparenz und Übersichtlichkeit zu vermitteln.

Funk und Koenig (1991: 14) zeigen die Unterschiede zwischen pädagogischer und linguistischer Grammatik, die Reiner Schmidt (1990: 153, 154) in einer Tabelle übersichtlich darstellte.

Linguistische Grammatik	**Lerner-Grammatik**
Totalität (Ausnahme von der »Regel « besonders wichtig)	*Auswahl*
Abstraktheit (der Beschreibung / Darstellung)	*Konkretheit / Anschaulichkeit* (der Abbildung / Darstellung)
Kürze (der Darstellung)	*Ausführlichkeit* (Darstellung der als wichtig erkannten Elemente)
Keine Lernpsychologischen Vorgaben / Rücksichten	*Lernpsychologische Kategorien:* Verstehbarkeit Behaltbarkeit Anwendbarkeit

2.1. Grammatik im DaF-Unterricht

Grammatik wird von Lernenden oft als notwendiges Übel angesehen. Dies sagen sowohl Muttersprachler als auch DaF-Lernende zu ihrem Deutschunterricht. Meistens verbinden sie mit Grammatik etwas Langweiliges und Komplexes, dass schon während der Schulzeit nicht besonders ansprach, aber trotzdem behandelt werden muss. Wenn man allerdings den Spracherwerb bei Kleinkindern betrachtet, oder von Ausländern bei einem längeren Auslandsaufenthalt in deutschsprachigem Raum, in dem sie die Fremdsprache ungesteuert erwerben, kann man erkennen, dass der Spracherwerb in beiden Fällen viel erfolgreicher ist als beim Sprachunterricht. An dieser Stelle drängt sich dann die Frage auf, ob Grammatikvermittlung überhaupt zum erfolgreichen Fremdsprachenerwerb beiträgt (Huneke/Steinig, 2005 : 151).

Es stellt sich die Frage, inwieweit Grammatik, also die metasprachliche, bewusst machende grammatische Beschreibung und Didaktisierung, eine Lernhilfe sein kann. Der ungesteuerte Spracherwerb zeigt, dass diese Art von Grammatik gar nicht notwendig sein muss. Sie könnte dennoch eine Hilfe zur Bewusstmachung von bestimmten sprachlichen Regularitäten für DaF-Lernende sein. Um auf diese Frage antworten zu können, sind zuerst zwei Typen des Sprachwissens zu unterscheiden, das implizite und explizite. Explizites Sprachwissen ist metasprachlich formulierbares Wissen über Sprache, das `Kennen` der Sprache. Implizites Sprachwissen sind die Wissensbestände, die den Sprechern das Produzieren und Verstehen von Äußerungen ermöglichen, das `Können` der Sprache. Sie sind den Sprechern zumeist nicht bewusst und werden weitgehend automatisiert genutzt. Ziel des Sprachunterrichts ist das implizite Sprachwissen, um nun zu beurteilen, ob sprachliche Wissenseinträge im Gedächtnis der Lerner ihren Charakter auch ändern können, ob also explizites Sprachwissen automatisiert werden kann und zu implizitem wird und ob sich Lerner umgekehrt implizites Wissen bewusst und metasprachlich formulierbar machen können. Eben diese Frage ist von der Spracherwerbforschung und von der Sprachlehrforschung noch nicht vollständig beantwortet (Huneke/Steinig, 2005: 152).

Neuere Arbeiten deuten jedoch darauf hin, dass ein solcher Übergang im Charakter von Wissensbeständen durchaus möglich ist und dass er die Lerner bei der Ausdifferenzierung ihrer Lernsprachen wirkungsvoll unterstützen kann, dass Kognitivierung also Lernhilfe sein kann (vgl. Tönshoff 1990, 1992).

Huneke und Steinig (2005 : 153) nennen drei Hinweise dazu, wie Grammatikvermittlung den Spacherwerb unterstützt:

- Bewusst machende Grammatikarbeit kann die Aufmerksamkeit des Lerners steuern, so dass er bei der Verarbeitung des fremdsprachlichen Inputs, dem er ausgesetzt ist, besonders auf solche sprachlichen Mittel und Strukturen achtet, die auf seinem individuellen Stand der Lernersprache gerade zum Weiterlernen anstehen. Sie kann also zu einem gezielten Lernverhalten beitragen.
- Damit ermöglicht Bewusstmachung beim Lernen eine Ersparnis von Zeit und Anstrengung gegenüber dem ungesteuerten Erwerb. Dieser Aspekt wird oft vernachlässigt, wenn man das Lernen im Fremdsprachenunterricht dem anscheinend so viel erfolgreicheren ungesteuerten, `natürlichen` Erwerb gegenüberstellt: Hier gibt es typischerweise etliche ungesteuerten Stunden Umgang mit der Fremdsprache am Tag, dort müssen meist nur wenige in der Woche ausreichen.
- Explizites Sprachwissen kann aber auch direkt, also ohne (vollständige) Überführung in implizites Wissen, Grundlage der Sprachverwendung sein. Dies hängt von der Art der Sprachverwendungsaufgabe ab, in die sich ein Lerner gestellt sieht. Beim Schreiben und Lesen und beim vorbereiteten Sprechen besteht durchaus die Möglichkeit, sich explizite Wissensbestände ins Gedächtnis zu rufen und sie zu verwerten. Lerner nutzen diese Möglichkeiten zum Beispiel bei Selbstkorrekturen in schriftlichen Texten, wie Protokolle lauten Denkens (Huneke 1995: 488-497).

Nach Huneke und Steinig (2005:154) gibt es aber auch andere Faktoren, von denen der Sparcherwerb abhängt. Solche sind zum Beispiel die Lerner selbst und die Lernsituation. Eine wichtige Rolle spielt auch das Lebensalter der Lernenden. Während im Kindesalter bewusste Grammatikvermittlung nicht als vorteilhaft angesehen wird, ist sie bei Lernenden nach der Pubertät und im Erwachsenenalter sehr hilfreich, manchmal sogar notwendig. Das hängt mit der kognitiven Entwicklung zusammen, die bei Kindern noch nicht abgeschlossen ist, und sehr vorteilhaft ist beim ungesteuerten Spracherwerb, während sie bei erwachsenen Fortgeschritten abgeschlossen ist, und diese deshalb sogar oft von ihr abhängen. Huneke und Steinig (1995: 154) nehmen die Zusammenstellung weiterer Faktoren nach Weydt (1993) auf, die zur Beurteilung eines sinnvollen Ausmaßes des Anteils der Grammatikarbeit am gesamten Lernaufwand herangezogen werden sollten:

- Die Lernphase: In den ersten Wochen des Unterrichts in einer neuen Fremdsprache wird eher gering sein, in der Hauptphase höher, in der `Perfektionsphase` kann er absinken und der Anteil von Wiederholungen wird gegenüber der Neueinführung zunehmen.
- Die Struktur der Zielsprache: Erlernt man eine Sprache mit `wenig`Morphosyntax wie das Englische oder Französische, so kann der Grammatikanteil geringer bleiben als bei einer Sprache mit einer `reichen` Morphosyntax wie dem Russischen oder Lateinischen. Das Deutsche tendiert hier eher zur zweiten Gruppe.
- Die Systemdistanz: Ist die strukturelle Ähnlichkeit zwischen Mutter- und Fremdsprache groß, so ist ein niedrigerer Grammatikanteil am Lernaufwand sinnvoller als bei geringer Ähnlichkeit.
- Der Lerntyp: Für einen `kognitiv-analytisch` geprägten Lerntyp ist ein höherer Grammatikanteil sinnvoller als für einen `imitativ-ganzheitlichen`.
- Der Wunsch der Lerner nach Grammatikarbeit, das Ausmaß der schulischen Grammatikarbeit im muttersprachlichen Unterricht, ihre Möglichkeiten zum Sprachkontakt mit der Fremdsprache außerhalb des Fremdsprachenunterrichts und die Zahl bereits gelernter anderer Fremdsprachen sind zu berücksichtigende Faktoren.

Abschließend kann man also keine allgemeine Regel für den Anteil der Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht festlegen, weil viele individuelle Faktoren berücksichtigt werden müssen. Trotz allem dient Grammatikarbeit als Hilfe beim korrekten Fremdsprachenerwerb.

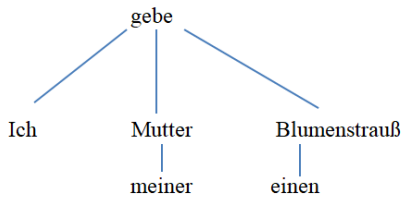
2.2. Grammatikmodelle im DaF-Unterricht

Eine Frage bleibt jedoch offen: Welches Grammatikmodell ist für den DaF-Unterricht geeignet?

Die Konzepte der traditionellen Schulgrammatik haben sich nicht als vorteilhaft für den DaF-Unterricht erwiesen, weil sie aus dem Lateinischen von Karl Ferdinand Becker in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts für den muttersprachlichen Unterricht übertragen wurden. Die Grundlage dieser Schulgrammatik setzt sich aus Wort- und Satzlehre zusammenn, andere Bereiche schließt sie nicht ein. Es gibt keine einheitlichen Kriterien, nach denen man sich bei dieser Art von Grammatik richten könnte, was ein großes Problem für DaF-Lernende darstellt, weil sie sich kein vollständiges Bild davon machen können. Sie können wichtige Bestandteile der Sprachwissenschaft wie Morphologie und Syntax (Wortstellung) nicht

verstehen, da die Erklärungen der bestimmten Regeln nicht vollständig und präzise dargestellt sind. Weil diese Art von Grammatik die Sprachfähigkeit schon voraussetzt, also eher für Muttersprachler geeignet ist, kann sie den Bedürfnissen eines DaF-Lehrnenden nicht nachkommen. Es wird eine noch detailliertere Grammatik gebraucht, als eine einfache Muttersprachengrammatik. (Huneke/Steinig, 2005: 154).

Die Dependenz-Verb-Grammatik (DVG), bei Barowski/Krumm auch Dependenz-grammatik oder Abhängigkeitsgrammatik genannt, hat sich als vorteilhaft zum Fremdsprachenenerwerb erwiesen. Dieses Modell ist aus praktischem Bedarf entstanden, als viele Ausländer in Deutschland Arbeit suchten und der Bedarf nach DaF-Unterricht immer mehr anstieg. Lucien Tessnière setzte die Grundlage für die Dependenzgrammatik mit seinem, 1956 erschienenem, Hauptwerk *Éléments de syntaxe structurale.* Dieses grammatische Modell ist verbozentrisch, d.h. das finite Verb ist die Wortart, von der alle anderen Wortarten abhängen, auch Regens genannt. Die untergeordneten Elemente, die vom Regens abhängen, werden als Dependens bezeichnet. Die Fähigkeit des Verbs (aber auch anderer Wortarten) bestimmte Wortarten an sich zu binden, nennt man Valenz (Barowski/Krumm, 2010: 45, 46). Dieser Begriff wurde aus dem Bereich der Chemie in die Sprachwissenschaft übertragen. Da die bestimten Wortarten voneinander abhängen und bestimmten Regeln folgen, werden Sätze nach dem Dependenzmodell in Strukturbäumen dargestellt. Die Valenz eines Verbs hängt von seinen Ergänzungen ab. So hat das Verb *geben* z.B. drei Ergänzungen: im Nominativ (als Subjekt), im Akkusativ (als Obekt) und im Dativ (als Adressat), wie z.B. im Satz *Ich gebe meiner Mutter einen Blumenstrauß* (Huneke/Steinig, 2005: 155).



An diesem und zahlreichen ähnlichen Beispielen ist es für DaF-Lernende viel einfacher zu erkennen, wie die einzelnen Grammatikregeln praktisch angewendet werden. Fremdsprachen bzw. ihre bestimmten Regularitäten können den DaF-Lernenden mithilfe dieses Konzepts bewusst gemacht werden.

> Die DVG konnte sich für den DaF-Unterricht weitgehend durchsetzen, weil sie eine konsistente Beschreibung des Deutschen ermöglicht, die alle für die Lerner wesentlichen Aspekte einschließt,

dabei aber in ihrer Begrifflichkeit und in ihren Grundvorstellungen mit schulgrammatischen Ausgangskenntnissen relativ leicht zugänglich ist und verständlich bleibt. Außerdem stellt sich eine gute Basis für eine Kontrastierung des Deutschen mit vielen Ausgangssprachen dar (Huneke/Steinig, 2005: 156).

Das Dependenzmodell hat zwar viele Vorteile beim Fremdsprachenlernen, ist aber eher eine Erleichterung für die Lehrenden, weil sie ein fundiertes grammatisches Vorwissen besitzen, was bei den Lernenden nicht oft der Fall ist. Es orientiert sich in seiner Strukturierung nur am Gegenstand und an der theoretischen Konzeption, nicht an den Lernprozessen. Außerdem bemüht sich die DVG in der Darstellung um Knappheit, Präzision und Konsistenz. Die Lerner brauchen aber Explizitheit, Erklärung und ausführlichen Bezug auf das Sprachmaterial sowie auf ihre Sprachpraxis. Da es unterschiedliche Lernertypen gibt, kann dieses Grammatikmodell nicht allen Lernenden weiterhelfen. Eine wissenschaftliche Grammatik kann den Lernenden nur bedingt helfen, denn sie muss vom Lehrenden auf die einzelnen Lerner didaktisch angepasst werden. Das Ergebniss dieser Anpassung an die individuellen Bedürfnisse der Lerner nennt sich pädagogische Grammatik (Huneke/Steinig, 2005: 156).

2.3. Grammatische Kompetenz

Der Kompetenzbegriff spielt in der Fremdsprachendidaktik seit Mitte der 70er Jahre eine wichtige Rolle. Noam Chomsky führt 1959 die Begriffe Kompetenz und Performanz ein. Mit **Kompetenz** meint er die Sprachlernfähigkeit, die dem Menschen angeboren ist. **Performanz** hingegen ist im Gegensatz dazu die sprachliche Praxis in bestimmten kommunikativen Situationen. Beide Konzepte beinflussen die Entwicklung des Konzepts der kommunikativen Kompetenz (Lutz/Küster, 2016: 85).

Um ihre kommunikativen Absichten umzusetzen, verwenden Lernende ihre allgemeinen Fähigkeiten, aber auch kommunikative Kompetenz, die sich auf linguistische Regularitäten stützt. Eine solche, **kommunikative Kompetenz** setzt sich nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen aus folgenden Komponenten zusammen[1]:

- linguistische Kompetenzen;

[1] Gemeinsamer europäische Referenzrahmen für Sprachen http://www.goethe.de/z/50/commeuro/50201.htm, 13.2.2018

- soziolinguistische Kompetenzen;
- pragmatische Kompetenzen.

Da in dieser Masterarbeit morphologische Fehler analysiert werden, ist die **linguistische Kompetenz** von großer Bedeutung, weswegen man sie hier näher erläutert:

> Linguistische Kompetenz wird definiert als Kenntnis der formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden können, und als die Fähigkeit, diese Mittel auch zu verwenden.[2]

Sie umfasst weitere Kompetenzen wie die:

- lexikalische Kompetenz,
- grammatische Kompetenz,
- semantische Kompetenz,
- phonologische Kompetenz.

Grammatische Kompetenz erfasst unter anderem die Regularitäten der Morphologie, weswegen gerade diese Kompetenz wichtig für diese Arbeit ist.

> Grammatische Kompetenz kann man definieren als Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden. Formal kann man die Grammatik einer Sprache als eine Menge von Prinzipien sehen, die das Zusammensetzen von Elementen zu Sätzen regeln. Grammatische Kompetenz ist die Fähigkeit, in Übereinstimmung mit diesen Prinzipien wohlgeformte Ausdrücke und Sätze zu produzieren und zu erkennen (im Unterschied zum Auswendiglernen feststehender Formeln). Die Grammatik einer jeden Sprache ist in diesem Sinn hochkomplex und widersetzt sich einer definitiven oder erschöpfenden Beschreibung.[3]

Um konkret erklären zu können, welche grammatischen Kompetenzen DaF-Lernende auf bestimmten Sprachniveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens haben sollen, wird im Folgenden eine Tabelle gezeigt, welche die Kriterien der **grammatischen Korrektheit** darstellt.

[2] ibid.
[3] Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: http://www.goethe.de/z/50/commeuro/5020102.htm, 13.2.2018

Grammatische Korrektheit[4]	
C2	Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z. B. durch vorausblickendes Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer).
C1	Kann beständig ein hohes Mass an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf.
B2	Gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nichtsystematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden.
	Gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen.
B1	Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.
	Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden.
A2	Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/ sie ausdrücken möchte.
A1	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.

Für diese Arbeit sind besonders die Kriterien der grammatischen Korrektheit von B1 bis C1 Niveau relevant, weil die Germanistikstudierenden an der Universität in Banja Luka diese Sprachniveaus vom ersten bis zum vierten Studienjahr erreichen sollen.

2.4. Wichtigkeit der grammatischen Kompetenz für Germanistikstudierende

Es ist unumstritten, dass eine fundierte grammatische Kompetenz für Germanistikstudierende sehr wichtig ist. Als zukünftige Lehrkräfte müssen sie ein gutes Grundwissen aus verschiedenen grammatikalischen Bereichen haben, damit sie dieses Wissen richtig und einfach übermitteln können.

Alle Teilbereiche der Grammatik sind wichtig, trotzdem sind es meistens die morphologischen Phänomene, die in den DaF-Lehwerken vorkommen und behandelt werden. Aus diesem Grund muss ein Deutschlehrender gute morphologische Kenntnisse haben und diese natürlich eben so gut verwenden können, um sie den Lernenden verständlich und korrekt vermitteln zu können.

[4] ibid.

Hier kann man bemerken, das für zukünftige Lehrkräfte die Grammatik B eine sehr große Rolle spielt. Grammatik B beinhaltet, wie schon erwähnt, sowohl die linguistische Grammatik, als auch die pädagogische Grammatik.

Im vierjährigen Grundstudium eignen sich die Studenten ein umfangreiches Wissen aus verschiedenen linguistischen Bereichen an, wie: Orthografie, Fonetik, Morphologie, Morphosyntax, Syntax, Lexikologie, Semantik, Wortbildung und Textlinguistik.

Im Bereich der Methodik lernen sie dann, wie man die linguistische Grammatik weitgehend reduzieret und für pädagogische Zwecke nutzen kann.

Daraus kann man schlussfolgern, dass die grammatische Kompetenz nicht nur wichtig für den Lernenden, sondern für den Lehrenden ist. Für den ersten zum korrekten Lernen und für den zweiten zum korrekten Lehren der Sprache. Germanistikstudenten sind sowoh Lerner, als auch zukünftiger Lehrer, weshalb grammatische Kompetenz für sie umso wichtiger ist.

2.5. Morphologie und morphologische Fehler

Um genauer erläutern zu können, was morphologische Fehler sind, muss man zuerst den Begriff **Morphologie** erklären. Daher werden im folgenden Abschnitt mehrere Definitionen der Morphologie angezeigt.

Nach Smilja Srdić (2008: 13) ist die Morphologie eines der Teilgebiete der Sprachwissenschft (nach griech. *morphe* `Gestalt` + *logos* `Lehre`). Sie untersucht Wortarten, ihre Einteilung sowie ihre Flexion, d.h. die Art und Weise, wie sich ein Wort verändert, um verschiedene grammatische Kategorien (Nummerus, Modus, Person usw.) auszudrücken.

> Morphologie ist die Bezeichnung für eine Teildisziplin der Grammatik, die sich mit den für die Grammatik relevanten Worteigenschaften beschäftigt. Sowohl die Grundformen (Lexikonwörter) als auch die Wortformen (Satzwörter) sind Gegenstand der Morphologie. (Römiger, 2006: 240)

> Morphologie/Morphematik ist ein linguistisches Teilgebiet, das sich mit der Form oder Struktur der Wörter bzw. der Verteilung der Morpheme innerhalb einer Wortform beschäftigt. Da Deutsch starke morphologische Ausprägung aufweist, sind morphologische Aspekte ein unentberlicher Bestandteil seiner Didaktik (Barkowski/Krumm, 2010: 219).

Die Morphologie unterscheidet zwei Teilgebiete:

- Wortbildung – untersucht die kreative Bildung von Wörtern aus anderen Wörtern und die Strukturierung und Erweiterung des Wortschatzes. Mit der Ableitung (Derivation) und der Zusammensetzung (Komposition) werden zwei Haupttypen von Wortbildungsmustern unterschieden(Müller, 2002: 103-104).

- Flexionsmorphologie – befasst sich mit den formalen Erscheinungsformen eines Wortes in syntaktischen Kontexten, mit der Flexion von Wörtern (Müller, 2002: 103-104).

Es gibt drei Arten von Flexion:

- Deklination – das Wort wird nach Kasus, Numerus und Genus verändert. Zu den deklinierbaren Wortarten gehören: Nomen, Determinative, Adjektive und Pronomen (Srdić: 2008: 17).

- Konjugation – diese Felxionsart kommt nur bei Verben vor und bedeutet, dass ein Verb nach Person, Numerus, Tempus, Modus und Genus verbi verändert werden kann (Srdić: 2008: 17).

- Komparation – diese Flexionsform ist für Adjektive und einige Adverbien charakteristisch. Man unterscheidet drei Komparationsstufen (Positiv, Komparativ und Superlativ), mit denen verschiedene Intensität einer Eigenschaft ausgedrückt wird (Srdić: 2008: 17).

Man unterscheidet ebenfalls äußere und innere Flexion. **Äußere Flexion** beinhaltet das Anhängen von Endungen an den Wortstamm. Mithilfe der Endungen werden verschiedene grammatische Kategorien bezeichnet (Person, Numerus, Kasus, Genus, Tempus, Modus). Unter **innerer Flexion** versteht man Änderungen im Stamminneren wie Ablaut, Umlaut und e/i-Wechsel (Srdić: 2008: 17).

Morphologische Fehler können als Abweichungen von den Regeln und Regularitäten der Morphologie definiert werden. Dabei werden sowohl Flexionsfehler, als auch der fehlerhafte Gebrauch bestimmter Wortarten berücksichtigt.

III. Methodologie

1. Problem und Gegenstand der Forschungsarbeit

An der Philologischen Fakultät der Universität in Banja Luka werden während eines vierjährigen Grundstudiums zukünftige Deutschlehrer ausgebildet. Bereits bei der Immatrikulation wird von den Studenten ein Sprachniveau mindestens auf A2 Niveau des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen verlangt. Das bedeutet, dass die Germanistikstudenten schon ein gewisses Vorwissen und eine gewisse Sprachkompetenz besitzen müssen. Dieses Wissen und Können soll durch das Studium weiter gefördert werden, bis die Studenten nach dem vierten Studeinjahr C1 Niveau erreicht haben.

Einen zukünftigen Deutschlehrer macht nicht nur das Sprachkönnen aus, er soll ebenfalls wissen, wie man ein bestimmtes Unterrichtsphänomen behandelt und den Lernenden richtig und vereinfacht überträgt. Er soll also auch ein guter Pädagoge werden. Was jedoch für diese Arbeit wichtig ist, ist das Sprachwissen. Die Beherrschung grammatischer Phänomene, besonders morphologischer ist für Deutschlehrer von großer Bedeutung, denn sie müssen zuerst selbst wissen, wie gewisse morphologische Strukturen funktionieren, um sie den Lernenden richtig übertragen zu können.

Ein fundiertes Wissen aus dem Bereich der Morphologie stellt die Grundlage der grammatischen Kompetenz eines jeden DaF-Lehrenden dar. Denn gerade die morphologischen Phänomene wie Tempusgebrauch der Verben, Adjektivdeklinationen, Plural der Nomen und Ähnliches, werden überwiegend im DaF-Unterricht gelehrt. Vor allem auf den Nievaus A1 und A2, die zu erreichenden Sprachniveaus in Grundschulen, liegt der Akzent auf der Behandlung morphologischer Phänomene im DaF-Unterricht.

Gegenstand dieser Masterarbeitist ist die Korpusanalyse freier schriftlicher Aufgaben von Studenten aller vier Studienjahre. Dabei soll die Art der häufigsten morphologischen Fehler ermittelt werden und eventuelle Ursachen dieser Fehler angeführt werden.

In dieser Arbeit hat man sich auf die morphologischen Fehler begrenzt, da diese eine sehr wichtige Rolle für einen korrekten schriftlichen Ausdruck der Studenten spielen und wie bereits erwähnt, später beim Lehren sehr wichtig sind, weil die zahlreichsten Grammatikphänomene, die im DaF-Unterricht behandelt werden, aus dem Bereich der Morphologie kommen.

Lediglich die Flexionsmorphologie wird Gegenstand dieser Arbeit sein, die Wortbildung wird bei der Korpusanalyse morphologischer Fehler ausgeschlossen.

Unter morphologischen Fehlern versteht man in dieser Arbeit Flexionsfehler bei flektiven Wortarten (Verben, Nomen, Adjektiven, Pronomen und Determinativen), aber auch Fehler bei der Verwendung von Präpositionen und Pronomen. Bei dieser zweiten Kategorie entstehen Fehler, wenn bestimmte notwendige Wortarten ausgelassen oder überflüssig verwendet werden.

Die Wortarten-Klassifikation, nach welcher die morphologischen Fehler in dieser Arbeit gegliedert sind, gründet auf dem Modell der Dependenzgrammatik. Ihr zufolge gibt es 10 Wortarten: Verben, Nomen, Adjektive, Pronomen, Determinative, Adverbien, Präpositionen, Konjunktoren, Subjunktoren und Partikel (Srdić, 2008: 23-25).

Nicht alle oben aufgezählten Wortarten werden bei der Korpusanalyse morphologischer Fehler in dieser Arbeit berücksichtigt. Näher eingegangen wird auf folgende morphologische Fehler ausgewählter Wortarten[5]:

- **Deklinationsfehler** – In diese Kategorie gehören die Fehler, die bei der Veränderung des Wortes nach Kasus, Numerus und Genus entstehen.

Häufige Deklinationsfehler treten bei folgenden Wortarten auf:

- bei Substantiven:
  - Kasus (*jedem <u>Mensch</u>** anstatt *jedem <u>Menschen</u>*) ,
  - Numerus (*<u>Hauses</u>** anstatt *<u>Häuser</u>*), sehr oft werden die Plural- und Singularformen eines Nomens im Kontext verwechselt wie im folgenden Beispiel (*Es gibt viele verschiedene <u>Bühne</u>** anstatt *Es gibt viele verschiedene Bühnen ...).*
  - Genus – das Genus des Nomens wird am Determinativ sichtbar, weswegen Fehler bei der Deklination von Determinativen im weiteren Text unter dem Punkt „Deklinationsfehler bei Determinativen“ behandelt werden.

[5] Alle Beispiele für die einzelnen morphologischen Fehler stammen aus den analysierten schriflichen Arbeiten (Examen) der Studenten.

- bei Adjektiven – Hier unterscheidet man zwischen Fehlern bei:
  - starker (*Dort gibt es verschiedenen* Sachen ...* anstatt *verschiedene Sachen*),
  - schwacher *(... ich danke für diese schöne* Wörter* anstatt *... ich danke für diese schönen Wörter.*) und
  - gemischter Adjektivdeklination (*Bei uns gibt es kein größer Karneval** anstatt *keinen großen Karneval*)
  - der Adjektivdeklination, wo das Determinativ vor dem Adjektiv entweder fehlt (*Das war ___ (ein) großen* (großer) Erfolg für mich.*) oder gnauso wie das Adjektiv falsch dekliniert wird (*... , weil ich habe eine netter und schöner Lehrer ** anstatt *einen netten und schönen Lehrer.*).
  - bei dem Versuch Adjektive zu deklinieren die prädikativ oder advrbial verwendet werden (*Bosnia ist bekante* auf (für) Feste.* anstatt *Bosnien ist bekant auf (für) Feste.*) oder in einem bestimmten Beispiel gar nicht flektiert werden können (*Unseres Neujahr werde in einer paaren* Tagen kommen.* anstatt *Unser Neujahr wird in ein paar Tagen kommen.*).
- bei verschiedenen Arten von Determinativen (bestimmter und unbestimmter Artikel, Possessiva, Demonstrativa, Interrogativa, Indefinita, negatives Determinativ kein-) in:
  - Kasus – Sehr oft werden die Determinative im Akkusativ (*Ich freue mich auf dein* Besuch ...* anstatt *Ich freue mich auf deinen Besuch ...*) oder Dativ (*In meine_ Heimat** anstatt *In meiner Heimat)* fehlerhaft verwendet.
  - Genus – (*die bekannte Fest** anstatt *das bekannte Fest*)
  - Numerus – Fehler beim Numerus der Determinative sind bei der Verwechslung der Singular- und Pluralformen der Nomen sichtbar (*Wir haben bei uns keine* Karnevals.* anstatt *Wir haben bei uns keinen Karneval.*).
- bei Pronomen:
  - Kasus (*... aber ich muss dir* etwas fragen* anstatt *dich*). Sehr oft werden Akkusativ- und Dativformen der Pronomen verwechselt.
  - Person – Es tauchen oft Fehler bei dem Gebrauch der 2. Person (der Distanzform) „Sie“ und der 3. Person Plural „sie“. *(... , dass Sie jetzt wissen, was sie gemacht haben und dass sie* das auch koregieren werdet.* anstatt *Sie*) oder die Distanzform „Sie“ wird mit dem Pluralis Majestatis verwechselt (*Ich*

werde <u>Euch</u> noch zwei Sachen schreiben ...* anstatt *Ich werde <u>Ihnen</u> noch zwei Sachen schreiben ...*)

- Genus – (*Natürlich habe ich dort Glühwein getrungen, <u>das</u>* sehr lecker schmeckt.* anstatt *... , der sehr lecker schmeckt.).*
- Numerus – Fehler beim Numerus der Pronomen sind nicht sehr häufig und deswegen nicht relevant für diese Arbeit.

