



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Fehler werden gemacht, um aus ihnen zu lernen

Eine Fehleranalyse und Studie zum eigenständigen
Korrekturverhalten von DaF-Lernenden

verfasst von / submitted by

Lena Klambauer, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 333 456

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Geographie
und Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

Dipl.-Päd. Dr. Anke Sennema, MA

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich meiner Betreuerin Dipl.-Päd. Dr. Anke Sennema, MA danken, weil sie mir die notwendige Unterstützung gegeben hat, diese Arbeit zu realisieren. Außerdem danke ich meiner Schwester Anna Brunner, die mich im gesamten Entstehungsprozess dieser Studie mit Beantwortung jeglicher Fragen unterstützt hat. Eine weitere große Hilfe war meine Mutter Claudia Klambauer, die meine Arbeit geduldig korrekturgelesen und mit Kommentaren versehen hat.

Außerdem danke ich den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des *departamento de polonês, alemão e letras clássicas - DEPAC* der *Universidade Federal do Paraná in Curitiba*, die mir die Datenerhebung ermöglicht und mich mit Fachwissen unterstützt und bereichert haben.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	I
Inhaltsverzeichnis	III
Verzeichnis der Übersichten	V
Verzeichnis der Abbildungen	V
1 Einleitung	1
1.1 Relevanz der vorliegenden Untersuchung.....	2
1.2 Zielsetzung, Forschungsfragen und Hypothesen	3
1.3 Aufbau der Arbeit	4
1. Theoretischer Teil	7
2 Kontrastive Linguistik: Portugiesisch – Deutsch	8
2.1 Einführung in die kontrastive Linguistik	8
2.2 Vergleich der portugiesischen und der deutschen Grammatik	9
2.2.1 Das Wort.....	9
2.2.2 Morphem und Lexem.....	10
2.2.3 Substantive	11
2.2.4 Pronomen	14
2.2.5 Präpositionen.....	15
2.2.6 Adjektive	15
3 Interlanguage	17
3.1 Zentrale Prozesse der Interlanguage.....	18
3.2 Phasen der Interlanguage	19
4 Definition von Fehlern	22
4.1 Fehlerklassifikationen	23
4.1.1 Performanz- und Kompetenzfehler	23
4.2 Schriftliche Fehlerkorrektur	25
5 Schreiben	29
5.1 Schreibprozessmodelle in der Erstsprache	29
5.1.1 Schreibprozessmodell von Hayes/Flower	30
5.1.2 Schreibprozessmodell von Ludwig	31
5.1.3 Schreibprozessmodell von Hayes	33
5.2 Schreibprozessmodelle in der Fremdsprache	35
5.2.1 Schreibprozessmodell von Börner.....	35
5.2.2 Schreibprozessmodell von Zimmermann.....	37
5.3 Modelle des Überarbeitungsprozesses	38
5.3.1 Überarbeitungsmodell von Scardamalia/Bereiter.....	38
5.3.2 Überarbeitungsmodell von Hayes et al.	39

II.	Empirischer Teil	41
6	Beschreibung der Studienmethode	42
7	Untersuchungskontext.....	44
	7.1 Verortung der deutschen Sprache in Brasilien	44
	7.2 Beschreibung der Universität und des Instituts	46
	7.3 Beschreibung der Probandinnen und Probanden	47
8	Fehleranalyse	50
	8.1 Auswahl der Fehler	50
9	Quantitative Analyse.....	52
	9.1 Vergleich der ersten und zweiten Semesterhälfte	57
	9.2 Vergleich der Texte mit den Überarbeitungen	59
10	Qualitative Analyse	61
	10.1 Qualitative Analyse I: Texte ohne Korrekturcodes	61
	10.1.1 Text H1-3: „Was bedeutet Heimat für mich?“	61
	10.1.2 Text H1-6: „Beschreibe dein Zuhause“	63
	10.2 Qualitative Analyse II: Texte mit Korrekturcodes	65
	10.2.1 Text H2-17: Interpretation von „Meine Schreie verlier' ich nicht“	65
	10.2.2 Text H2-21: „Sommerferien 2017 - ob ich das je vergesse?“	66
	10.2.3 Text H2-19: „Beschreibe dein Zuhause“	67
	10.3 Qualitative Analyse III: Überarbeitete Texte	69
	10.3.1 Text Ü1: „Sommerferien 2017 - ob ich das je vergesse?“	69
	10.3.2 Text Ü6: „Beschreibe dein Zuhause“	70
11	Diskussion der Ergebnisse	72
	11.1 Forschungsstand	72
	11.2 Diskussion der Schreibprozess- und Überarbeitungsmodelle	74
	11.3 Beantwortung der Forschungsfragen	76
12	Didaktische Konsequenzen	80
	12.1 Förderung des Sprachbewusstseins im Unterricht	80
	12.2 „Schiffe versenken“ als Grammatikspiel.....	82
13	Methodenkritik und Ausblick.....	83
	13.1 Ausblick.....	84
14	Literaturverzeichnis.....	85
15	Anhang.....	91
	15.1 „Schiffe versenken“ als Grammatikspiel.....	91
	15.2 Untersuchte Texte	92
	15.2.1 Texte aus der ersten Semesterhälfte	92
	15.2.2 Texte aus der zweiten Semesterhälfte.....	95
	15.2.3 Überarbeitete Texte	104
	Abstract	107

Verzeichnis der Übersichten

Übersicht 1: Beispiele für (nicht) kommunikationsbehindernde Fehler	24
Übersicht 2: Fehlercodes und ihre Beschreibung	27
Übersicht 3: Probandinnen und Probanden der empirischen Untersuchung	49
Übersicht 4: Fehler in den untersuchten Texten der ersten Semesterhälfte	53
Übersicht 5: Fehler in den untersuchten Texten der zweiten Semesterhälfte	55
Übersicht 6: Fehler in den Überarbeitungen der zweiten Semesterhälfte	60

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Schreibmodell nach Hayes/ Flower (1980)	31
Abbildung 2: Schreibprozessmodell nach Ludwig (1983)	32
Abbildung 3: Schreibprozessmodell von Hayes (1996)	34
Abbildung 4: Schreibprozessmodell von Börner (1987)	36
Abbildung 5: Schreibprozessmodell von Zimmermann (2000)	37
Abbildung 6: Überarbeitungsmodell von Hayes et al. (1987)	40
Abbildung 7: Vergleich der Fehler je Bereich als Anteil an der Gesamtwörterzahl in den beiden Semesterhälften	58
Abbildung 8: Vergleich der durchschnittlichen Fehleranteile in den beiden Semesterhälften.	58

1 Einleitung

Das menschliche Wesen wird durch Sprache definiert, wie Theisen in seinem Buch über kontrastierende Linguistik, das sich mit dem Vergleich von Sprachen beschäftigt, erklärt (THEISEN 2016: 20). Sprache ist etwas, das jedem von uns zur Verfügung steht, jedoch nicht angeboren ist. Die Fähigkeit, eine Erstsprache zu erwerben, wird uns Menschen allerdings in die Wiege gelegt (THEISEN 2016: 40). Alle Sprachen, die nicht in Kindesjahren erworben werden und im späteren Verlauf des Lebens erlernt werden, ergeben mehr Schwierigkeiten beim Lernprozess. Ebenso geschieht es beim Erlernen des Deutschen als Fremdsprache und genau diesen Schwierigkeiten widmet sich die vorliegende Arbeit. Eine hohe Anzahl an Brasilianerinnen und Brasilianern wollen aus unterschiedlichen Motiven die deutsche Sprache erlernen. Deutsch ist die am weitesten verbreitete Erstsprache in der EU (20 Prozent), und Deutschland, Österreich, Liechtenstein und Luxemburg sowie Teile der Schweiz, Belgien und Italien sind die Länder, in denen Deutsch als offizielle Amtssprachen gilt. Es ist wenig verwunderlich, dass auch in anderen Teilen der Welt das Interesse an dieser Sprache sehr groß ist, allerdings ist das Erlernen der deutschen Sprache von Schwierigkeiten und Problemen in verschiedenen grammatikalischen Bereichen begleitet, die in den folgenden Kapiteln näher dargestellt werden. Die vorliegende Arbeit stützt sich auf eine kontrastierende linguistische Analyse von Portugiesisch und Deutsch, um mögliche Problembereiche zu analysieren und eine Strategie zur Vermeidung bzw. Verringerung der Fehler in grammatikalischen Bereichen, im Speziellen der Anwendung von Kasusregeln, Präpositionen und der richtigen Deklination von Adjektiven, vorzustellen. Außerdem ist sie an eine im Jahr 2019 veröffentlichte Studie der Autorin Suélen Trevisan Koch Santos zu einem ähnlichen Thema angelehnt, jedoch wurde dort nicht auf akademischer Ebene geforscht und weder implizite Grammatikvermittlung noch die Stärkung des Sprachbewusstseins in die Forschungsarbeit einbezogen. Der aktuelle theoretische Forschungsstand hat sich in den letzten Monaten nicht verändert, wodurch sich keine wesentlichen Unterschiede in der Literaturarbeit ergaben. Gängige Fehlerkorrekturverfahren wie die Verbesserung der Texte durch die Lehrperson können sich demotivierend auf die Lernenden auswirken und einen Fortschritt des Lernprozesses verhindern. Der Umgang mit

eigenen Fehlern soll gemäß vielen Expertinnen und Experten auf dem Gebiet geändert werden, Lernende sollen durch selbstständige Korrektur für ihre Fehler sensibilisiert und ihr Sprachbewusstsein dadurch verstärkt werden (KLEPPIN 2010a, 2010b; GNUTZMANN/BOHNENSTEFFEN 2015; ELLIS 2003, 2009). Fehler werden als fester Bestandteil des Lernprozesses von Sprachen angesehen. Es handelt sich nicht um bloße Zwischenschritte von Erwerbsprozessen (KLEPPIN 2010a: 1060). Da Fehler wichtige Einsichten in den Spracherwerbsprozess liefern können, sollten die Lernenden über ihre Fehler reflektieren und bewusst damit umgehen, damit sie die eigenständige Fehlerkorrektur als eine wichtige Chance zum Lernen betrachten. Im Jahr 2018 wurde die vorliegende empirische Studie zur Fehleranalyse und Fehlerkorrektur im schriftlichen Bereich an der *Universidade Federal do Paraná* (UFPR) in Curitiba, Brasilien, in zwei Kursen des dort angebotenen Germanistikstudiums durchgeführt. Bei den teilnehmenden Personen handelte es sich um Lernende, die sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung zwischen dem Niveau A2 und B1 gemäß des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens befanden.

1.1 Relevanz der vorliegenden Untersuchung

Im universitären Kontext gibt es keine vergleichbare Untersuchung, die darauf abzielt, sowohl gängige Grammatikfehler Portugiesisch sprechender Deutschlerner zu analysieren und aufzuzeigen und gleichzeitig eine Strategie zur Vermeidung jener anbietet. Sowohl die Strategie, die Fehler ohne jegliche Codes anzustreichen, als auch jene mit dem Versehen der Texte durch Korrekturzeichen und darüber hinaus auch die implizite und spielerische Grammatikvermittlung trugen dazu bei, die Fehleranzahl zu reduzieren und eine Auseinandersetzung mit eigenen schriftlichen Produkten zu gewährleisten.

Der Bestand an Fehleranalysen Lernender mit einer romanischen Erstsprache ist relativ umfangreich, jedoch gibt es wenige Arbeiten, die sich dem Portugiesischen widmen und da es sich um eine der romanischen Sprachen mit dem komplexesten grammatikalischen System handelt, wurde das Interesse der Verfasserin geweckt und daraus die Forschungsfragen entwickelt. Ein weiterer Aspekt der vorliegenden Arbeit, der so nicht in anderen Veröffentlichungen im Kontext Portugiesisch sprechender Deutschlerner vorkommt, ist das Sprachbewusstsein,

das die ProbandInnen zusätzlich zum linguistischen Wissen ausgebaut beziehungsweise verstärkt haben, was sowohl im theoretischen als auch im empirischen Teil beschrieben wird.

1.2 Zielsetzung, Forschungsfragen und Hypothesen

Die Themenwahl erfolgte einerseits aufgrund persönlichen Interesses an dem Sprachvergleich Deutsch – Portugiesisch und andererseits zeitgleich mit der Zusage zum Auslandspraktikum DaF/DaZ an der UFPR Curitiba, an der im Zeitraum von August bis November 2018 Daten erhoben werden konnten. Ziel der Arbeit ist es, einen Überblick zu geben, welche Fehler häufig im schriftlichen Bereich bei brasilianischen, das heißt Portugiesisch sprechenden Deutschlernenden auftreten und wie diese verringert oder vermieden werden können. Dazu wurde im Unterricht die Methode des eigenen Korrekturprozesses getestet und es wurden bis Mitte des Semesters keine Fehlercodes angegeben. Danach wurden ebene eingeführt, um zu sehen, ob und welchen Unterschied es dadurch in der Bildung grammatikalischer Strukturen gibt. Im Folgenden sind die Fragen aufgeführt, die diese Arbeit zu beantworten versucht:

- Welche Fehler treten bei brasilianischen Deutschlernenden bei der schriftlichen Produktion von Texten im morphologisch-syntaktischen Bereich auf?
- Welche Maßnahmen können allgemein zur Reduzierung von Fehlern beitragen?
- Welche Strategien können im Unterricht angewandt werden, um grammatikalische Fehler zu verringern beziehungsweise zu vermeiden?
- Gibt es eine Strategie, um die Lernenden dazu zu bringen, eine eigene Fehlerkorrektur vorzunehmen und wenn ja, kann den Fehlern durch eigenständige Korrektur der von den Lernenden verfassten Texten entgegen gewirkt werden?

Die Beantwortung der Forschungsfragen soll einerseits durch die Aufarbeitung der relevanten linguistisch-empirischen Literatur, andererseits aber auch durch eine Analyse der Fehler und des Korrekturverhaltens der im Feld erhobenen Texte gelingen.

Die dem empirischen Teil zugrundeliegenden Hypothesen lauten folgendermaßen:

- Häufige Fehler kommen vor allem im Bereich der Präpositionen und dem damit verbundenen Kasus, sowie im Bereich der Adjektivdeklinationen vor. Dies ist unter anderem auf dem Unterschied des Deutschen zum System der Erstsprache Portugiesisch begründet.
- Die eigenständige Korrektur beziehungsweise Überarbeitung der von den Lernenden produzierten Texte führt zu einer Verringerung der Fehler in der schriftlichen Produktion und zu einem verstärkten Sprachbewusstsein in der Zielsprache Deutsch. Dies wird sowohl im theoretischen Teil als auch im Schlusskapitel Diskussion Erwähnung finden.
- Die intensive Auseinandersetzung mit den grammatikalischen Phänomenen Kasus, Präpositionen und Adjektivdeklinationen im Grammatikkurs, also explizite Vermittlung, und spielerische Aufgaben, die an der Universität gelöst werden, also folglich sogenanntes Implizites Lernen, helfen bei der Verringerung der Fehler. Dies wird im Kapitel Didaktische Konsequenzen genau betrachtet, eine Umsetzung der praktischen Erarbeitung im Unterricht wird beispielhaft gezeigt.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Diplomarbeit ist folgendermaßen aufgebaut: Im ersten, theoretischen Teil wird die Grundlage der angestrebten Forschung geschaffen. Dafür ist es wichtig, einerseits einige grammatikalischen Eigenheiten der beiden Sprachen Deutsch und Portugiesisch zu erläutern (Kapitel 2), außerdem den Begriff der *Interlanguage* zu definieren und zu verorten, weil es sich dabei um ein wichtiges Konzept im Fremdspracheunterricht handelt (Kapitel 3). Ein weiterer wichtiger theoretischer Punkt ist die Definition und Klassifizierung von Fehlern, die

daraufhin folgt (Kapitel 4). Abgeschlossen wird das theoretische Kapitel mit verschiedenen Modellen zum Schreib- sowie Überarbeitungsprozess von Texten (Kapitel 5).

Im zweiten, empirischen Teil wird anfangs der Begriff der Empirie definiert, die Forschungsmethode beschrieben (Kapitel 6) und die gesamte Forschungsarbeit kontextualisiert (Kapitel 7). Es wird dabei ein kurzer Überblick über die bereits bestehende Literatur und die Situation der deutschen Sprache in Brasilien gegeben. Danach folgt eine quantitative sowie qualitative Fehleranalyse der gesammelten Texte und ein Vergleich der Texte der ersten mit jenen der zweiten Hälfte des Untersuchungszeitraums, und es werden die von den Studierenden eigenständig überarbeiteten Texte analysiert (Kapitel 8 bis 10). Anschließend werden die Ergebnisse der empirischen Forschung im Kontext des Forschungsstandes diskutiert und kritisch hinterfragt (Kapitel 11). Außerdem werden Anwendungsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht besprochen (Kapitel 12). Limitationen der Studie werden bei der Methodenkritik besprochen und ein Ausblick auf mögliche weiterführende Forschungen gegeben (Kapitel 13).

I. Theoretischer Teil

In diesem ersten Teil der Arbeit werden grundlegende Theorien, Modelle und Definitionen vorgestellt, die ausschlaggebend für die weitere Forschungsarbeit dieser Studie sind.

Erstens wird ein Überblick über ausgewählte Teilgebiete der deutschen und portugiesischen Grammatik gegeben, im Anschluss wird die *Interlanguage* definiert und danach folgen Fehlerdefinitionen und -klassifizierungen sowie eine Definition des Schreibens an sich, woraufhin verschiedene Schreibprozess- und Überarbeitungsmodelle folgen.

2 Kontrastive Linguistik: Portugiesisch – Deutsch

In diesem Kapitel werden sowohl der Begriff der kontrastiven Linguistik und die Begriffe Wort, Lexem und Morphem beschrieben, als auch ein vergleichender Überblick über die grammatikalischen Systeme der Sprachen Deutsch und Portugiesisch gegeben.

2.1 Einführung in die kontrastive Linguistik

Die kontrastive Linguistik ist eine Methode zur sprachlichen Beschreibung und Analyse, die auf den detaillierten Vergleich von zwei oder mehr Sprachsystemen abzielt und sich mehr auf Kontraste als auf gemeinsame Merkmale konzentriert. Es ist eine beschreibende Methode und Teil der erklärenden Linguistik. Die historische vergleichende Linguistik hingegen konzentriert sich auf Gemeinsamkeiten, um die vermeintliche Affinität zwischen den analysierten Sprachen nachzuweisen (REIN 1983: 1).

Die Idee, eine andere Sprache als die eigene Sprache zu lernen ist geschichtlich gesehen relativ neu, denn vor den 1950er und 1960er Jahren war Fremdsprachenunterricht ein Privileg der Oberschicht, und das geringe Interesse an der Kenntnis einer Fremdsprache erforderte keine Beschreibung und keinen Vergleich der Grammatik verschiedener Sprachen. Während des Zweiten Weltkriegs wurde jedoch der Nutzen einer gemeinsamen Sprache entdeckt, da Kommunikation zu einem Mittel wurde, mit dem die Menschen überleben konnten. Darüber hinaus wurde der Arbeitsmarkt zunehmend internationaler und die Verbindung der Welt durch technische Innovationen enorm verstärkt. Die Entstehung des Massentourismus und der Wunsch, in verschiedene Länder zu reisen, schufen die Notwendigkeit, öffentliche Fremdsprachenkurse anzubieten (THEISEN 2016: 26-28). Daher war es einerseits aus Sicht der Linguistik wichtig, kontrastive Grammatiken zu erstellen, andererseits geht dieser Notwendigkeit ein gesellschaftliches Interesse voran. Die kontrastive Linguistik beschäftigt sich neben der Phonetik mit dem morphologischen System (STERNEMANN 1983: 11-12). In der vorliegenden Arbeit ist die Phonetik der beiden Sprachen Deutsch und Portugiesisch nicht relevant, da es sich um eine Analyse schriftlicher Textproduktionen handelt.

2.2 Vergleich der portugiesischen und der deutschen Grammatik

Grundlage für die Auswertung der gesammelten Daten, mit denen sich die vorliegende Arbeit beschäftigt, ist das jeweilige grammatikalische System der Erstsprache Portugiesisch und der Zielsprache Deutsch. Beim Portugiesischen handelt es sich um eine romanische Sprache, die verglichen mit den anderen zu dieser Gruppe gehörenden Sprachen ein komplexes grammatikalisches Spektrum umfasst.

Die Morphologie ist ein wesentlicher Bestandteil der strukturalistischen Linguistik. Bei dieser geht es um die Form und innere Struktur von Wörtern und ihre systematischen Beziehungen. Das heißt, das Forschungsgebiet umfasst Wörter mit ihren Flexionen und ihrer Bildung (ELSEN 2014: 1). Jedes Wort kann in verschiedene Elemente unterteilt werden, die wiederum zur Bildung neuer Wörter verwendet werden, die variieren können und zudem in Klassen eingeteilt werden (AGUIRRE MARTÍNEZ 2013: 15).

Der Inhalt dieses Kapitels konzentriert sich auf die wichtigsten Komponenten der Morphologie: das Wort, das Morphem und das Lexem. Des Weiteren werden Genus, Numerus und Kasus beschrieben und verglichen sowie Präpositionen und Adjektive definiert.

2.2.1 Das Wort

Es ist jedem Sprecher und jeder Sprecherin klar, was ein Wort ist. So erkennt beispielsweise jeder und jede intuitiv, dass der folgende Satz "Jede Sprache hat Wörter" vier Wörter hat, denn Worte sind die Grundelemente, aus denen Sätze aufgebaut werden. Ein wesentliches Merkmal eines Wortes ist die Tatsache, dass es die einzige Einheit einer Sprache ist, die beim Sprechen allein erscheinen kann. Wörter können in verschiedene Gruppen eingeteilt werden. Man unterscheidet zwischen Inhaltswörtern, die einem Satz seine Bedeutung geben, und Funktionswörtern, die Auskunft über die Beziehung zwischen diesen Inhaltswörtern geben. Letztere sind nicht weniger wichtig als inhaltliche Wörter, da sie notwendig sind, damit der Satz seine volle Bedeutung erhält.

Inhaltsbegriffe sind Nomen (z. B. Bank, Liebe, Fenster), Verben (z. B. laufen, trinken, schlafen), Adjektive (z. B. interessant, braun, offen) und Adverbien (z. B. spät, ungenau). Zu den Funktionswörtern gehören Artikel (z. B. der, die das), Pronomen (z. B. dein, unser, euer), Präpositionen (z. B. für, durch, unter), Satzverbindungen (z. B. als, ob, wenn) und schließlich Hilfsverben (z. B. haben, sein) (AGUIRRE MARTÍNEZ 2013: 19).

2.2.2 Morphem und Lexem

Die kleinste Einheit der Morphologie wird Morphem genannt und hat die Fähigkeit, grammatikalische Bedeutungen zu unterscheiden. Ein deutsches Beispiel ist das Adjektiv *mehrheitlich*, das in die Morpheme {mehr}, {-heit} und {-lich} unterteilt werden kann. Abgesehen von der grammatikalischen Bedeutung gibt es die lexikalische Bedeutung eines Wortes, das durch das sogenannte Lexem dargestellt wird, also die gemeinsame Basis, die alle Formen oder Erkenntnisse eines lexikalischen Eintrags haben. Auf dieser gleichen Grundlage werden die verschiedenen Modifikationen (Genus und Numerus bei Nomen oder Adjektiven und Tempus, Modus und Person bei Verben) hinzugefügt (AGUIRRE MARTÍNEZ 2013: 23). Zum Beispiel ist das Lexem des Kochens „kochen“ die Wurzel, die dem Wort die Bedeutung gibt und die sich in keiner der Modifikationen ändert: Küche, kochen, Koch, verkocht, usw. Während die meisten Wörter polymorph sind, d. h. mindestens ein Morphem enthalten, das Geschlecht oder Zahl angibt, gibt es Wörter, die ausschließlich aus einem Lexem bestehen, sogenannte monomorphe Wörter wie gestern, Sonne, Brot, morgen, Löwe (AGUIRRE MARTÍNEZ 2013: 23- 26).

Sogenannte abhängige Morpheme können nicht für sich stehen. Hierbei unterscheidet man zwischen grammatikalisch abhängigen Morphemen und abgeleiteten Morphemen. Bei letzteren handelt es sich nicht um sinnverändernde Morpheme, sie geben Auskunft über Geschlecht, Anzahl, Person, Zeit und Modus an.

Die zweite Art von abhängigen Morphemen ist die der Derivate, die die Bedeutung der Lexeme durch die Affixe (Präfixe, Suffixe, Infixe) verändern, mit denen sie neue Wörter bilden (COLEGION SAN VICENTE DE PAÚL GIJÓN 2013: 1). Unabhängige Morpheme sind, wie ihr Name schon sagt, diejenigen, die allein auftreten können, ohne andere Wörter zu verbinden, da sie selbst als Worte betrachtet

werden. Da es ihnen jedoch an Lexemen mangelt, bedeuten diese Morpheme allein nichts, sondern dienen dazu, andere Wörter zu konkretisieren. Diese Morpheme beinhalten Artikel, Präpositionen und Konnektoren. Im Folgenden werden Unterschiede zwischen der Flexion von Substantiven und Verben, der Verwendung der Präpositionen sowie der Deklination von Adjektiven im Deutschen und im Portugiesischen aufgezeigt.

2.2.3 Substantive

Ein Substantiv ist ein Wort, das z. B. Objekte, Personen oder Gebiete benennt und durch Geschlecht und Zahl gekennzeichnet ist. Das Ziel dieses Kapitels ist es, ihre Verwendung in Portugiesisch und Deutsch zu untersuchen und dann die beiden Systeme zu vergleichen und die Schwierigkeiten zu identifizieren, die sie für brasilianische Studierende darstellen.

Genus im Portugiesischen

Das portugiesische Genus ist in männlich und weiblich unterteilt, so sind Wörter mit der Endung -a in der Regel weiblich und Wörter mit der Endung -o männlich. Auch die Artikel beschränken sich auf a für „die“ (weiblich) und o für „der“ (männlich). Ein Äquivalent zu dem Artikel „das“ (neutral) existiert nicht.

Das Suffix {-ista} weist jedoch auf gängige geschlechtsunspezifische Substantive hin, so dass sie weiblich oder männlich sein können (z. B. *surfista* – der/die SurferIn).

Nicht nur, dass Substantive und Pronomen eine geschlechtsspezifische Variation auf Portugiesisch haben, zudem hat dies auch Auswirkungen auf die sie ergänzenden Adjektive, da sie mit dem Geschlecht der Substantive oder Pronomen übereinstimmen müssen.

Genus im Deutschen

Das Geschlecht der deutschen Substantive ist weniger einfach zu klassifizieren als im Portugiesischen. Aus diesem Grund wird bei der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache großer Wert darauf gelegt, Substantive immer mit dem Artikel

zu lernen. Außerdem gibt es im Deutschen im Gegensatz zum Portugiesischen drei Artikel: der (männlich), die (weiblich) und das (neutral). Es ist bekannt, dass es in der deutschen Sprache keine eindeutigen Regeln zur Bestimmung des Geschlechts gibt, allerdings können bestimmte Suffixe anzeigen, welches Geschlecht das Substantiv hat. Generell wird beim Erlernen des Deutschen darauf hingewiesen, jedes Nomen mit entsprechendem Artikel zu lernen. Besonders bei der Anpassung des Geschlechts der Adjektive an die Substantive kommt es beim Erlernen der deutschen Sprache sehr häufig zu Fehlern. Dies zieht sich vom Anfängerniveau bis zur höchsten Stufe des Spracherwerbsprozesses hindurch, was bedeutet, dass es eine sehr verbreitete Fehlerquelle ist.

Vergleich des Genus in Portugiesisch und Deutsch

Einen direkten Vergleich des Genus kann man in den beiden Sprachen nicht ziehen, da es weder dieselbe Anzahl an verschiedenen Artikeln gibt, noch ähnliche Regeln angewendet werden. Dies führt gerade für portugiesischsprachige Deutschlernende zu Schwierigkeiten, weil sie in ihrer Erstsprache den neutralen Artikel nicht haben und so auch kein entwickeltes Sprachgefühl dafür mitbringen.

Es zeigt sich, dass im Portugiesischen -o und -a die am häufigsten vorkommenden Enden von Substantiven sind (*o gato* – der Kater, *a gata* – die Katze; *a casa* – das Haus, *o prato* – der Teller), und damit lassen sie das Geschlecht der Wörter erkennen. Vereinzelt können jedoch Gemeinsamkeiten zwischen dem Portugiesischen und dem Deutschen festgestellt werden: So sind beispielsweise alle Wörter im Deutschen, die auf -ie enden (Poesie, Harmonie) und im Portugiesischen auf -ia enden (*a poesia*, *a harmonia*) immer weiblich. Die Suffixe in den beiden Sprachen unterscheiden sich natürlich deutlich, so gibt es keine Suffixe, die in beiden Sprachen ident wären. Eine Regel, die die beiden Sprachen vereint, ist der Geschlechterrahmen, je nachdem, ob sie zu einer semantischen Gruppe oder zur Bezeichnung eines Lebewesens gehören (CARTAGENA/GAUGER 1989: 145). So ist beispielsweise im Deutschen und im Portugiesischen der Name der Schwester oder des Bruders der Mutter weiblich beziehungsweise männlich: *a tia* – die Tante, *o tio* – der Onkel.

Beim Deutschlernen können die oben diskutierten Themen zu Verwirrung führen. In der Praxis wird dagegen davon ausgegangen, dass die Schwierigkeit beim Erlernen des Deutschen das mangelnde Wissen der passenden Artikel sei.

Numerus und Kasus der Substantive im Deutschen

In der deutschen Sprache ist vor allem der Kasus ein grammatikalisches Phänomen, das in vielen anderen Sprachen nicht existiert und dadurch zu erheblichen Problemen beim Erlernen der Sprache führt. Es handelt sich um eine wesentliche grammatikalische Kategorie, die syntaktische Informationen in Abhängigkeit von den sie umgebenden Elementen oder der Funktion, die sie erfüllt, liefert (AGUIRRE MARTÍNEZ 2013: 251).

Das bedeutet, Substantive werden meist im Nominativ verwendet, direkte Objekte im Akkusativ, indirekte Objekte erscheinen normalerweise im Dativ, und schließlich gibt es noch den Genitiv, der Informationen über ein Substantiv liefert, angibt. Diese Regelmäßigkeit ändert sich, sobald Präpositionen erscheinen, die den Kasus entscheiden (SAHEL/VOGEL 2013: 23).

Im Deutschen ist es möglich, den Plural durch das {-e} zu erkennen, das in nahezu jedem Morphem des Plurals erscheint: Werk{e}, Scher{en}, Kind{er}. So ist es möglich, den Plural in einem Substantiv zu erkennen, ohne den Artikel kennen zu müssen. Darüber hinaus wird zur Kennzeichnung des Plurals häufig das Suffix {-s} verwendet, wie bei Auto{s}, und der Umlaut, z. B. Wald – Wälder, Hut – Hüte. Was die einzelnen Artikel betrifft, die Substantive begleiten, so ist zu beobachten, dass sie durch das {d-} am Anfang jedes Artikels gekennzeichnet sind.

Vergleich von Numerus und Kasus im Deutschen und im Portugiesischen

Sowohl auf Portugiesisch als auch auf Deutsch gibt es zwei Arten der Flexion des Numerus, und zwar im Singular und im Plural. In beiden Sprachen ist der Singular unmarkiert, während der Plural normalerweise markiert ist. Bei der Bildung des Plural auf Deutsch werden alle Wörter mit dem Morphem {-e} markiert, das mit dem Plural-Morphem auf Portugiesisch {-s} verglichen werden kann, das zu jedem Nomen hinzugefügt wird. Im Gegensatz zum Portugiesischen, wo das {-s}

den einzigen Indikator für den Plural darstellt, ist das {-e} je nach Geschlecht jedoch von einer anderen Endung begleitet, wie {-en}, {-er}, {-er}, {-ern}, {-ern}. Ein weiteres morphologisches Problem, das die Bildung des Plural im Deutschen erschwert, ist die Einbeziehung des Umlautes. Der Vergleich des Kasus ist nicht möglich, da es sich um ein grammatikalisches Phänomen handelt, das es im Portugiesischen nicht gibt. Auf Deutsch werden die verschiedenen Funktionen, die von Substantiven ausgeführt werden, durch den jeweiligen Fall ausgedrückt, das ist ein morphologischer Prozess, der im Portugiesischen nicht existiert (CARTAGENA/GAUGER 1989: 108). Das Portugiesische verwendet jedoch ein anderes System, um die Funktion von Substantiven anzuzeigen. Dieses System ist weniger komplex: Hierbei werden Informationen zu direkten oder indirekten Objekten über bestimmte Präpositionen bestimmt.

Die deutschen Kasus werden im Portugiesischen also durch die Verwendung einer Präposition ersetzt, die Deklination der Substantive nach Kasus fällt weg, was das Erlernen des Deutschen für Portugiesisch Sprechende sehr kompliziert macht.

2.2.4 Pronomen

Ein Pronomen ist ein Morphem, durch das ein Substantiv einerseits ersetzt oder andererseits begleitet werden kann. Sowohl im Deutschen als auch im Portugiesischen gibt es sieben verschiedene Arten von Pronomen: Personal-, Possessiv-, Relativ-, Demonstrativ-, Interrogativ-, Reflexiv-, Interrogativ- und Indefinitpronomen. Wie Substantive und Adjektive werden im Deutschen auch Pronomen dekliniert, was einen großen Unterschied zum Portugiesischen darstellt. Um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen und um den Bezug zu der Datenerhebung zu gewährleisten wird nicht genauer auf Pronomen eingegangen.

Wie schon in der Einleitung erwähnt, befasst sich der empirische Teil vor allem mit der Fehleranalyse und Fehlerkorrektur im Präpositionalbereich beziehungsweise bei den Adjektivdeklinationen. Daher folgen nun sowohl eine Darstellung der Präpositionen in den beiden Sprachen Deutsch und Portugiesisch, als auch eine genaue Beleuchtung der Adjektive, wobei hier das Augenmerk auf die Komplexität der Adjektivdeklinations im Deutschen gelegt wird.