- **Der Gebrauch von Verben:**
  - **im falschen <u>Tempus</u>**: (*Dann <u>entscheide</u> ich, dass ich Deutsch studiere_ werde.** anstatt *Dann <u>entschied</u> ich, dass ich Deutsch studieren werde.).* In der deutschen Sprache unterscheidet man folgende sechs Tempora: Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt, Futur 1 und Futur 2. Sehr oft möchten Studenten sich in der Vergangenheit äußern, benutzen dennoch die Gegenwartsform, um eventuelle Fehler bei der Perfekt oder Präteritumbildung zu vermeiden.
  - **im falschen <u>Numerus</u>**: (*Dann <u>kommt</u>* auch viele Touristen* anstatt *kommen*). Bei dieser Art von Fehlern kann es sich um Flüchtigkeitsfehler oder Kompetenzfehler handeln, da das Verb sowohl in der Ausgangssprache als auch in der Zielsprache Singular- und Pluralformen unterscheidet, was wiederum Interferenzfehler ausschließen kann.
  - **im falschen <u>Modus</u>**: (*Ich <u>werde</u> sehr glücklich, dass du in meine Land kommen <u>wirst</u>** anstatt *Ich <u>wäre</u> sehr glücklich, wenn du in mein Land kommen <u>würdest</u>.*). Es gibt drei Modi in der deutschen Sprache: Indikativ, Imperativ und Konjunktiv. Die DaF-Lernenden haben mit den ersten zwei keine so großen Probleme. Der Gebrauch von Konjunktiv II stellt für DaF-Lernende in Banja Luka ein Problem dar. Er kann zwar verstanden werden, aber beim schriftlichen Ausdruck wird er sehr oft vermieden oder mit den Indikativformen verwechselt.
  - **im falschen <u>Genus verbi</u>** – Unter Genus Verbi versteht man Aktiv und Passiv. In dieser Arbeit werden die Fehler bei der Verwendung von Passiv nicht genauer Analysiert, da er sehr oft absichtlih oder auch unbewusst vermieden wird.
  - **in der falschen <u>Person</u>** (*Sie <u>arbeite</u>* 12 Stunde_ pro Tag.* anstatt *Sie <u>arbeitet</u> 12 Stunden pro Tag.*). Im Beispiel wurde die Verbform der 1. Person Singular verwendet anstatt der 3. Person Singular.
  - **Das Auslassen des trennbaren Teils der trennbaren Verben** (*... Darum denken jüngere Menschen nicht über Armut __* <u>nach</u>*). Trennbare Verben sind Verben, die

aus zwei Teilen bestehen: einem nichtflektierbaren Präfix und dem flektierbaren Verb (z.B anrufen: Ich rufe / rief meine Oma an.) In Hauptsätzen kommt der flektierbare Teil an die zweite Stelle und der nichtflektierbare Teil an das Ende des Satzes. Den Gebrauch trennbarer Verben erschwert zusätzlich die Tatsache, dass es sochle Verben in der Muttersprache der Studenten nicht gibt.

  - **Das Auslassen des reflexiven Pronomens bei reflexiven Verben** (*Die alten Leute können ____*(sich) meistens nicht um sich selbst kümmern.*). Reflexive Verben sind in der Ausgangssprache der Studenten ebenfalls enthalten. Dennoch sind nicht alle reflexiven Verben der Ausgangssprache unbedingt reflexiv in der Zielsprache (Deutsch) und umgekehrt.

- **Falscher Gebrauch von Präpositionen** (*Ich reise in Berlin ...** anstatt *nach Berlin*). Für den Gebrauch von verschiedenen Arten von Präpositionen gibt es nicht immer eine bestimmte Regel, die man befolgen könnte, weswegen DaF-Lernende gerade in diesem Bereich sehr viele Fehler machen. Bei der Korpusanalyse wird nicht auf Präpositionen mit Verben eingegangen, da es sich dabei um ein morphsyntaktisches und nicht nur um ein morphologisches Phänomen handelt. Unter morphologische Fehler gehören auch das Auslassen einer Präposition (*Wir haben Zimzograd jedes Jahr, schon ___* (seit) vier Jahren.*), wie auch der überflüssige Gebrauch einer Präposition (*Der Mensch soll ~~zu~~* sich selber treu bleiben.*).

Obwohl es noch zahlreiche morphologische Fehler gibt, die man analysieren könnte, beschränkt man sich in dieser Arbeit nur auf die oben genannten Phänomene, da eine detailliertere Analyse den Rahmen einer Masterarbeit sprengen würde und sogar in den Bereich der Morphosyntax und Syntax eingreifen könnte.

Es stellt sich die Frage, ob sich die Anzahl der gemachten morphologischen Fehler in freien schriftlichen Aufgaben der Germanistikstudenten von Studienjahr zu Studienjahr verringert. Es wird angenommen, dass dies der Fall sein sollte, da während des Grundstudiums sowohl Sprachwissen als auch Sprachkönnen intensiv vermittelt werden. Noch ein Problem dieser Arbeit stellen die verschiedenen Ursachen für Fehler dar. Diese können von mehreren Faktoren abhängen, weswegen die Festellung expliziter Fehlerursachen nicht immer einfach und eindeutig ist.

Gegenstand dieser Masterarbeit werden ebenfalls mögliche Methoden und Techniken zur Vermeidug von morphologischen Fehlern beim schriftlichen Sprachausdruck sein. Diese

werden durch eine Studentenumfrage in Erfahrung gebracht und im empirischen Teil dargestellt.

2. Ziel und Aufgabe der Forschungsarbeit

Im universitären DaF-Unterricht wurde nach mehr als drei Jahren Arbeit bemerkt, dass Germanistikstudierende sehr oft die gleichen Fehler beim Schreiben machen. Die häufigsten sind unter anderem morphologische Fehler. Da die Studenten schon ein gewisses Vorwissen besitzen müssen, wenn sie sich für das Germanistikstudium bewerben und die Betonung der Grammatikvermittlung im ersten Studienjahr auf Morphologie liegt, werden morphologische Fehler beim Schreiben in Prüfungen und Kolloquien nur im minimalen Maße toleriert.

Grammatisches Sprachwissen ist hier jedoh nicht das einzige Ziel. Ein zukünftiger Deutschlehrer muss befähigt werden, die deutsche Sprache korrekt zu verwenden, ein fundiertes Sprachwissen zu haben und dieses Wissen dann angepasst weiterzuvermitteln. In DaF-Lehrwerken gründet die Grammatikvermittlung meist auf morphologischen Phänomenen. Diese werden im Daf-Unterricht am meisten behandelt, weshalb DaF-Lehrer gerade in diesem Bereich ein fundiertes Sprachwissen besitzen müssen. Gerade aus diesem Grund ist der Entschluss gefallen, diese Masterarbeit der Korpusanalyse morphologischer Fehler zu widmen.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die häufigsten morphologischen Fehler und ihre Ursachen in schriftlichen Arbeiten der Studenten aller vier Studienjahre des Grundstudiums zu erörtern, diese zu analysieren und statistisch darzustellen. Außerdem soll festgestellt werden, ob sich diese Anzahl an Fehlern von Jahr zu Jahr verringert.

Noch ein Ziel ist es, mithilfe eines Fragebogens herauszufinden, welche Methoden, Techniken und Vorgehensweisen den Studenten helfen, morphologische Fehler beim Schreiben weitgehend zu vermeiden. Diese Studentenumfarge wird mit den Studenten aller vier Studienjahre durchgeführt, um aus ihrer eigenen Erfahrung wichtige Tipps und Ratschläge für einen korrekten schriftlichen Sprachaudruck zu entnehmen.

Mit der Analyse, Systematisierung und Erörterung der Fehlerursachen häufiger Fehler verfolgt man die Absicht einen Überblick zu verschaffen und eine Lernhilfe für Studierende, aber auch DaF-Lehrende zu entwerfen. Beide bekommen einen konkreten Einblick in die

häufigsten morphologischen Fehler und ihre eventuellen Ursachen und können dem entsprechend im Unterricht handeln, um diese in Zukunft zu vermeiden.

3. Hypothesen

Die wichtigsten **Hypothesen** von denen man in dieser Arbeit ausgeht, sind die Folgenden:

a) **Germanistikstudenten machen beim schriftlichen Ausdruck häufige morphologische Fehler, die sich wiederholen und bestimmte Ursachen haben.** – Während des DaF-Unterrichts im Rahmen der Lektorenübungen des Unterrischtfachs Gegenwartsprache Deutsch, wurde bemerkt, dass Germanistikstudierende beim Schreiben sehr viele morphologische Fehler machen. Es gibt bestimmte Fehler, die sich bei einem großen Anteil der Studierenden sehr oft wiederholen. Mit der Korpusanalyse freier schriftlicher Aufgaben soll die genaue Anzahl der morphologischen Fehler angezeigt werden, und festgestellt werden, ob diese Hypothese bestätigt werden kann. Noch eine Aufgabe der Korpusanalyse ist die Ermittlung der möglichen Ursachen häufiger morphologischer Fehler. Das ist keine leichte Aufgabe, da diese von sehr vielen Faktoren abhängen können. Die möglichen Ursachen der häufigsten morphologischen Fehler werden im empirischen Teil der Arbeit angeführt und behandelt.

b) **Die Anzahl der morphologischen Fehler sinkt vom ersten bis zum vierten Studienjahr.** – Die Studierenden nehmen im universitären DaF-Unterricht während eines Studienjahrs an sehr vielen Stunden im Rahmen des Faches Gegenwartsprache Deutsch teil. Dort machen sie Sprachübugen, innerhlab welcher alle Fertigkeiten eingeübt werden und die Unterrichtssprache außschließlich Deutsch ist. Es ist also anzunehmen, dass die Studenten von Studienjahr zu Studienjahr ihren Wortschatz erweitern, gewisse grammatische und kommunikative Strukturen aufnehmen und damit ihre persönliche Sprachkompetenz weiterentwickeln. Das Lesen von Büchern der deutschen Literatur (auf Deutsch) sollte ebenfalls zur Wortschatzerweiterung führen und zur Entwicklung eines Sprachgefühls beitragen. Die Sprachkompetenz wird durch Sprachübungen und Lesen aufgebaut, während die Bewusstmachung bestimmter grammatischer Regeln einerseits den Lektorenübungen, andererseits den linguistischen Fächern zu verdanken ist. Weil die Studierenden nach jedem Studienjahr ein besseres Sprachgefühl entwickeln und sich

gewisser grammatischer Regeln einzelner linguistischer Teildisziplinen bewusster werden, sollte die Anzahl der morphologischen Fehler von Jahr zu Jahr sinken.

c) **Die Germanistikstudenten verwenden bestimmte Methoden, Techniken und Vorgehensweisen, um morphologische Fehler im schriftlichen Ausdruck zu vermeiden**. – Jeder Student hat sicherlich seine eigenen Methoden und Techniken, um die deutsche Sprache korrekt zu erlernen. Mithilfe einer Studentenumfrage sollen diese Methoden und Techniken ermittelt werden. Außerdem soll festgestellt werden, welche Verfahren im bestehenden universitären Unterricht der Studenten ihrer Meinung nach zum korrekteren morphologischen Ausdruck beim Schreiben führt.

4. Methoden

Im Rahmen dieser Masterarbeit wird die **deskriptive Methode** verwendet. Diese Methode wird im empirischen Teil verwendet, wo zuerst das analysierte Korpus statistisch dargelegt wird. Die Analyse morphologischer Fehler im schriftlichen Ausdruck Germanistikstudierender wird nach dem Häufigkeitskriterium und nach den Fehlerursachen erfolgen. Die häufigsten morphologischen Fehler sind in einer Exceltabelle geordnet und systematisiert. Die Ergebnisse der Korpusanalyse werden statistich mithilfe verschiedener Grafiken dargestellt.

Mit der deskriptiven Methode werden die Ergebnisse der Korpusanalyse beschrieben, analysiert und systematisiert. Die Ergebnisse aus jedem einzelnen Studienjahr werden dann durch die **kontrastive Methode** miteinander verglichen, um festzustellen, ob die Anzahl der morphologischen Fehler von Studienjahr zu Studienjahr sinkt.

5. Techniken und Instrumente

Die verwendete Technik bei dieser Untersuchung ist eine **Umfrage.** Dafür wurde ein **Fragebogen** zusammengestellt, der als Instrument dient und offene und geschlosse Fragen enthält. Durch diese soll in Erfahrung gebracht werden, welche Methoden, Techniken und Vorgehensweisen den Studenten beim Erlernen des korrekten morphologischen Gebrauchs der deutschen Sprache helfen. Die Ergebnisse der Umfrageanalyse werden im empirischen Teil analysiert, interprätiert, statistisch und grafisch dargestellt.

Die Umfrage enthält die folgenden neun Fragen:

1. Sind Sie der Meinung, dass das Lesen zahlreicher literarischer Werke während des Studiums zum korrekteren Schreiben bei Ihnen führte?

2. Hat Ihnen der Grammatikunterricht (Orthographie, Morphologie, Morphosyntax, Syntax, Leksikologie, Semantik, Wortbildung und Textlinguistik) beim korrekteren Schreiben und der Vermeidung morphlogischer Fehler, verholfen? Wie?

3. Haben Ihnen die Sprachübungen (Lektorenübungen) beim korrekteren Schreibausdruck (der Vermeidung morphologischer Fehler) geholfen? Wie?

4. Haben Ihnen die Übersetzungsübungen (Deutsch-Serbisch; Serbisch -Deutsch) beim korrekteren Schreiben im Hinblick auf morphologische Fehler geholfen? Wie?

5. Helfen Ihrer Meinung nach Diktate beim Verringern der morphologischen Fehler beim Schreiben?

6. Wie verläuft die Fehlerkorrektur der freien schriftlichen Aufgaben (Briefe, Aufsätze, Kommentare, Essays ...) im universitären Unterricht?
    a) Sie korrigieren selbst, der Lehrende unterstreicht nur.
    b) Der Lehrende markiert und verbessert selbst.

7. Haben Ihnen die Fehlerkorrekturen beim Vermeiden morphologischer Fehler geholfen?
    a) Ja, sie haben mir bewusst gemacht, was ich falsch mache.
    b) Nein, ich mache immer die gleichen Fehler.

8. Welche morphologischen Fehler haben sie früher oft gemacht, die Sie jetzt nicht mehr machen? (Sie können mehrere Antworten wählen.)
    a) Deklinationsfehler (bei Nomen, Adjektiven, Artikeln und Pronomen)
    b) Konjugationsfehler (bei Verben)
    c) falscher Tempusgebrauch
    d) falscher Gebrauch von Präpositionen
    e) falsches Genus
    f) andere: _____

    Was hat Ihnen dabei geholfen, sie jetzt zu vermeiden?

9. Welche Techniken haben Ihnen bisher beim Verbessern des schriftlichen Ausdrucks (dem Vermeiden von morphologischen Fehlern) am meisten geholfen? Warum?

Bei den Fragen 1, 5, 6 und 7 handelt es sich um geschlossene Fragen, d.h. nur eine angegebene Antwort soll angekreuzt werden. Die Fragen 2, 3, 4 und 8 sind eine Kombination aus geschlossenen und offenen Fragen, d.h. eine oder mehrere angegebene Antworten werden

zuerst ausgewählt und dann zusätzlich begründet. Die Frage 9 ist eine offene Frage, wo die Studenten in freier Form antworten.

Insgesamt 86 Studenten aller vier Studienjahre des akademischen Jahrs 2017/18 haben an der Umfrage teilgenommen. Hier ist es wichtig zu erwähnen, dass nicht alle Studenten bei der Umfrage anwesend waren und auch nicht alle Studenten auf alle Fragen geantwortet haben. Im esten Studienjahr haben 28, im zweiten 23, im dritten 15 und im vierten 20 Studenten teilgenommen.

6. Organisation und Verlauf der Forschungsarbeit

In dieser Masterarbeit wird eine Korpusanalyse schriftlicher Arbeiten der Germanistikstudenten vom ersten bis zum vierten Studienjahr an der Philologischen Fakultät in Banja Luka erfolgen. Die Häufigkeit auftretender morphologischer Fehler in den schriftlichen Arbeiten, d.h. Examen wie Briefen, Kommentaren und Essays, wird im empirischen Teil dieser Arbeit ermittelt. Das Korpus besteht aus schriftlichen Arbeiten, der Abschlusprüfungen und Kolloqiuen Germanistikstudierender aller vier Studienjahre im Rahmen des Unterrichtfachs Gegenwartsprache Deutsch 1-4, die im weitern Verlauf als Examen bezeichnet werden. Das Korpus aus dem ersten, zweiten, dritten und vierten Studienjahr stammt aus dem akademischen Jahr 2016/17. Das aus dem vierten Studienjahr musste auf das Jahr 2015/16 erweitert werden. Bei der Korpusanalyse des vierten Studienjahrs mussten zwei akademischen Jahre (2015/16 und 2016/17) berücksichtigt werden, da es nur zwölf Studenten im vierten Studienjahr des akademischen Jahrs 2016/2017 gab.

Insgesamt wurden 139 Examen verschiedener Studenten aller vier Studienjahre analysiert:

1. Studienjahr – 49 Examen in Form von informellen Briefen
2. Studienjahr – insgesamt 25 Examen in Form von Kommentaren
3. Studienjahr – 31 Examen in Form von Essays
4. Studienjahr – 22 Examen in Form von Essays aus dem akademischen Jahr 2015/16 und 12 aus dem Jahr 2016/17

Die häufigsten morphologischen Fehler wurden für jedes Studienjahr in eine separate Excel-Tabelle eingetragen. Dabei wurden die morphologischen Fehler nach Wortarten gegliedert. Es wurden nur die häufigsten Fehler analysiert, weswegen sich diese Arbeit auf

Fehler bei flektierbaren Wortarten: Verben, Nomen, Adjektive, Determinative und Pronomen beschrenkt. Von den nicht flektierbaren Wortarten, werden lediglich die Präpositionen behandelt. Bei der Korpusanalyse wurden zunächst auch andere Wortarten wie Pronominaladverbien, Partikel, Negatoren oder auch der Gebrauch des bestimmten und unbestimmten Artikels berücksichtigt. Da es nicht sehr viele Beispiele gab oder die grammatischen Regeln nicht exakt genug waren, wurden diese Arten von Fehlern ausgelassen. Da man morphologische Fehler nicht immer isoliert erkennen kann, wurden Satzteile oder ganze Sätze angeführt und die morphologischen Fehler darin markiert. Die Auswertungen häufiger morphologischer Fehler jedes einzelnen Studienjahrs werden im empirischen Teil grafisch dargestellt und mögliche Ursachen der häufigsten morphologischen Fehler genannt.

Nachdem alle einzelnen Studienjahre nach den häufigsten morphologischen Fehlern und ihren eventuellen Ursachen untersucht worden sind, werden die Ergebnisse aller einzelnen Studienjahre miteinander verglichen, um herauszufinden, ob die Anzahl der morphologischen Fehler vom ersten bis zum vierten Studienjahr sinkt. Dieser Vergleich wird in dem Kapitel *Diskussion* dargestellt.

Die Studenten haben einen Fragebogen ausgefüllt, wo sie geschrieben haben, welche Lerntechniken sie beim Lernen verwenden, um morphologische Fehler beim schriftlichen Ausdruck zu vermeiden. Die Ergebnisse der Umfrage werden in dem Teil *Auswertung der Studentenumfarge* analysiert, beschrieben und statistisch dargestellt.

Abschließend werden in der Schlussfolgerung alle Ergebnisse der Korpusanalyse häufiger morphologischer Fehler und der Studentenumfrage noch einmal zusammengefasst und überprüft, ob die gestellten Hypothesen bestätigt werden.

IV. Empirische Analyse

Im Folgenden werden die häufigsten Fehler nach Wortarten und ihre Unterteilung mit Beispielen aus dem Korpus angezeigt. Diese Klassifikation gilt für alle vier Studienjahre.

Verben

Futur 1: *Unseres* (Unser) *Neujahr werde** (wird) *in einer paaren* (ein paar) *Tagen kommen.*

Präteritum: *Vor drei Jahren redet** (redete) *mich mein Freund an, ...*

Präsens: *... , wenn du mir über alles schreibt** (schreibst).

Perfekt: *Obwohl ihr so lange feiertet hast** (gefeiert habt), ...

Reflexivpronomen vergessen: *Wir haben ___** (uns) *nicht lange Zeit* (nicht) *gesehen.*

Trennbarer Teil des Verbs vergessen: *Diese zwei Begriffe wechseln sich gegenseitig __** (ab).

Konjunktiv II: *..., um Dinge zu machen und zu sagen, die sie nie in der Öffentlichkeit sagen oder machen wurden** (würden).

Imperativ: *Bitte schrib** (schreib) *mir schnell.*

Nomen

falsche Kasusendung im Plural: *Sie hat keine Kindern** (Kinder).

falsche Kasusendung im Singular: *Am Anfang der Spiel** (des Spiels) *sagt der TV-Modertor...*

falsche Pluralendung: *Wie sehen die Kostümen** (Kostüme) *aus?*

Umlaut im Plural vergessen: *Jeder von uns hat seine Träume, seine Grunde** (Gründe) *und ...*

Verwechslung der Plural- und Singularformen: *Sie arbeite* (arbeitet) *12 Stunde** (Stunden) *pro Tag.*

Falsche Pluralendung + Umlaut vergessen: *Ich habe so viel neuen* (viele neue) *Worten** (Wörter) *gelernt.*

Falsche Plural- und Kasusendung + Umlaut vergessen: *Viele Menschen feiern das in ihren Hauses** (Häusern) ...

Adjektive

starke Adjektivdeklinaion: *Letzten** (Letztes) *Jahr habe ich ...*

schwache Adjektivdeklination: *... ich danke für diese schöne** (schönen) *Wörter .*

gemischte Adjektivdeklination: *... , wer nutzt unsere private** (privaten) *Informationen aus.*

Determinativ und Adjektiv falsch dekliniert: *Viele Menschen in hohem** (im hohen) *Alter genießen das Leben.*

kein attributiver Gebrauch / nicht flektierbar: *Es ist schönes** (schön), *dass ... / Diese größeren Zoos haben viele** (viel) *bessere Lebensbedingungen für Tiere.*

Determinative

falsche Kasusendung: *Seine Stelle unter die** (der) *Sonne suchen.*

falsches Genus: *... , weil jemand seine** (sein) *Glück gefunden hat.*

falsche Kasusendung und falsches Genus: *In meine** (meinem) *Heimatland gibt es schon Karneval.*

falsches Numerus (+Kasus): *Wir haben bei uns keine** (keinen) *Karnevals* (Karneval).

falsche Person (+Kasus): *... , dass du die Zeit mit seine** (deinen) *Freunde* (Freunden) *durchführen* (verbringst).

Pronomen

Kasusfehler: *Ihre Tradition gefällt mich** (mir) *sehr.*

Pronomen zu viel: *Das alles hört sich ~~dir~~* verscheinlich* (wahrscheinlich) *ziemlich Verurend* (verwirrend) *oder komisch an ...*

Pronomen fehlt: *In Mostar Karneval feiert* ___* (man) *jedes Jahr ...*

falsches Genus: ... *was ist denn das für ein Geräusch? Er** (Es) *ist so kalt und monoton.*

falsche Person / Höflichkeitsform: *Bemühe sich** (dich) *Deutsch zu lernen. / Ich werde Euch** (Ihnen) *noch zwei Sachen schreiben ...*

falsches Pronomen: *Die Videoüberwachung kann man missbrauchen, wenn das** (sie) *in falsche Hände gerät.*

Verwechslung von Pronomen und Artikel: *Die Menschen sind soziale Wesen. Deshalb sollen sie sich* (auch) *als* (wie) *ein** (eins) *auch benehemen.*

Präpositionen

falsche Präposition: *Ich würde sehr glücklich sein, wenn du nach** (zu) *mir kommen könntest.*

falsche Präposition + falsche Determinativdeklination oder –gebrauch: *Ich gehe an der** (zum) *Deutschkurs ...*

richtige Präposition + falsche Determinativdeklination oder –gebrauch: *Wenn dieser Kampf nach Freiheit in** (im) *eigenen Land aussichtslos ist, ...*

Präposition fehlt: *Wir haben Zimzograd jedes Jahr besucht, schon* __* (seit) *vier Jahren.*

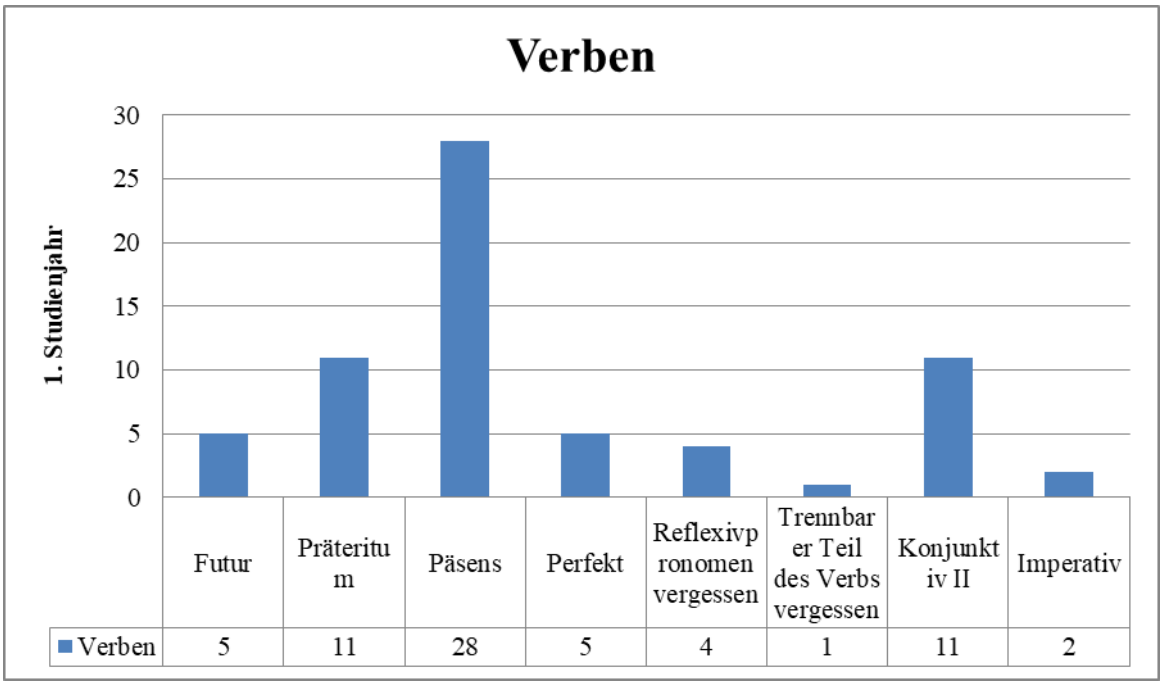
Präposition zu viel: *So eine ähnliche Situation mit dem Doping passierte ~~zu~~* einem Athletiker ...*

1. Die häufigsten morphologischen Fehler im 1. Studienjahr

Im ersten Studienjahr machen die Studierenden immer noch sehr viele Fehler, darunter sehr viele morphologische Fehler.