2.2.5 Präpositionen

Präpositionen stellen allgemein gesagt eine Beziehung zwischen verschiedenen Satzelementen her. Manche Verben verlangen eine bestimmte Präposition, die wiederum nur von einem Kasus bedient werden kann, was zu einer immensen Fehlerquelle in sprachlichen Produktionen im Deutsch als Fremdsprache Unterricht führen kann. Präpositionen können in der Regel vor einem Nomen, einem Pronomen oder einem Adverb stehen; nur einige wenige können sowohl vor und nach einem Nomen bzw. Pronomen stehen (z. B. entlang, gegenüber, nach). Man unterscheidet Lokal-, Temporal-, Modal- und Kausalpräpositionen, außerdem gibt es Präpositionen mit festem Kasus und solche, die Wechselpräpositionen genannt werden (an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen), sie können je nach Bedeutung entweder mit dem Dativ oder mit dem Akkusativ funktionieren. Die deutschen Präpositionen können darüber hinaus den Genitiv regieren, eine große Anzahl von Fehlern entsteht durch die Verwendung eines falschen Falles, so auch in den vorliegenden Texten, die analysiert wurden. Obwohl die Lernenden zwischen dem direkten und dem indirekten Objekt unterscheiden können, kommt es zur falschen Anwendung des Akkusativs anstelle des Dativs. Dies ist darin zu begründen, dass die Formen des Akkusativs und des Nominativs in vielen Fällen identisch sind und im Fremdsprachenunterricht zuerst erlernt werden (DIEHL 2000: 36).

2.2.6 Adjektive

Im Deutschen werden nahezu alle Adjektive in Kongruenz mit dem Substantiv nach Geschlecht, Fall und Zahl dekliniert. Sie stehen als Attribut vor einem Substantiv und werden auf unterschiedliche Art dekliniert, es gibt die starke, die schwache und die gemischte Deklination (HOBERG 2003: 31f.). Sie können den Genitiv, den Dativ und den Akkusativ genauso wie eine Präpositionalergänzung regieren.

Vergleich der Adjektive in Deutsch und Portugiesisch

Adjektive werden im Portugiesischen im Vergleich zum Deutschen entweder prä- oder postnominal gesetzt. Dabei haben pränominale Adjektive meistens eine wertende Bedeutung und postnominale eine eigentliche, das heißt ursprüngliche Bedeutung. (z. B.: *uma nova amiga velha*: eine neugewonnene, alte Freundin). Die Graduierung der Adjektive im Portugiesischen funktioniert analytisch (*o mais novo*), wohingegen sie im Deutschen synthetisch (der Jüngste) gebildet wird. Das Wortbildungsverfahren im Deutschen kann als lexematisch begründete Steigerung gesehen werden, im Portugiesischen dagegen spricht man von der Suffigierung. (z. B.: blitzblank – *limpinho*; mutterseelenallein – *sozinho*) (SCHMIDT-RADEFELDT 1980: 15).

3 Interlanguage

Das Konzept der *Interlanguage* besagt, dass beim Erlernen einer Fremdsprache aus psycholinguistischer Sicht dieselben mentalen Prozesse wie in der Erstsprache verlaufen. Das bedeutet, dass Aussagen im Deutschen als Fremdsprache so von den Lernenden formuliert werden, wie sie es in ihrer Erstsprache auch machen würden, ebenso wie sie es mit grammatikalischen Strukturen tun. Auf Basis der Erstsprache werden also Sätze beziehungsweise Texte formuliert oder zumindest wird das Wissen aus jener genutzt, um eigenständige sprachliche Produkte zu schaffen (TIMBERLAKE 1977: 142).

Die *Interlanguage* ist also ein eigenes sprachliches System des Lernenden, das weder von der Erst- noch von der Zweitsprache abhängig ist, jedoch von beiden beeinflusst wird (LENNON 2008: 58; KLEPPIN 2010b: 134). Bereits 1972 kommentierte SELINKER die *Interlanguage*, indem er sagte, dass es sich dabei um das Ergebnis eines Versuchs der Fremdsprachenlernenden handle, in der Fremdsprache sprachlich zu agieren (SELINKER 1972: 211f). Diese Definition wird von BRDAR-SZABÓ erweitert, indem er sagt, dass die *Interlanguage* eines Lernenden einerseits auf kognitiven Prozessen und Strategien der Kommunikation aufbauen, und andererseits sowohl als übergangsmäßig als auch als systematisch bezeichnet werden kann (BRDAR-SZABÓ 2010: 522). Die Autorin hält fest, dass *Interlanguages* in Lernprozessen jeder Sprache und auf jedem sprachlichen Niveau zu jeder Zeit möglich und existent sind.

Eine Erweiterung der Definition von SELINKER findet im Jahr 2006 TARONE. In seiner ergänzenden Definition spricht er davon, dass die *Interlanguage* ein eigenes sprachliches System ist, das vor allem beziehungsweise ausschließlich im Fremdsprachenerwerb bei Erwachsenen auftritt und eine Verbindung von dem vom Lernenden eigens entwickelten sprachlichen System und Teilen der Erstsprache und der Fremdsprache ist (TARONE 2006: 748).

3.1 Zentrale Prozesse der Interlanguage

Der *Interlanguage* liegen laut SELINKER fünf Prozesse zugrunde, die im Folgenden kurz erklärt werden (SELINKER 1972: 217ff.). Diese Prozesse sind auf allen Niveaustufen des Deutschlernens dafür verantwortlich, dass Lernende gewisse Fehler in den sprachlichen Produkten aufweisen, wobei dies nicht als negativ gesehen werden muss, sondern als Chance gesehen werden kann, aus Eigeninitiative an den sprachlichen Fähigkeiten zu arbeiten.

Transfer of training (Lehrbedingter Transfer)

Es handelt sich hierbei um Transfers, die durch die Lehrperson oder Lehrmaterialien entstehen, wenn sie unzureichend ausgebildet beziehungsweise ungeeignet ist (LAVOIE 2003: 26; LENNON 2008: 59). Dass der Sprachunterricht und dessen Vermittlung ausschlaggebend für Fehler seien, hält RICHARDS 1972 fest, indem er sagt, dass es wichtig ist, wie Sprachmerkmale an die Lernenden getragen werden (RICHARDS 1972: 183).

Language transfer (Sprachtransfer)

Schon im Namen erkennbar geht es hier um den entweder positiven oder negativen Transfer der Erstsprache in die Fremdsprache. Häufig werden grammatikalische Strukturen und der Wortschatz der Erst- in der Fremdsprache übernommen, jedoch nicht richtig angewandt: Hierbei handelt es sich um einen negativen Transfer. Positiv ist er nur dann, wenn es in den beiden Sprachen (Erst- und Fremdsprache) Gemeinsamkeiten gibt und ein Transfer problemlos möglich ist und so das sprachliche System der Fremdsprache für die Lernenden leichter verständlich wird (SELINKER 1972: 216; LAVOIE 2003: 21f).

Strategies of second language learning (Lernstrategien zum Erlernen der Zweitsprache)

Wenn Lernende durch Eigeninitiative versuchen, das sprachliche System der Zweitsprache zu verstehen, systematisieren und in ihr sprachliches Wissensrepertoire einzuordnen, spricht man in diesem Kontext von Lernstrategien. Dasselbe

gilt beim Erwerb von Fremd-, anstelle von Zweitsprachen. Dadurch kommt es zu Übertragungen in die Fremdsprache, die keinem System folgen und von außen gesehen willkürlich wirken.

Strategies of second language communication (Kommunikationsstrategien in der Zweitsprache)

Wie eben angeführt, handelt es sich auch bei diesem Punkt um Strategien, die die Lernenden individuell im Kontext kommunikativen Handelns entwickeln und anwenden, ohne grundlegende sprachliche Mittel in der Fremdsprache aufzuweisen, was dazu führt, dass Transfers passieren, die Fehler mit sich bringen (PINAR 2016: 41). Beide dieser Strategien werden von Lernenden unbewusst angewendet und sind nur schwer voneinander abzugrenzen (LENNON 2008: 58; SELINKER 1972: 219f).

Overgeneralisation of second language rules (Übergeneralisierung sprachlicher Regeln in der Zweitsprache)

Oftmals geschieht es, dass eine bestimmte grammatikalische oder auch orthographische Regel von einem Einzelphänomen auf etliche Bereiche der schriftlichen oder mündlichen Kommunikation beziehungsweise der Sprache übertragen wird, wodurch es zu der sogenannten Übergeneralisierung kommt. Lernende benutzen Regeln in falschen Situationen beziehungsweise Kontexten und es ist schwierig diesen Transfer zu stoppen (LENNON 2008: 59; PINAR 2016: 41).

3.2 Phasen der Interlanguage

Vier Phasen charakterisieren die *Interlanguage* jeder Person, die eine Fremdsprache lernt (BROWN 2014: 244f; CORDER 1973: 269f). Es muss nicht immer zutreffen, dass all diese Phasen bei jedem einzelnen Lernenden aufeinander folgen.

Präsystematische Phase

Eine ungefähre Vorstellung des sprachlichen Systems ist vorhanden, die Fehleranzahl ist willkürlich, weil die Lernenden in dieser Phase noch nicht an das sprachliche System gewöhnt sind (CORDER 1973: 271; BROWN 2014: 244).

Emergente Phase

In dieser Phase entstehende Fehler können noch nicht selbstständig von den Lernenden verbessert werden, weil sie nicht über genug sprachliches Wissen verfügen. Die schriftliche sowie mündliche Produktion ist im Vergleich zur ersten Phase erhöht und es werden neue Strukturen und erweiterter Wortschatz in der Fremdsprache erlernt, jedoch werden besonders in dieser Phase oft Rückschritte verzeichnet (BROWN 2014: 245).

Systematische Phase

Das sprachliche System der Fremdsprache wird für die Lernenden klar und auch das sprachliche Bewusstsein dafür verstärkt sich. Das Regelverständnis ist noch nicht vollständig ausgeprägt, es reicht jedoch aus, um Fehler selbst zu korrigieren, wenn beispielsweise die Lehrperson auf jene hinweist. Bei diesem Korrekturverfahren handelt es sich um den markanten Unterschied zur zweiten Phase (BROWN 2014: 245).

Post-systematische Phase

Das sprachliche System der Fremdsprache wurde verinnerlicht und Lernende werden selbst auf ihre Fehler aufmerksam und können diese korrigieren (BROWN 2014: 246; CORDER 1973: 271f).

Besonders wichtig ist die dritte Phase im Kontext der vorliegenden Arbeit, denn genau das steht im Zentrum der Forschung: Die selbstständige Korrektur von Texten mithilfe einer Fehlermarkierung der Lehrperson. Dadurch soll einerseits vermieden werden, dass die Lernenden sich nicht weiter mit ihren schriftlichen

Produkten auseinandersetzen und andererseits soll sogenannten Fossilierungen vorgebeugt werden; das bedeutet, dass Lernende durch Wiederholen des gleichen Fehlers ohne Auseinandersetzung mit jenem irgendwann an diesem Punkt stehen bleiben und jegliche Korrektur keine Veränderung im Bewusstsein des Lernenden bringt.

4 Definition von Fehlern

„Aus Fehlern lernt man“ ist ein allseits bekannter Spruch, der nicht nur im Fremdsprachenunterricht zutreffend ist. Hier gelten Fehler als Abweichungen von der korrekten sprachlichen Form, also der jeweiligen Standardsprache, die von Lernenden vorgenommen werden (ALLWRIGHT/BAILEY 2004: 84). Im Kontext von Sprachen sind eine Norm beziehungsweise die Definition von linguistischer Korrektheit nicht immer klar ersichtlich, beziehungsweise gibt es unterschiedliche Meinungen.

Sprachen sind einem ständigen Wandel unterzogen und somit ändern sich auch Normen und Regeln (RÖSLER 2012: 151f). Diesbezüglich gibt es eine etwas allgemein formulierte Definition von KLEPPIN, die als Koryphäe in der Fehlerforschung gilt: Ein Fehler ist laut KLEPPIN (2010b: 15) eine Abweichung von oder der Verstoß gegen „etwas“. Weiter wird das „etwas“ von KLEPPIN nicht definiert, es wird aber eine Liste von gängigen Definitionen von Fehlern im Kontext der Linguistik angegeben. Ein Fehler ist:

- Eine Abweichung vom Sprachensystem.
- Eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm.
- Ein Verstoß dagegen, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt.
- Das, was eine Kommunikationspartnerin bzw. ein Kommunikationspartner nicht versteht.
- Das, was eine Erstsprachlerin bzw. ein Erstsprachler nicht versteht.
- Das, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt.
- Das, was eine Lehrperson als Fehler bezeichnet.
- Das, was eine Erstsprachlerin oder ein Erstsprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde.
- Das, was gegen die Norm im Kopf der Lehrperson verstößt.
- Relativ; was bei einer Lerngruppe in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen Gruppe in einer anderen Phase toleriert (KLEPPING 2010b: 20).

Diese Definitionen werden keineswegs als Grundlage dieser Arbeit gesehen, sondern sollen lediglich aufzeigen, dass Fehler auf unterschiedlichste Art und Weise definiert und somit kontextualisiert werden. Wichtig und ausschlaggebend ist vor allem die letzte angeführte Definition, denn Fehler werden im vorliegenden Kontext als individuell und zum Lernprozess zugehörig gesehen und keineswegs als negativ definiert. Es manifestiert sich an der Anzahl der Definitionen, dass Fehler verschiedene Ursachen haben können und deswegen die Notwendigkeit besteht, Fehlerklassifikationen zu etablieren und die Ursachen für etwaige Fehler herauszufinden.

4.1 Fehlerklassifikationen

Um Fehler zu verringern oder zu vermeiden ist es wichtig, sie zu erkennen, zu klassifizieren und ihnen entgegenzuwirken. Allgemein gängig im Bereich des Fremdsprachenlernens ist die Unterscheidung zwischen Performanz- und Kompetenzfehlern, die im Folgenden beschrieben werden.

4.1.1 Performanz- und Kompetenzfehler

Eine anerkannte und besonders weit verbreitete Form, Fehler zu unterscheiden sind Performanz- und Kompetenzfehler, die im Folgenden kurz definiert werden.

Kompetenzfehler

KLEPPIN zufolge handelt es sich um Kompetenzfehler, wenn die Lernenden entweder nicht über genügend Wissen zur Struktur verfügen oder jene falsch verstanden haben (KLEPPIN 2001: 988). Sie werden unbewusst von den Lernenden produziert und sind systematisch.

Performanzfehler

Performanzfehler treten auf, wenn die Sprache von Lernenden bewusst angewandt wird. Motivationslosigkeit oder Müdigkeit können die Ursache für solche

Fehler sein. KLEPPIN unterscheidet weiter in Fehler, die durch Unaufmerksamkeit entstehen und solche, die im individuellen sprachlichen Wissensspeicher falsch abgespeichert und somit automatisiert wurden; dies bedeutet aber in den allermeisten Fällen, dass die Lernenden in der Lage wären, diese Fehler selbst zu korrigieren, wenn eine Lehrperson sie darauf aufmerksam macht (KLEPPIN 2010b: 41).

Eine weitere Unterscheidung nimmt EDGE vor: Er sagt, dass im Kontext des Fremdsprachenlernens vor allem das Nichteinhalten linguistischer Formen als Fehler gezählt werden (EDGE 1993: 4). Die Lehrperson spielt eine gesonderte Rolle in EDGES Verständnis von Fehlern, da sie darüber entscheidet, ob der Fehler relevant ist oder nicht.

RICHARDS, der im Kapitel über die *Interlanguage* Erwähnung fand, unterscheidet zwischen Entwicklungsfehlern und intralingualen Fehlern. Erstere Fehler sind jene, die Lernende aufgrund mangelnden Wissens über die Fremdsprache machen, indem sie falsche Hypothesen aufstellen; dies passiert meist in einer frühen Phase des Sprachenlernens (RICHARDS 1972: 206). Intralinguale Fehler hingegen entstehen dann, wenn die Fremdsprache mangelhaft erlernt wurde und Regeln nicht richtig angewendet werden. Er unterteilt diese Fehler in die vier Kategorien Übergeneralisierung, fehlende Kenntnis über Regelbeschränkungen, unvollständige Regelanwendung und falsche Hypothesenbildung.

Laut KLEPPIN gibt es Fehler, die die Kommunikation unmöglich machen und solche, die zwar das sprachliche System nicht befolgen und die Mitteilung beeinflussen, vom Adressaten aber trotzdem verstanden werden (KLEPPIN 2010b: 42).

Übersicht 1: Beispiele für (nicht) kommunikationsbehindernde Fehler

Kommunikationsbehindernde Fehler	Beispiel
Ja	* <i>Das Gedicht ist beängstigend, wegen der Idee, die für man keinen Platz sicher ist.</i>
Nein	* <i>Heimat ist für mich meiner Mutter, meinen Vater, meinen Hunde...</i>

Quelle: Eigene Darstellung.