Bei den **Verben** werden viele Fehler beim Gebrauch und Bildung der Tempora gemacht, meistens im Präsens. Außerdem ist der Konjunktiv 2 ein Problem für Studierende, wahrscheinlich, da es so eine Form im Serbischen nicht gibt oder nur teilweise gibt. Im Imperativ kommen eher wenige Fehler vor, hier nur zwei. Neben der Konjugation werden

trennbare Verben und reflexive Verben ebenefalls fehlerhaft verwendet. Bei den trennbaren Verben fehlt sehr oft der trennbare Teil des Verbs am Satzende, während bei reflexiven Verben oft das Reflexivpronomen fehlt. Insgesamt sind es 67 und 1,37 Fehler im Durchschnitt. Graphisch sieht dies folgendermaßen aus:

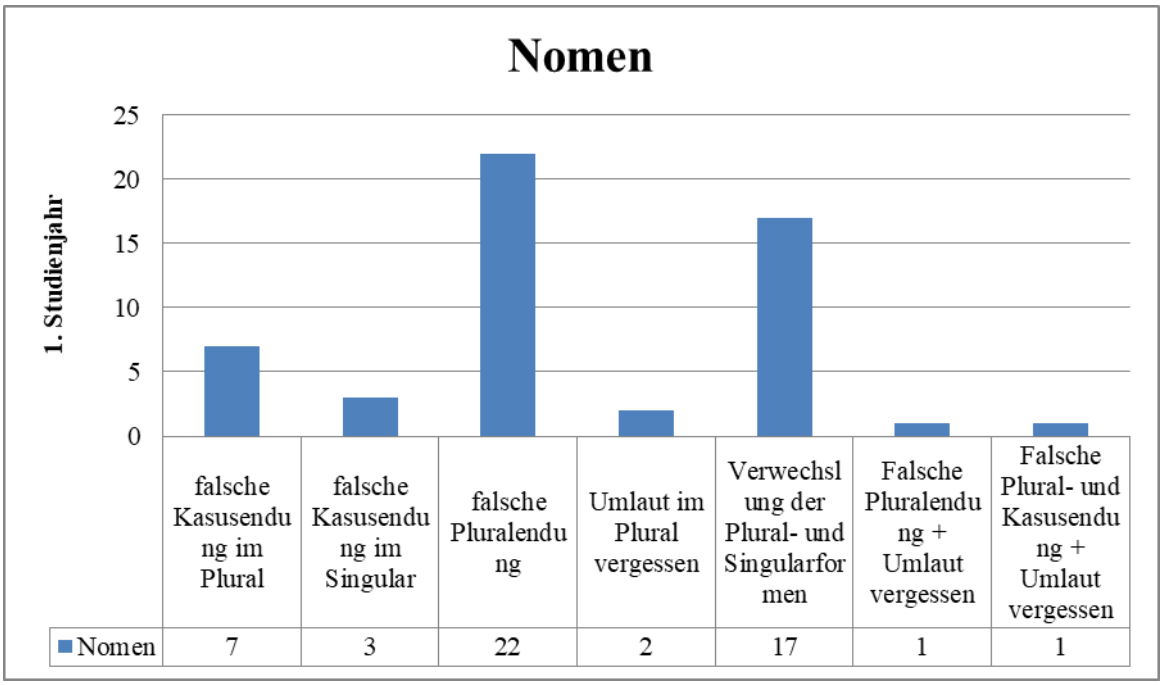


Die Studierenden im ersten Studienjahr vermeiden generell komplexere Sätze und komlexe Verbformen, deswegen verwenden sie beim Schreiben eher Sätze im Präsens. Sie verwenden diese sogar dann, wenn sie eine Handlung in der Vergangenheit schildern wollen. Hiebei handelt es sich um Simplifizierung. Diese Tatsache rechtfertigt den häufugen Gebrauch des Präsens, aber selbst da machen Studierende immer noch viele Fehler. Sehr oft stimmen Person und Verbform nicht überein und es kommt zu Konjugationsfehlern. Dies kann auf den Einfluss persönlicher Faktoren, aber auch auf Kompetenz- und Performanzfehler zurückzuführen sein. Interferenzfehler sind innerhalb dieser Wortart eher nicht zu erwarten.

Bei der **Nomendeklination** bereiten die fünf möglichen Pluralendungen die meisten Probleme. Gleich nach der fehlerhaften Pluralbildung von Nomen kommt das Verwechseln der Singular und Pluralformen im Kontext. In beiden Situationen ist es sehr wahrscheinlich, dass die Studierenden die passende Form des Plurals nicht kennen, da es keine exakte grammatische Regel gibt, die erklärt, welche Pluralendung wann verwendet wird. Das gelernte Nomen muss zusammen mit seinen Stammmformen gelernt werden, damit es korrekt verwendet werden kann, was wiederum viel Zeit und Übung in Anspruch nimmt. Die Kasusendung im Singular und Plural ist ebenfalls problematisch, ebenso wie der Umlaut im

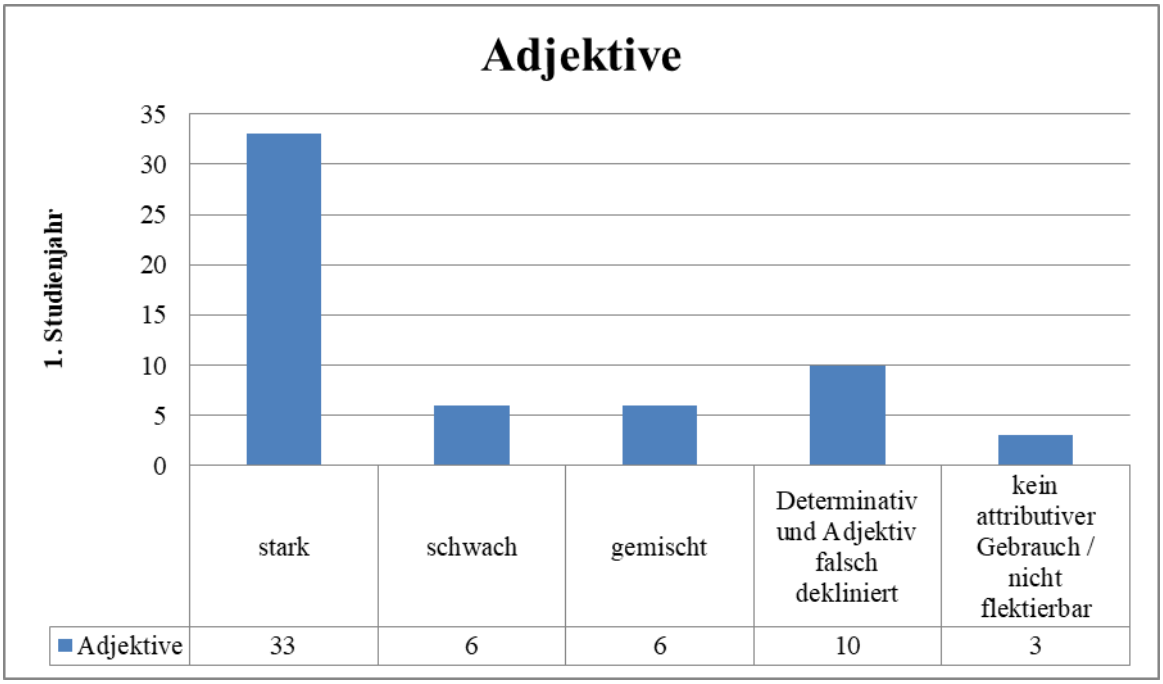
Plural der Nomen. In zwei Fällen entstehen Kombinationen aus falscher Plural-, Kasusendung und ausgelassenem Umlaut.

Insgesammt machen die Studierenden 53 Fehler. Wenn man diese Zahl durch die Anzahl der Studenten im ersten Studienjahr, also durch 49 teilt, ergibt das 1,08 Feher im Durchschnitt. Im folgenden Diagramm sieht man genauer, wo die Studierenden im ersten Studienjahr bei der Nomendeklination und ihrem Gebrauch die meisten Fehler machen.



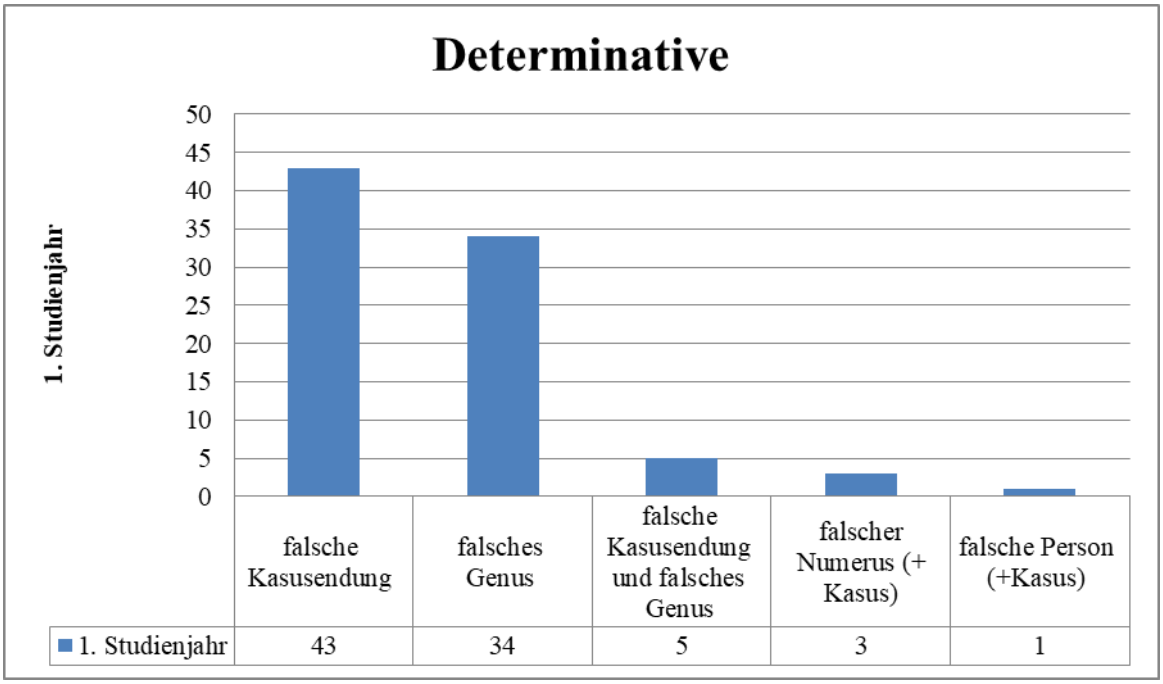
Bei der Nomendeklination sind die meisten Ursachen für Fehler Interferenzfehler, die durch das Englische beeinflusst werden wie z. B. *Viele Menschen feiern das in ihren Hauses* (Häusern)* ... oder Übergeneralisierung bei der Pluralendung im Dativ wie z. B. *Das ist unsere Tradition seit sieben Jahre* (Jahren).*

Viele Fehler werden ebenfalls bei der **Adjektivdeklination** gemacht, insgesamt 58 und 1,18 im Durchschnitt. Davon sind es im Bereich der starken Adjektivdeklination sogar 33 Fehler. Bei den anderen zwei Deklinationstypen der Adjektive sind es je 6 Fehler. Neben der fehlerhaften Deklination des Adjetivs wird in 10 Fällen das Determinativ ebenfalls falsch dekliniert. Dreimal haben die Studenten Endungen an Adjektive geschrieben, die entweder prädikativ oder adverbial verwendet wurden oder gar nicht flektierbar sind. Zur Verdeutlichung dient die folgende Graphik.



Die größten Probleme bereitet bei der Adjektivdeklination das Genus des Nomens, vor dem das Adjektiv steht. Manchmal übertragen die Studierenden das Genus eines Wortes aus der Muttersprache auf das Wort der Zielsprache, aber oft kommt es auch zu Fehlern, wo die Studierenden ohne Wörterbuch oder andere Hilfsmittel das richtige Genus nicht wissen können und dann schlicht und einfach raten. In beiden Situationen liegt der Studierende natürlich oft falsch, weswegen Fehler entstehen. Eine andere Art von Fehler ist der Performanzfehler, wo die Studierenden die Regeln der Adjektivdeklination zwar kennen, aber nicht beherrschen. Die Ursachen solcher Fehler sind oft Übergeneralisierungen. Der Studierende kennt zwar die grammatische Regel, wendet sie aber in der falschen Situation an.

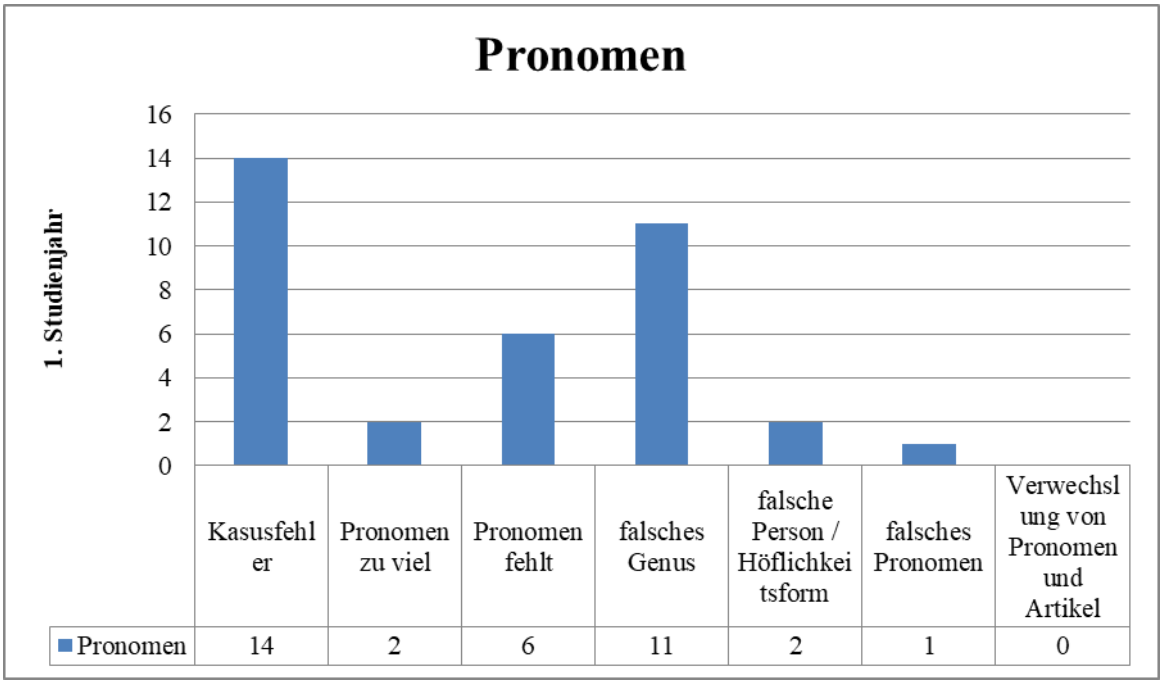
Ein weiterer Bereich, in dem Studierende sogar die meisten Fehler machen, sind die Determinative. Wie bei den Adjektiven, ist auch bei der **Deklination von Determinativen** das Genus des Nomens, vor dem das Determinativ steht, problematisch, was auch eine falsche Kasusendung nach sich zieht. Insgesamt sind es 86 Fehler bei der Deklination von Determinativen und 1,75 im Durchschnitt. Der Kasus des Determinativs ist am problematischsten, denn allein 44 Fehler werden bei der Kasusendung gemacht. Etwas weniger Fehler sind es beim Genus, insgesamt 34. Dazu kommen noch 5 fehlerhafte Beispiele, wo sowohl Kasus als auch Genus falsch sind. Das falsche Numerus (3) und die falsche Person (1) sind eher seltener vertreten, aber ebenfalls vorhanden. In der folgenden Graphik sieht man genauer, um welche Fehler es sich handelt.



Eine mögliche Ursache könnte in diesem Bereich ebenfalls die Übergeneralisierung sein. Die Studenten im ersten Studienjahr haben in beiden Semestern Unterricht aus dem Fach Morphologie, und sollten die Regeln der Deklination von Determinativen kennen, dennoch tauchen immer wieder Performanzfehler auf. Natürlich gibt es auch Studierende, die die Deklinationsregeln nicht gelernt haben und aus diesem Grund Kompetenzfehler machen. Was die Interferenz als Fehlerursache betrifft, gilt das gleiche wie bei der Adjektivdeklination. Da das Genus ohne Hilfsmittel nicht immer richtig bestimmt werden kann, übertragen viele Studierende das Genus eines Nomens aus der Muttersprache. Aber dies ist nicht immer der Fall, denn in vielen Beispielen sind das Genus eines Nomens im Serbischen und Deutschen gleich und dennoch wird das Determinativ vor dem Nomen von Studierenden falsch dekliniert *Erzähl mir mal etwas über dieses* (diesen) Karneval bei euch.* Der Karneval ist in beiden Sprachen ein maskulines Nomen, wird aber in diesem Beispiel als Neutrum verwendet.

Die Studierenden machen Fehler bei der Deklination und beim Gebrauch der **Pronomen**. Meistens wird der falsche Kasus verwendet, insgesamt 14-mal. Das Genus ist ebenfalls problematisch, denn hier sind es 11 Fehler. Lediglich einen Fehler gibt es bei der grammatischen Kategorie Person. Etwas weniger Fehler tauchen beim Gebrauch der Pronomen vor: 6-mal fehlte ein Pronomen und zweimal war ein Pronomen überflüssig, einmal wurde ein völlig anderes und somit auch falsches Pronomen vewrendet. Es gab keine Verwechslungen von unbestimmtem Artikel und indefinitem Pronomen. Somit kommt man

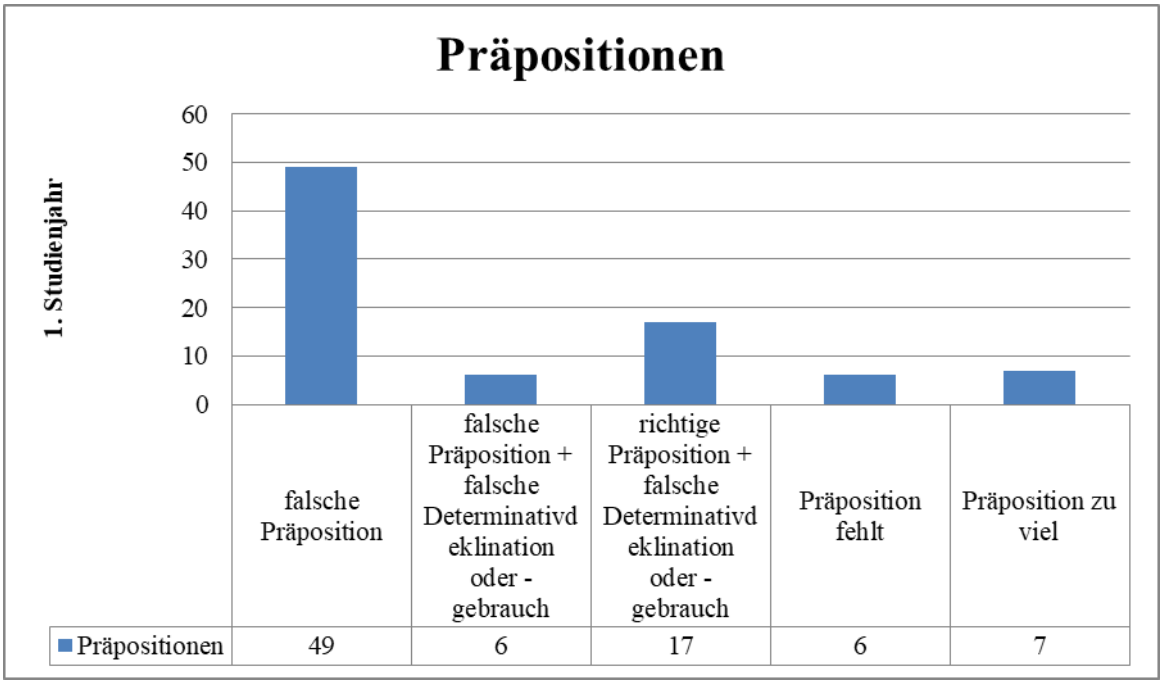
zu der Summe von insgesamt 36 Fehlern, die bei jedem Studenten im durchschnitt bei 0,73 liegt.



Bei der grammatischen Kategorie Kasus werden sehr oft die Akkusativ- und Dativformen des Pronomens verwechselt wie z. B : ... , *dass du mir* (mich) dieses Jahr besuchen wirst.* Hierbei handelt es sich mit Sicherheit nicht um Interferenzfehler, denn in Mutter- und Zielsprache soll in diesem Beispiel das Pronomen im Akkusativ stehen. Eine weitere Ursache ist die Übergeneralisierung, wie auch bei den oben genannten Wortarten. Was den überflüssigen Gebrauch einzelner Pronomen angeht, könnte es sich jedoch um Interferenzfehler handeln wie z. B. im Satz: *Das alles hört sich ~~dir~~* verscheinlich (wahrscheinlich) ziemlich Verurend (verwirrend) oder komisch an ...* Im Serbischen wäre an dieser Stelle ein Pronomen im Dativ, im Deutschen hingegen nicht. Sehr oft fehlen die Pronomen *es* und *man* in Sätzen wie z.B. *Dort ist __* (es) sehr billig.* oder *Wann und wie feiert ___* (man) Karneval in Deutschland?* Beim ersten Beispiel könnte es sich um einen Interferenzfehler handeln und beim zweiten eher nicht. Bei den weniger auftretenden Fehlern könnte es sich um Fehler handeln, die aus mangelnder Konzentration, Zeitmangel oder unter dem Einfluss ähnlicher persönlicher Faktoren entstanden sind.

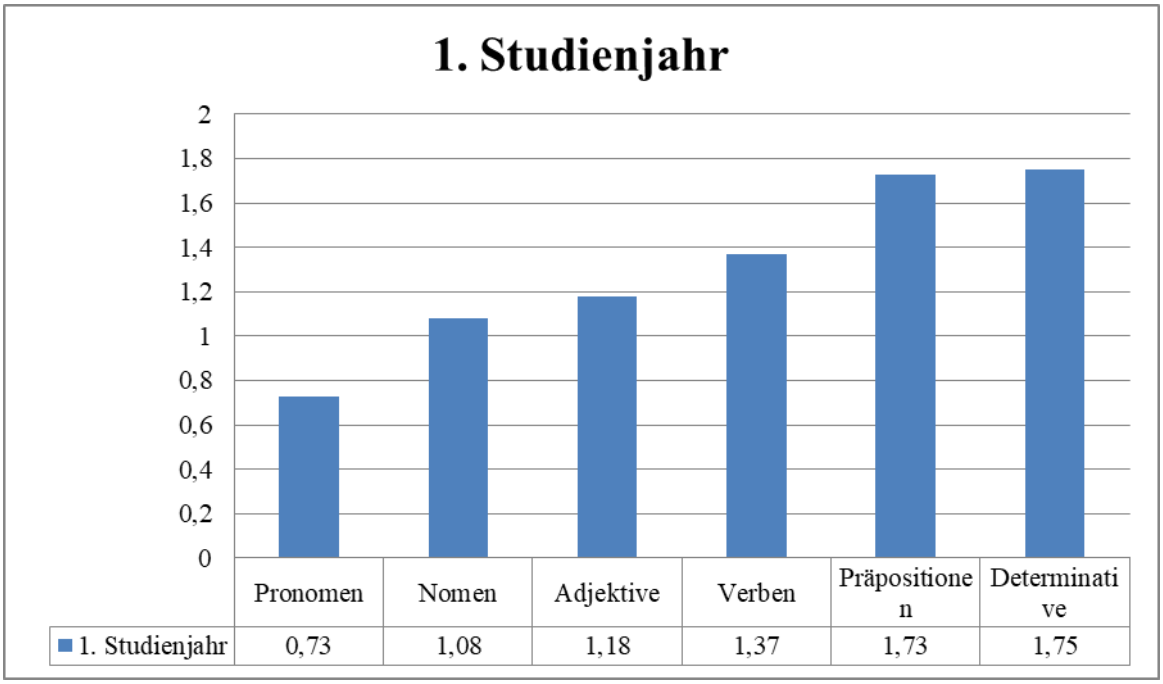
Präpositionen werden von Studierenden im ersten Studienjahr sehr oft falsch verwendet. Insgesamt hat die Korpusanalyse 85 und im Durchschnitt 1,73 Fehler ergeben. Somit sind das die zweithäufigsten morphologischen Fehler. Am häufigsten wird die falsche Präposition verwendet, insgesamt 49-mal, gleich danach kommen mit 17 Fehlern die Fehler, bei denen

die Präposition richtig, aber die/der Determinativdeklination und –gebrauch falsch sind. Es kommt ebenfalls vor, dass Präpositionen im Satz fehlen oder im Überfluss verwendet werden. Von den ersten gibt es 6 und von den zweiten 7 Fehler. Es gibt aber auch Kombinationen, wo die falsche Präposition verwendet wurde und dazu auch das Determinativ falsch dekliniert wurde, fehlte oder zu viel war. Dies kam in 6 Beispielen vor.



Für viele Präpositinen gibt es keine eindeutige und ausnahmslose grammatische Regel, die besagt, wann welche Präposition verwendet wird. Diese Tatsache erschwert den meisten Studierenden ihren korrekten Gebrauch. Aus diesem Grund verwenden die Studenten die Präposition, die in ihrer Muttersprache richtig wäre, weswegen es zu Interferenzfehlern kommt wie z.B. *Nimmst du in* (am) Karneval teil?* In der serbischen Sprache wäre die Präposition *in* richtig im Deutschen wird die Präposition am (an + dem) gebraucht.

Zusammenfassend kann man sagen, dass im ersten Studienjahr bei Determinativen durchschnittlich die meisten und bei Pronomen durchschnittlich die wenigsten Fehler gemacht werden. Einen genaueren Überblick kann man sich mithilfe folgender Graphik verschaffen.

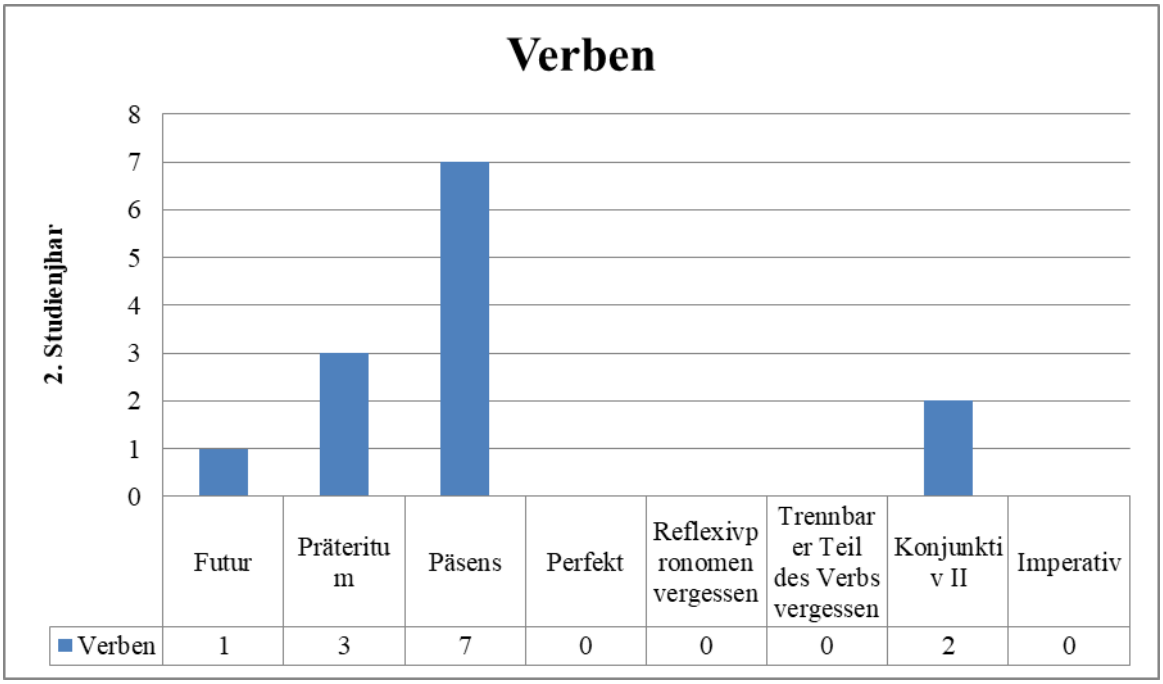


Die zweithäufigsten Fehler kommen bei Präpositionen, dann bei den Verben, den Adjektiven und bei den Nomen vor.

Wenn man alle Fehler bei allen Wortarten zusammenzählt, machen die Studierenden im ersten Studienjahr insgesamt 385 Fehler, was im Durchschnitt 7,84 Fehler bei jedem einzelnen Studenten pro Klausur sind.

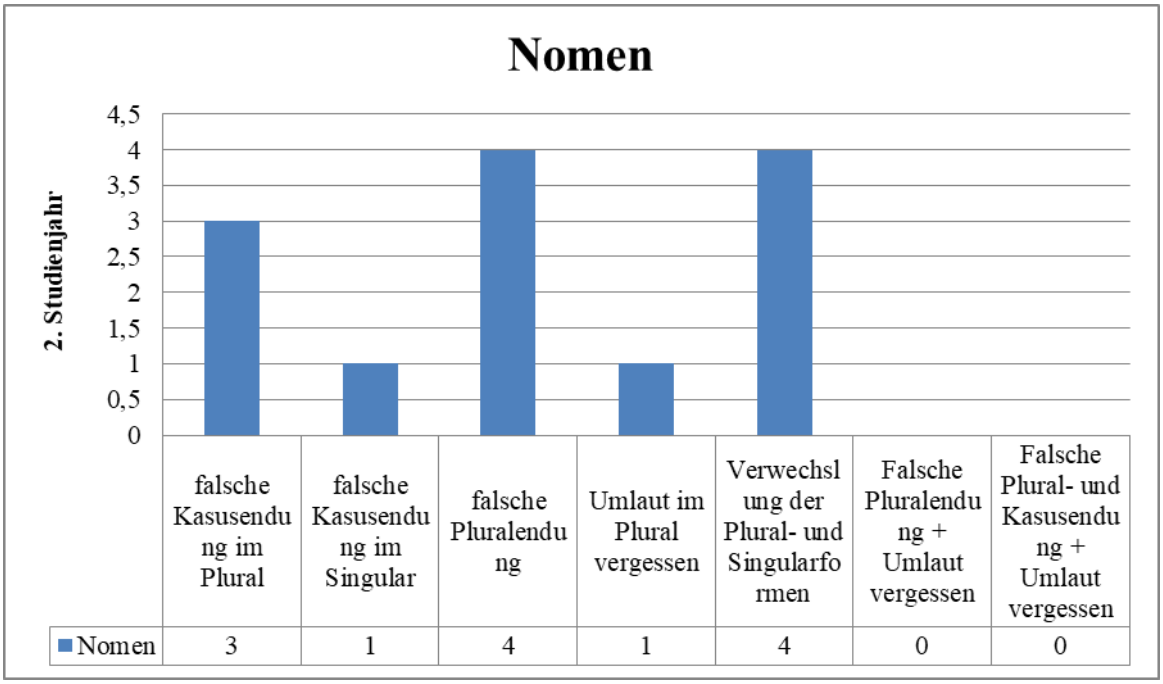
2. Die häufigsten morphologischen Fehler im 2. Studienjahr

Bei der Konjugation und dem Gebrauch verschiedener Tempora bei der Wortart **Verb** werden insgesamt 13 Fehler gemacht, im Durchschnitt ergibt das 0,52. Bei der Konjugation in verschiedenen Tempora und bei ihrem Gebrauch werden im zweiten Studienjahr die meisten Fehler gemacht. Im Präsens sind es 7 Fehler, im Präteritum 3 und einer im Futur 1. Die Gegenwartsform wird auch dann verwendet, wenn der/die Studierende sich eigentlich in der Vergangenheit ausdrücken wollte wie z. B. *Sie haben geschrieben, dass 500 Visitenkarten nur 6.99 Euro kosten. Und ich muss* (musste) dafür 8.99 Euro zahlen.* Im Präsens wird oft wegen des falschen Pronomens im Satz auch die falsche Pesron des Verbs verwendet: ... , *aber ich denke, dass Ihr (Sie) uns Kunden belogen habt* (haben).* Bei den Modi wird der Konjunktiv 2 dort vermieden, wo er notwendig wäre: *Das wurde* (würde) auch nicht so schlimm sein, wenn* ... Fehler beim Gebrauch des Imperativs oder Perfekts gibt es nicht. Ebenso werden das Reflexivpronomen und der trennbre Teil des Verbs bei trennbaren Verben nicht ausgelassen.



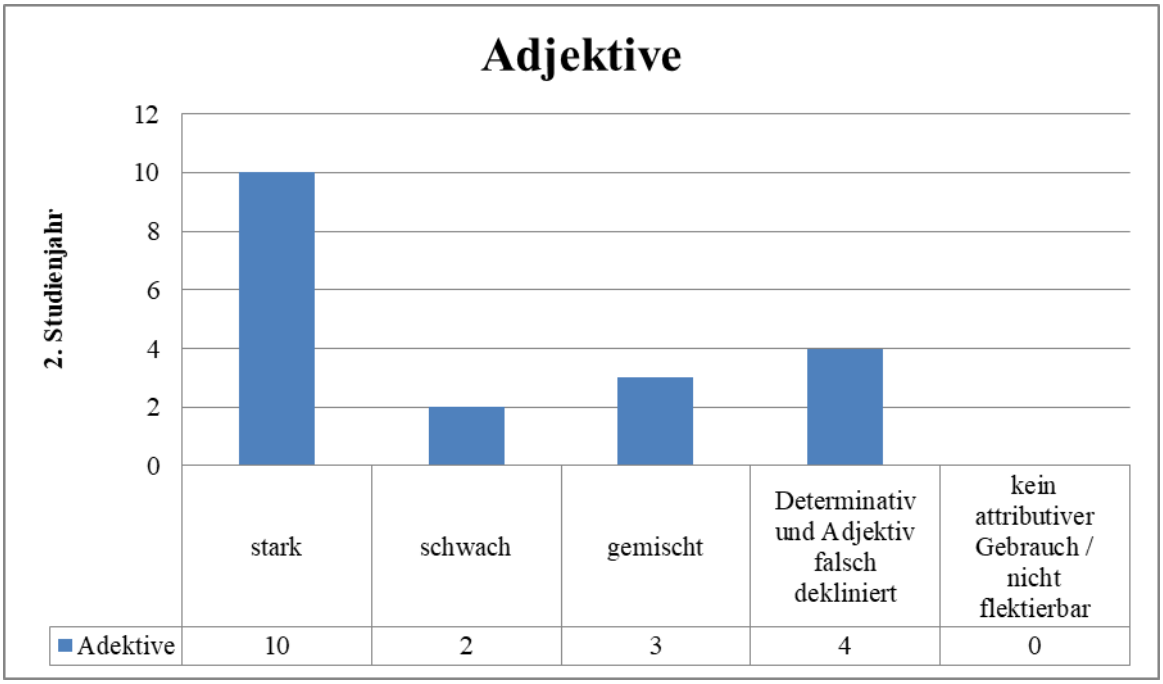
Da die Studenten komplexe Strukturen wie das Perfekt eher vermeiden, kann man hier von Simplifizierung sprechen. Konjugationsfehler, die im Präsens entstanden sind, weil das falsche Pronomen im Satz verwendet wurde, kann als Interferenzfehler gedeutet werden. Dazu kommt es, wie oben bei der vorangehenden Kategorie der Fehler bei Pronomen beschrieben, weil die Höflichkeitsformen im Deutschen und Serbischen nicht an die gleiche Person gebunden werden. Bei der Vermeidung des Konjuktivs 2 handelt es sich sehr wahrscheinlich um Performanzfehler, da die Studierenden aus Morphologie lernen, wann es verwendet wird.

Im zweiten Studienjahr sind im Bereich der **Nomen** einige morphologische Fehler vorzufinden. Man muss hervorheben, dass das zweite Studienjahr nur wenige Fehler pro Klausur macht, insgesamt sind es nur 13 Fehler. Wenn man diese Fehler in Unterkategorien einordnet, ergibt die Korpusanalyse folgende Ergebnisse, die unten in der Graphik statistisch dargestellt sind : Je 4 Fehler werden bei der Bestimmung der Pluralendung und Verwechslung von Singular- und Pluralformen gemacht. Eine falsche Kasusendung weisen vier Beispiele vor, davon drei im Plural und nur eine im Singular. Der Umlaut im Plural wurde nur einmal vergessen. Fehlerkombinationen in den Unterkategorien falsche Kasus-, Pluralendung und Umlaut vergessen gibt es im zweiten Studienjahr nicht. Im Durchschnitt macht jeder Student des zweiten Studienjahrs gerade 0,52 Fehler pro Examen.



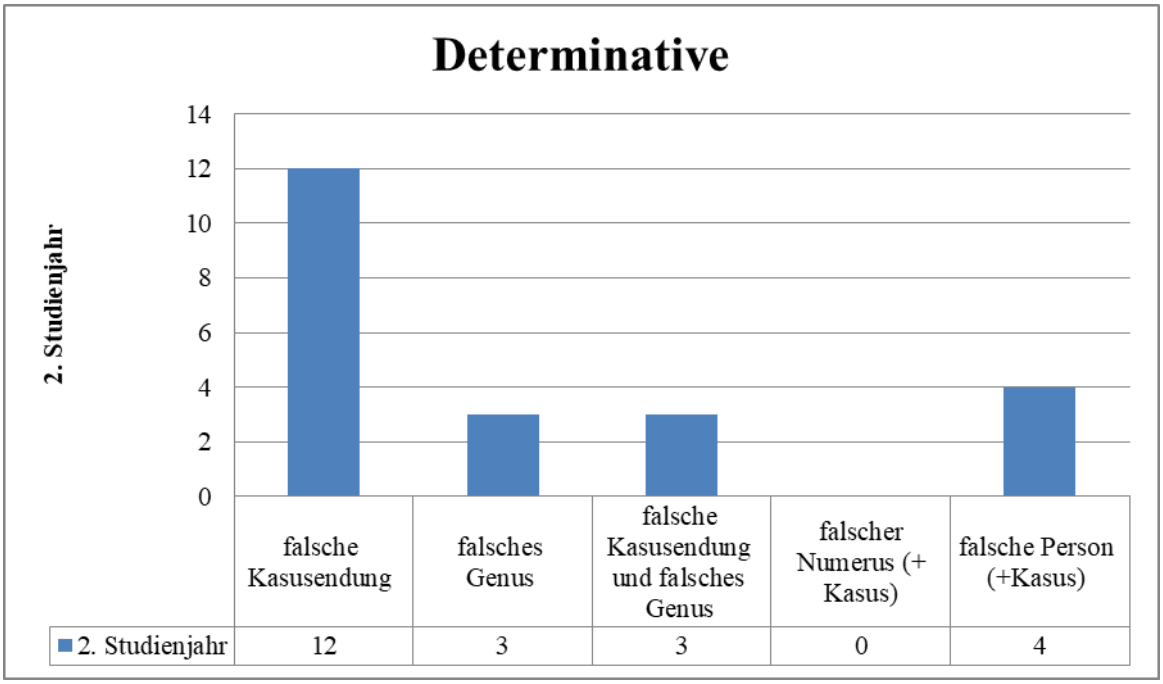
Die Ursachen bei der Nomendeklination zu ermitteln ist keine leichte Aufgabe. Meistens handelt es sich um Performanzfehler, da die Studierenden im zweiten Studienjahr sicher wissen, dass es bei der Pluralbildung der Nomen fünf mögliche Endungen gibt. Wo sie sich allerdings nicht sicher sind, wenn sie kein Wörterbuch verwenden, ist, welches Nomen welche Endung im Plural benötigt. Hier kommt es sehr oft zu Interferenzfehlern, da die meisten Studenten der englischen Sprache mächtig sind. Ein Beispiel für den Einfluss des Englischen wäre, die Pluralbildung durch die Endung –s wie z.B. *Zu diesem Thema habe ich drei Artikels* (Artikel) gelesen.* Außerdem wird die Pluralendung –(e)n, die charakteristisch für die Dativformen der Nomen im Plural sind, auch dann verwendet, wenn im Satz kein Nomen im Dativ vorhanden ist wie z. B. *Sie hat keine Kindern* (Kinder)* ... Hierbei handelt es sich um Übergeneralisierung.

Die **Adjektivdeklination** ist für die Studenten des zweiten Sudienjahrs ebenfalls problematisch. Das Hauptproblem stellt natürlich das Genus des Nomens dar, welches für DaF-Lernende nicht einfach zu lernen und zu beherrschen ist. Insgesammt machen die Studierenden 19 Fehler, was im Durchschnitt 0,76 Fehler pro Examen sind. Bei der starken Adjektivdeklination werden die meisten Fehler gemacht, insgesamt 10. Wengier Fehler sind es bei der gemischten, 3, und schwachen Adjekivdeklination, 2 Fehler. Es gibt auch Sätze, in denen sowohl das Adjektiv als auch das dazugehörige Determinativ falsch dekliniert wurde, da kommen 4 Fehler vor. Im zweiten Studienjahr haben die Studierenden nicht versucht, prädikativ oder adverbial verwendete Adjektive attributiv zu verwenden.



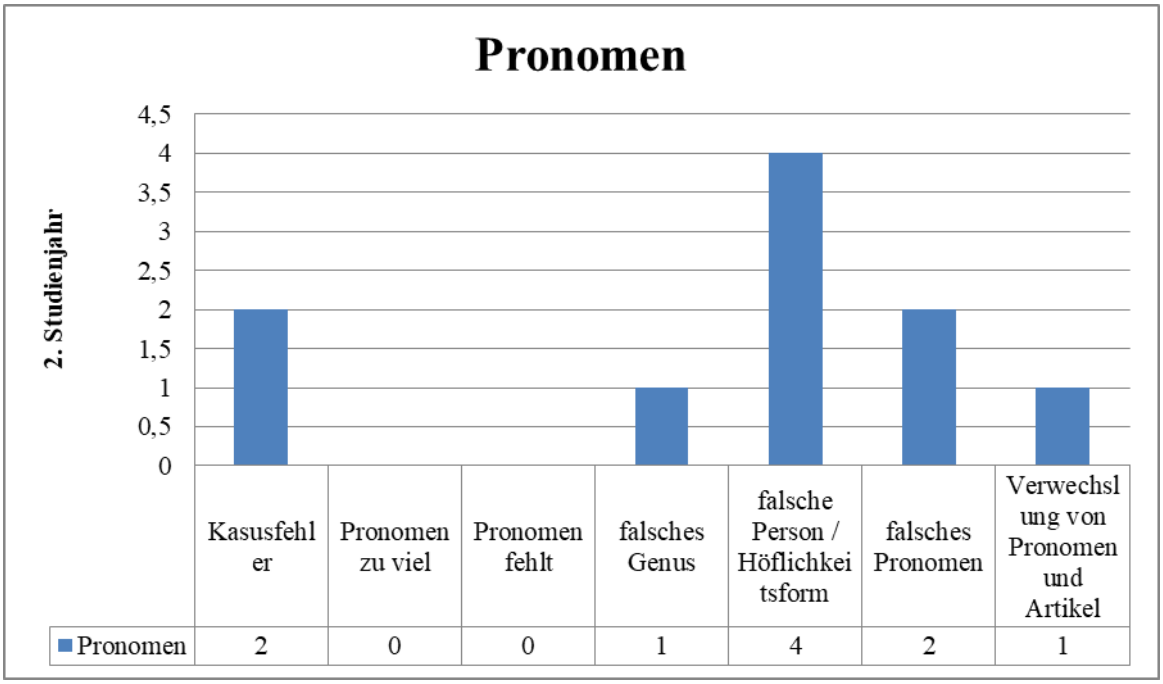
Die Bestimmung des Genus vom Nomen, welches nach dem Adjektiv steht und es bestimmt, ZAREZ ist ein Problem für die Studierenden. Aus diesem Grund werden oft Fehler bei der Adjektivdeklination gemacht. Andererseits ist nicht immer nur das Genus ein Problem, es kommen auch Performanzfehler vor, denn die Regeln der Adjektivdeklination werden in der Schule aber auch im ersten Studienjahr aus Morphologie noch einmal detailliert behandelt. Interferenzfehler sind hier meistens auszuschließen.

Bei der Deklination der **Determinative** machen die Studierenden im zweiten Studienjahr insgesamt 22 Fehler, was im Durchschnitt 0,88 Fehler pro Examen sind. Bei der Deklination sind die Kasusendungen und die Bestimmung des Genus das Hauptproblem. Die falsche Kasusendung taucht 12-mal vor, das falsche Genus dreimal, die Kombination aus beidem ebenfalls dreimal und viermal wurde die falsche Person eines Determinativs verwendet. In der folgenden Graphik sind die vorher beschriebenen Ergebnisse der Korpusanalyse statistisch dargestellt.



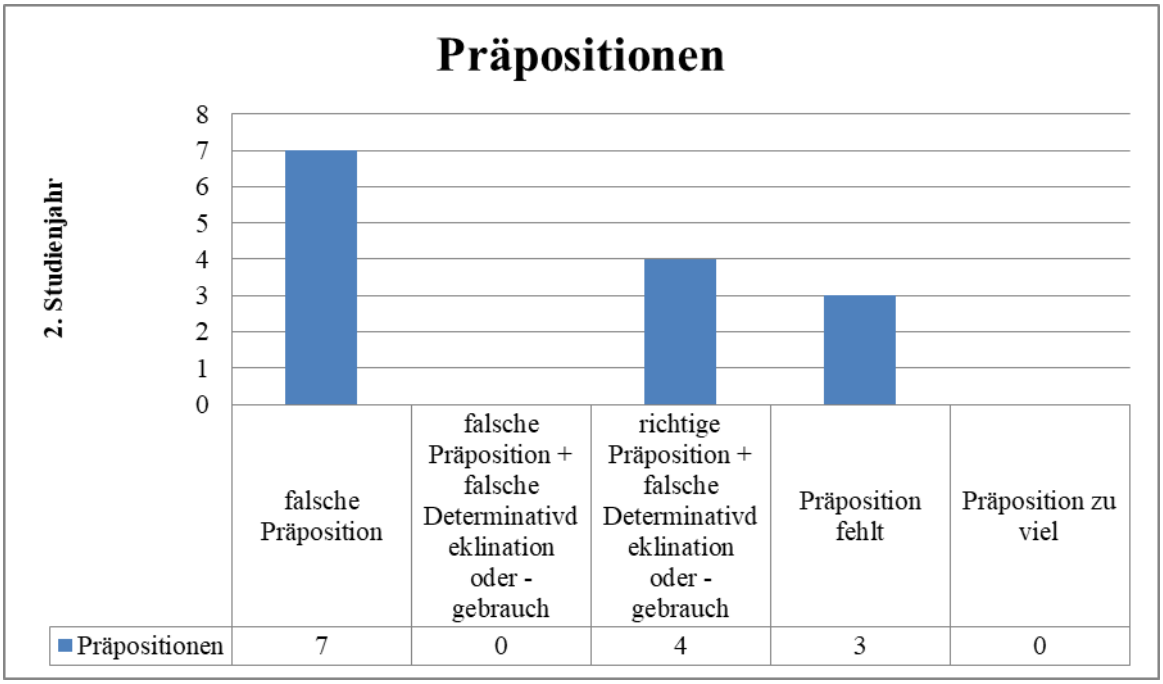
Oft ist die Fehlerursache in diesem Bereich der Einfluss der Muttersprache wie im folgenden Beispiel: ..., *weil ich meinen* (mein) Geld zurück möchte.* Hier verwendet der/die Studierende den richtigen Kasus, aber er/sie geht von dem falschen Genus aus. Im Serbischen ist Geld ein maskulines Nomen, im Deutschen jedoch ein neutrales. Außerdem werden Performanzfehler gemacht, die durch persönliche Faktoren beeinflusst werden könnten.

Bei der Deklination und dem Gebrauch von **Pronomen** sind nur sehr wenige Fehler festzustellen. Insgesamt sind es nur 10 Fehler, also 0,4 im Durchschnitt. Fast die Hälfte davon, also vier Fehler, werden durch den Gebrauch des falschen Pronomens oder die fehlerhafte Verwendung der Höflichkeitsform gemacht wie z.B. ... *, dass Sie jetzt wissen, was sie* (Sie) gemacht haben...*In je zwei Fällen wird das Pronomen im falschen Kasus dekliniert oder ein anderes und falsches Pronomen verwendet. In einem Bespiel wird der unbestimmte Artikel mit dem indefiniten Pronomen verwechselt: *Wenn mein Vater, als er ein Kind war, sich kein Spielzeug leisten konnte, baute er sich ein* (eins).* Es wurden keine Pronomen ausgelassen oder überflüssig angeführt. Anhand der nachfolgenden Graphik, kann man die beschriebenen Ergebnisse statistisch darstellen.



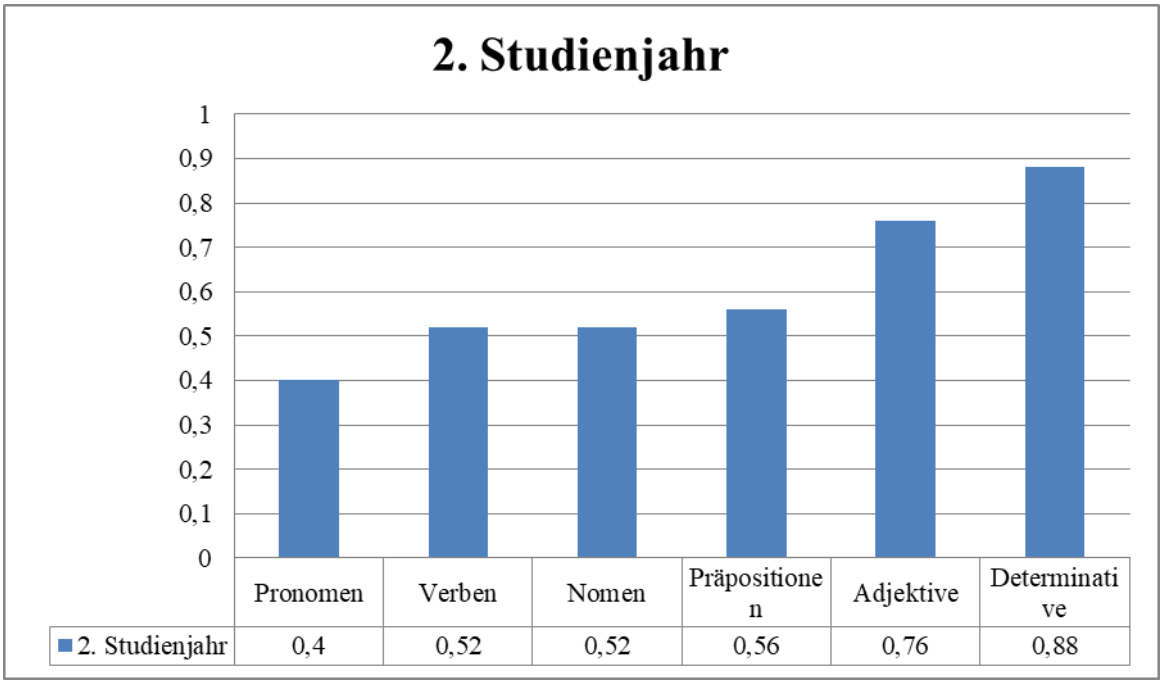
Die meisten Fehler bei der Deklination und dem Gebrauch der Pronomen sind Interferenzfehler. Die Studierenden verwirrt die Tatsache, dass die Höflichkeitsform im Deutschen die gleiche Form hat, wie die 3. Person Plural, während es im Serbischen die Form der 2. Person Plural hat. Bei der Deklination im falschen Kasus hingegen handelt es sich um keine Interferenzfehler, da der Kasus in beiden Sprachen gleich ist wie z. B. im folgenden Satz: *Zum Schluss möchte ich Ihnen* (Sie) um eine Entschuldigung bitten*. In beiden Sprachen wird in diesem Satz das Pronomen im Akkusativ verwendet und nicht im Dativ. Hier handelt es sich ganz wahrscheinlich um einen Performanzfehler, der durch persönliche Faktoren beeinflusst wurde.

Wenige Fehler machen die Studierenden des zweiten Studienjahrs bei der Verwendung von **Präpositionen**, insgesamt sind es nur 14 und im Durchschnitt etwa 0,56. Die falsche Präposition wird 8-mal benutzt, die richtige Präposition mit falsch dekliniertem Determinativ dreimal und dreimal wurde ebenfalls eine notwendige Präposition augelassen. In den zwei Unterkategorien falsche Präposition + falsche Determinativdeklination und überflüssige Verwendung von Präpositionen wurden keine Fehler festgestellt.



Für den Gebrauch der Präpositionen gibt es nicht immer eine exakte Regel, weswegen die Studierenden oft die Präposition wählen, die in ihrer Muttersprache in einem bestimmten Satz verwendet wird. Aus diesem Grund kann man schließen, dass viele Fehler Interferenzfehler sind wie im folgenden Beispiel: *Wegen der Verspätung konnte ich nicht rechtzeitig auf* (bei) der Arbeit sein, ...* Um die gleiche Fehlerursache handelt es sich beim Auslassen von Präpositionen wie im Beispiel: *Aber, das kann alles bis __* (zu) eine bestimmte (einer bestimmten) Grenze normal sein ...* Im Serbischen wäre nur eine Präposition ausreichend, im Deutschen hingegen fehlt noch eine zweite, hier konkret *zu*.

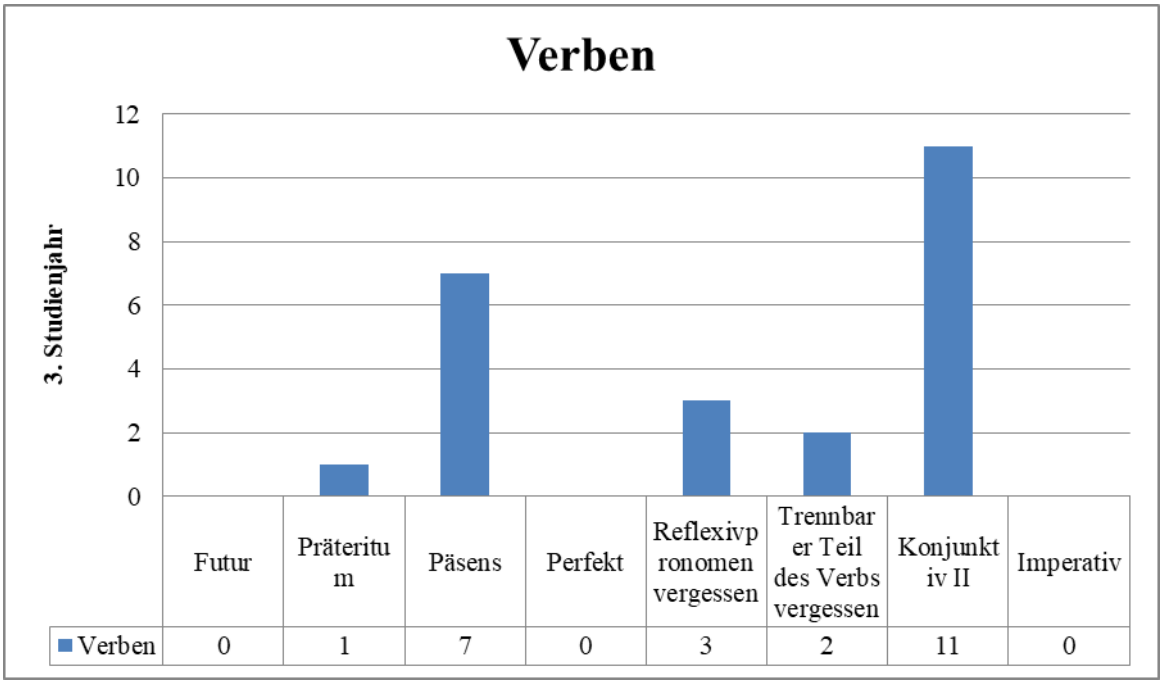
In der folgendenen Graphik werden noch einmal zusammenfassend die häufigsten Fehler angezeigt. Die Korpusanalyse aller 25 Examen im zweiten Studienjahr ergab, dass die meisten Fehler bei den Determinativen gemacht werden (0,88), danach kommen die Fehler bei Adjektiven (0,76) und Präpositionen (0,56). Bei Verben und Nomen werden gleiviele Fehler gemacht (0,52), während die wenigsten Fehler bei Pronomen gemacht wurden (0,4).



Wenn man alle Fehler zusammenzählt, machen die Studierenden im zweiten Studienjahr insgesamt 91 und im Durchschnitt 3,64 Feheler pro Examen.

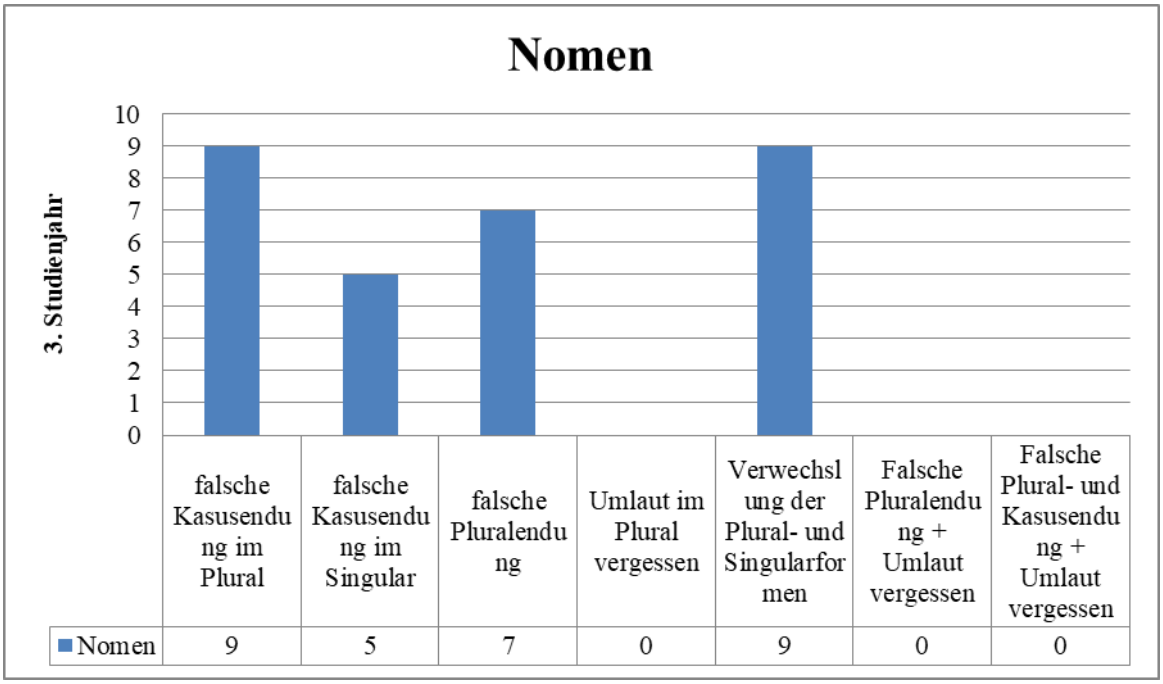
3. Die häufigsten morphologischen Fehler im 3. Studienjahr

Bei **Verben** machen die Studierenden im dritten Studienjahr insgesamt 24 Fehler und im Durchschnitt 0,77. Das Problematischste ist die korrekte Verwendung des Konjunktivs 2, da machen die Studierenden 11 Fehler. Was die Tempora betrifft, machen die Studierenden 7 Fehler im Präsens, einen im Präteritum und keine Fehler im Perfekt oder Futur 1. Bei Reflexiven Verben wurde dreimal das Reflexivpronomen und bei trennbaren Verben der trennbare Teil des Verbs vergessen.