Fehler können des Weiteren nach sprachlichen Ebenen unterschieden werden, in denen sie auftreten: inhaltliche, phonetische, phonologische, morphosyntaktische, lexikosemantische und pragmatische Fehler (KLEPPIN 2010b: 42f). Besonders die morphosyntaktische Ebene ist in der vorliegenden Arbeit von Relevanz, da auf dieser Ebene im empirischen Teil analysiert wird.

Es handelt sich bei den beiden zu vergleichenden Sprachen Deutsch und Portugiesisch um flektierende Sprachen, wobei das Deutsche nicht nur in den Kategorien Genus und Numerus flektiert, sondern auch den Kasus und darüber hinaus gibt es im Deutschen einen zusätzlichen Genus, das Neutrum (KAUFMANN 2010: 662; CORDEIRO DOS SANTOS 2013: 274). Deklinationen im Deutschen führen für Personen mit Portugiesisch als Erstsprache zu Problemen, weil die Lernenden einerseits das Attributiv ohne Endung lassen und andererseits setzen sie Endungen an Adjektive, bei denen es nicht notwendig beziehungsweise schlichtweg falsch ist. Außerdem kommt es durch die Deklination der Adjektive im Deutschen zu vermehrten Fehlern auf allen Niveaustufen der Deutschlernenden, weil es im Portugiesischen kein vergleichbares Phänomen gibt.

Umso entscheidender und wichtiger ist die Fehlerkorrektur, die genau wie Fehler selbst zum Sprachlernprozess gehört.

4.2 Schriftliche Fehlerkorrektur

Es wurde schon mehrmals erwähnt, dass Fehler nicht als etwas Negatives sondern als positiv und weiterführend gesehen werden sollten. Einen großen Beitrag zu dieser Ansicht leistet die Lehrperson im Fremdsprachenunterricht, die die Lernenden motivieren soll, sich mit ihren eigenen Fehlern auseinanderzusetzen und so nicht nur ihre Sprachbeherrschung, sondern auch das Sprachbewusstsein zu erhöhen. Aus Fehlern soll gelernt werden, sie stellen keinesfalls die Feststellung von Defiziten dar, sondern sollen dazu anspornen, sich selbst zu korrigieren und diese oder ähnliche Fehler in zukünftigen sprachlichen Produktionen zu vermeiden. (HAVRANEK 2002: 23). Allgemein wird unter Fehlerkorrektur eine schriftliche oder mündliche Rückmeldung beziehungsweise Reaktion durch die Lehrperson gesehen, wobei selbstständige Fehlerkorrektur mit Korrekturzeichen durch die Lehrperson eine Alternative zur herkömmlichen Methode darstellt (KLEMM 2017: 28).

Bei der schriftlichen Fehlerkorrektur, um die es im Rahmen dieser Forschungsarbeit geht, spielt die formale Korrektheit eine große Rolle, sie wird allgemein aber als einfacher als die mündliche Korrektur gesehen, weil die Lehrperson in einem ruhigen Setting und mit mehr Zeit die Texte überarbeiten und bei Bedarf korrigieren kann (HAVRANEK 2002: 28).

Einen weiteren Aspekt, der erwähnenswert ist, stellt die Vollständigkeit des sprachlichen Produkts dar, die bei schriftlichen Texten und eben Korrekturen gegeben ist, bei mündlichen jedoch nicht. Schriftliche Fehlerkorrekturen beziehen sich immer auf sprachliche und inhaltliche Äußerungen und werden je nach Auffassung der Lehrperson entweder textübergreifend angewendet oder nur auf Fehler, die auf der jeweiligen Niveaustufe nicht gemacht werden sollten; dies bedeutet, dass zwischen einer allgemeinen und einer lernerinnen- und lernergruppenspezifischen Fehlerkorrektur differenziert werden muss (BAUSCH/KLEPPIN 2016: 407).

In ihrer Publikation erwähnt KLEPPIN, dass sie es für sinnvoll hält, alle Fehler zumindest zu markieren, auch wenn die Lernenden nicht in der Lage sind, diese selbst zu korrigieren. Sie argumentiert aus psychologischer Sicht, denn die Lernenden sollen keine falsche Auffassung über ihre Textproduktion bekommen und die tatsächliche Fehleranzahl sehen können (KLEPPIN 2010b: 55).

Auch bei den ProbandInnen wurden alle sprachlichen und inhaltlichen Fehler markiert, jedoch besonderes Augenmerk auf die Korrektur von Präpositions- und Adjektivdeklinationsfehler gelegt, da es sich hierbei um die zentralen grammatikalischen Phänomene in den beiden zur Untersuchung herangezogenen Kursen handelte. Wie in der Einleitung erwähnt, wurde ein indirektes Korrekturverfahren angewendet, das Lernende dazu motiviert, ihre Texte eigenständig zu überarbeiten. Indirekt markierte Texte werden entweder unterstrichen oder mit Fehlercodes versehen, die von den Lernenden selbstverständlich gekannt werden müssen. Im Fall dieser Studie wurde zu Beginn eine Liste mit Fehlercodes nach KLEPPIN (2010b: 45f) ausgeteilt, die im Anschluss von der Lehrperson gemeinsam mit den Studierenden besprochen wurde, um etwaige Unklarheiten zu beseitigen. Die Tabelle mit den Fehlercodes, die KLEPPIN entwickelt hat, ist alphabetisch angeführt und nicht auf linguistischer Basis erstellt; das heißt, dass die Tabelle tatsächlich für Lernende entwickelt wurde und weder tiefes grammatikalisches Vorwissen noch eine linguistische Ausbildung notwendig ist, um die Tabelle zu

verstehen. Diese Korrekturzeichen werden deshalb für die Arbeit verwendet, weil es eine schülerinnen- und schülerorientierte Methode zur Überarbeitung von Texten darstellt. Es wurden nur jene Fehlercodes in die Tabelle für die Studierenden integriert, die für die Niveaustufe, das Konzept der Kurse, sowie die Untersuchung ausschlaggebend waren. Außerdem spielt die Auseinandersetzung mit grammatischen Phänomenen im Fremdspracheunterricht eine große Rolle, die mit dieser Tabelle möglich gemacht wird, indem die Lernenden durch den Fehlercode immer wieder nachsehen können, um welchen Fehler und somit welches grammatikalische Phänomen es sich handelt und bei Bedarf jenes noch einmal nachlesen können. Im Anschluss wird die Tabelle abgebildet, die über das Semester hinweg benutzt wurde, um den Lernenden ihre Fehler anzuzeigen.

Übersicht 2: Fehlercodes und ihre Beschreibung

Kode	Beschreibung	Beispiel
Gen	Verwendung des falschen Genus	* Zwischen England und Frankreich liegt nur <u>die</u> (statt: der) Kanal. * <u>der</u> (statt: das) Kind
K	Falscher Kasus	* Ich studiere zwei <u>verschiedenen</u> Fremdsprachen. (statt: verschiedene) * Es gibt <u>einen großen</u> Problem. (statt: ein großes)
Konj	Verwendung der falschen Konjunktion	* <u>Wenn</u> ich gestern aufwachte. (statt: als)
M	Falscher Modusgebrauch	* Wenn ich reich <u>war</u> (statt: wäre), würde ich nach Deutschland auf Urlaub fahren.
Pröp	Verwendung der falschen Präposition	* Ich kümmere mich <u>über</u> die Kinder. (statt: um) * Er behandelt sie <u>als</u> (statt: wie) ein Tier.
R	Falsche Rechtschreibung	* Sie <u>studirt</u> . (statt: studiert) * Wenn <u>Man</u> (statt: man) jemanden begrüßt.
St	Satzstellung: falsche Wort- oder Satzgliederung	* Gestern <u>ich habe</u> (statt: habe ich) viel gegessen.
T	Falscher Tempusgebrauch	Bevor ich <u>esse</u> (statt: gegessen habe), habe ich mir die Hände gewaschen.
W	Falsche Wortwahl	* Er wirft mir einen <u>engstirnigen</u> Blick zu. (statt: skeptischen) * Ich wollte Geld <u>gewinnen</u> . (statt: sparen)

Quelle: Vgl. Kleppin (2010b: 45f).

Bei der Art der Korrektur kann die Überarbeitungs- von der Transferkorrektur unterschieden werden. (DLASKA/KREKELER 2015: 141) Erstere hat zum Ziel, sowohl sprachlich als auch inhaltlich einen Textentwurf zu verbessern, indem überarbeitet wird. Bei der Transferkorrektur geht es eher darum, dass auftretende Fehler für

zukünftige Textproduktionen vermieden werden; das heißt, Fehler werden markiert, um das daraus gewonnene Wissen auf weitere Texte zu transferieren. (ebd.) Bei der Korrektur eines Textes wird immer deklaratives und prozedurales Wissen aktiviert und dafür genutzt, zukünftige schriftliche Äußerungen zu verbessern. KLEMM meint dazu, dass die sogenannten Transferkorrekturen den Lernenden einer Fremdsprache eine Hilfestellung sein sollen, um ihre Texte zu überarbeiten und auf ihre Fehler hingewiesen zu werden (KLEMM 2017: 45). Im Folgenden werden sowohl das Schreiben an sich und als Teil des Lernprozesses, sowie verschiedene Schreibprozess-, sowie Überarbeitungsmodelle vorgestellt.

5 Schreiben

In diesem Kapitel wird dargestellt, inwiefern sich der Erwerbsprozess der produktiven Fertigkeit Schreiben zwischen der Erst- und der Fremdsprache unterscheiden. Beim Spracherwerb der Erstsprache wird zuerst gesprochen und erst im schulfähigen Alter begonnen, Schreiben zu lernen, wobei in der Fremdsprache beide Fertigkeiten gleichzeitig erworben werden (MOHR 2010: 995). Beim Schreiben handelt es sich neben dem Sprechen, Hören und Lesen um eine der vier klassischen Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht (FAISTAUER 2010: 961; HUNEKE/STEINIG 2013: 140f). Gerade wegen des Transports von Inhalten von Schreibenden zu Lesenden ist es wichtig, grammatikalisch, lexikalisch sowie inhaltlich möglichst kohärent und korrekt zu formulieren. Dies ist ein bedeutender Grund für die Wichtigkeit der Korrektur beim Schreiben im Fremdsprachenunterricht. Schreiben ermöglicht den Lernenden, grammatikalische Strukturen und weiteres Erlerntes anzuwenden und Lernstrategien zu reflektieren (BOHNENSTEFFEN 2010: 95), außerdem gilt Schreiben als Kulturgut beziehungsweise kulturelle Handlung, die von verschiedenen Bedingungen wie den kommunikativen Erfordernissen abhängt (LUDWIG 1983: 273). Besondere Schwierigkeiten beim Schreiben in einer Fremdsprache ergeben sich durch mangelndes Wortschatz- und Grammatikwissen sowie das Fehlen von sprachverarbeitenden Strategien in der Zielsprache (BÖRNER 1987: 1342). Um ein Gelingen des Schreibprozesses zu garantieren, sollten jedoch das Wissen vorhanden sein und die Strategien angewendet werden können (KRUMM 2010: 11). Der Verlauf des Prozesses hängt von der Schreibaufgabe, dem Thema und der Textsorte ab (MOHR 2010: 933). Im folgenden Kapitel werden einige etablierte Schreibprozessmodelle vorgestellt, die verdeutlichen, wie Schreiben genau funktioniert.

5.1 Schreibprozessmodelle in der Erstsprache

Schreibprozessmodelle haben allesamt ihren Ursprung in der Kognitiven Psychologie und der Psycholinguistik der 1980er Jahre und befassen sich vor allem mit Prozessen in der Erstsprache. Für die Forschung dieser Arbeit sind jedoch die Schreibprozesse in der Fremdsprache Deutsch von Relevanz, wodurch sich die Notwendigkeit ergibt, drei Modelle vorzustellen, die sich auf Schreibprozesse in

Fremdsprachen konzentrieren, jedoch auf Modellen zur Erstsprache basieren. Im Folgenden werden drei wegweisende und etablierte Schreibprozessmodelle vorgestellt, die neben anderen existieren. Die Auswahl fiel auf diese drei, weil sie als theoretische Grundlage für die Forschungsarbeit ausreichend sind und die neueren beziehungsweise anderen Modelle nicht mehr Aufschluss über den Forschungsstand oder die Theorie des Schreibens geben.

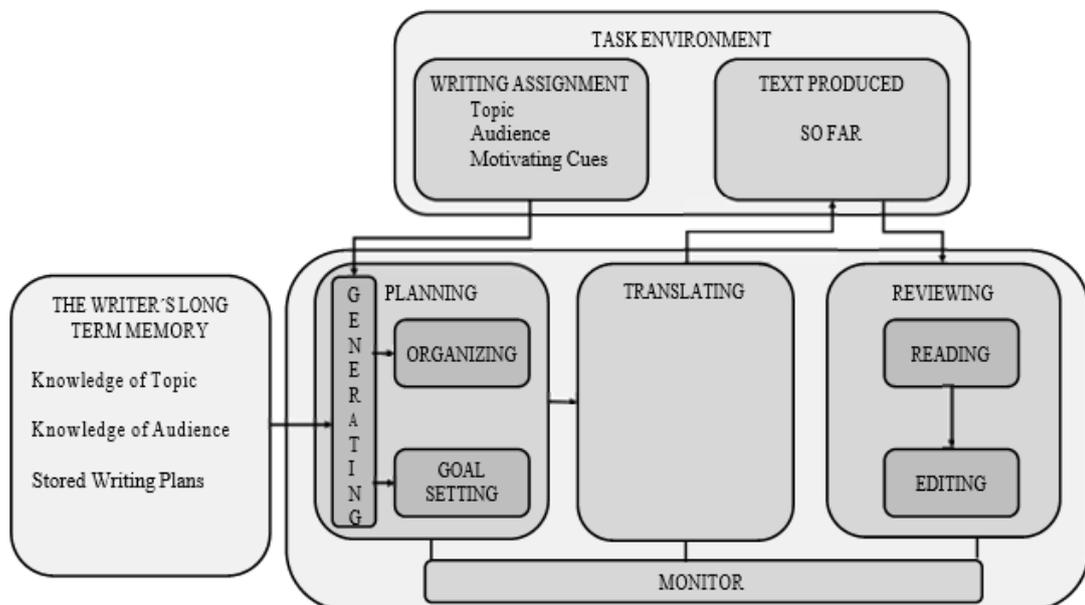
5.1.1 Schreibprozessmodell von Hayes/Flower

Ein Modell, das für diese Arbeit grundlegend und auch durchaus etabliert ist, ist jenes aus 1980, das von HAYES und FLOWER stammt. Hier wird Schreiben als mehrdimensionale Handlung beschrieben und besteht aus den drei Komponenten Aufgabenumgebung (*task environment*), dies beinhaltet die Aufgabenentwicklung, die Motivation der bzw. des Schreibenden und die Zielgruppe, das heißt, es ist nicht unmittelbar mit dem Denken der Verfasserin oder des Verfassers verknüpft. Des Weiteren ist der Schreibprozess (*writing process*) selbst Teil des Modells und wird noch einmal in drei Phasen unterteilt: die Planung, die sprachliche Realisierung und die Überprüfung. Zu guter Letzt ist das Langzeitgedächtnis der bzw. der Schreibenden (*writer's long term memory*) als vorhandenes Wissen beschrieben worden, das der Verfasserin bzw. dem Verfasser eines Textes zur Verfügung steht (siehe Abbildung 2). Gemeinsam mit der Aufgabenplanung spricht man hier vom operativen Kontext des Modells (HAYES/FLOWER 1980: 9-13).

Bei diesem Modell verläuft die Planungsphase in drei Schritten: die Generierung, die Gliederung beziehungsweise Strukturierung und die Zielsetzung. Danach wird die Idee aus der ersten Phase verschriftlicht und somit entsteht die erste Version des Textes. Beim letzten Schritt, der Überprüfung, die wieder aus zwei Teilen (lesen und überprüfen) besteht, wird aus Sicht der Rezipientin bzw. des Rezipienten Strukturen, Informationen, sowie das Konzept überarbeitet, ergänzt beziehungsweise entfernt. Diese Phase steht in engem Zusammenhang mit der Planungsphase, wobei alle drei Phasen des Modells durch eine Steuerungsinstanz (Monitor) kontrolliert werden (OHTA 2015: 35; HAYES/FLOWER 1980: 12f). Dies beinhaltet sowohl die Sprachkonvention, sprich Grammatik, diskursive Wirksamkeit, etc., als auch den Inhalt des Textes.

Dieses Modell wurde für Schreibprozesse in der Erstsprache konzipiert, ist aber grundlegend wichtig für die Fragestellung dieser Arbeit, weil die einem Text zugrundeliegende Idee verschriftlicht wird und so eine erste Version entsteht. Diese Version des Textes wird von der Lehrperson mit Korrekturzeichen versehen beziehungsweise selbst korrigiert. Somit ist das Modell auch im Fremdsprachenkontext anwendbar.