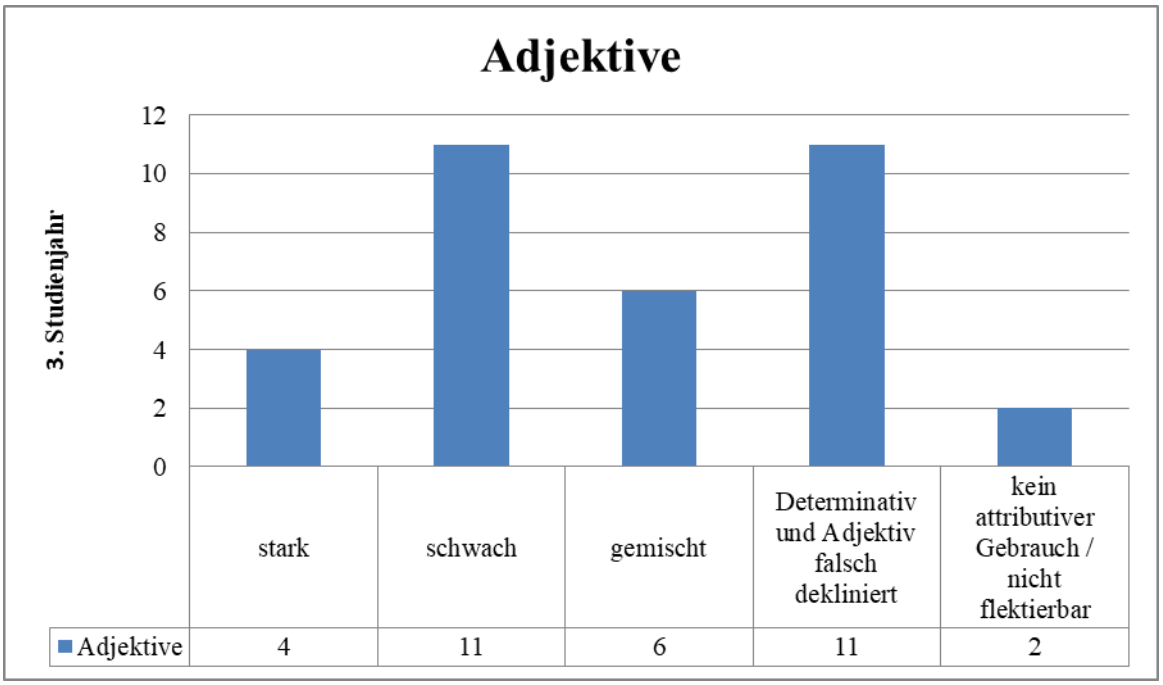
Wie man den Konjunktiv 2 bei Verben bildet und wann man ihn verwendet, lernen die Studenten spätestens im 1. Studienjahr aus Morphologie oder auch in den Sprachübungen. Dieses Sprachwissen geht nur sehr schwer in Sprachkönnen über, da es den Konjunktiv in der Form wie im Deutschen nicht in der serbischen Sprache gibt. Im Präsens werden viele Fehler gemacht. Da ist oft der Numerus falsch wie z.B. *Das kann* (können), zum Beispiel, manche Filme und Serien sein.* Um Interferenzfehler handelt es sich hierbei nicht, eher um Übergeneralisierung.

Die Studierenden im dritten Studienjahr machen bei der **Nomendeklination** insgesamt 30 Fehler, während die durchschnittliche Anzahl von Fehlern pro Examen 0,97 beträgt. Je 9 Fehler entstehen bei der falschen Kasusendung im Plural und bei der Verwechslung von Singular- und Pluralformen. Die Bestimmung der Pluralendug stellt mit 7 Fehlern ebenfalls ein Problem für Studierende dar. Die falsche Kasusendung wird im Singular fünfmal benutzt, während der Umlaut im Plural in diesem Studienjahr nicht vergessen wurde. Fehler bei den Kombinationen aus Plural- / Kasusendungen und fehlendem Umlaut gab es nicht.



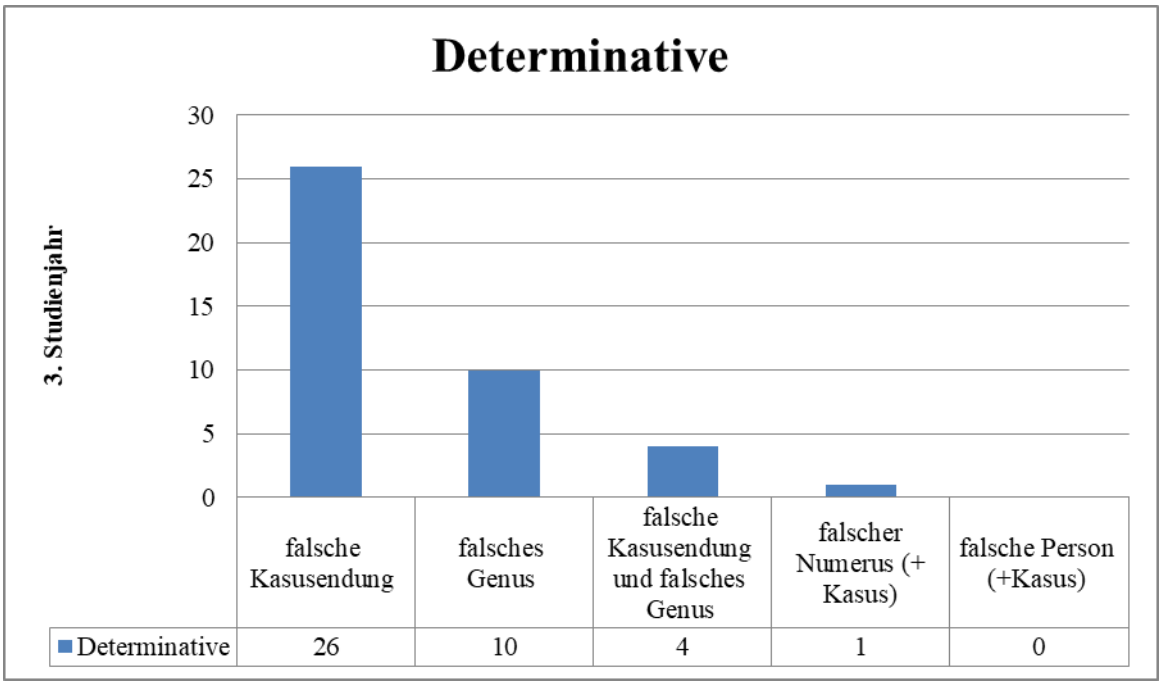
Übergeneralisierung ist die häufigste Fehlerursache bei der Nomendeklination in den Examen der Studierenden des dritten Studienjahrs. Die Studierenden kennen die Regeln der Nomendeklination in allen Kasus und Numeri, machen aber weiterhin Performanzfehler. Interferenzfehler, die durch den Einfluss des Englischen entstehen, sind in diesem Studienjahr eher selten. Warum die Singular- und Pluralformen der Nomen häufig verwechselt werden, kann man nicht mit Sicherheit sagen. Um Interferenzfehler handelt es sich jedoch nicht.

Die Korpusanalyse hat im Bereich der **Adjektivdeklination** insgesamt 34 Fehler ergeben, von denen im Durchschnitt jeder Student des dritten Studienjahrs 1,09 Feheler macht. Bei der schwachen Adjektivdeklination und der fehlerhaften Deklination von Adjektiv und Determinativ werden mit je 11 Fehlern, die meisten Fehler gemacht. Etwas weniger Fehler sind es bei der gemischten (6) und starken (4) Adjektivdeklination. In zwei Beispielen wurden Adjektive dekliniert, obwohl sie in diesen konkreten Beispielen nicht flektiert werden können: *Diese größeren Zoos haben viele* (viel) bessere Lebensbedingungen für Tiere.*



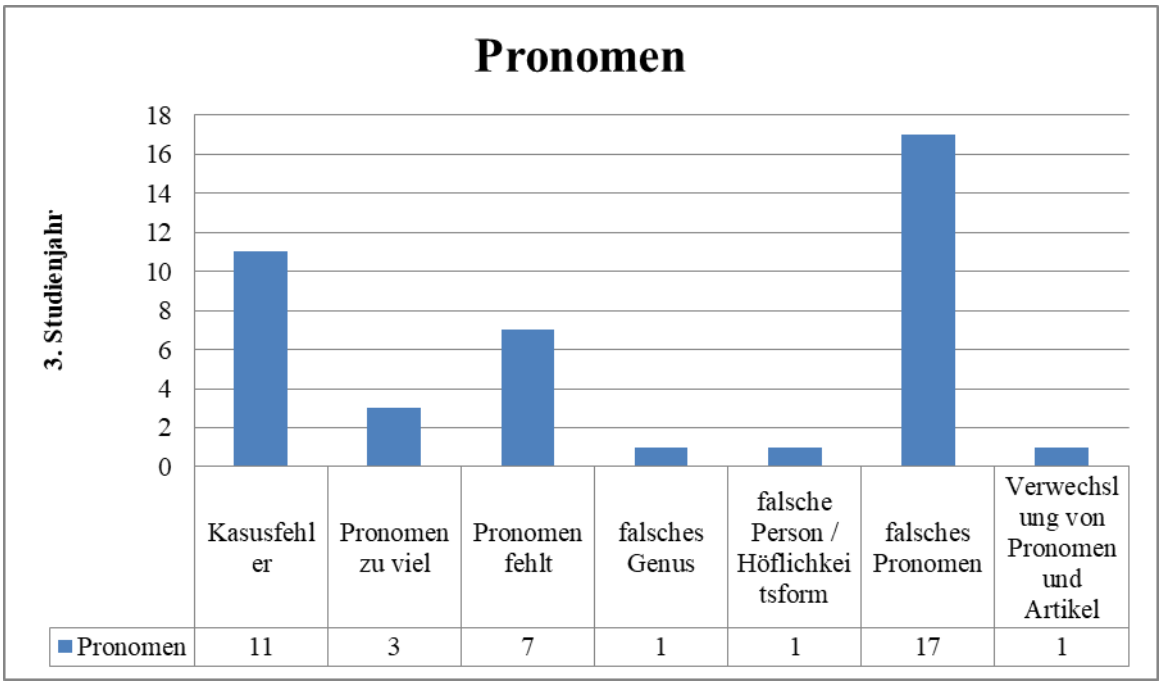
Bei der Adjektivdeklination, aber auch bei der Deklination aller Wortarten mit der grammatischen Kategorie Genus, werden oft Fehler gemacht, da man das Genus nicht richtig bestimmt. Hier kann es sich um Interferenzfehler handeln. Daneben tauchen auch Performanzfehelr auf. Die Studierenden kennen sehr wahrscheinlich alle Regeln der drei verschiedenen Adjektivdeklinationen und sogar ihre Ausnahmen, sind aber aus verschiedenen Gründen, wie Stress, Zeitmangel, mangelnder Konzentration oder noch unvollkommene Automatisierung von bekannten Strukturen nicht in der Lage diese immer korrekt zu verwenden.

Die Deklination von **Determinativen** ist auch in diesem Studienjahr der Bereich mit den meisten Fehlern. Insgesamt sind es 41 und im Durchschnitt 1,32 Fehelr pro Examen, die jeder Studierende macht. Davon machen einen großen Teil die falschen Kasusendungen aus, 26 insgesamt. Das falsche Genus des Nomens verursachte 10 Fehler, während es bei der Kombination aus falschem Kasus und Genus 4 Fehler gab. In der falschen Person stand nur ein Determinativ.



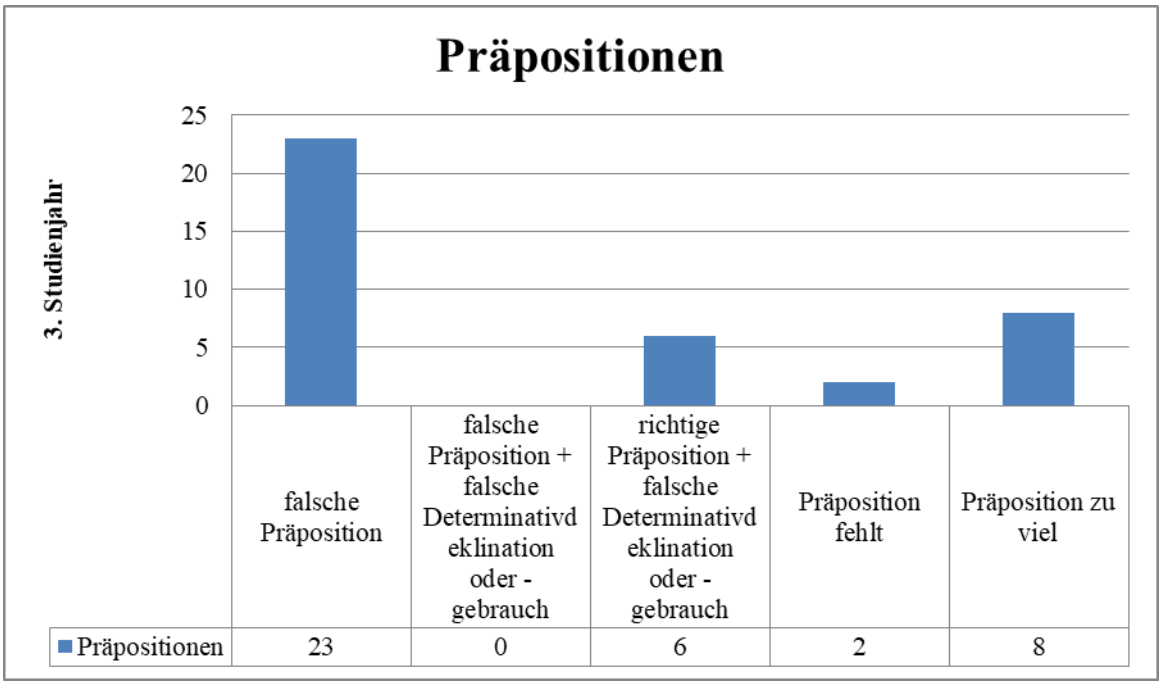
Die falsche Kasusendung bei Determinativen kann nur selten als Interferenzfehler angesehen werden. Die Studierenden beherrschen die Valenzregeln einzelner Wortarten nicht, vor allem die des Verbs nicht, weswegen sie willkürlich den Kasus einer Ergänzung auswählen. Denn wenn sie wüssten, welche Präposition welchen Kasus regiert, dann würden sie Fehler wie im folgenden Beispiel nicht machen: *die Welt aus dieser Sichtweise zu einen* (einem) besseren Ort zu machen* ...Oder beim Verb: *Es gibt heute kaum ein* (einen) Mann, der* ... Da die Grundlagen der Syntax und Morphosyntax schon im zweiten Studienjahr im Unterricht behandelt wurden, kann es sich bei der falschen Kasusendung nur um Performanzfehler handeln.Ganz im Gegensatz dazu sind aber die Fehler bei falschem Genus als Interferenzfehler anzusehen wie im Beispiel: *..., doch dieser* (dieses) Zitat beweist, ...* Im Serbischen ist das Nomen Zitat maskulin und im Deutschen neutral. Bei dem falschen Numerus handelt sich sehr wahrscheinlich um Fehler aus mangelnder Konzentration.

Bei der Wortart **Pronomen** werden insgesamt 41 und im Durchschnitt 1,32 Fehler gemacht, also geanuso viele wie bei den Determinativen. Sehr oft wird das falsche Pronomen von Studierenden im dritten Studienjahr benutzt, insgesamt 17-mal. Ein Pronomen steht 11-mal im falschen Kasus und nur je einmal in der falschen Person und im falschen Genus. Notwendige Pronomen wurden 7-mal ausgelassen und dreimal überflüssig gebraucht. Einmal wurde das indefinite Pronomen mit dem unbestimmten Artikel verwechselt.



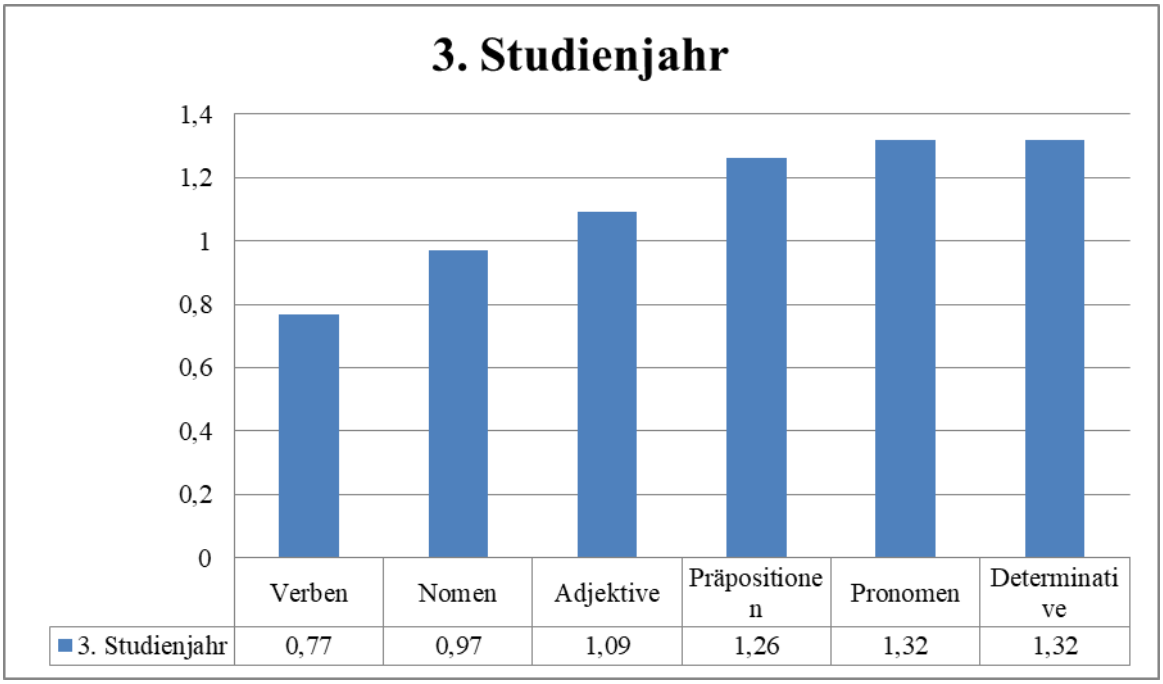
Ein Pronomen wurde sehr oft falsch verwendet, da in vielen Sätzen das Pronomen *man* mit dem Pronmen *er* verwechselt wurde, wie im folgenden Beispiel: *Man kann alles erreichen, wenn er* (man) glaubt, dass er* (man) etwas schaffen kann.* Hierbei handelt es sich um einen Performanzfehler, der nicht durch den Einfluss der Muttersprache entstand. Dativ- und Akkusativformen von Pronomen werden ebenfalls oft verwechselt wie z. B. ... , *sondern was immer einen* (einem) das Herz sagt.* Das ist ebenfalls kein Interferenzfehler. Andere Fehler werden nur selten gemacht, also kann es sich dabei um Flüchtigkeitsfehler handeln.

Die Studierenden des dritten Studienjahrs machen insgesamt 39 und im Durchschnitt 1,26 Fehler beim Schreiben, wenn es sich um **Präpositionen** handelt. Den Großteil davon machen falsche Präpositionen aus, insgesamt 23. In den Examen werden zweimal notwendige Präpositionen ausgelassen und 8-mal überflüssig angeführt. Die richtige Präposition aber die falsche Determinativdeklination wurde 6-mal festgestellt. Die Kombination aus falscher Präposition und falscher Determinativdeklination gab es nicht.



Bei dem Gebrauch von Präpositionen beim freien schriftlichen Ausdruck kommt es bei den Studierenden des dritten Studienjahrs oft zu Interferenzfehlern. Sie übernehmen oft die Präposition, die in der Muttersprache passen würde. Beim Auslassen von Präpositionen oder bei dem überflussigen Gebrauch handelt es sich eher um Performanzfehler, die aus mangelnder Konzentration oder durch andere persönliche Faktoren verursacht werden können.

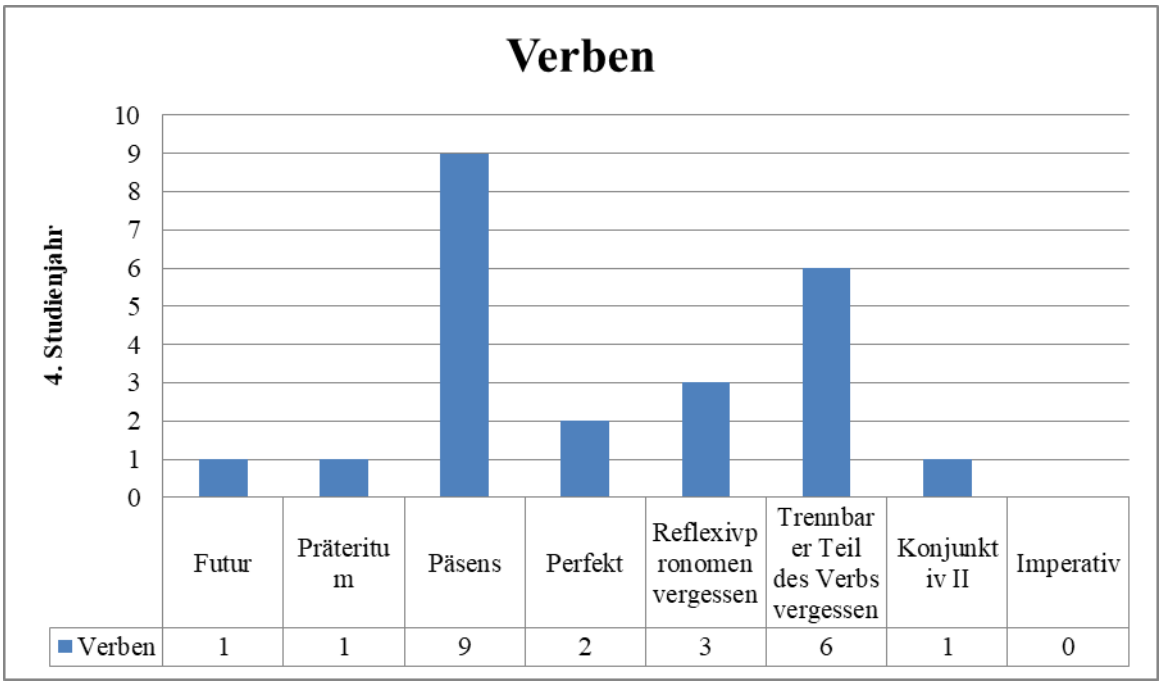
Beim Zusammenfassen aller Fehlerarten machen die Studierenden des dritten Studienjahrs im Durchschnitt die meisten Fehler im Bereich der Determinative und Pronomen (je 1,32), dann bei den Präpositionen (1,26), Adjektiven (1,09), Nomen (0,97) und am wenigsten bei den Verben (0,77). Deutlicher werden die beschriebenen Ergebnisse in der folgenden Graphik gezeigt.



Insgesamt sind es bei allen Wortarten 209 und durchschnittlich 6,73 Fehler pro Examen.

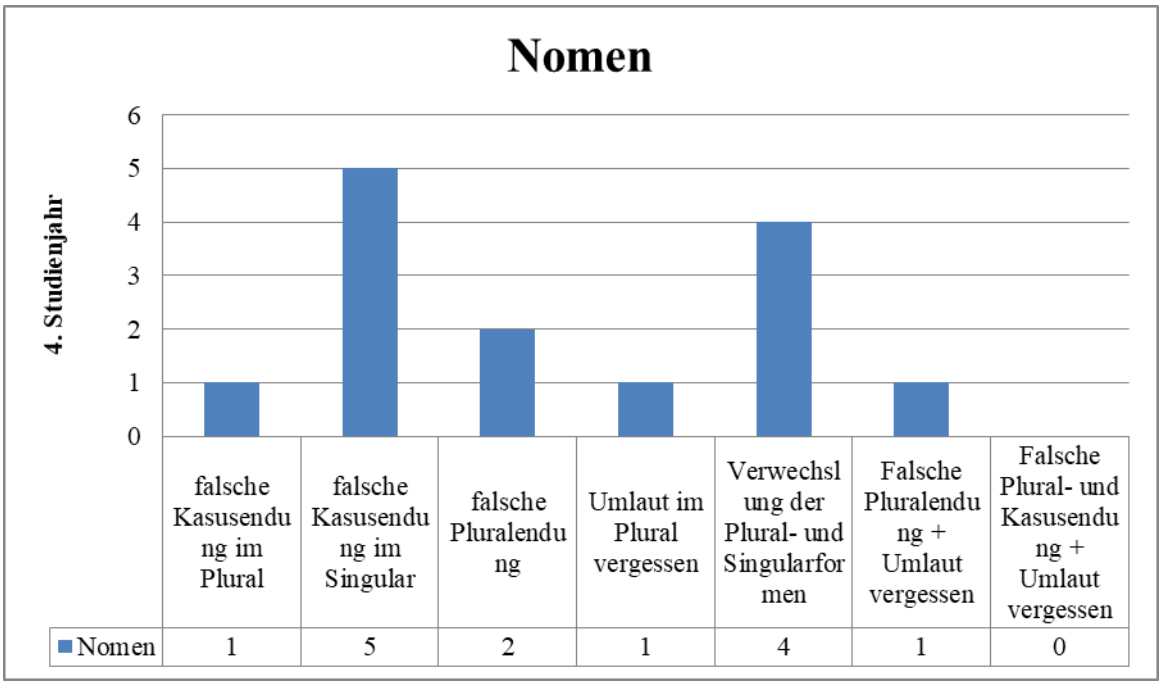
4. Die häufigsten morphologischen Fehler im 4. Studienjahr

Die Studierenden des viereten Studienjahrs machen insgesamt 20 und durchschnittlich 0,59 Fehler bei der Konjugation und dem Gebrauch der **Verben**. Insgesamt 9 morphologische Fehler kommen bei der Konjugation im Präsens vor: *Die schon erwähnten Sportler treffen ... einige Entscheidungen, die sie für richtig hält* (halten), die aber Lebens (das Leben) eines Sportler zerstören kann* (können).* Dreimal werden Reflexivpronomen bei reflexiven Verben und sechsmal der trennbare Teil des Verbs ausgelassen. Im Perfekt werden lediglich zwei Fehler gemacht, während es je einen Fehler im Konjunktiv 2 und Futur 1 gibt.



Bei keiner Unterkategorie ist keine logische Fehlerursache zu erkennen. Es handelt sich meistens um Performanzfehler, die durch persönliche Faktoren, wie mangelnde Konzentration, Zeitdruck und Ähnliches beeinflusst wurden. Um Interferenzfehler kann es sich bei solchen Fehlern nicht handeln, sondern lediglich um Übergeneralisierung: ..., *da man beweist* (bewiesen hat) hat, dass ...*

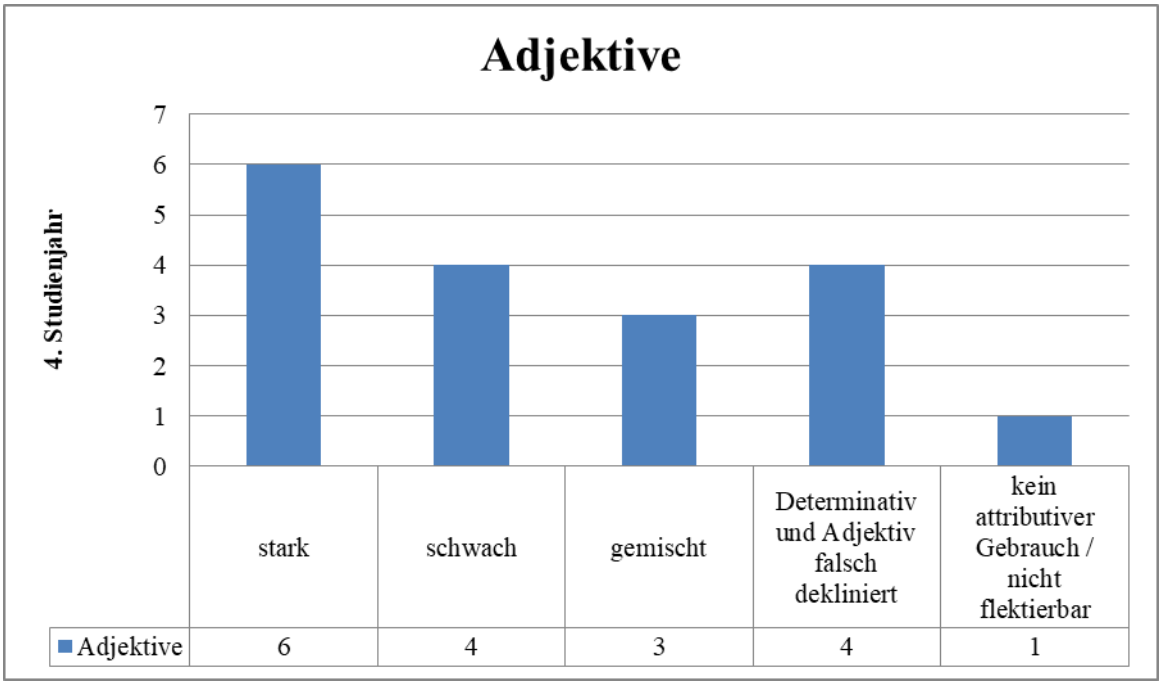
Bei der **Nomendeklination** machen die Studierenden des vierten Studienjahrs insgesamt 13 Fehler, was im Durchschnitt etwa 0,38 Fehler pro Examen ergibt. Meistens ist die Kasusendung im Singular eines Nomens fehlerhaft, da wurden 5 Fehler festgestellt. In 4 Fällen wurden die Singular- und Pluralformen des Nomens verwechselt, zweimal die falsche Pluralendung angegeben und einmal tauchte ein Fehler bei der Kasusendung im Plural auf. Der Umlaut im Plural wurde lediglich einmal separat und dann noch einmal in Kombination mit der falschen Pluralendungen vergessen.