Abbildung 1: Schreibmodell nach Hayes/ Flower (1980)



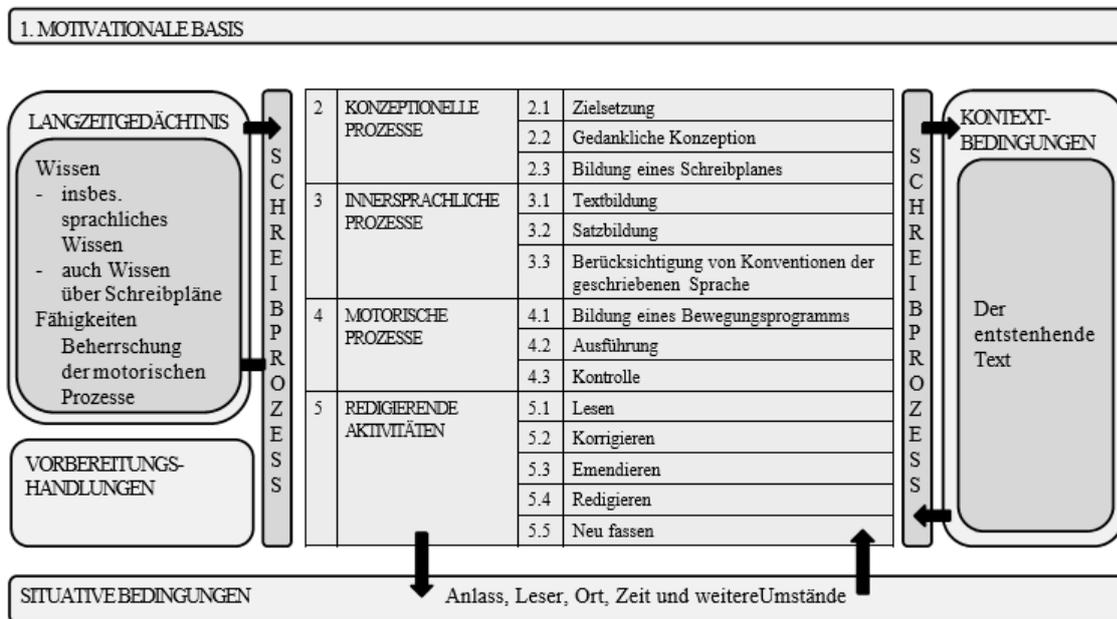
Quelle: Hayes/Flower (1980: 11).

5.1.2 Schreibprozessmodell von Ludwig

Eine Antwort auf das eben vorgestellte Modell ist LUDWIGs um kognitive Prozesse erweitertes Schreibprozessmodell aus dem Jahr 1983, das außerdem die Komplexität sowie die Dynamik des Schreibens als ausschlaggebend beschreibt (LUDWIG 1983: 44). Die folgenden fünf Aspekte nehmen laut LUDWIG Einfluss auf den Schreibprozess: die motivationale Basis, konzeptionelle Prozesse, innersprachliche Prozesse, motorische Prozesse und redigierenden Aktivitäten. Auf die einzelnen Punkten wird nun kurz eingegangen: Die motivationale Basis ist

ausschlaggebend für das Zustandekommen, die Intensität und die Dauer des Schreibprozesses (LUDWIG 1983: 44). Bei den konzeptionellen Prozessen handelt es sich um die Bildung der Zielvorstellung, das heißt die Absicht, der Zweck und die Ziele des Schreibens an sich, die gedankliche Verarbeitung des Wissens und den Schreibplan, also die Idee, die einem Text zugrunde liegt. Die innersprachlichen Prozesse zeigen, dass alle Aktivitäten, die mit dem Schreiben zusammenhängen, viel miteinander zu tun haben (LUDWIG 1983: 60). Hier geht es um die sprachliche Komponente in der Konzeption, um die Idee die als Grundlage für einen Text dient bis hin zur Verschriftlichung dieser Idee (LUDWIG 1983: 66ff). Motorische Prozesse sind beispielsweise die Verwendung des Schreibgeräts, der Druck, und die Hand-Augen-Koordination. Zu guter Letzt sind die redigierenden Aktivitäten Teil des Modells, wodurch der Leseprozess Teil des Schreibprozesses wird. Diese verändern nach Abschluss der Rohfassung eines Textes jenen durch das Lesen, Korrigieren, Emendieren, Redigieren und Eventuell Neuschreiben (LUDWIG 1983: 67).

Abbildung 2: Schreibprozessmodell nach Ludwig (1983)



Quelle: Ludwig (1983: 46).

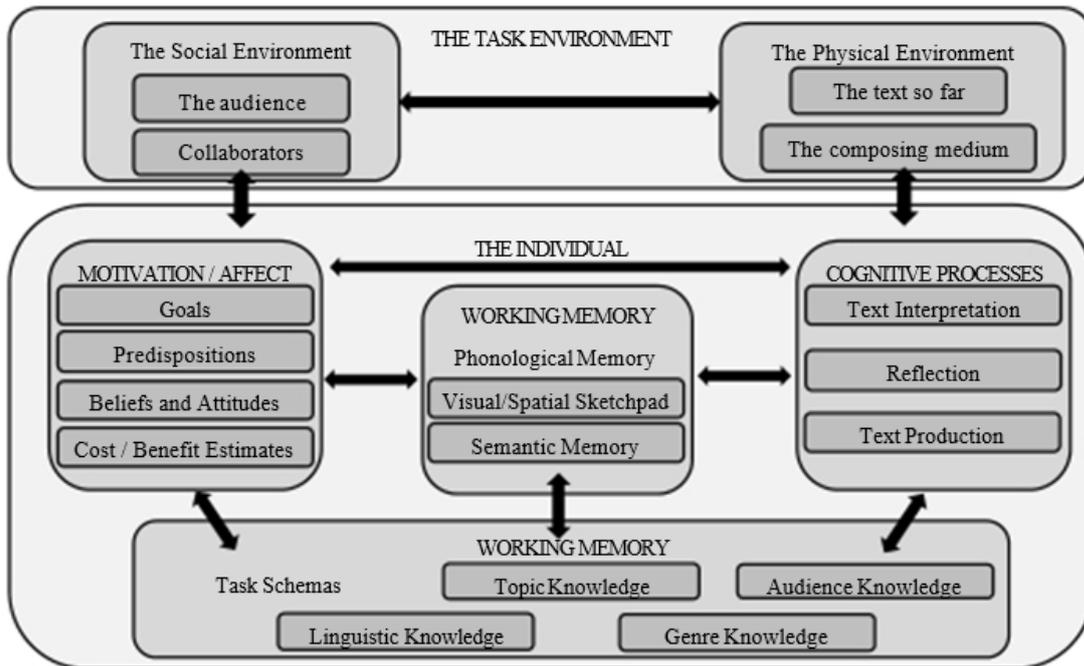
Die motivationale Basis im vorgestellten Modell von LUDWIG ist grundlegend für jeden Schreibprozess in der Erst- sowie in der Fremdsprache. Besonders deswegen ist es wichtig, das Modell zu kennen und im Kontext von Korrekturstrategien schriftlicher Texte im Fremdsprachenkontext verankern zu können, da ohne jene Basis kein Text verfasst werden könnte.

5.1.3 Schreibprozessmodell von Hayes

Sechzehn Jahre nach Entstehen des ersten vorgestellten Modells von HAYES und FLOWER überarbeitet und publiziert HAYES 1996 ein weiteres Schreibprozessmodell, das vor allem um die Rolle des Arbeitsgedächtnisses sowie visuell-räumliche und sprachliche Repräsentation beim Schreiben erweitert wurde. Außerdem wird im neuen Modell von HAYES der Motivation ein höherer Stellenwert beigemessen und der kognitive Prozessabschnitt neu organisiert. Der oben erwähnten Aufgabenumgebung, die die soziale (Adressatinnen und Adressaten, Kollaboratorinnen und Kollaboratoren) und die physikalische Umgebung (Schreibwerkzeuge und bereits verfasste Textteile) beinhaltet, steht das Individuum gegenüber, das die Motivation, den Affekt, das Arbeits- und das Langzeitgedächtnis und auch die kognitiven Prozesse repräsentiert. Zentral in diesem Modell ist das Arbeitsgedächtnis, das sowohl das phonologische und das semantische Gedächtnis als auch die visuellen und räumlichen Repräsentationen miteinschließt. Die Ziele, die Empfänglichkeit, die Einstellung und die Meinungen sowie der Aufwand, den die Schreibenden betreiben fasst HAYES im Bereich der Motivation zusammen. Textproduktion, Textinterpretation sowie interne Reflexion, das heißt das Lösen von Problemen, das Treffen von Entscheidungen und das Ziehen von Schlussfolgerungen im Schreibprozess, zählen zu den kognitiven Prozessen (HAYES 1996: 44).

Das Langzeitgedächtnis beinhaltet alle Prozesse, die zum Verfassen eines Textes aus Sicht des Schreibenden notwendig sind, sprich Aufgabenschemata, Themenkenntnisse sowie Sprach-, Genre- und Adressatinnen- und Adressatenwissen.

Abbildung 3: Schreibprozessmodell von Hayes (1996)



Quelle: Hayes (1996: 4).

Besonders das Sprachwissen und das Genrewissen werden durch die Lehrperson in der Fremdsprache vermittelt, das heißt, dass das Modell von HAYES aus 1996 auch in der Fremdsprache zutrifft: Texte können nur dann kohärent und adäquat verfasst werden, wenn ein gewisses grundlegendes Wissen im Langzeitgedächtnis vorhanden ist, das durch die Lehrperson in der FREMDSPRACHE vermittelt werden kann. Dadurch kommt es zu Textproduktionen, die gewisse Eckpfeiler genrespezifischer Voraussetzungen befolgen und bei denen sich eine Korrektur auf den grammatikalischen beziehungsweise orthographischen Bereich beschränkt. Um im Weiteren auf Überarbeitungs- beziehungsweise Korrekturverfahren eingehen zu können, war es wichtig, grundlegende Schreibprozessmodelle einzuführen und die im vorliegenden Fall relevantesten Fakten am Ende jedes Modells zusammenzufassen.

5.2 Schreibprozessmodelle in der Fremdsprache

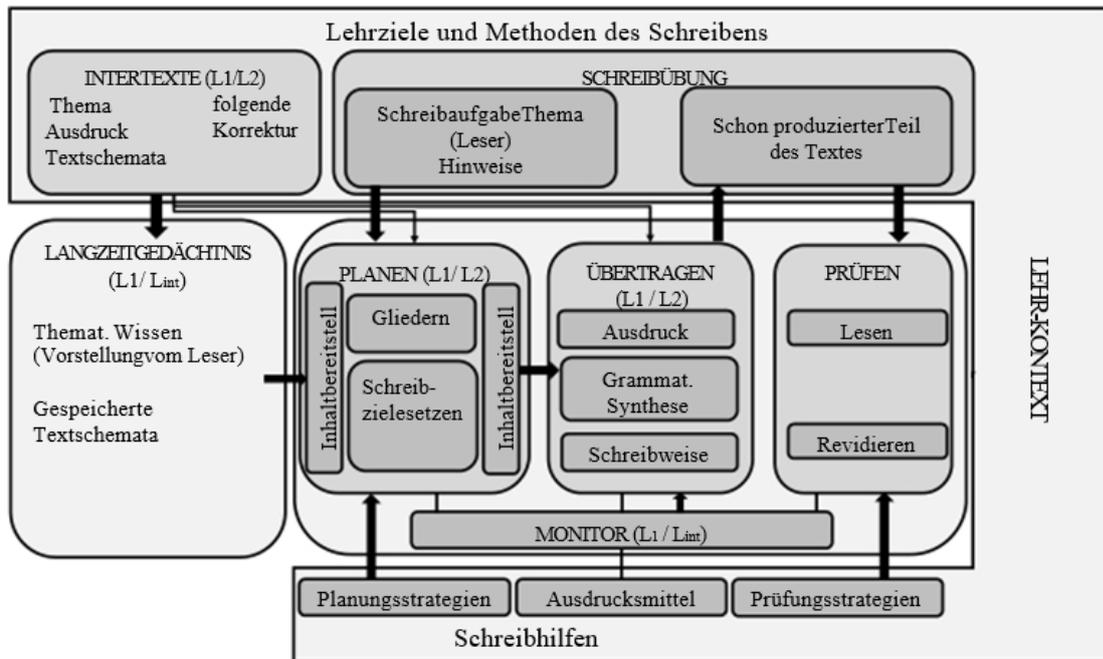
Da nun die zugrundeliegenden Modelle betreffend Forschung in Erstsprachen genauer betrachtet wurden, werden in diesem Kapitel die tatsächlich relevanten Schreibprozessmodelle in der Fremdsprachen, die auf jenen im Kapitel 5.1 basieren, beleuchtet. Für die betriebene Forschung und die Beantwortung der eingangs gestellten Forschungsfragen sind sie von besonderer Relevanz, da die untersuchten Texte allesamt im Kontext vom Fremdsprachenunterricht entstanden und korrigiert wurden. Die beiden folgenden Modelle sind von BÖRNER aus den Jahren 1992 und 1987 und von ZIMMERMANN aus dem Jahr 2000. Sie beziehen sich beide auf das Modell von HAYES/FLOWER (1980), das der Motivation des oder der Schreibenden zwar noch keinen hohen Stellenwert beimisst, jedoch jeweils durch die Fehlerkorrektur, worum es im Endeffekt gehen soll, und die *Interlanguage* der schreibenden Person erweitert wurde (KLEMM 2017: 41; OHTA 2015: 37).

5.2.1 Schreibprozessmodell von Börner

Das Modell aus 1987, das BÖRNER 1992 selbst überarbeitet hat, stützt sich auf das Modell von HAYES/FLOWER und bezieht sich auf Schreiben und das Erlernen des Verfassens von Texten im Kontext des Fremdsprachenlernens (KLEMM 2017: 41; MOHR 2000: 111; ZIMMERMANN 2000: 76). Im Prinzip integriert BÖRNER den Schreibprozess in einen Übungsprozess, der im Fremdsprachenunterricht ausschlaggebend ist, außerdem unterscheidet er zwischen der Erstsprache, der *Interlanguage* und der Fremdsprache (siehe Abbildung 4) (BÖRNER 1992: 299). Neben dem Schreibprozess selbst sind im Modell die Schreibhilfen und Schreibübungen inbegriffen, sowie die *Interlanguage*, die sowohl in den Phasen Planen und Übertragen sowie beim Monitor der Schreibenden bzw. des Schreibenden Rücksicht findet. Unter Schreibhilfen versteht man Planungsstrategien, die im direkten Zusammenhang mit dem Planen stehen, Ausdrucksmittel, die mit dem Übertragen verknüpft sind und Prüfungsstrategien, bei denen es um das Überprüfen von Textproduktionen geht. Schreibübungen hingegen sind sowohl Schreibaufgaben als auch produzierte Textteile; diese stehen in direkter Verbindung mit dem Langzeitgedächtnis, in dem sich Textschemata befinden, auf die

Fremdsprachenlernende zurückgreifen können. Es handelt sich um formale und sprachliche Hilfestellungen die als Referenztexte dienen können (MOHR 2000: 111).

Abbildung 4: Schreibprozessmodell von Börner (1987)



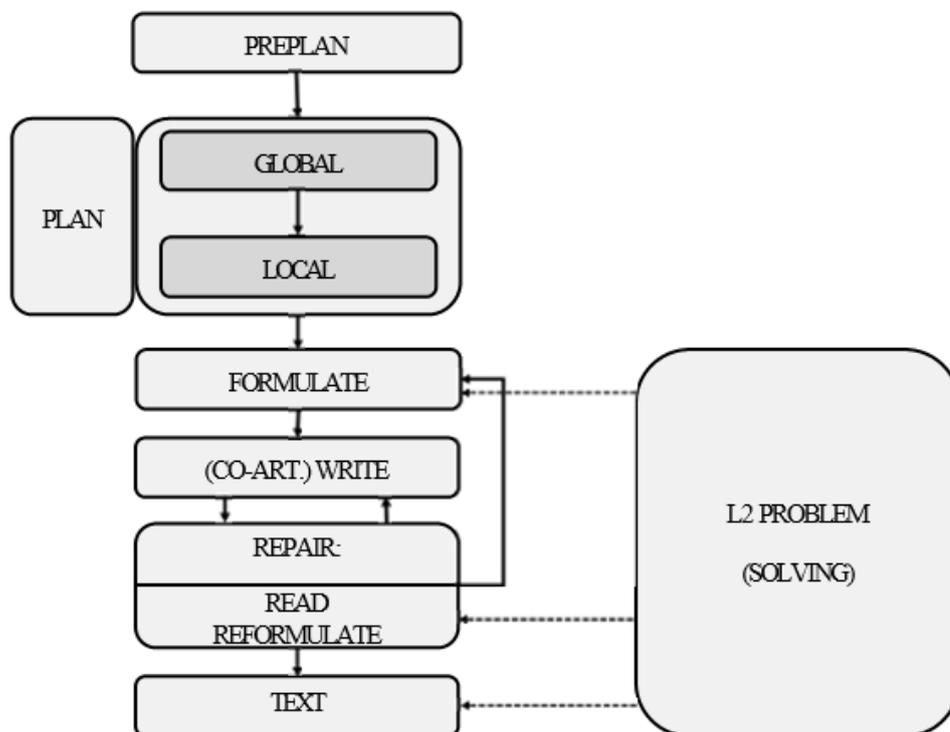
Quelle: Börner (1987: 1437).