Bei den Beispielen mit fehlerhafter Kasusendung im Singular bereitet die Deklination im Genitiv die größten Schwierigkeiten. Dies kann man am folgenden Beispiel erkennen: *Am Anfang der Spiel* (des Spiels) sagt der TV-Modertor* ... Hierbei handelt es sich um einen Interferenzfehler, da das Nomen in der Muttersprache der Studierenden ein Femininum ist. Bei der Verwechslung von Singular- und Pluralformen handelt es sich um keine Interferenzfehler, weil die Nomen im Serbischen im gleichen Numerus stehen würden, wie im Deutschen. Dies kann man z.B. am folgeneden Satz sehen: ... *unsere sowohl Stärke* (Stärken) als auch Schwäche* (Schwächen) können in irgendwelcher alltäglichen Situation zum Vorschein kommen.* Interessant bei diesem Beispiel ist, dass der/die Studierende das Verb *können* im Plural schreibt, die Nomen jedoch in der Singularform lässt. Hier kann es sich um Flüchtigkeitsfehler oder Performanzfehler handeln, die aus mangelnder Konzentration oder ähnlichen Faktoren verursacht wurden. Die Fehler aus den übrigen Unterkatogerien sind ebenfalls den Performanzfehlern anzurechnen.

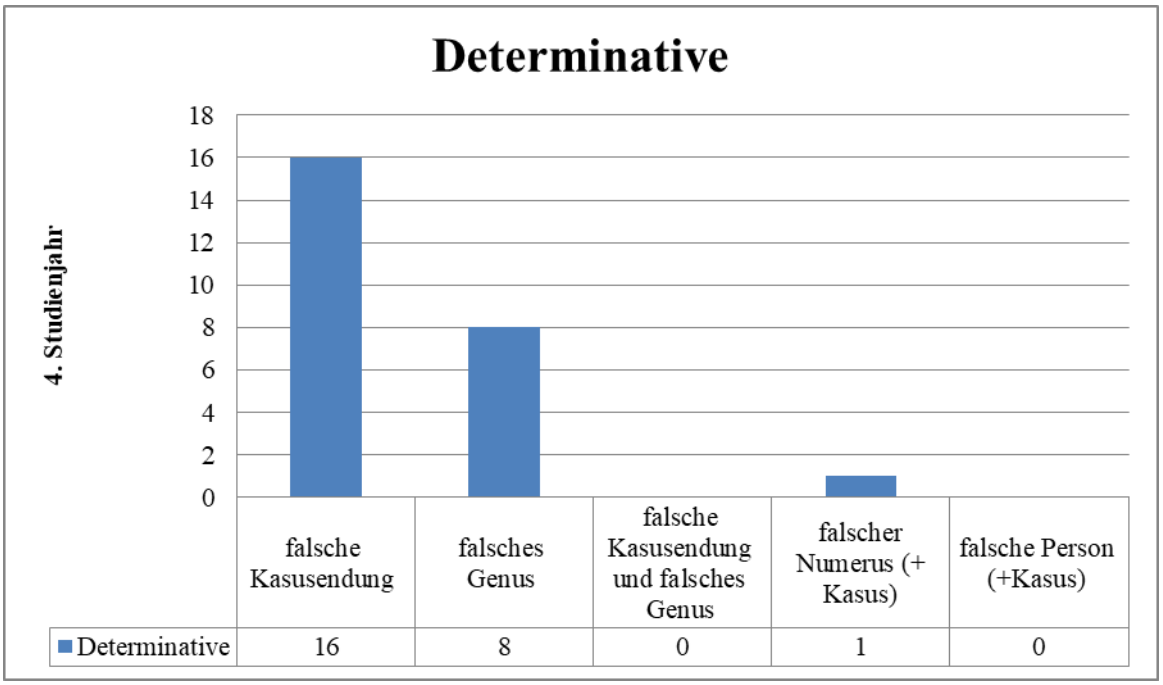
Insgesamt sind es 18 und im Durchschnitt 0,72 morphologische Fehler, die die Studierenden des vierten Studienjahrs bei der **Adjektivdeklination** machen. Die häufugsten Fehler werden bei der starken Adjektivdeklination gemacht, insgesamt 6 Fehler. Bei der schwachen Adjetivdeklination sind es 4, genauso viele Fehler sind es bei fehlerhafter Adjektiv- und Determinativdeklination. Die Korpusanalyse ergab drei Fehler bei der

gemischeten Adjektivdeklination und nur einen Fehler bei der Flexion von prädikativ oder adverbial verwendeten Adjektiven.



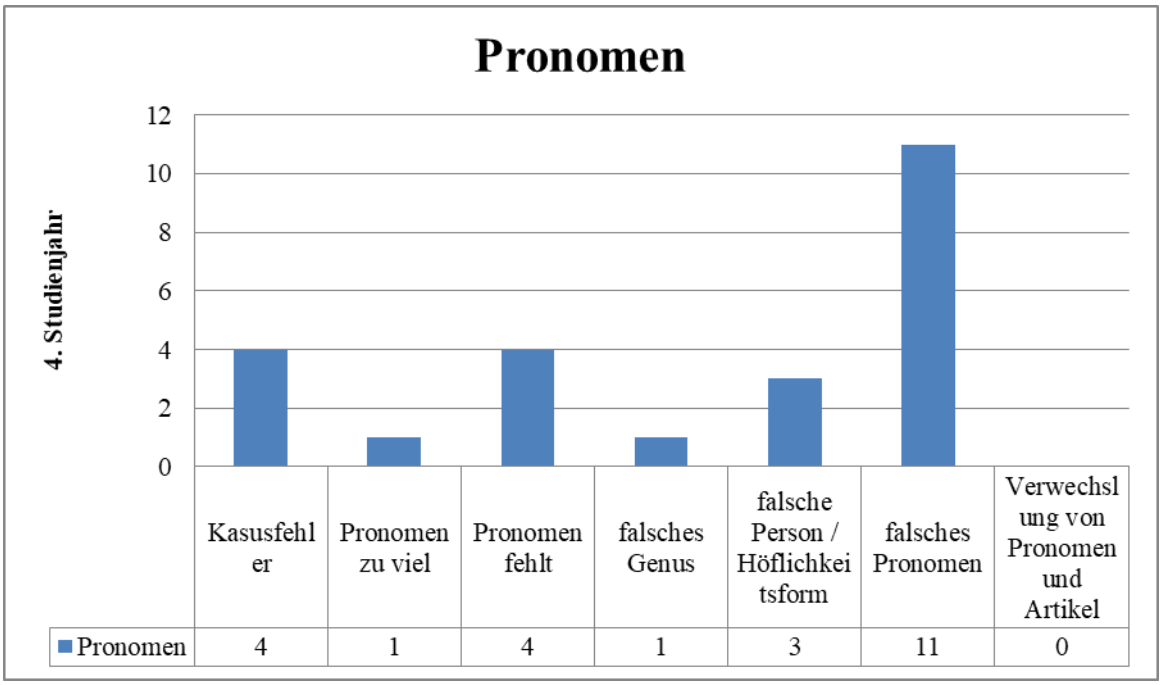
Die begangenen Fehler wurden nicht von der Muttersprache oder von einer anderen Fremdsprache beeinflusst. Was die Flexion von den Adjektiven *viel* und *wenig* angeht, gibt es in der Dependenzgrammatik keine exakte Regel, die bestimmt, wann diese Adjektive dekliniert und wann sie nicht dekliniert werden.

Bei der Deklination der **Determinative** haben die Studierenden im vierten Studienjahr insgesamt 25 und im Durchschnitt 0,73 Fehler gemacht. Die meisten Fehler kamen wegen einer falschen Kasusendung zustande, insgesamt gab es 16 solcher morphologischen Fehler. Das falsch bestimmte Genus des Nomens brachte 8 Fehler mit sich.



Die fehlerhafte Bestimmng des Genus ist einer der Hauptgründe der fehlerhaften Determinativdeklination. Hierbei kann es sich um Interferenzfehler handeln, aber es gibt auch einige Flüchtigkeitsfehler darunter. Der falsche Numerus kann eigentlich nur der zweiten Kategorie angehören, was das folgende Beispiel bestätigen kann: *Man stellt eine Kamera in den Raum und betrachtet <u>den</u>* (die) Menschen, wie sie in verschiedenen manchmal gefährlichen Situationen reagieren.*

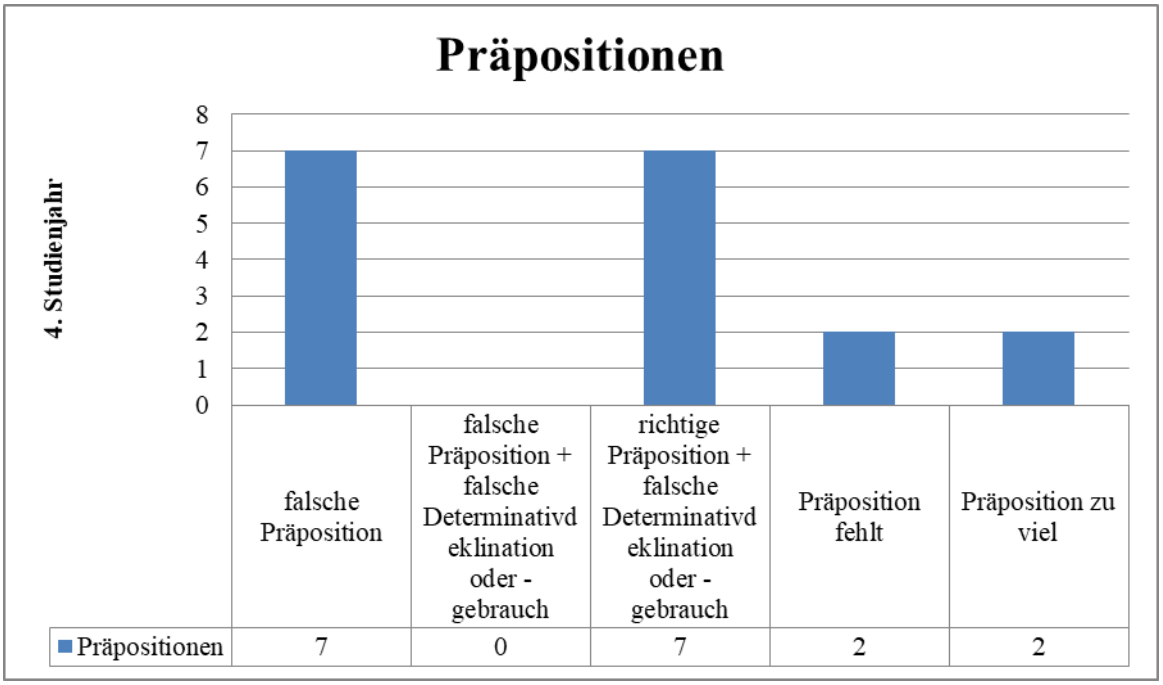
Die Studierenden des vierten Studienjahrs machen insgesamt 24 Fehler bei der Deklination und dem Gebrauch von **Pronomen**. Wenn die Anzahl der Fehler durch die Anzahl der Studierenden in deisem Studienjahr geteilt wird, ergibt das im Durchschnitt 0,7 Fehler pro Examen. Die Korpusanalyse zeigte 11 Fehler, wo das falsche Pronomen verwendet wurde, je 4 Kasusfehler bei der Deklination und beim Auslassen des Pronomens. Dreimal wurde die falsche Person verwendet. Je einen Fehler machten die Studierenden beim falschen Genus und beim überflüssigen Gebrauch der Pronomen.



Selbst im vierten Studienjahr sind einige Studeirende nicht in der Lage das Pronomen *man* richtig in allen Kasus zu verwenden. Der korrekte Gebrauch ist meistens nur im Nominativ vorhanden, aber auch da wird *man* oft mit dem Personalpronomen *er* verwechselt: *Oder wenn man in einer festen Beziehung oder verheiratet ist und sagt, dass er* (man) nichts ... Geheim hält, ...* Auch Personlpronomen im Akkusativ oder Dativ kommen anstelle von *einen* oder *einem*: *Oder wenn man etwas macht, was ihm* (einem) wohltut, ...* Bei der Deklination der Pronomen wird in einigen Beispielen der falsche Kasus verwendet. Dies könnte an dem Einfluss der Muttersprache liegen wie im Beispiel: *Diese Jobs klingen ___ mir* (für mich) ...* Im Serbischen wäre die Dativvariante richtig, im Deutschen jedoch nicht. Um Interferenzfehler handelt es sich ebenso bei dem fehlerhaften Ausslassen von Pronomen oder überflüssigem Gebrauch des Pronomens. Sehr oft wird das Pronomen *es* ausgelassen. Im folgenden Beispiel kann man erkennen, dass in der deutschen Sprache das Pronomen *es* fehlt, während es im Serbischen nicht vorhanden sein muss: *Jeder weiß, dass ____* (es) in diesen Filmen sehr viele Szenen gibt, ...* Bei der Verwendung der falschen Person, kann man sehr wahrscheinlich von Flüchtigkeitsfehlern ausgehen.

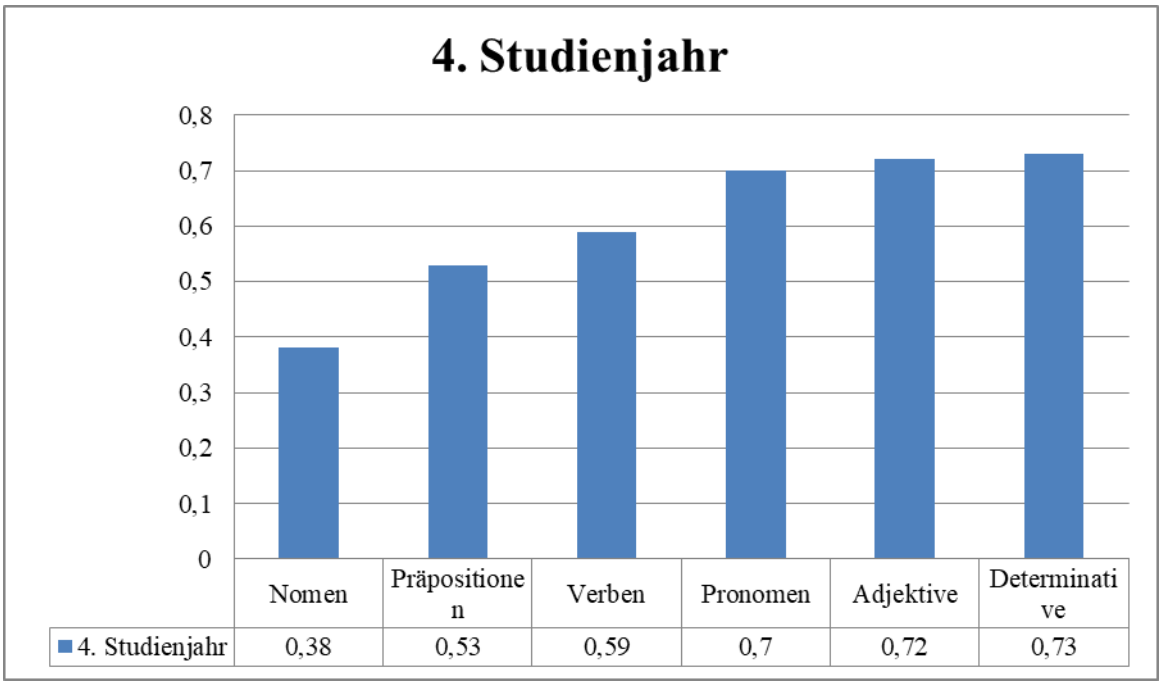
Insgesamt sind es 18 und im Durchschnitt 0,53 Fehler, die bei der Korpusanalyse der Examen Studierender des vierten Studienjahrs beim Gebrauch von **Präpositionen** zum Vorschein kamen. Siebenmal wurde die falsche Päposition im Satz benutzt. Ebenso oft wurde

die richtige Präposition gewählt, aber das dazugehörige Determinativ falsch dekliniert. Je zweimal wurde eine Präposition ausgelassen oder im Überfluss verwendet.



Die Studierenden verwenden die Präposition *in* mit Dativ nicht richtig. Im folgenden Beispiel sieht man, dass die Präposition zwar richtig ausgewählt wurde und in den Kontext passt, jedoch Dativ danach stehen sollte und deswegen bei maskulinen und neutralen Nomen aus *in* die zusammengestezte Form *im* (in+dem) wird: *Das Armutsrisiko in* (im) Alter wird ...* Hierbei kann es sich um Interferenzfehler handeln, da es im Serbischen keine solchen Zusammensetzungen aus Präposition und bestimmetem Artikel gibt. Die Präposition *zu* wurde zweimala zu viel verwendet: *So eine ähnliche Situation mit dem Doping passierte zu* einem Athletiker ...* Hier wurde die Auswahl der Präposition durch die englische Sprache beeinflusst, deswegen handelt es sich hierbei um Interferenzfehler. Bei den fehlenden und den falschen Präpositionen geht es ebenfalls um Interferenzfehler: *Wir alle sind von* (aus) Fleisch und Blut ... / Diese Jobs klingen ___* mir (für mich) ...*

Zusammenfassend sieht man in der folgenden Graphik, dass die Studierenden im vierten Studienjahr durchschnittlich die meisten Fehler im Bereich der Determinative machen (0,73), dann bei Adjektiven (0,72) und Pronomen (0,7), etwas weniger sind es bei den Verben (0,59) und Präpositionen (0,53), die wenigsten Fehler machen sie bei der Nomendeklination (0,38).



Insgesamt haben die Studeirenden im vierten Studienjahr 121 morphologische Fehler gemacht. Im Durchschnitt ergibt das 3,65 Fehler pro Examen, die jeder einzelne Student gemacht hat.

V. Diskussion

In diesem Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der Korpusanalyse verschiedener Examen vom ersten bist zum vierten Studienjahr dargestellt und analysiert.

Insgesammt wurden 139 Examen von Studenten aller vier Studienjahre analysiert. Dabei wurde nur ein Examen von jedem Studenten berücksichtigt, obwohl es mehrere Examen einzelner Studenten gab. Die Auswahl erfolgte nach Zufall.

Weil die Anzahl der Studenten in jedem Studienjahr anders ist (Tabelle 1), wurde die durchschnittliche Anzahl der Fehler (Tabelle 3) ermittelt, indem die Summe der Fehler (Tabelle 2) bei einer bestimmten Wortart durch die Anzahl der Studenten in dem bestimmten Studienjahr geteilt wurde. Wenn man das erste Studienjahr und die Fehler bei der Wortart Nomen als Beispiel nimmt, sieht man, dass es insgesamt 53 Fehler sind, die durch 49, die Anzahl der Studenten im diesem Studienjahr, teilt. Auf diese Art und Weise wird die Zahl der durchschnittlichen Fehler jedes Studenten im ersten Studienjahr berechnet, die in diesem Beispiel 1,08 beträgt.

Tabelle1– Zeigt die Anzahl der Studenten in jedem Studienjahr, aber auch die Anzahl der Examen, die als Korpus bei der Korpusanalyse dienten.

Studienjahr	**Anzahl der Studenten**
1. Studienjahr	49
2. Studienjahr	25
3. Studienjahr	31
4. Studienjahr	34

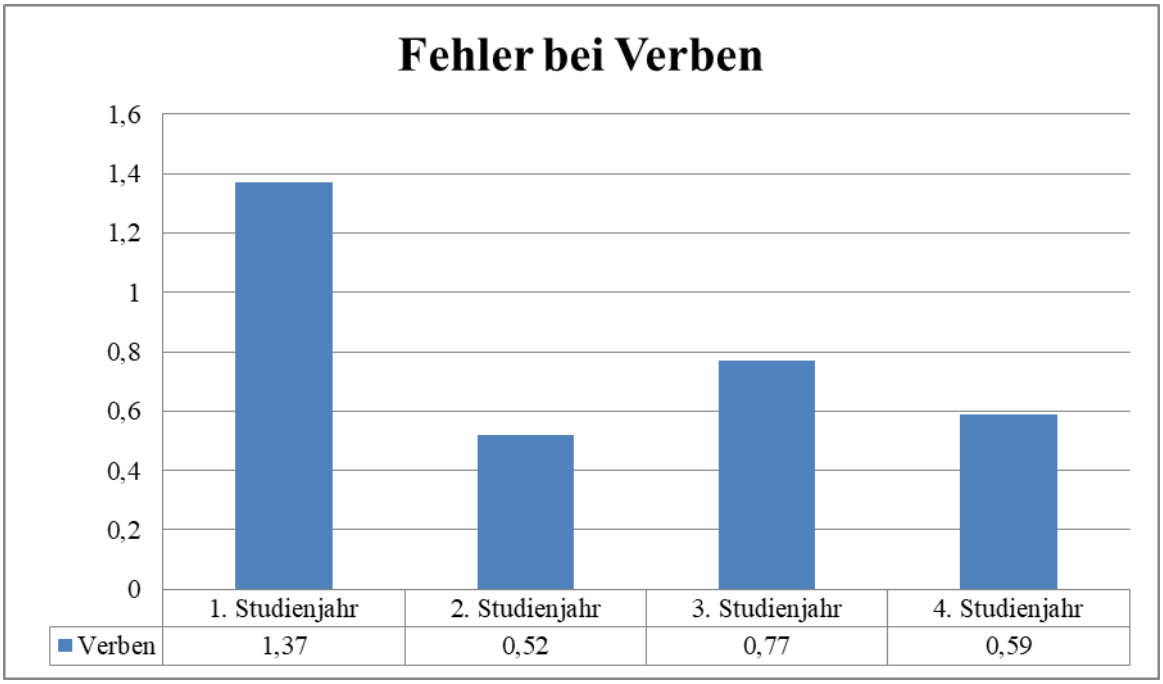
Tabelle 2 – Hier ist zu erkennen, wie viele Fehler insgesamt bei bestimmten Wortarten vom esrten bis zum vierten Studienjahr gemacht wurden.

Fehleranzahl				
Fehler bei ...	**1. Studienjahr**	**2. Studienjahr**	**3. Studienjahr**	**4. Studienjahr**
Nomen	53	13	30	13
Adjektive	58	19	34	18
Determinative	86	22	42	25
Pronomen	36	10	42	24
Verben	67	13	24	20
Präpositionen	85	14	39	18

Da die häufigsten Fehler und ihre möglichen Ursachen im vorherigen Kapitel ermittelt wurden, werden diese Ergebnisse in diesem Kapitel miteinander verglichen, um herauszufinden, ob die Anzahl der Fehler vom ersten bis zum vierten Studienjahr sinkt. Zur Veranschaulichung wird nach jedem Vergleich eine Graphik dargestellt.

1. Verben

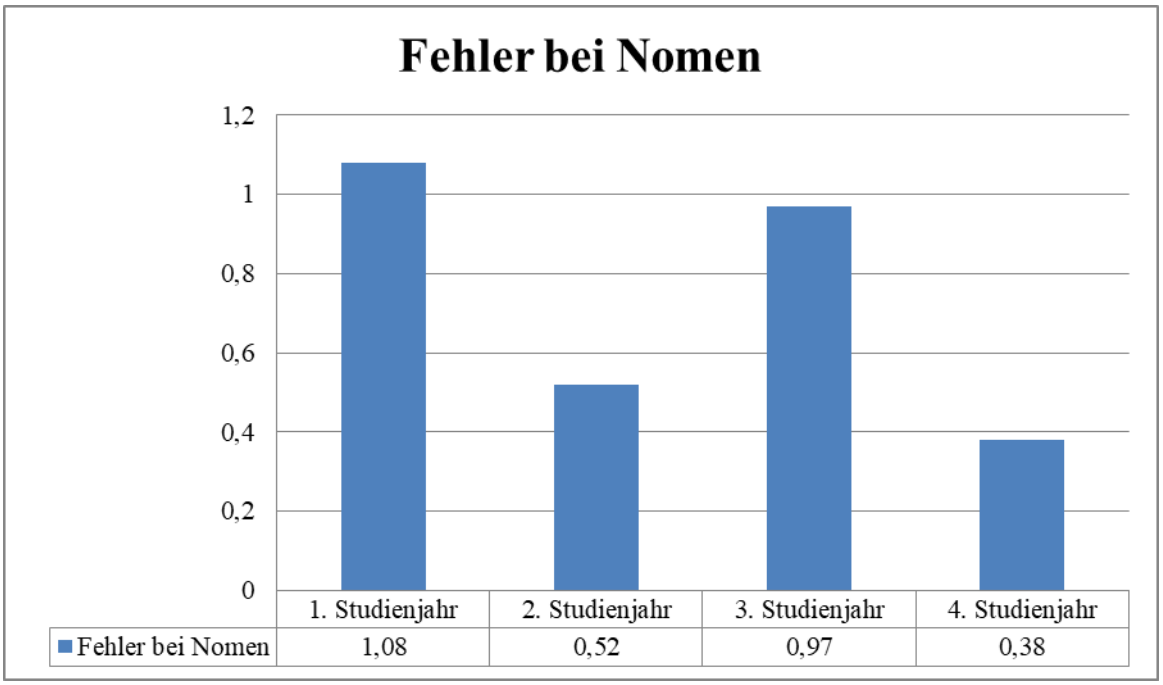
Die Studierenden des ersten Studienjahrs machen die häufigsten Fehler bei der Konjugation von Verben. Weniger Fehler machte das dritte und noch weniger das vierte Studienjahr. Die wenigsten morphologischen Fehler in dieser Kategorie machte das zweite Studienjahr.



Außer der Tatsache, dass das erste Studienjahr in diesem Bereich die meisten morphologischen Fehler macht, kann kein anderes Ergebnis die anfangs gestellte Hypothese bestätigen.

2. Nomen

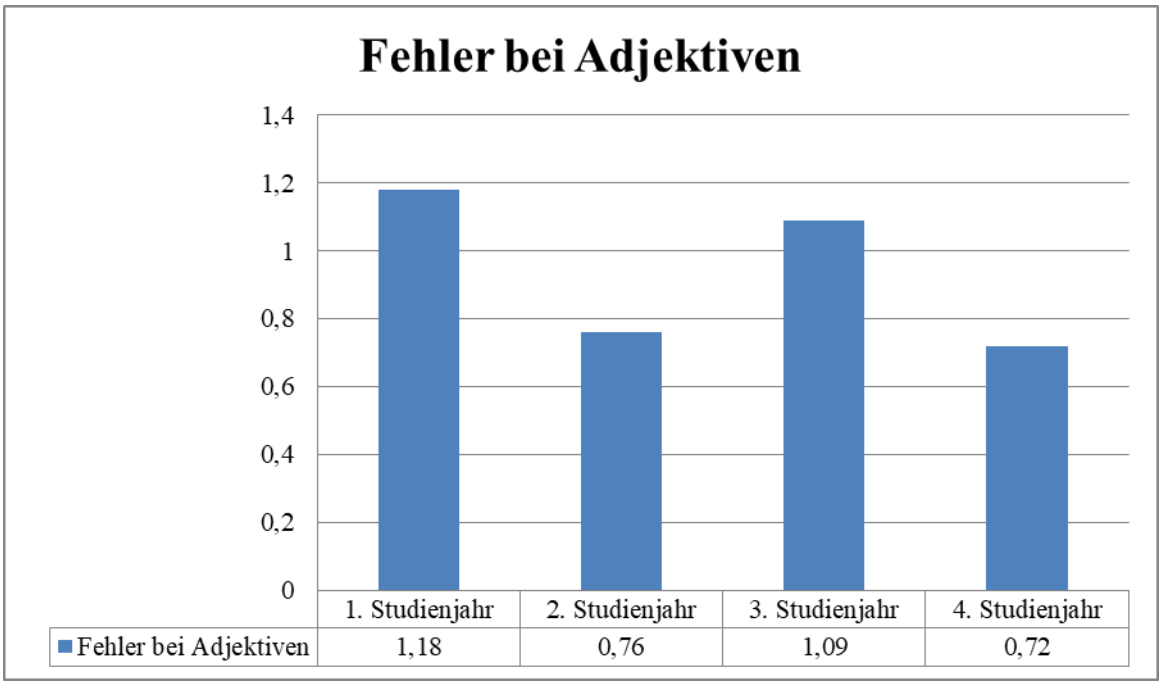
Bei der Nomendeklination macht das erste Studienjahr die meisten Fehler. Etwas weniger macht das dritte Studienjahr. Überraschend wenige macht das zweite Studienjahr und die wenigsten macht das vierte Studienjahr.



Bei der Aufstellung der Hypothesen wurde angenommen, dass die Anzahl der morphologischen Fehler vom ersten bis zum vierten Studienjahr sinken würde. Dies stimmt nur teilweise, denn das zweite Studienahr macht weniger Fehler als das dritte. Die Hypothese kann bei der Nomendeklination nicht vollkomen bestätigt werden.

3. Adjektive

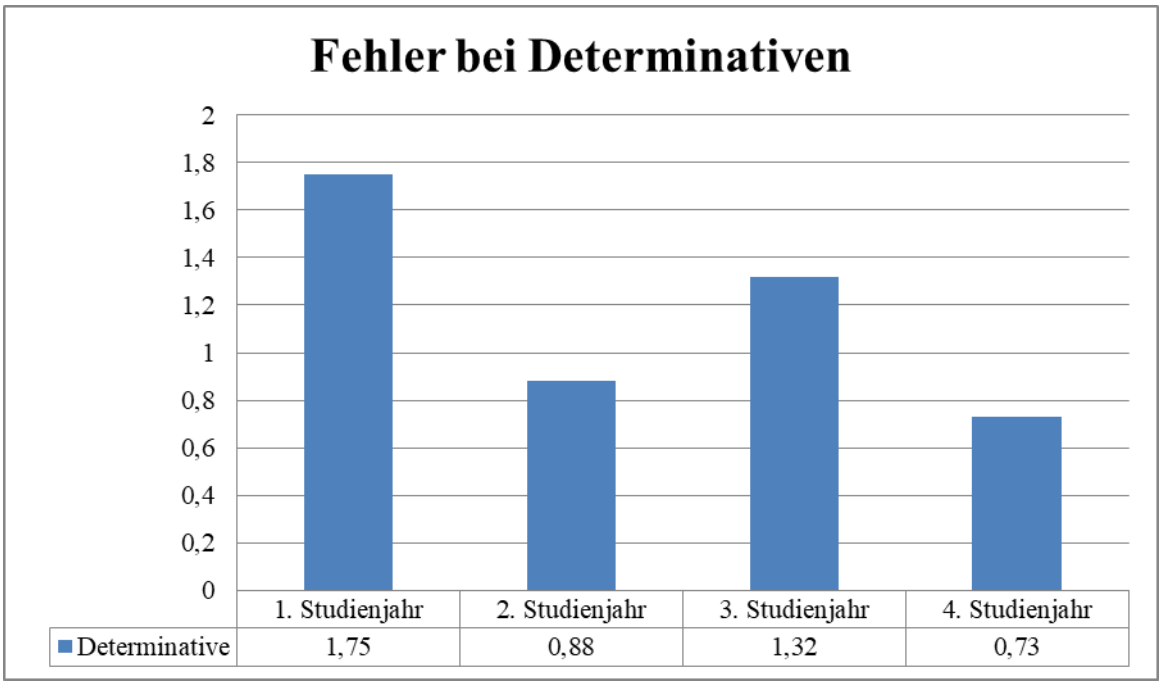
Ähnlich wie bei der Nomendeklination ist auch bei der Adjektivdeklination festgestellt worden, dass die Studierenden im ersten Studienjahr die meisten morphologischen Fehler beim Schreiben machen. Die zweithäufigsten morphologischen Fehler machen die Studierenen des dritten Studienjahrs. Überraschenderweise macht das zweite noch weniger Fehler und das vierte macht wie erwartet die wenigsten morphologischen Fehler.



Bei dieser Wortart ist ebenfalls festgestellt worden, dass die Anzahl der morphologischen Fehler zwar sinkt, aber nicht auf die Art, wie es in der Hypothese angenommen wurde, denn das dritte macht mehr Fehler als das zweite Studienjahr. Hier kann die Hypothese ebenfalls nur teilweise bestätigt werden.

4. Determinative

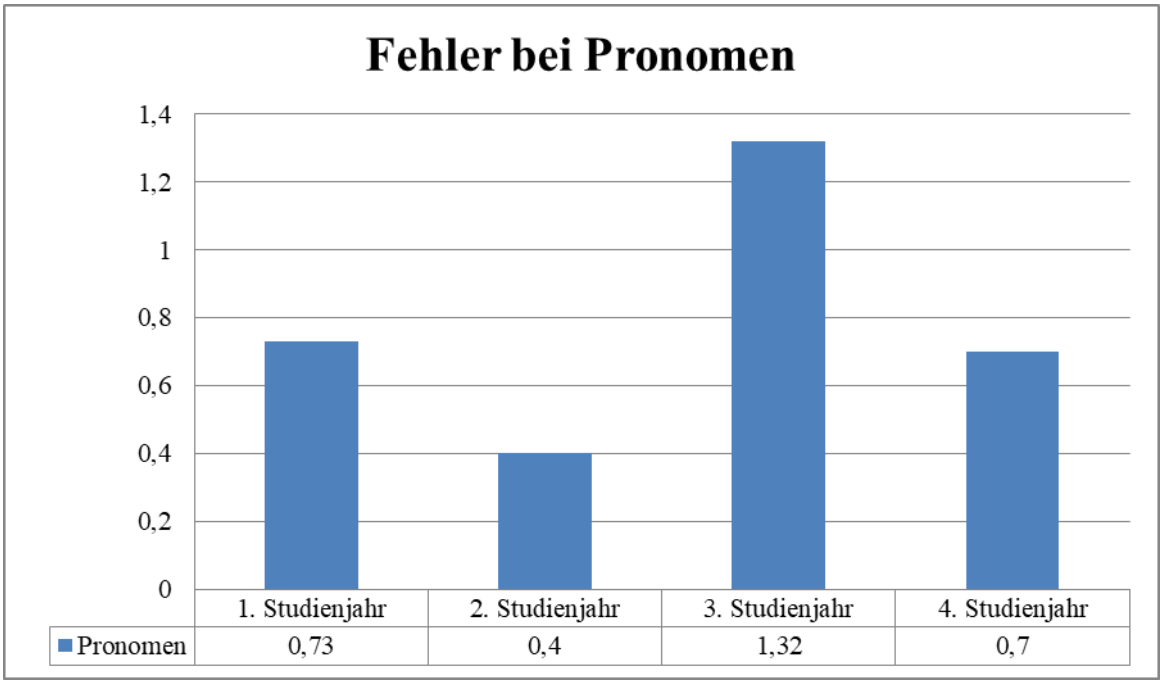
Bei der Determinativdeklination machen die Studierenden des ersten Studienjahrs die häufigsten morphologischen Fehler. Diese Tatsache wurde in der Hypothese auch bei Beginn der Forschung angenommen. Das zweite Studienjahr macht auch bei dieser Wortart weniger Fehler als das dritte. Die wenigsten macht erneut das vierte Studienjahr.



Die Ergebnisse der Korpusanalyse konnten die Hypothese, die besagt, dass die Anzahl der morphologischen Fehler sich von Studienjahr zu Studienjahr verringert, nur teilweise bestätigen, da das zweite Studienjahr weniger morphologische Fehler macht als das dritte. Das erste Studienjahr macht die meisten und das vierte die wenigsten Fehler im Bereich der Deklination der Detreminative. Es ist jedoch interessant zu etwähnen, dass Studierende aller vier Studienjahre die meisten Fehler bei der Determinativdeklination machen. Das liegt sicher an der Tatsache, dass es in der serbischen Sprache keine Determinative gibt.

5. Pronomen

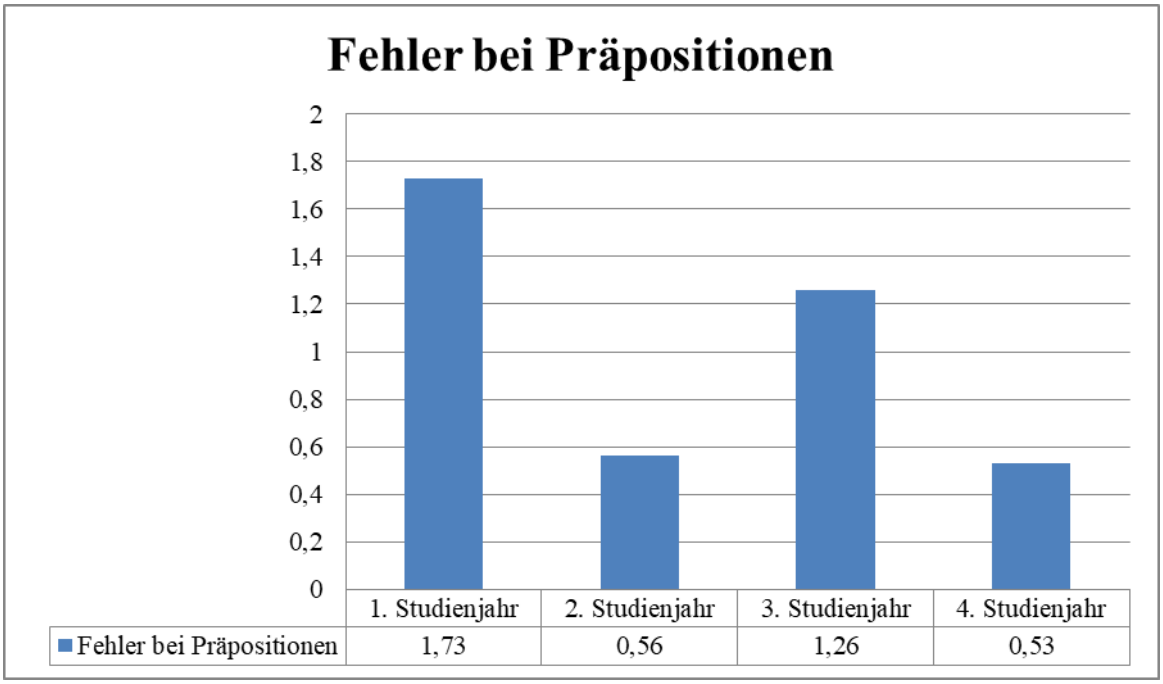
Bei der Deklination und dem Gebrauch von Pronomen kam es zu überraschenden Ergebnisssen. Das zweite Studienjahr machte die wenigsten Fehler, etwas mehr Fehler tauchten im vierten auf und knapp danach lag das erste Studienjahr. Die meisten morphologischen Fehler machte das dritte Studienjahr.



Die zu Anfang gestellte Hypothese wird bei dieser Kategorie Fehler völlig entkräftet. Das dritte macht die meisten und das zweite die wenigsten morphologischen Fehler.

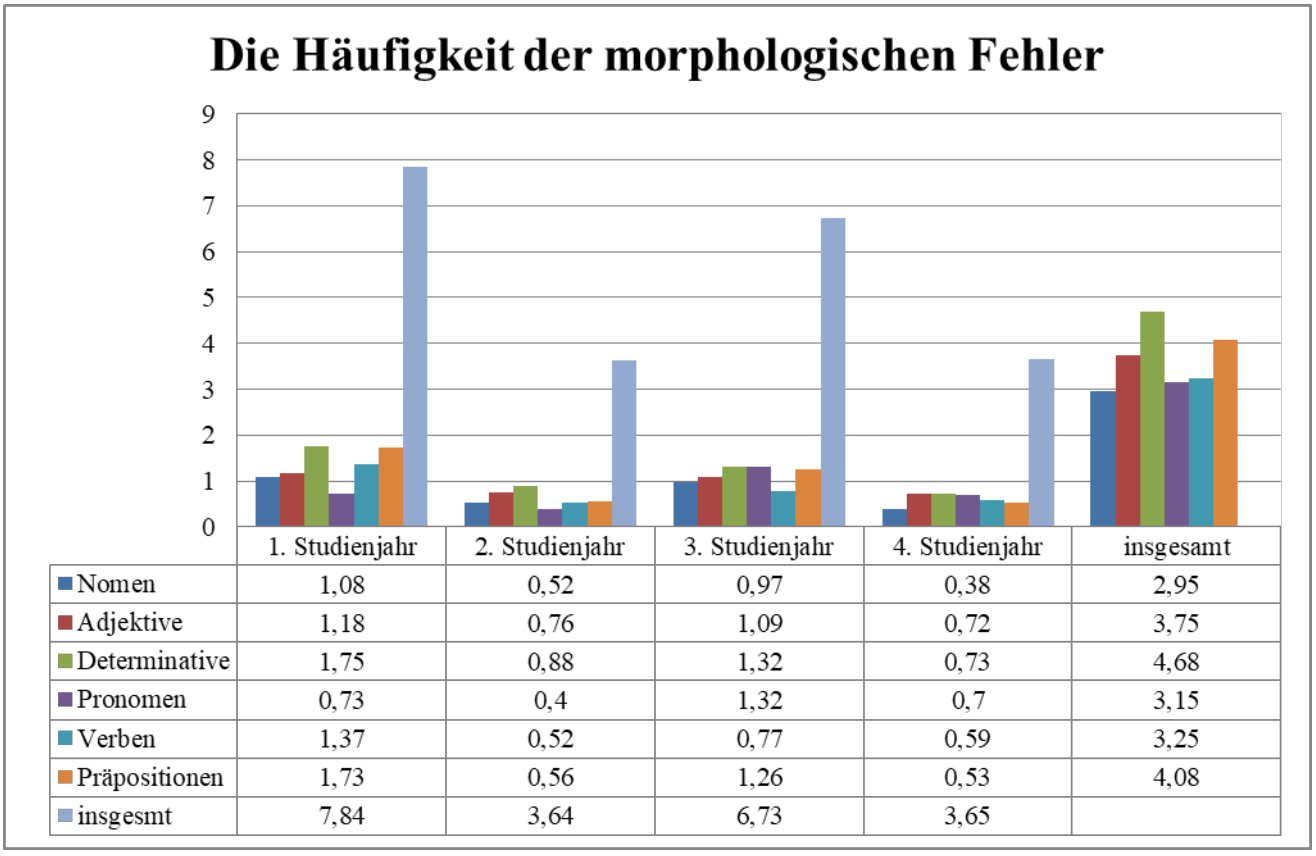
6. Präpositionen

Die meisten Fehler beim Gebrauch der Präpositionen machten, wie angenommen, die Studierenden des ersten Studienjahrs. Weniger Fehler als das erste machte das dritte Studienjahr. Viel weniger Fehler ergab die Korpusanalyse der Examen des zweiten Studienjahrs. Wie erwartet, machte das vierete Studienjahr die wenigsten morphologischen Fehler bei dem Gebrauch der Präpositionen.



Die anfangs gestellte Hypothese kann teilweise bestätigt werden, da das erste die häufigsten und das vierte Studienjahr die wenigsten morphologischen Fehler macht. Es bleibt jedoch nur eine teilweise Bestätigung, da das zweite weniger morphologische Fehler beim Schreiben macht als das dritte Studienjahr.

Die häufigsten Fehler im Durchschnitt machen die Studierenden des ersten Studienjahrs bei der Determinativdeklination (1,75) und die wenigsten die Studierenden des vierten Studienjahrs bei der Nomendeklination (0,38). Dennoch kann die Hypothese, dass die morphologischen Fehler vom ersten bis zum vierten Studienjahr sinkt, in dieser Arbeit bei den meisten Wortarten nur teilweise bestätigt werden, da das zweite Studienjahr immer weniger Fehler macht als das dritte und manchmal sogar weniger als das vierte.



	1. Studienjahr	2. Studienjahr	3. Studienjahr	4. Studienjahr	insgesamt
Nomen	1,08	0,52	0,97	0,38	2,95
Adjektive	1,18	0,76	1,09	0,72	3,75
Determinative	1,75	0,88	1,32	0,73	4,68
Pronomen	0,73	0,4	1,32	0,7	3,15
Verben	1,37	0,52	0,77	0,59	3,25
Präpositionen	1,73	0,56	1,26	0,53	4,08
insgesmt	7,84	3,64	6,73	3,65	

Die meisten Fehler werden im Durchschnitt bei der Deklination der Determinative gemacht (4,68). Diese Fehler sind bei allen Studienjahren die häufigsten, außer beim dritten, wo es gleich viele Fehler bei der Deklination und dem Gebrauch der Pronomen gibt. Die wenigsten Fehler machen alle Studierenden durchschnittlich im Bereich der Nomendeklination (2,95).

Wenn man alle Durchschnittswerte für jedes Studienjahr zusammenzählt, wird festgestellt, dass die wenigsten morphologischen Fehler im zweiten Studienahr auftauchen (3,64), was sich als überraschende Tatsache erwies. Nur knapp danach im vierten (3,65), dann im dritten (6,73) und die häufigsten Fehler macht, wie erwartet, das erste Studienjahr.

Wenn man sich die Ergebnisse der Korpusanalyse in allen vier Studienjahren ansieht, kann man feststellen, dass die anfangs gestellte Hypothese nur teilweise bestätigt werden kann, da die Anzahl der morphologischen Fehler sich nicht kontinuierlich von Studienjahr zu Studienjahr verringert. Man kann daraus schließen, dass die Anzahl der morphologischen Fehler nicht nur von der höhe des Studienjars abhängt, sondern auch durch andere Faktoren beeinflusst wird.

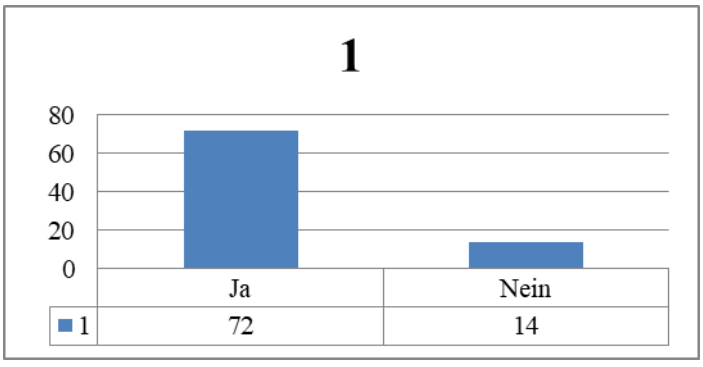
VI. Auswertung der Studentenumfrage

Es wurde eine Umfrage bei 86 Studierenden vom ersten bis zum vierten Studienjahr gemacht. Als Instrument diente dabei ein Fragebogen mit insgesamt neun Fragen, offener und geschlossener Art. Es muss betont werden, dass nicht alle 86 befragten Studierenden auf alle Fragen geantwortet haben, die offenen Fragen werden mehrmals übersprungen.

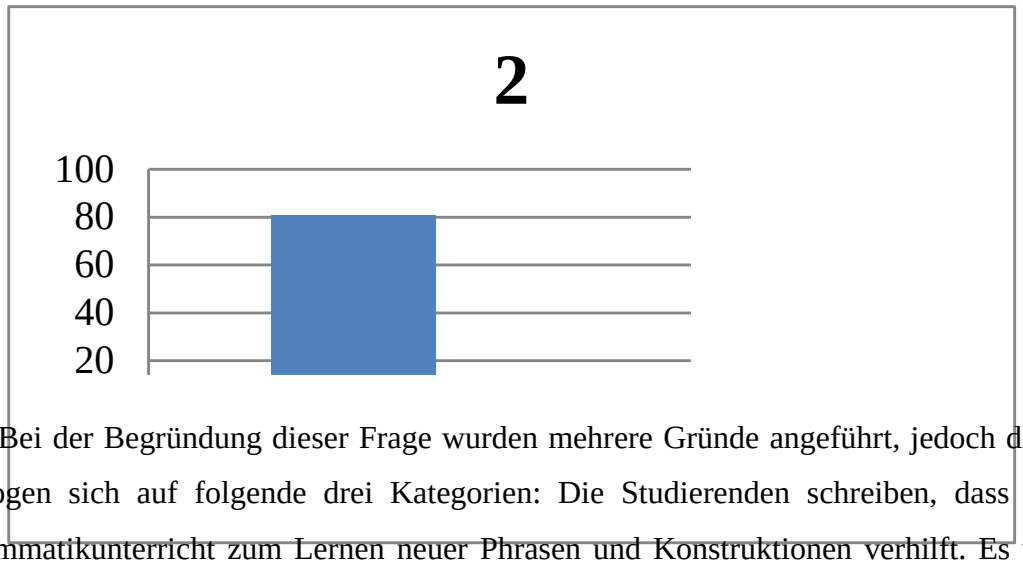
Bei der Auswertung der offenen Fragen wurden nur die häufigsten Antworten der Studenten berücksichtigt, da eine detillierte Umfragenanalyse den Rahmen dieser Masterarbeit sprengen würde.

Mit der Umfrage möchte in Erfahrung gebracht werden, was Studierenden im universitären Unterricht hilft, morphologische Fehler beim schriftlichen Ausdruck zu vermeiden und welche Techniken und Methoden sie persönlich verwenden, um dieses Ziel zu erreichen. Auf die Ergebnisse der Auswertung wird im Folgenden näher eingegangen und sie werden grafisch dargestellt. Dabei wird jede der neun Fragen einzeln behandelt und zum Schluss wird noch einmal zusammengefasst, zu welchen Ergebnissen man mithilfe der Umfrage gekommen ist.

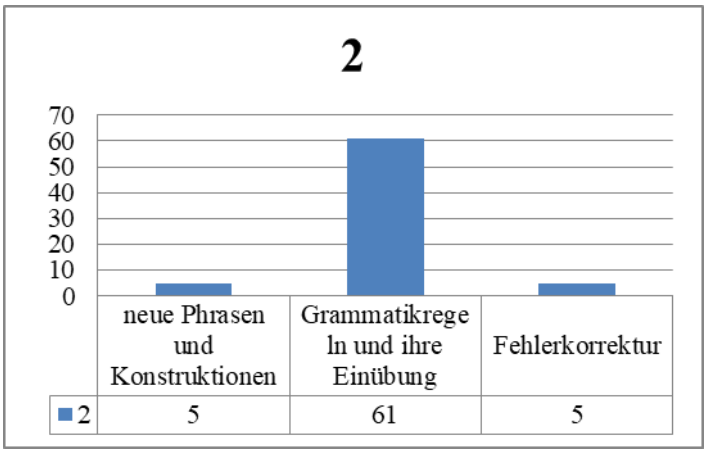
Auf die **erste Frage**, „Sind Sie der Meinung, dass das Lesen zahlreicher literarischer Werke während des Studiums zum korrekteren Schreiben bei Ihnen führte?“, antworteten 72 Studenten mit *ja* und nur 14 mit *nein*.



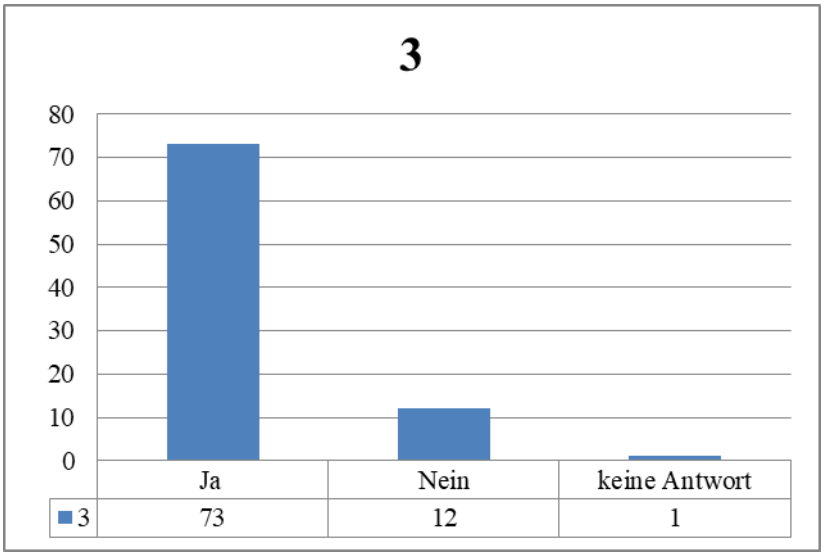
Die **zweite Frage**: „Hat Ihnen der Grammatikunterricht (Orthographie, Morphologie, Morphosyntax, Syntax, Leksikologie, Semantik, Wortbildung und Textlinguistik) beim korrekteren Schreiben und der Vermeidung morphlogischer Fehler, verholfen? Wie?“ beantworteten 81 Studenten mit *ja* und 5 mit *nein*. Dies zeigt das folgende Diagramm.



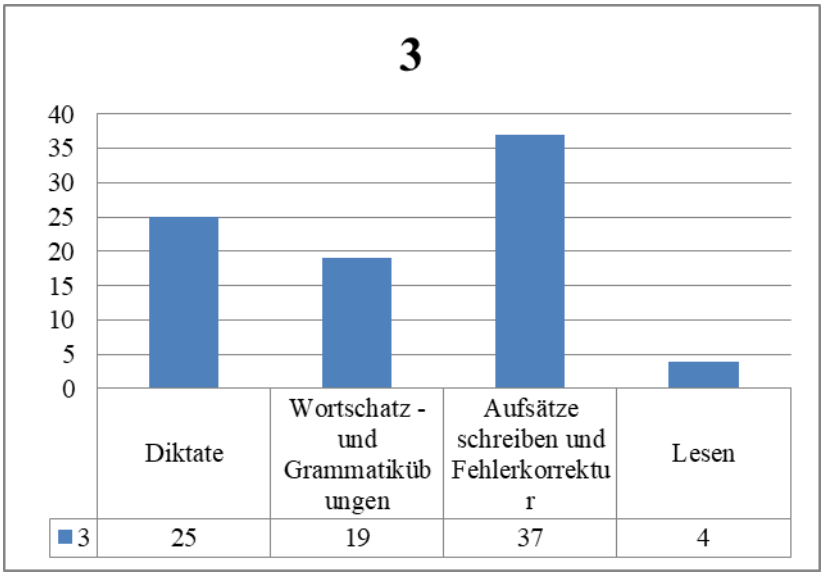
Bei der Begründung dieser Frage wurden mehrere Gründe angeführt, jedoch die meisten bezogen sich auf folgende drei Kategorien: Die Studierenden schreiben, dass ihnen der Grammatikunterricht zum Lernen neuer Phrasen und Konstruktionen verhilft. Es wird zwar nicht explizit geäußert, aber sie meinen damit wahrscheinlich, dass sie durch den Grammatikunterricht neuen Wortschatz und neue Redemittel automatisieren, der grammatisch korrekt verwendet werden kann. Daneben soll auch die Fehlerkorrektur innerhalb des Grammatikunterrichts beim korrektern Schreiben helfen. Die meisten Studenten sind jedoch der Ansicht, dass das Erlernen neuer Grammatikregeln und ihre konkrete Verwendung während des Grammatikunterrichts am effektivsten zur Vermeidung morphologischer Fehler führt. Wie viele Studierende zu welcher Kategorie tendieren, stellt das folgene Diagramm dar.



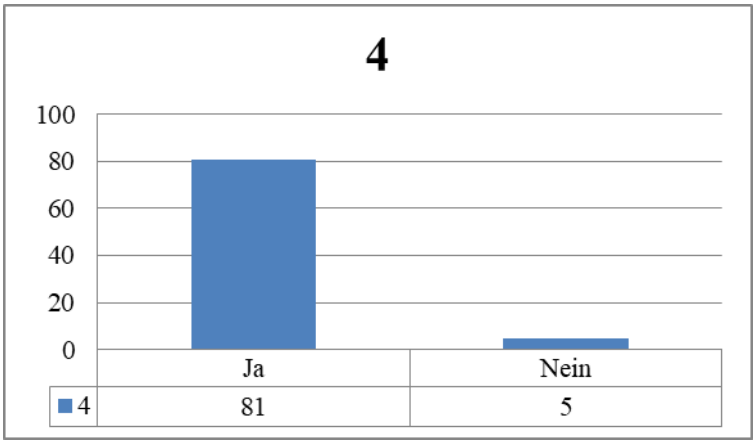
Auf die **dritte Frage**: „Haben Ihnen die Sprachübungen (Lektorenübungen) beim korrekteren Schreibausdruck (der Vermeidung morphologischer Fehler) geholfen? Wie?“ antworteten 73 Studenten mit *ja*, 12 Studenten mit *nein* und ein Student gab keine Antwort.