Dieses Modell ist besonders wichtig im Kontext der vorliegenden Arbeit, weil einerseits die Erstsprache sowie die *Interlanguage* im Schreibprozess berücksichtigt werden, die als Fehlerquellen in der Analyse eine große Rolle spielen. Andererseits beschreibt BÖRNERs Modell das Verfassen von Texten als didaktisch und methodisch angeleiteten Prozess im Fremdsprachenunterricht. Außerdem werden Intertexte in das Modell integriert, die eine Hilfestellung für die Schreibenden sein und eine bessere Formulierung gewährleisten können.

5.2.2 Schreibprozessmodell von Zimmermann

Ein alternatives Modell im Fremdsprachenkontext präsentiert ZIMMERMANN im Jahr 2000, bei dem mehrere funktionale Teilprozesse zentral sind, die im Folgenden näher erläutert werden. Dabei sind vor allem Zwischenformulierungen im Schreibprozess wichtig, außerdem wird ein besonderes Augenmerk auf den Transfer von Formulierungen in der Erstsprache zur Fremdsprache gelegt (ZIMMERMANN 2000: 73; OHTA 2015: 38).

Abbildung 5: Schreibprozessmodell von Zimmermann (2000)



Quelle: Zimmermann (2000: 85).

Im Zentrum seines Modells stehen Formulierungsprozesse, die im Folgenden erklärt werden: Die erste Phase ist die tentative Äußerung in der Erstsprache, die zweite Phase ist die Transformation dieser Äußerung in die Fremdsprache, die anschließend evaluiert und überarbeitet oder akzeptiert wird. Sollte sie nicht akzeptiert werden, wird eine neue tentative Äußerung formuliert – dies kann, aber muss nicht durch Vereinfachung des Geschriebenen passieren. Wie bereits erwähnt

handelt es sich beim Schreiben in einer Fremdsprache um einen von der Lehrperson didaktisch und methodisch geleiteten Prozess, der nicht als natürlich beschrieben werden kann und vom Kontext beeinflusst wird. Besonders die Phase der Überarbeitung eines Textes und die dadurch entstehende Reflexion tragen zum erhöhten Lerneffekt bei und Lernende werden sich bestimmter grammatikalischer Regeln sowie Ausdrücken und der Rechtschreibung bewusst. Beim vorgestellten Modell ist festzuhalten, dass zwischen Erst- und Fremdsprache insofern unterschieden wird, als dass Äußerungen, die in der Erstsprache produzierbar sind keineswegs auch in der Fremdsprache genau so funktionieren.

5.3 Modelle des Überarbeitungsprozesses

Einen Text zu überarbeiten heißt nicht nur, sich auf mehreren Ebenen mit dem Produzierten zu beschäftigen, sondern auch davon zu lernen. Es folgen zwei Modelle, die veranschaulichen, auf welche Weisen eine Überarbeitung stattfinden kann und wieso diese Prozesse Sinn machen. Im Kontext dieser Arbeit ist es wichtig zu verstehen, dass eine Überarbeitung niemals negativ konnotiert werden sollte, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, aus ihren Fehlern zu lernen. Zuerst wird das Modell von SCARDAMALIA/BEREITER aus 1987 beleuchtet und im Anschluss das von HAYES et al. aus demselben Jahr.

5.3.1 Überarbeitungsmodell von Scardamalia/Bereiter

Das sogenannte *Compare-Diagnose-Operate-Modell*, kurz CDO-Modell ist eines der ersten Überarbeitungsmodelle, die konzipiert wurden. SCARDAMALIA/BEREITER veröffentlichten dieses Modell 1987 und gehen von einem bereits formulierten Text aus, der rezipiert und mit dem Text, den sie selbst verfassen wollten, verglichen wird. Der CDO-Prozess erfolgt, wenn die oder der Schreibende einen gravierenden Unterschied zwischen dem intendierten und dem verfassten Text wahrnehmen kann.

Folgende Schritte werden in diesem Fall befolgt: Das Vergleichsverfahren nutzen Schreibende um die Diskrepanz zwischen dem vorgehabten und dem geschriebenen Text zu vergleichen; wenn ein großer Unterschied festgestellt wird, starten

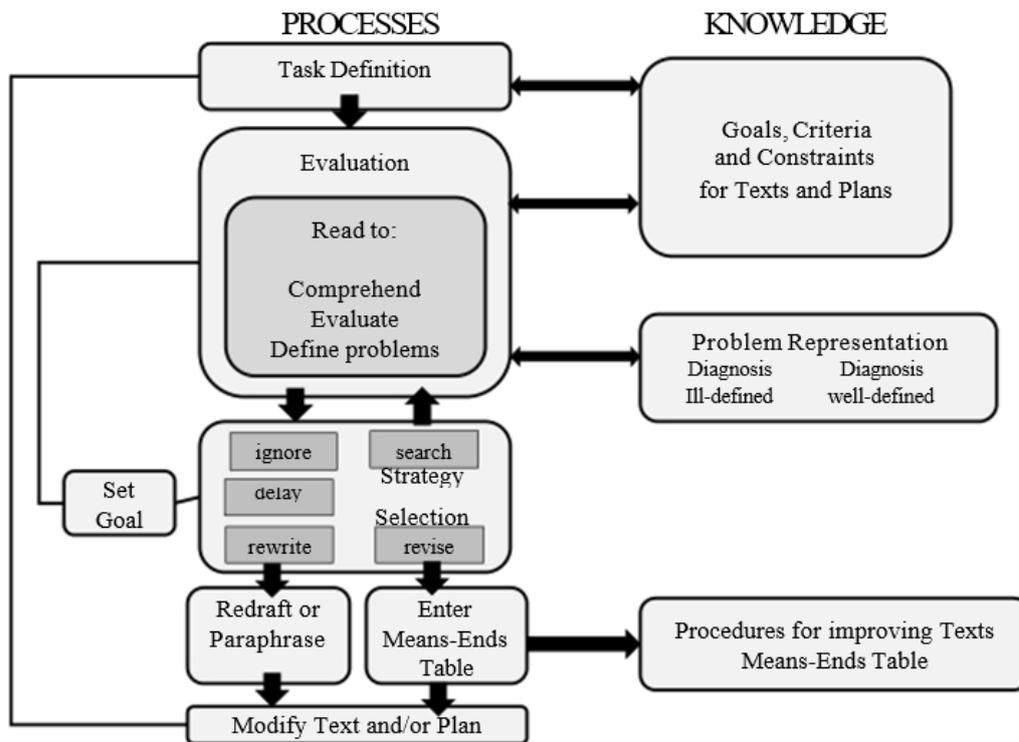
sie eine Diagnose. Dieser Diagnoseprozess kann die Art des Problems bestimmen und etwaige Korrekturen festlegen. Im Durchführungsprozess können Lernende die Korrektur mithilfe zweier Komponenten in Gang setzen: Sie wählen eine Strategie, um das Problem zu lösen, um im Anschluss den Text zu ändern und den Inhalt zu erneuern. Dieses Modell erlaubt es den Verfasserinnen bzw. Verfassern von Texten, diesen Satz für Satz zu überarbeiten (ALARMARGOT/CHANQUOY 2001: 105; SCARDAMALIA/BEREITER 1987: 256f). Die Verfasserinnen oder Verfasser überarbeiten ihre Texte so gut es ihnen ihre sprachlich zur Verfügung stehenden Mittel erlauben. Erfahrungen und Vorwissen werden in dem Modell nicht berücksichtigt beziehungsweise nicht genug erläutert oder ins Modell einbezogen, so KEBLER (2011: 13).

SCARDAMALIA/BEREITER selbst bezeichnen ihr Modell kurz nach der Publikation nicht unbedingt als Überarbeitungsmodell, denn ihr CDO-Modell führt nicht immer zu einer Änderung beziehungsweise Überarbeitung des Textes, weil die sprachlichen Mittel und das Wissen der bzw. des Schreibenden limitiert sind und so der Prozess jederzeit abgebrochen werden kann. (SCARDAMALIA/BEREITER 1987: 71).

5.3.2 Überarbeitungsmodell von Hayes et al.

Hayes arbeitet sein Modell von 1987, das oben beschrieben wird, weiter aus und fügt die Überarbeitung als bewusste und strategische Handlung hinzu, wodurch sich zwei Hauptkomponenten im neuen Modell ergeben, die nicht nur voneinander abhängen, sondern auch interaktiv funktionieren: Prozesse und Wissen, aus denen Handlungen resultieren und wodurch die Prozesse beeinflusst und unterstützt werden können (HAYES ET AL. 1987: 185).

Abbildung 6: Überarbeitungsmodell von Hayes et al. (1987)



Quelle: Hayes et al (1987: 185).

Im Gegensatz zum Überarbeitungsmodell von HAYES et al., bei dem drei Ebenen der Evaluation unterschieden werden, führt KEBLER (2011: 16) zwei weitere Ebenen ein, und zwar das Ignorieren von Fehlern aufgrund von Trivialität oder weil sie nicht bewältigbar sind und die Suche nach weiteren Informationen im eigenen Gedächtnis, zusammen mit dem Schreiben eines neuen Textes beziehungsweise einer neuen Textstelle und die Veränderung des Textes durch die Verbesserung von Fehlern (KEBLER 2011: 17). Das Modell von HAYES et al. ist insofern von Relevanz, als dass es aufzeigt, wie wichtig es ist, grammatikalische Fehler im schriftlichen Bereich zu überarbeiten, wodurch eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Text stattfindet und das Sprachbewusstsein verstärkt wird.

II. Empirischer Teil

In diesem zweiten Teil der Arbeit wird anfangs eine Definition vom Begriff Empirie gegeben, um anschließend die Methode, die der Forschungsarbeit zugrunde liegt, zu beschreiben. Im Kapitel 7 wird unter dem Titel Untersuchungskontext sowohl die deutsche Sprache in Brasilien verortet, als auch der Untersuchungsort, das heißt die Universität und das Institut, beschrieben und zuletzt die Gruppe der Probandinnen und Probanden definiert.

Im Anschluss folgen die quantitative sowie die qualitative Analyse der Texte und die Arbeit wird mit der Diskussion der Ergebnisse, didaktischen Konsequenzen und dem Ausblick abgerundet.

6 Beschreibung der Studienmethode

Um die Methode zu beschreiben, ist es zuerst wichtig, den Begriff der Empirie zu definieren. Diese wird auch als Sozialforschung bezeichnet und bedeutet die Sammlung von Daten, um jene Informationen zu erhalten, die eine Theorie beziehungsweise These verifizieren oder falsifizieren (GÓMEZ 2009: 14). Dadurch ergibt sich die Definition der Empirie als Forschung, die durch die Analyse von systematisch und methodisch gesammelten Daten und Informationen Erkenntnisse über die Realität des Forschungsbereichs gewinnt (SETTINIERI et al. 2014: 15). Ein wesentlicher Faktor hierbei ist die Wahl der Daten: Es wird zwischen quantitativer und qualitativer Forschung unterschieden, woraus sich verschiedene Bedingungen, Voraussetzungen, Verfahren und Ziele ergeben. Außerdem kommt es bei empirischer Forschung immer darauf an, welche Zielgruppe beziehungsweise Menschen einbezogen werden und welche Kriterien für sie gelten.

Die sogenannten quantitativen Untersuchungsmethoden haben die Beschreibung und Erklärung menschlichen Verhaltens als Ziel. Hierbei ist es wichtig, möglichst viele Probandinnen und Probanden zu befragen, um eine repräsentative Datenauswahl in die Analyse einzubeziehen. Daraus ergibt sich im Idealfall ein Ergebnis, das verallgemeinert werden kann und auf die gesamte Zielgruppe zutrifft (SETTINIERI et al. 2014: 20). Auf der Grundlage objektiver Daten wird eine Schlussfolgerung gezogen.

Dem gegenüber steht die qualitative empirische Forschung. Hierbei wird auf das Individuum eingegangen und von Einzelpersonen werden durch analytische Forschungsarbeit Antworten auf Thesen gefunden. Oftmals wird erst während des Arbeitsprozesses eine Hypothese oder Theorie erstellt, anstatt sie als Grundlage für die Studie zu verwenden. Außerdem zählt das Merkmal des natürlichen Settings als besonders markant in der qualitativen Forschung. Das bedeutet, dass die Datenerhebung im Falle dieser Arbeit ins normale Unterrichtsgeschehen eingebettet und die natürliche Umgebung nicht verändert wird. Somit können Daten unverfälscht aus einem realen Kontext erhoben und damit die Qualität jener Daten gesichert werden.

Jede Untersuchung verlangt also unterschiedliche Forschungsmethoden, denn je nach Ziel der Studie wird eine bestimmte, passende Methode gewählt beziehungsweise werden mehrere Methoden miteinander kombiniert. Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine explorative Studie. Explorative Studien legen den Fokus auf die Untersuchung sowie die detaillierte Beschreibung eines bestimmten Ereignisses beziehungsweise einer spezifischen Situation. Sie haben nicht zum Ziel, aus den Ergebnissen eine universelle und verallgemeinerbare Wahrheit abzuleiten (LEFFA 2006: 15). Explorative Forschungen zielen auf eine größere Vertrautheit mit dem Forschungsgegenstand ab und wollen außerdem Hypothesen aufstellen bzw. diese untermauern (GIL 2002: 41). Gemäß IVANKOVA und CRESWELL (2009: 140f.) sind explorative Studien besonders geeignet, wenn das behandelte Thema noch nicht sehr gut untersucht ist bzw. nicht ausreichende Informationen vorhanden sind. Diese Methode wurde also gewählt, weil es sich in dem Fall dieser Arbeit genau um Folgendes handelt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur sind zwar im Hinblick auf die Theorie sehr gut erforscht, jedoch gibt es kaum bis gar keine Studien im Kontext brasilianischer Deutschlernender im akademischen Bereich, das heißt Studierende, die Portugiesisch als Ausgangs- und Deutsch als Zielsprache haben. Festzuhalten ist, dass die größte Schwäche dieser Art von Studie die Analyse und Interpretation der Daten darstellen. Da sich eine Studie verschiedenster Datenerhebungsverfahren bedienen kann, ist der Analyse- und Interpretationsprozess folglich durch unterschiedliche Analysemodelle realisierbar (GIL 2002: 141). Dadurch kommt es je nach Auswahl des Analysemodells zu verschiedenen Ergebnissen. Im vorliegenden Fall wird ein quantitatives Forschungsverfahren zur Erkennung der auftretenden Fehler angewandt, um im Weiteren qualitativ zu analysieren. Dabei handelt es sich nicht um eine Fehleranalyse an sich, sondern um die Analyse der angewandten Strategien zur Verringerung von Fehlern in der schriftlichen Produktion der für die Untersuchung herangezogenen Studierenden.

Ort der Datenerhebung war die *Universidade Federal do Paraná*, eine der ältesten staatlichen Universitäten Brasiliens, die sich in Curitiba befindet. Wie in der Einleitung erwähnt, wurde der Ort der Datenerhebung aufgrund eines Auslandspraktikums der Autorin dieser Arbeit gewählt. Im Zuge des Unterrichts in zwei Lehrveranstaltungen wurden die Datenerhebung durchgeführt, die Texte gesammelt und Fehler markiert, außerdem die Fehlerkorrekturstrategien angewandt. Die fand von August bis Dezember 2018 statt.

7 Untersuchungskontext

7.1 Verortung der deutschen Sprache in Brasilien

Die turbulente und sich ständig entwickelnde Geschichte der deutschen Sprache in Brasilien begann im 19. Jahrhundert, als die ersten Einwanderungswellen aus dem deutschsprachigen Raum Brasilien erreicht haben. Die soziale und finanzielle Krise, die Europa zur damaligen Zeit erlitt, war gemeinsam mit der Werbung des brasilianischen Staates für europäische Einwanderer, die Brasilien als ein Land mit großem wirtschaftlichen Potenzial anpries, ausschlaggebend für die Ankunft von tausenden Deutschsprachigen, die in Brasilien zunächst im Bereich der Landwirtschaft beschäftigt wurden. Wichtig ist zu betonen, dass die Einwanderinnen und Einwanderer vor allem Aktivitäten erfüllten, die zuvor von den Sklavinnen und Sklaven ausgeführt wurden.

Mit dem Ersten Weltkrieg in Europa wuchs die Zahl der Einwanderinnen und Einwanderer. Nach etwa 50 Jahren der Einwanderung siedelte sich eine Generation von Bewohnerinnen und Bewohnern Deutschlands, der Schweiz und Österreichs in Brasilien an. Der damalige Diktator Getúlio Vargas verbot den Gebrauch der deutschen Sprache in allen Dimensionen in Brasilien aufgrund des Zweiten Weltkriegs: in der Lehre, der täglichen Kommunikation, dem Schreiben, Medien in deutscher Sprache und dergleichen. Diejenigen, die darauf bestanden, Deutsch weiterhin zu benutzen, wurden als Verräterinnen und Verräter gebrandmarkt.