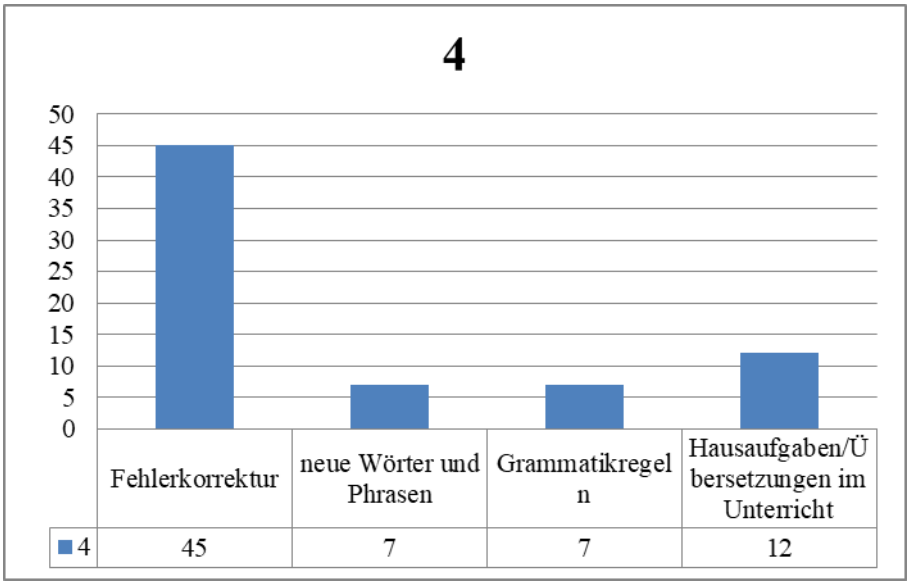
Die meisten, 37 Studierende, sind der Meinung, dass das verfassen verschiedener Aufsätze und die darauf folgende Fehlerkorrektur innerhalb der Sprachübungen den Studenten bei der Vermeidung morphologischer Fehler hilft. Sie schreiben, dass sie sich ihrer Fehler dann bewusst werden und sie diese in Zukunf vermeiden können. Viele, genauer 25 Studierende, vertreten den Standpunkt, dass Diktate ebenfalls sehr viel dazu beitragen, morphologische Fehler zu verringern. Wortschatz- und Grammatikübungen werden 19-mal und das Lesen verschiedener Texte in deutscher Sprache viermal als Grund für korrekteres Schreiben angeführt.



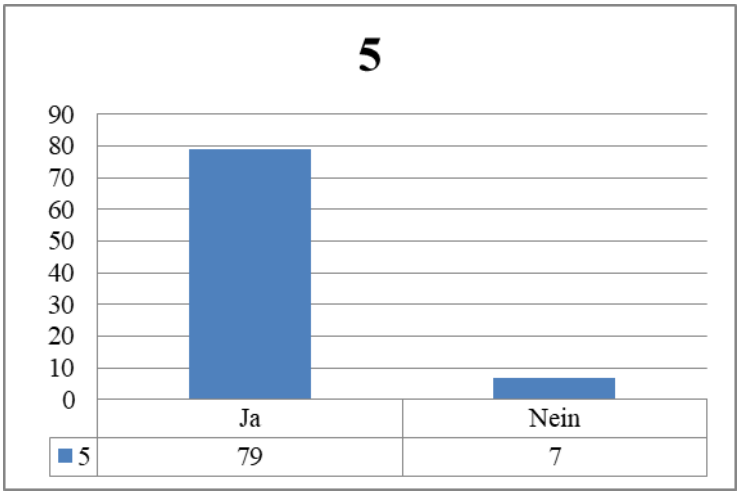
Die **vierte Frage**: „Haben Ihnen die Übersetzungsübungen (Deutsch-Serbisch; Serbisch - Deutsch) beim korrekteren Schreiben im Hinblick auf morphologische Fehler geholfen? Wie?“, wurde 81-mal bejat und 5-mal verneint.



Die Studierenden gaben 45-mal an, dass die Fehlerkorrektur während der Übersetzungsübungen helfen, morphologische Fehler zu reduzieren. Selbsständige Arbeit der Studenten in Form von Hausaufgaben oder selbsständigem Übersetzen während des Unterrichts wurde 12-mal als Begründung für diese Frage angeführt. Je 7-mal wurde geäußert, dass einerseits das Wiederholen von bestimmten Grammatikregeln und andererseits die Aufnahme von neuem Wortschatz zu Minimierung morphologischer Fehler führe.



Auf die **fünfte Frage**: „Helfen Ihrer Meinung nach Diktate beim Verringern der morphologischen Fehler beim Schreiben?“ haben die Studierenden folgendermaßen geantwortet.



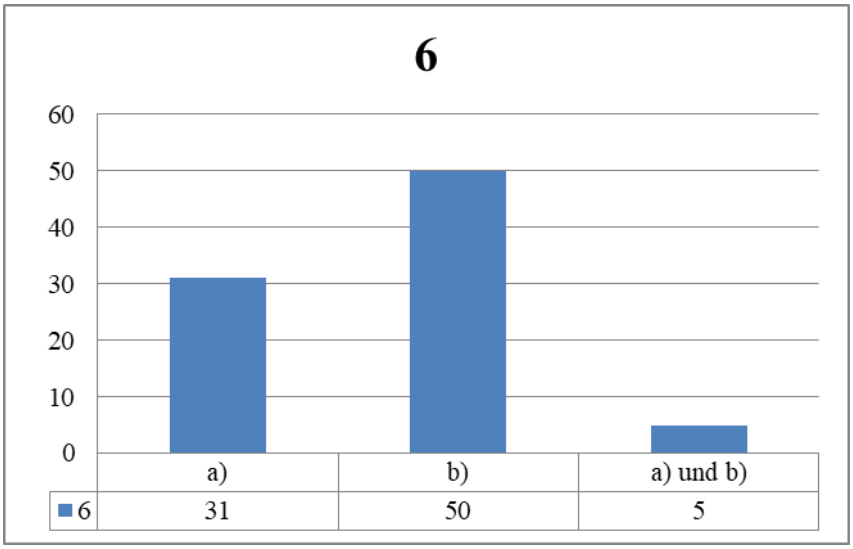
Dem Schaubild ist zu entnehmen, dass 79 Studierende der Meinung sind, dass Diktate dazu verhelfen können, morphologisch korrekter zu schreiben. Nur 7 Studierende sind nicht dieser Ansicht.

In der **sechsten Frage** werden die Studierenden gefragt, wie die Fehlerkorrektur im universitären Unterricht aussehe. Dabei werden zwei mögliche Antworten angegeben:

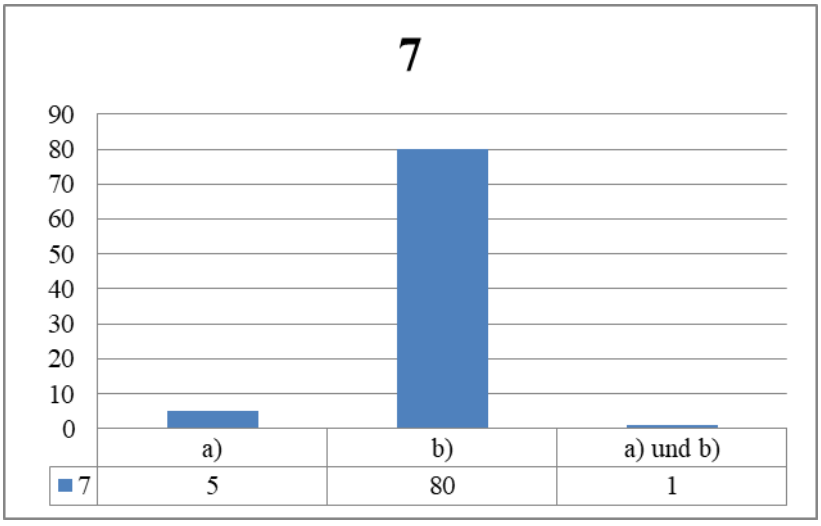
a) Sie korrigieren selbst, der Lehrende unterstreicht nur.

b) Der Lehrende markiert und verbessert selbst.

Das folgende Diagramm gibt Auskunft darüber, dass die meisten Fehler beim Schreiben im universitären Unterricht von den Lehrenden korrigiert werden. Dies äußerten 50 von insgesamt 86 Studenten. Etwas weniger, insgesamt 31 Studierende schrieben, dass die Lehrenden bei der Fehlerkorrektur die Fehler nur unterstreichen würden, damit die Studierenden sie dann selbst korrigieren können und sich auf diese Art und Weise ihrer Fehler bewusst werden. Es gab fünf Studierende, die beide Antworten ankreuzten.



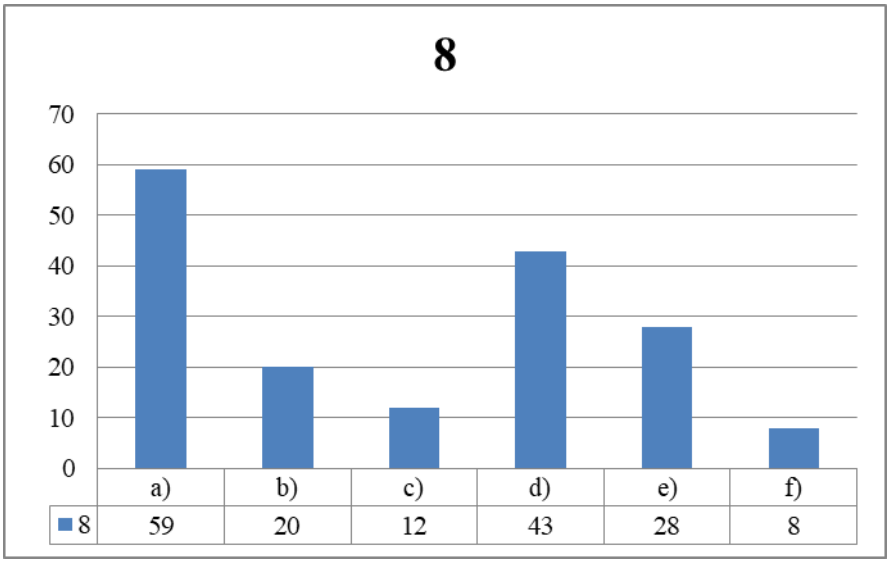
In der **siebten Frage** antworteten die Studierenden, ob ihnen Fehlerkorrekturen im universitären Unterricht geholfen haben, morphologische Fehler beim Schreiben zu vermeiden. Die meisten Studierenden, genauer 80, haben die Antwort b) angekreuzt und damit diese Frage bejat, während 5 Studierende die Antwort a) ankreuzten und somit behaupteten, die gleichen morphologischen Fehler weiterhin zu machen. Ein Student hat keine der beiden Antworten angekreuzt. Grafisch darfgestellt sieht die Auswetung der siebten Frage folgendermaßen aus:



Die **achte Frage** besteht aus zwei Teilen, einem Multiple-Choice-Teil und einem Teil, wo sie frei antworten konnten. Die Frage lautet: „Welche morphologischen Fehler haben sie früher oft gemacht, die Sie jetzt nicht mehr machen?“ Es wurden sechs Antworten von a) bis f) angeboten, von denen mehrere angekreuzt werden konnten: a) Deklinationsfehler bei

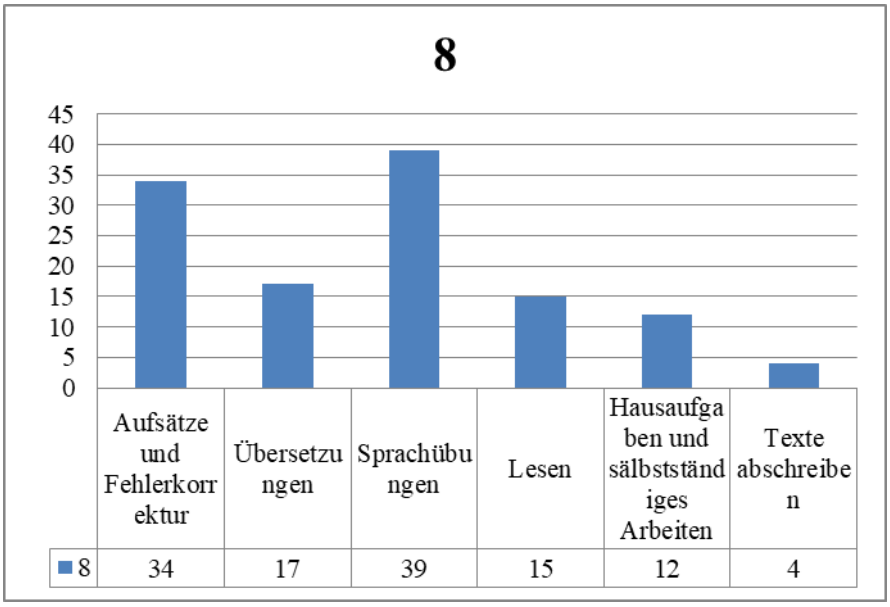
Nomen, Adjektiven, Artikeln und Pronomen, b) Konjugationsfehler bei Verben, c) falscher Tempusgebrauch, d) falscher Gebrauch von Präpositionen, e) falsches Genus, f) andere.

Bei f) konnten die Studierenden selbst ergänzen, welche morphologischen Fehler sie früher gemacht haben, die sie mittlerweile nicht mehr machen. Bei der Auswertung wurden alle möglichen Antworten zusammengezählt und im folgenden Diagramm dargestellt.



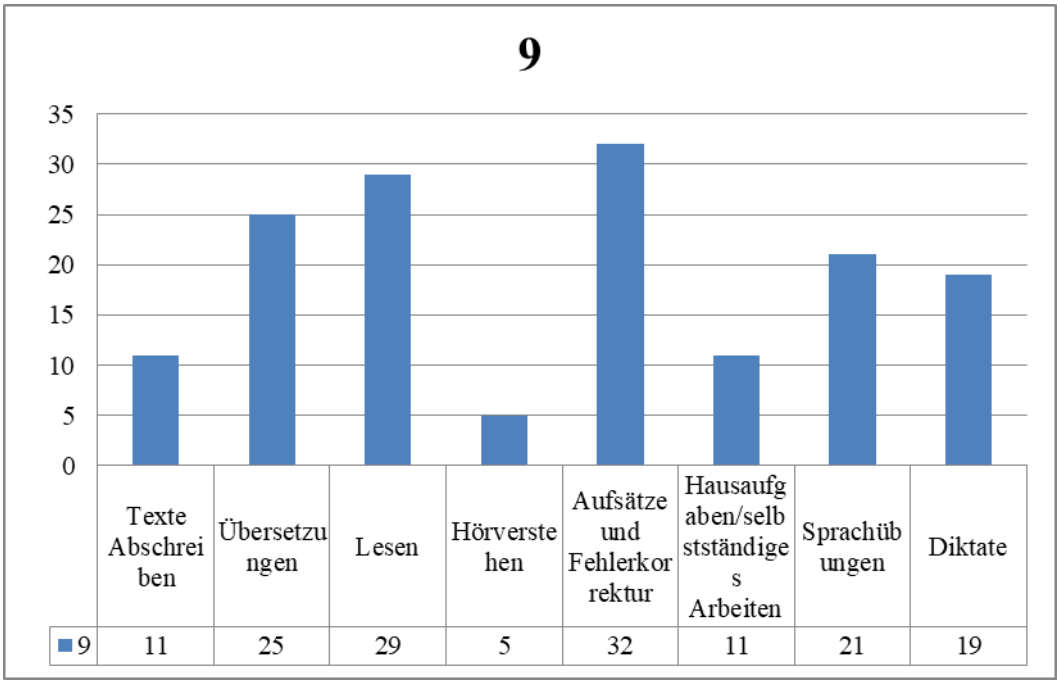
Dem Schaubild ist zu entnehmen, dass die meisten Studierenden (59) die Antwort a) angekreuzt haben. Sie behaupten, die meisten Fehler im Bereich der Deklinationen verschiedener Wortarten gemacht zu haben. Es haben 43 Studierende die Antwort d) gewählt, da sie der Überzeugung sind, beim Gebrauch von Präpositionen früher Fehler gemacht zu haben. Viele (28) meinen, dass sie wegen des falschen Genus häufig morphologische Fehler machten und wählten unter anderem die Antwort e) aus. Bei der Konjugation schrieben 20 Studierende früher Fehler gemacht zu haben und wählten deswegen b) aus. Das falsche Tempus haben früher 12 Studierende gebraucht und kreuzten im Fragebogen c) an. Bei der Antwort f) wurde bemerkt, dass einige Studenten nicht wissen, was morphologische Fehler sind, denn sie gaben an, nicht zu wissen, wann man Doppelkonsonanten im Wort schreibt, oder wann *ß* oder *ss* verwendet werden. Beide Phänomene gehören dem Bereich der Orthografie an.

Auf den zweiten Teil dieser Frage antworteten die Studierenden frei. Bei der Auswertung wurden nur die häufigsten Antworten berücksichtigt. Was genau den Studierenden geholfen hat, die früher gemachten morphologischen Fehler nicht mehr zu machen, zeigt die folgende Grafik:



Sprachübugen mit dem Schwerpunkt auf Grammatik und Wortschatz wurden 39-mal als Grund für besseres und morphologisch korrekteres Schreiben angeführt. Etwas weniger, 34-mal, wurde geschrieben, dass das Verfassen von Aufsätzen und die darauf folgende Fehlerkorrektur dazu beigetragen hat, morphologische Fehler weitgehend zu vermeiden. Neben den gerade erwähnten häufigsten Ursachen werden Übersetzungen, das Lesen deutschsprachiger Literatur, wie auch Hausaufgen und selbstständiges Arbeiten als Gründe für den verbesserten schriftlichen Ausdruck genannt. Das mühvolle Abschreiben von korrigierten Texten scheint ebenfalls zu helfen.

Die **neunte Frage** ist eine offene Frage, die folgendermaßen lautet: „Welche Techniken haben Ihnen bisher beim Verbessern des schriftlichen Ausdrucks (dem Vermeiden von morphologischen Fehlern) am meisten geholfen? Warum?“ Die Auswertung der häufigsten Antworten wird im folgenden Diagramm dargestellt:



Mit der dritten Hypothese wurde bereits zu Anfang der Forschung angenommen, dass alle Studierenden gewisse Techniken und Methoden haben, um morphologische Fehler beim Schreiben zu vermeiden. Die Antworten auf alle gestellen Fragen, aber besonders die Antworten auf die neunte Frage, können diese Hypothese bestätigen.

Das Schreiben von verschiedenen Arten von Aufsätzen und ihre Fehlerkorrektur ist nach der Meinung von 32 Studenten die beste Weise, um das morphologisch korrekte Schreiben zu erlernen. Lesen soll nach Ansicht 29 Studierender ebenfalls sehr hilfreich sein. Das Übersetzen von verschiedenen Textsorten soll nach 25 Studenten auch helfen, morphologische Fehler beim Schreiben zu vermeiden. Sprachübungen im universitären Unterricht sind nach Ansicht von 21 Studierenden ebenso hilfreich. Diktate geben 19 Studenten als wichtig für korrekteres Schreiben an. Je 11 Studierende haben Hausaufgaben und das Abschreiben von Texten als effektive Techniken angeführt, mit denen man morphologisch korrekter schreiben lernt. Insgesamt fünf Studierende meinen, dass Aufgaben zum Hörverstehen bei der Reduzierung morphologischer Fehler führen können.

Bei der Auswertung aller Fragen, aber vor allem der neunten Frage, ist zu erkennen dass das Schreiben von verschiedenen Aufsätzen, Übersetzungen, Diktaten sehr hilfreich bei der Vermeidung von morphologischen Fehlern ist. Das Schreiben allein ist jedoch erst so effektiv duch die darauf folgende Fehlerkorrektur, weil es erst duch sie zur Bewusstmachung der Fehlerursachen kommt.

Durch das Lesen zahlreicher deutschsprachiger literarischer Werke wird der Worschatz der Studierenden erweitert und bestimmte grammatische, aber auch kommunikative Strukturen werden ganz unbewusst automatisiert und beim späteren Sprachgebrauch richtig verwendet. Dazu gehören z.B. das Genus von bestimmten Wortarten, die Adjektiv- oder Determinativdeklination und Ähnliches.

Zur Automatisierung bestimmter sprachlicher Stukturen führen auch die Sprachübungen mit dem Schwerpunkt auf Wortschatz-, Grammatik- und Kommunikationsübungen, die von Muttersprachlern unterrichtet werden. Innerhalb dieser schreiben die Studierenden sehr viele Diktate und verschiedene Aufsätze, die entweder vom Lehrenden oder den Studierenden korrigiert werden.

Der Unterricht aus den linguistischen Fächern vermittelt den Studierenden bestimmte Grammatikregeln, die dann in den Übungen anhand konkreter Beispiele eingeübt werden, was sowohl zur Bewusstmachung, als auch zur unbewussten Aufnahme gewisser sprachlicher Strukturen führt.

Das Übersetzen hat noch den zusätzlichen Vorteil die Muttersprache mit der Zielsprache zu vergleichen. Dies kann aber auch ein Nachteil sein, da im Deutschen und im Serbischen nicht immer die gleichen Strukturen verwendet werden können. Aus diesem Grund entstehen viele Interferenzfehler, von denen in den vorherigen Kapiteln bereits berichtet wurde.

Abschließend könnte man sagen, dass es nicht nur eine Technik gibt, die Studierenden dazu verhilft, morphologische Fehler zu vermeiden, sondern dass die Kombination aus allen oben genannten Verfahren zum Erfolg führt.

VII. Schlussfolgerung

Zu Anfang dieser Forschung wurden drei Hypothesen gestellt. Die erste besagt, dass alle Studierenden häufige morphologische Fehler beim Schreiben machen und dass diese sich oft wiederholen und gewisse Ursachen haben. Diese Hypothese wird bei der Korpusanalyse freier schriftlicher Aufgaben vom ersten bis zum vierten Studienjahr bestätigt. Die Analyse hat bei allen Studienjahren insgesamt 803 morphologische Fehler ergeben, das macht im Durchschnitt 5,65 Fehler bei jedem einzelnen Studenten.

Die häufigste Fehlerursache ist der Einfluss der Muttersprache. Bei dieser Fehlerursache spricht man oft von Interferenzfehlern. Diese sind aber nicht nur durch den Einfluss der Muttersprache entstanden sondern in einigen Fällen auch durch den Einfluss der englischen Sprache. Neben den Interferenzfehlern kommen ebenfalls viele Fehler vor, deren Ursache Übergeneralisierung ist. Das bedeutet, dass die Studierenden eine Gewisse morphologische Regel kennen, sie jedoch an der falschen Stelle verwenden. Diese Fehler werden bei der empirischen Analyse als Performanzfehler bezeichnet. Im Gegensatz zu ihnen stehen Kompetenzfehler, also Fehler die von Studierenden gemacht werden, weil sie eine bestimmte morphologische Regel nicht kennen, da sie im Unterricht nicht behandelt wurde. Von solchen Fehlern war bei dieser Korpusanalyse nicht die Rede, da die Studierenden bereits im ersten Studienjahr die Grundlagen der Morphologie lernen.

Noch eine Fehlerursache, die bei der Korpusanalyse morphologischer Fehler zum Vorschein kam, ist Simplifizierung. Die Studierenden haben komplexe Sprachäußerungen meistens vermieden. Dazu gehört die Vermeidung von Passivformen und Vergangenheitsformen wie Perfekt. Wahrscheinlich fühlen sich die Studierenden sicherer beim Gebrauch einfacher Satzstrukturen, weil man auf diese Art und Weise weniger morphologische Fehler macht. Es gibt aber bestimmte Beispiele, wo die Fehlerursache nicht mit Sicherheit ermittelt werden kann. Bei solchen Beispielen handelt es sich sehr wahrscheinlich um Fehler, die durch persönliche Faktoren, wie mangelnde Konzentartion, Stress, Zeitdruck, Müdigkeit oder Ähnliches verursacht wurden.

In der zweiten Hypothese wird angenommen, dass die morphologischen Fehler sich vom ersten bis zum vierten Studienjahr verringern. Diese Hypothese kann nicht vollständig bestätigt werden, da das zweite Studienjahr überraschenderweise weniger morphologische Fehler machte als das dritte und in einem Fall sogar weniger als das vierte. Das zweite Studienjahr macht auch im Durchschnitt die wenigsten morphologischen Fehler, weswegen

festgestellt werden kann, dass die Höhe des Studienjahrs nicht allein die Anzahl der morphologischen Fehler beeinflusst, sondern auch andere Faktoren dafür verantwortlich sind. Eine mögliche Ursache für die Tatsche, dass die Studierenden im zweiten Studienjahr die wenigsten morphologischen Fehler machen, ist, dass die Studierenden der höheren Studienjahre während des Studiums nicht mehr so sehr auf morphologische Fehler achten, weil der Akzent im Grammatikunterricht auf anderen Sprachebenen liegt, wie z.B. der Lexikologie, Semantik oder Textlinguistik. Noch ein Grund könnte sein, dass sie sich zu sehr auf ihr Sprachkönnen verlassen und das Sprachwissen dabei außer Acht lassen.

Die dritte Hypothese besagt, dass die Studierenden gewisse Techniken und Methoden verwenden, um morphologische Fehler beim Schreiben zu vermeiden. Bei der Auswertung der Studentenumfrage wurde diese Hypothese bestätigt. Die Studierenden verwenden unterschiedliche Verfahren, um morphologische Fehler zu vermeiden, die vom Abschreiben korrigierter Texte bis hin zur Fehlerkorrektur geschriebener Texte gehen. Hier ist anzunehmen, dass die verschiedenen Lerntechniken den verschiedenen Lerntypen entsprechen und dass die Kombination aus mehreren Verfahren am effektivsten ist, um morphologische Fehler weitgehend zu vermeiden.

Die Resultate der Analyse häufiger morphologischer Fehler und der Studentenumfrage können nicht nur für zukünftige Generationen der Studenten von Bedeutung sein, sondern auch für Lehrkräfte im universitären und allgeimeinen DaF-Unterricht. Studierende können anhand der vielen Beispiele und Erklärungen sehen, wo sie und ihre Kommilitonen oft Fehler machen und versuchen, diese zu vermeiden. Die Lehrenden bekommen eine bessere Einsicht, wo die Studierenden die häufigsten Fehler machen und können während ihres Unterrichts den Schwerpunkt auf diese konkreten Problembereiche legen.

Diese Forschungsarbeit könnte als Anreiz dienen, in Zukunft eine Langzeitstudie zu starten, die sich auf mehrere Sprachebenen beziehen würde. Damit würde man einen noch besseren Überblick über häufige Fehler der Germanistikstudierenden in Banja Luka und eine Art Ratgeber für die Studierenden aller Studienjahre und für alle universitären DaF-Lehrkräfte schaffen.

Litertaurverzeichnis

Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache*. Tübingen: A. Francke Verlag

Brinitzer, Michaela & Co (2013): *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd und Zweitsprache.* Stuttgart: Klett Verlag

Burwitz-Metzler, Eva / Mehlhorn, Grit & Co. (2016): *Handbuch. Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag

Bußmann, Hadumod (2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag

Duden (2007): *Deutsches Univesalwörterbuch*. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus

Duden (2009): *Der kleine Duden. Deutsche Grammatik*. Berlin: Bibliographisches Institut

Funk, Herman / Koenig Michael (1991): *Grammatik lehren und lernen*. München: Langenscheidt Verlag

Glaboniat, Manuela & Co. (2005): *Profile deutsch*. Berlin / München: Langenscheidt Verlag

Grotjahn, Rüdiger / Kleppin, Karin (2015): Prüfen, Testen, Evaluieren, München: Klett-Langenscheid Verlag

Helbig, Gerhartd / Buscha, Joachim IMENA AUTORA (1998): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig / Berlin / München: Langenscheid Verlag Enzyklopädie

Henrici, Gert / Riemer Claudia (Hrsg.) (2001): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang (2005): *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag

Kleppin, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. München: Langenscheidt Verlag

Koeppel, Rolf (2013): *Deutsch als Fremdsprache. Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis, Baltmannsweiler*. Schneider Verlag Hohengehren

Lewandowski, Theodor (1994): *Liguistisches Wörterbuch 1*. Heidelberg; Wiesbaden: Quelle und Meyer Verlag

Müller, Horst M. (2002): *Arbeitsbuch Linguistik*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh

Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Berlin: Langenscheidt

Ossner, Jakob (2006): *Sprachdidaktik Deutsch*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh

Roche, Jörg (2008): *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag

Römer, Christine (2006): *Morphologie der deutschen Sprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag

Schweckendiek, Jürgen (2008): *Fehler und Fehlerkorrektur im DaZ-Unterricht*. In: Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, Band 3, Mainz: Hueber Verlag

Srdić, Smilja (2008): *Morphologie der deutschen Sprache*, Beograd: Jachen Verlag

Steinig, Wolfgang / Huneke, Hans-Werner (2001): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag

Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag

Wahrig-Burfeind (2008): *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Gütersloh/München, Berlin: Wissen Media Verlag

Internet:

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen:

http://www.goethe.de/z/50/commeuro/5020102.htm, 13.2.2018