Bald nach Ende des Krieges und der allmählichen Rückkehr der deutschen Sprache in das Land, was durch die nachkommende Politik möglich war, entwickelte sich in Brasilien eine Militärdiktatur. Während der Diktatur konzentrierte sich der Unterricht moderner Fremdsprachen im Land auf Englisch, so dass die Verbreitung von Deutsch und anderen Sprachen auf Kolonien und andere Regionen beschränkt war, in denen Einwanderinnen und Einwanderer kleine Gemeinschaften gebildet hatten.

In den 1990er-Jahren wuchs das Interesse an Deutsch besonders im Süden Brasiliens wieder. Süd-Brasilien (genauer die Bundesstaaten Santa Catarina, Paraná und São Paulo) ist weltweit der Ort außerhalb Europas, wo Deutsch die am meisten gesprochene Zweitsprache ist. Außerdem sind sowohl die Präsenz deutscher

multinationaler Konzerne als auch die Entwicklung von Deutsch als Forschungslinie an brasilianischen Universitäten ausschlaggebend für das große Interesse an der deutschen Sprache.

Brasilien, als ein Land mit einer hohen Anzahl an Deutschsprechenden, ist ein Zielgebiet dieser betriebenen Sprachenpolitik. Die diversen Standorte des Goethe-Instituts im Land sowie die Förderung von DAAD-Stipendien für Brasilianerinnen und Brasilianer ist ein weiterer Aspekt der Sprachenpolitik Deutschlands in anderen Ländern außerhalb Deutschlands. Heute ist das Interesse an der deutschen Sprache weit davon entfernt, sich auf die Nachkommen Deutscher, Schweizerinnen und Schweizer oder Österreicherinnen und Österreicher zu beschränken, denn eine Vielzahl an jungen Brasilianerinnen und Brasilianern wollen aus wirtschaftlichen Gründen Deutsch erlernen oder sich auf literarischer Ebene mit der Sprache beschäftigen. In ganz Brasilien gibt es aktuell 29 Universitäten, 129 Sprachinstitute und 311 öffentliche und private Schulen, an denen Deutsch unterrichtet wird. Dies bedeutet in Zahlen, dass ca. 90.000 von 190 Millionen EinwohnerInnen Brasiliens Deutsch lernen.

Lehrende sind oft unzureichend ausgebildet und weisen sprachliche Defizite auf, aktuell besteht ein Deutschlehrerinnen- und -lehrermangel; daraufhin wurde ein Projekt ins Leben gerufen, bei dem Englischlehrerinnen und -lehrer zu Deutschlehrerinnen und -lehrern ausgebildet werden. Zur Situation der deutschen Sprache an Hochschulen kann gesagt werden, dass Bachelorstudiengänge in Literatur-, Sprach-, und Übersetzungswissenschaften angeboten werden; darüber hinaus gibt es die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an der UFPR in Curitiba, wo ebenfalls ein bilateraler Masterstudiengang mit der Stadt Leipzig in Deutschland angeboten wird, bei dem die Studierenden sowohl ein Jahr in Curitiba, als auch ein Jahr in Leipzig verbringen. Die Stadt São Paulo ist mit über 1.000 Niederlassungen deutscher Unternehmen sowie mit 12.500 Schülerinnen und Schülern an der Deutschen Schule São Paulo die größte deutsche Industriestadt Brasiliens (BOHUNOVSKY 2011: 13-28).

7.2 Beschreibung der Universität und des Instituts

Die *Universidade Federal do Paraná* (UFPR) ist eine staatliche Universität Brasiliens, die sich im Bundesland Paraná befindet, eines der südlichsten Bundesländer Brasiliens, das durch die deutsche Kultur und Sprache sehr geprägt ist. Es handelt sich hier um die älteste Universität Brasiliens, sie wurde 1913 gegründet und umfasst heute elf Fakultäten. Darunter befindet sich die Fakultät für Geisteswissenschaft, zu denen das Institut für Polnisch, Deutsch und Klassische Philologie (*departamento de polonês, alemão e letras clássicas* - DEPAC) gehört. Der Studiengang Germanistik bzw. Deutsch auf Lehramt (*Letras Alemão*) zählt neben Polnisch und Klassischer Philologie zu den drei in diesem Institut angebotenen Studiengängen und umfasst die Schwerpunkte Linguistik, Literatur und Übersetzung. Ein weiterer wichtiger Teil der Fakultät für Geisteswissenschaften an der UFPR ist das seit 1995 funktionierende Sprachenzentrum (*Centro de Linguas e Interculturalidade* – CELIN), in dem neben kulturellen Veranstaltungen und Lehrbuchentwicklung auch Sprachkurse angeboten werden, die von Studierenden selbst geleitet werden (<https://www.ufpr.br/portalufpr/curitiba/> Zugriff: 14.07.19 11:57).

Im Institut für Germanistik werden insgesamt in den drei Jahren der sogenannten *graduação* sechs Deutschkurse angeboten, das heißt in jedem Semester gibt es einen verpflichtenden Sprachkurs und diverse zusätzliche Lehrveranstaltungen zur Vertiefung der sprachlichen Kenntnisse. Die für diese Arbeit herangezogene Gruppe von Probandinnen und Probanden befand sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Sprachkurs „Deutsch 2“ bzw. „Deutsch 3“. Das sprachliche Niveau in diesen Kursen liegt zwischen A2 und B1 gemäß des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Beim Abschluss des Studiums nach drei Jahren wird die Niveaustufe C1 angestrebt. Die Studierenden, deren Daten analysiert werden, streben einen Abschluss im Institut für moderne Fremdsprachen an und haben als Erstsprache allesamt Portugiesisch. Das Institut zeichnet sich dadurch aus, dass es sich auf die Übersetzung und eine profunde Auseinandersetzung mit literarischen Texten spezialisiert und die Studierenden sowohl mit bereits vorhandenen Texten arbeiten, als auch eigenständige Textproduktion an erster Stelle stehen. Darüber hinaus ermöglicht es den Studierenden dieses Faches ein umfassendes Wissen über die Kultur der deutschsprachigen Länder Österreich, Deutschland, Schweiz und Liechtenstein aufzubauen. Der Masterstudiengang ist

bilateral, wodurch die Chance geboten wird, ein Jahr in einer deutschen Stadt zu wohnen und die sprachlichen sowie kulturellen Kenntnisse zu vertiefen (<http://www.humanas.ufpr.br/portal/depac/departamento/> Zugriff am 20.07.2019: 16.39Uhr).

7.3 Beschreibung der Probandinnen und Probanden

Die Datenerhebung fand in zwei Lehrveranstaltungen vom ersten bis zum letzten Tag des in Curitiba stattfindenden Sommersemesters statt, das heißt der Zeitraum belief sich vom 6.8.2018 bis zum 29.11.2018. Bei den untersuchten Kursen handelt es sich um Wahllehrveranstaltungen, die zur Vertiefung der sprachlichen Kenntnisse der Lernenden dienen und je nach individuellem Bedarf von den Studierenden selbst gewählt werden. Beide Kurse wurden von der Autorin der Arbeit als Praktikantin organisiert, geplant und geleitet. Es handelte sich um den Kurs *grammatica e ortografia 2* (Grammatik und Rechtschreibung 2) und *conversação e audição 2* (Konversation und Hören 2) auf der Niveaustufe A2 bzw. B1. Da die Anzahl der Studierenden am Institut nicht sehr hoch ist, versuchen die zuständigen Professorinnen und Professoren und administrativen Kräfte, die Studierenden in mehr oder weniger homogene Gruppen zusammenzufassen. Tatsächlich variiert das bereits erreichte Niveau der sprachlichen Kenntnisse in den beiden Lehrveranstaltungen, was auch bei der Analyse der schriftlichen Textproduktionen ersichtlich wird.

Die Probandinnen und Probanden sind zwischen 18 und 31 Jahre alt und allesamt Germanistik- und/oder Deutsch auf Lehramt Studierende auf den eben genannten Niveaustufen gemäß des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER). Das Niveau A2 kann beschrieben werden als die Stufe, auf der grundlegende linguistische Kenntnisse vorhanden sind. Häufig gebrauchte Ausdrücke werden von den Lernenden verstanden und einfache Sätze richtig formuliert. Eine Konversation zum eigenen Leben und in routinemäßigen Situationen (beispielsweise Familie, Arbeit, Supermarkt, Herkunft) ist möglich. B1 ist die Stufe unmittelbar nach der eben beschriebenen und eine fortgeschrittene Sprachverwendung ist gegeben. Klare Standardsprache wird verstanden und angewendet und zusammenhängende und logische Äußerungen stellen kein Problem

dar. Grammatikalisch sind die Lernenden soweit fortgeschritten, dass sie Hoffnungen und Träume beschreiben und Pläne und Ansichten erklären bzw. begründen können (<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> Zugriff am 20.07.2019, 16.56 Uhr). Die Diskrepanz zwischen den beiden Niveaustufen darf nicht missachtet werden. So war es teilweise notwendig, differenziert zu unterrichten und auch die Selbstkorrektur verlief je nach sprachlichem Niveau reibungsloser oder problematischer. Zur Gruppe kann gesagt werden, dass es sich um eine sehr heterogene handelt und das Niveau im schriftlichen Bereich stark variierte. Insgesamt wurden die Texte von zehn Studierenden gesammelt und für die Datenanalyse herangezogen. Davon gab es sieben weibliche Probandinnen und drei männliche Probanden. Zu Beginn des Semesters wurde ermittelt, welche grammatikalischen Phänomene die größten Probleme für die Gruppen der beiden Lehrveranstaltungen darstellen und daraufhin das Semester dementsprechend geplant. Einige der Probandinnen und Probanden haben beide Lehrveranstaltungen besucht und eine Verbesserung der Kenntnisse in den Bereichen, die fokussiert wurden, kann vermerkt werden. Dies wird im Analysekapitel genauer beschrieben. Es ergab sich die Notwendigkeit einer Strategie für Fehlerkorrekturen aller grammatikalischen Bereiche, insbesondere jedoch der Präpositionen und Adjektivdeklinationen. Die angewandten Strategien wurden von den Teilnehmenden nahezu ausschließlich positiv aufgenommen und auch die Rückmeldungen bestätigen die Sinnhaftigkeit der Methode zur eigenständigen Fehlerkorrektur. Die folgende Übersicht zeigt die Probandinnen und Probanden anhand ihrer Niveaustufe und dem besuchten Kurs, außerdem ist das Alter angegeben, dies ist allerdings nicht ausschlaggebend für die Studie und wird nur der Vollständigkeit halber angegeben. Die Erstsprache aller Teilnehmenden ist brasilianisches Portugiesisch und nahezu alle, besonders die, deren Texte für die qualitative Untersuchung herangezogen wurden, haben Englisch als erste Fremdsprache erworben. Die Zielsprache ist in der gesamten Untersuchung Deutsch.

Übersicht 3: Probandinnen und Probanden der empirischen Untersuchung

ID der Teilnehmenden	Niveau Deutsch (GER)	Alter	Bezeichnung des Kurses	Analysierte Texte
TN-B1-1	B1	31	<i>gramática e ortografia und conversação e audição</i>	H1-4, H1-7, H1-10, H1-11, H2-15, H2-16, H2-19, H2-20, H2-21, Ü1, Ü5, Ü6, Ü7, Ü8, Ü9
TN-B1-2	B1	21	<i>gramática e ortografia und conversação e audição</i>	H2-17
TN-B1-3	B1	22	<i>gramática e ortografia und conversação e audição</i>	H2-18
TN-B1-4	B1	22	<i>conversação e audição</i>	H2-22
TN-B1-5	B1	21	<i>gramática e ortografia und conversação e audição</i>	Ü3, Ü4
TN-A2-1	A2	18	<i>gramática e ortografia und conversação e audição</i>	H1-2, H1-3, H1-8, H2-3, H2-8, H2-9, H2-10
TN-A2-2	A2	20	<i>gramática e ortografia</i>	H1-1, H2-2, H2-4
TN-A2-3	A2	20	<i>gramática e ortografia</i>	H1-5, H1-6, H2-1, H2-5, H2-6, H2-7, H2-11, H2-14
TN-A2-4	A2	23	<i>gramática e ortografia</i>	H1-9, H2-12, H2-13, Ü2

Quelle: Eigene Darstellung.

8 Fehleranalyse

In den folgenden Kapiteln 9 und 10 werden die Texte, die als Datengrundlage dienen, quantitativ und im Anschluss qualitativ ausgewertet. Es wird ein tabellarischer Überblick über die Gesamtfehleranzahl gegeben und durch eine Formel aufgeschlüsselt, wie viele Fehler die Texte in den verschiedenen Bereichen aufweisen. Dazu wird die Anzahl der Wörter im Text durch die Anzahl der Fehler dividiert und so eine durchschnittliche Fehleranzahl ermittelt. Zuletzt wird die gesamte Durchschnittsfehleranzahl berechnet, indem die Gesamtfehleranzahl aller Texte durch die Anzahl der Texte dividiert wird. Die Analyse wird anhand eines Rasters dargestellt, der auf der Basis der Liste mit den Fehlercodes (siehe Übersicht 2) erstellt wurde und jene davon beinhaltet, die in den Texten vorkommen. Es sticht heraus, dass vor allem im Bereich der Kasusanwendung in jedem Text vermehrt Fehler auftreten. Es werden Texte analysiert, bei denen die Fehler ohne jegliches Korrekturzeichen, und jene Texte, die ab etwa Mitte des Semesters durch die Fehlercodes markiert wurden. Die Fehleranzahl wird verglichen und ein Fazit gezogen, ob im Laufe des Semesters bereits Verbesserungen ersichtlich sind. Im Anschluss an die quantitative Analyse wird genauer auf die anfangs formulierten Fragen eingegangen und es werden bestimmte Phänomene analysiert, um herauszufinden, ob die selbstständige Fehlerkorrektur im Spracherwerbsprozess sinnbringend ist. Dazu werden exemplarisch einige Texte inklusive der jeweiligen Überarbeitung(en) analysiert, um auf ein analytisches Ergebnis zu kommen.

8.1 Auswahl der Fehler

Zur Auswahl der Fehler kam es durch Schreibaufträge, die in Form von Hausaufgaben in den beiden Universitätskursen gegeben wurden und allesamt in einem natürlichen Setting entstanden sind. Die Fehleranalyse beschäftigt sich also mit Texten, die im Rahmen der universitären Lehrveranstaltungen entstanden sind und im selben Rahmen überarbeitet wurden. Der Fokus dieser Arbeit liegt im grammatikalischen Bereich, daher werden Rechtschreibfehler nur der Vollständigkeit halber angegeben und nicht genauer in die Analyse eingeschlossen. Die Auswahl der zur Untersuchung herangezogenen Texte erfolgte nach Erledigung der Hausaufgaben seitens der Studierenden.

Alle analysierten Texte wurden also im gleichen Setting verfasst, außerdem richteten sich die Schreibaufträge je nach erlernten Inhalten der jeweiligen Einheiten in den Kursen. Des Weiteren wurden Textsorten gewählt, die auf den Niveaustufen A2 und B1 erlernt und durch die Schreibaufträge geübt beziehungsweise gefestigt wurden. So wurden folgende Textsorten zur Analyse gezogen: Beschreibung, Brief, Gedichtinterpretation, Bericht, Essay und Rezept.

9 Quantitative Analyse

Die quantitative Analyse hat erstens zum Ziel aufzuzeigen, welche und wie viele Fehler in den Texten, die über das gesamte Semester gesammelt wurden, im morphologischen Bereich vorkommen und ob sich diese Fehleranzahl im Laufe des Semesters verringert hat. Dazu werden erstens die Texte analysiert, die vom Anfang bis zur Hälfte des Semesters verfasst wurden und von der Lehrkraft nahezu vollständig korrigiert und nicht mit Fehlercodes versehen wurden. Anzumerken ist, dass jene Strukturen und der Wortschatz der deutschen Sprache, die im jeweiligen Niveau noch nicht erlernt wurde, von der Lehrkraft überarbeitet wurde, andere Fehler wurden lediglich angestrichen.

Zweitens werden jene Texte zur Analyse herangezogen, die ab der Hälfte bis zum Ende der Kurse in der Universität verfasst, und nach einer gemeinsamen Besprechung der Lehrperson mit der Gruppe der Lernenden mit Fehlercodes versehen wurden. Jede und jeder Studierende hat das Raster mit den Fehlercodes nach KLEPPIN (2010b) bekommen und konnte zuhause ihren bzw. seinen Text überarbeiten. Im Anschluss an die Fehleranalyse wird die Anzahl der Fehler verglichen und interpretiert; Diagramme sollen die Ergebnisse darüber hinaus veranschaulichen. Um die Fehler direkt vergleichen zu können, werden bei der Analyse der Texte aus der ersten Hälfte die gleichen Fehlerbezeichnungen angegeben, wie bei den Texten der zweiten Hälfte.

Um ein natürliches Setting beizubehalten und keine künstliche Arbeitsatmosphäre zu erschaffen war es wichtig, den Studierenden die Freiheit zu lassen, die Texte zu schreiben, sowie die Texte zu überarbeiten; keine der Probandinnen und Probanden wurde zur Erstellung bzw. Überarbeitung von Texten gezwungen. Deshalb ergibt sich der folgende Korpus: Aus der ersten Hälfte des Semesters werden elf Texte, sechs davon von Studierenden auf dem Niveau A2, fünf von Studierenden auf dem Niveau B1 verfasst, analysiert. Im Anschluss erfolgt die Analyse von zweiundzwanzig Texten aus der zweiten Hälfte des Semesters, die alleamt mit Fehlercodes versehen wurden. Nachdem die beiden Korpusse analysiert und verglichen wurden, folgt die Darstellung und Analyse der von den Studierenden überarbeiteten Texte. Hier sind besonders zwei Überarbeitungen von Interesse, die genauer beleuchtet werden.

Übersicht 4: Fehler in den untersuchten Texten der ersten Semesterhälfte

Laufende Nummer der Texte	Sprach-niveau (GER)	Fehler im Bereich...									Wortanzahl	Fehler gesamt	Fehler pro Wortanzahl
		Genus	Kasus	Konjunk-tion	Modus	Präposi-tion	Recht-schrei-bung	Wort-wahl	Satzstel-lung	Tempus			
H1-1	A2	11	19	0	5	4	13	4	5	0	293	61	(293/61)= 4,8
H1-2	A2	3	2	0	2	0	4	2	0	0	69	13	(69/13)= 5,3
H1-3	A2	0	5	0	2	0	2	3	4	0	81	16	(81/16)= 5,1
H1-4	A2	0	2	0	1	2	5	1	6	0	82	16	(82/16)= 5,1
H1-5	A2	1	11	1	1	4	0	1	0	0	102	19	(102/19)= 5,4
H1-6	A2	1	4	0	2	2	1	2	1	0	108	13	(108/13)= 8,3
H1-7	B1	0	4	0	0	1	3	3	1	0	106	12	(106/12)= 8,8
H1-8	B1	1	0	0	1	0	3	2	2	0	64	9	(64/9)= 7,1
H1-9	B1	2	13	2	0	4	3	2	0	0	214	26	(214/26)= 8,2
H1-10	B1	0	1	0	0	2	3	2	0	0	61	8	(61/8)= 7,6
H1-11	B1	0	5	0	1	3	0	0	1	0	114	10	(114/10)= 11,4
Gesamt		19	66	3	15	22	37	22	20	0	1294	204	6,3

Quelle: Eigene Darstellung.

Es ergibt sich folgendes Resultat aus der Analyse der Texte der ersten Hälfte des Semesters: Bei den elf untersuchten Texten wurden insgesamt 1.294 verfasste Wörter gezählt, wobei insgesamt 204 Fehler aufgetreten sind. Das bedeutet, dass jedes sechste Wort (gerundet) fehlerhaft ist. Signifikant sind dabei die Kasusfehler mit einer Anzahl von 66, diese stellen somit die Hauptfehlerquelle dar. Außerdem treten 37 Rechtschreib-, je 22 Präpositionsfehler sowie Fehler bei der Wahl des Begriffes, 20 Fehler bei der Satzstellung, 19 Genus-, 15 Modusfehler und 3 Fehler bei der Wahl der Konjunktion auf. Interessanterweise kommen bei den verfassten Texten keine Tempusfehler vor. Dies kann damit zusammenhängen, dass die Schreibaufträge klar formuliert wurden und oftmals eine Tempusvorgabe im Text bestand. Erkennbar ist, dass die Fehlerhäufigkeit relativ hoch ist, so ist jedes sechste Wort nicht korrekt, dafür kann abgelesen werden, dass sechs von elf Texten über 100 Wörter enthalten, was davon zeugt, dass die Studierenden zusammenhängende Texte über mehrere Sätze verfassen können. Beispiele für Kasusfehler in den Texten sind folgende:

** sehr gut Veranstaltung;*

** ein beliebt Getränk;*

** Heimat ist für mich meinen Mutter,
meinen Freunden;*

** In den zweiter Stock.*

Zur genaueren sprachlichen Betrachtung kommt es in Kapitel 10. Des Weiteren werden Beispiele für Fehler im Präpositionalbereich angeführt:

** auf dem Bett hängt ein Regalbrett;*

** sie wurde für ihn geliebt;*

** ich fühle mich bei einem Ort wohl;*

** du kannst viele Busse für Zentrum
nehmen.*

Folgende Beispiel zeigen auftretende Genusfehler in den untersuchten Texten:

** die Mozarthaus;*

** die Essen; ein Universität;*

** den Schloss;*

** das letzter Stock;*

**die Donauturm.*

Inhaltlich wurden die Arbeitsaufträge verstanden und umgesetzt, das Vorkommen von vermehrten Fehlern ist auf den sprachlichen Niveaus der Teilnehmenden durchaus nicht außergewöhnlich. Wieso es vermehrt zu Fehlern in den genannten Bereichen kommt, wird im Anschluss genauer analysiert. Nun folgt eine quantitative Analyse der Texte der zweiten Hälfte des Semesters, um darauf aufbauend etwaige quantitativ messbare Verbesserungen darzustellen.

Übersicht 5: Fehler in den untersuchten Texten der zweiten Semesterhälfte

Laufende Nummer der Texte	Sprachniveau (GER)	Fehler im Bereich...									Wortanzahl	Fehler gesamt	Fehler pro Wortanzahl
		Genus	Kasus	Konjunktion	Modus	Präposition	Rechtschreibung	Wortwahl	Satzstellung	Tempus			
H2-1	A2	1	4	0	2	0	0	1	1	0	78	9	(78/9)= 8,6
H2-2	A2	2	7	0	6	0	4	4	3	0	161	26	(161/26)= 6,2
H2-3	A2	0	2	0	1	1	0	0	0	0	106	4	(106/4)= 26,5
H2-4	A2	1	5	1	2	2	0	0	0	0	73	11	(73/11)= 6,6
H2-5	A2	3	2	0	0	1	2	0	0	0	62	8	(62/8)= 7,6
H2-6	A2	1	8	0	1	1	0	2	1	1	90	15	(90/15)= 6
H2-7	A2	0	2	0	1	0	1	2	2	0	64	8	(64/8)= 8
H2-8	A2	0	4	0	1	0	3	1	0	2	131	11	(131/11)= 11,9
H2-9	A2	2	1	0	2	2	0	0	1	0	70	8	(70/8)= 8,7
H2-10	A2	1	5	0	0	3	0	0	1	0	71	10	(71/10)= 7,1
H2-11	A2	0	6	0	2	3	2	4	0	0	217	17	(217/17)= 12,7
H2-12	A2	3	3	0	7	6	1	4	1	0	218	25	(218/25)= 8,7
H2-13	A2	1	0	0	1	2	0	2	0	0	131	6	(131/6)= 21,8
H2-14	A2	0	2	0	1	0	0	1	0	0	60	4	(60/4)= 15
H2-15	B1	0	3	0	2	0	1	0	0	0	64	6	(64/6)= 10,6
H2-16	B1	1	1	1	1	2	0	0	0	0	99	6	(99/6)=16,5
H2-17	B1	1	4	1	3	1	0	0	1	0	73	11	(73/11)= 6,6

Quantitative Analyse

Lau- fende Nummer der Texte	Sprachni- veau (GER)	Fehler im Bereich...									Wortan- zahl	Fehler gesamt	Fehler pro Wortan- zahl
		Genus	Kasus	Konjunk- tion	Modus	Präposi- tion	Recht- schrei- bung	Wortwahl	Satzstel- lung	Tempus			
H2-18	B1	0	3	0	2	0	0	0	0	0	163	5	$(61/5)= 12,2$
H2-19	B1	0	3	0	0	2	1	1	0	0	110	16	$(82/7)= 11,7$
H2-20	B1	0	3	0	0	2	1	0	2	0	74	8	$(74/8)= 9,3$
H2-21	B1	1	5	0	0	1	0	1	2	0	169	10	$(169/10)= 16,9$
H2-22	B1	0	1	0	0	0	0	3	4	0	41	8	$(41/8)= 5,1$
Gesamt		18	74	3	35	29	16	26	19	3	2195	223	9,8

Quelle: Eigene Darstellung.

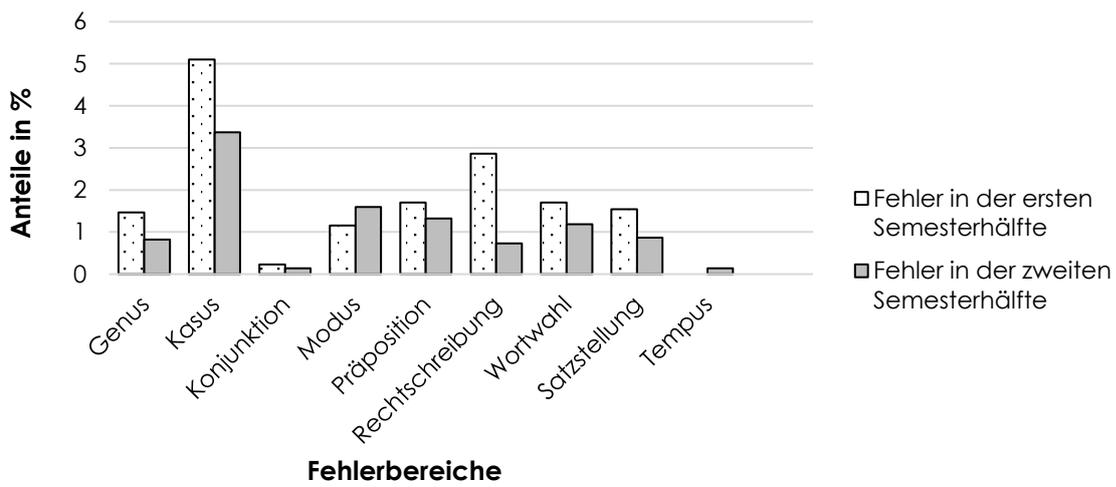
Aus der quantitativen Analyse der Erstfassung der Texte, die mit Korrekturzeichen versehen wurden, kann folgendes Ergebnis abgelesen werden: Die Studierenden haben in den Bereichen Genus, Kasus, Konjunktionen, Modus, Präpositionen, Tempus, Rechtschreibung, Wortwahl und Satzstellung vermehrte Fehlervorkommnisse. Von insgesamt 22 Texten, die im zweiten Teil des Semesters verfasst wurden, ergab sich eine Gesamtfehleranzahl von 223 bei einer Wortanzahl von 2.195. Das heißt, dass durchschnittlich gerundet jedes elfte Wort fehlerhaft ist. Besonders im Bereich der Kasus Anwendung gibt es eine signifikant hohe Anzahl an Fehlern, dies hängt einerseits mit Präpositionen und andererseits mit Adjektiven oder Pronomen zusammen. Sehr oft werden Adjektive nicht oder mangelhaft dekliniert (z. B. *Er war seiner besten Freund; Am letztes Wochenende; ich wäre eine gerecht Präsidentin; Seitdem ich und meine Freundin ein große Abenteuer gemacht haben; ein sehr gut Präsidentin*) oder die richtige Präposition mit dem falschen Fall kombiniert. In einigen Fällen ist es das Zusammenspiel einer falschen Präposition mit einem unpassenden Fall (z. B. *mit dunkel Farbe; im ein Stadt; von eine neue Pizza; in die Gebirg*). Des Weiteren sind Fehler in der Anwendung des Modus eines Verbs Fehlerquellen, die in den von brasilianischen Studierenden der UFPR verfassten Texten vermehrt vorkommen (z. B. *ich isste; wenn ich Präsident wäre, wurde ich...; ich möchte eine Serie; der Scanner prüfe den Text; wir schaute*). Die Wortwahl sowie die Satzstellung sind ebenfalls in nahezu allen untersuchten Texten mangelhaft, was auf den Niveaustufen A2 und B1 ein häufiges Vorkommnis ist und sowohl auf die Erstsprache Portugiesisch, als auch auf die Tatsache, dass die Studierenden teilweise den adäquaten Wortschatz noch nicht erlernt haben, zurückzuführen ist.

9.1 Vergleich der ersten und zweiten Semesterhälfte

Wie in der untenstehenden Abbildung 7 ersichtlich ist, haben sich die Studierenden in allen angeführten grammatikalischen Bereichen ab der zweiten Hälfte des Semesters verbessert. Vergleicht man die beiden Durchschnittswerte der auftretenden Fehler der ersten und der zweiten Tabelle, so ist festzuhalten, dass in der ersten Hälfte noch durchschnittlich jedes sechste Wort (ca. 15,8% aller Wörter) fehlerhaft war, wobei in der zweiten Hälfte nur noch jedes zehnte Wort (ca.

10,2% aller Wörter) Fehler aufwies. Dies bedeutet, dass die quantitative Analyse zeigt, dass durch den expliziten sowie impliziten Grammatikunterricht während des Semesters, sowie die eigenständige Fehlerkorrektur eine Verringerung der Fehlerproduktion entstanden war.

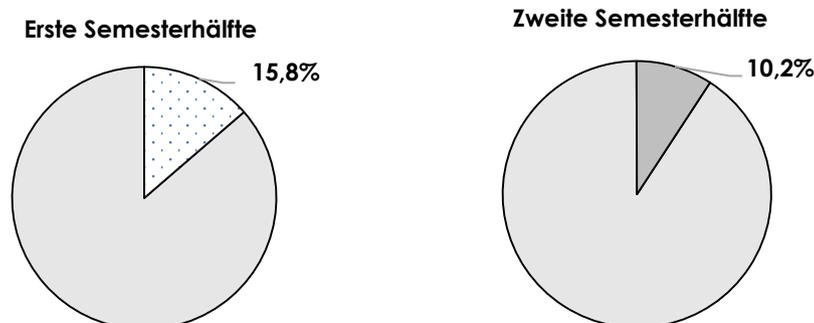
Abbildung 7: Vergleich der Fehler je Bereich als Anteil an der Gesamtwörterzahl in den beiden Semesterhälften



Quelle: Eigene Darstellung. Lesebeispiel: In der ersten Semesterhälfte waren 1,5% aller Wörter in den Texten einen Genusfehler auf. In der zweiten Semesterhälfte wiesen 3,2% aller Wörter in den Texten einen Kasusfehler auf.

Deutlich wird die Reduktion der Fehler in den Textproduktion auch in der nächsten Abbildung, in der die Gesamtfehlerzahl im Vergleich zur Gesamtwörterzahl dargestellt wird:

Abbildung 8: Vergleich der durchschnittlichen Fehleranteile in den beiden Semesterhälften.



Quelle: Eigene Darstellung.

9.2 Vergleich der Texte mit den Überarbeitungen

Übersicht 6 auf der folgenden Seite zeigt nun die Fehler, die in den überarbeiteten Versionen der Texte der Studierenden vorkommen. Dabei handelt es sich um Überarbeitungen

Auf den ersten Blick ist ersichtlich, dass in allen angeführten Bereichen deutlich weniger Fehler auftreten. So ist bei einer Anzahl von 938 Wörtern eine Fehleranzahl von 24 sehr gering und man kommt zu dem Ergebnis, dass durchschnittlich gerundet nur jedes neununddreißigste Wort fehlerhaft ist. Immer noch handelt es sich um Kasusfehler (*ein wolkenbruchartige Regen; ich bin zu den Riesenrad gegangen*), die am häufigsten vorkommen, allerdings liegt die Anzahl in all den neun Texten bei insgesamt sieben.

Zusammenfassend wird aus der Tabelle ersichtlich, dass die Fehler proportional zur Wortanzahl in allen Bereichen geringer sind, und dass der Kasusfehler dabei der häufigste bleibt.

An den drei angeführten Übersichten 4, 5 und 6 ist deutlich erkennbar, dass sich das sprachliche und grammatikalische Niveau einerseits im Laufe des Semesters verbessert hat und andererseits hat die eigenständige Fehlerkorrektur bzw. die Auseinandersetzung der Studierenden mit ihren eigenen Texten zur deutlichen Verringerung der Fehler geführt.

.

Übersicht 6: Fehler in den Überarbeitungen der zweiten Semesterhälfte

Laufende Nummer der Texte	Sprachniveau (GER)	Fehler im Bereich...									Wortanzahl	Fehler gesamt	Fehler pro Wortanzahl
		Genus	Kasus	Konjunktion	Modus	Präposition	Rechtschreibung	Wortwahl	Satzstellung	Tempus			
Ü-1	A2	0	2	0	0	0	2	0	0	0	157	4	$(157/4) = 39,3$
Ü-2	A2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	69	1	$(69/1) = 69$
Ü-3	A2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	217	1	$(217/1) = 217$
Ü-4	A2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	82	2	$(82/7) = 41$
Ü-5	B1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	78	2	$(78/2) = 39$
Ü-6	B1	3	1	0	0	0	0	2	0	0	55	6	$(55/6) = 9,2$
Ü-7	B1	1	1	0	0	0	0	0	2	0	61	4	$(61/4) = 15,3$
Ü-8	B1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	158	3	$(158/3) = 52,7$
Ü-9	B1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	61	1	$(61/1) = 61$
Gesamt		4	7	0	0	0	3	5	5	0	938	24	39,1

Quelle: Eigene Darstellung

10 Qualitative Analyse

Im Anschluss an die quantitative Analyse, die in erster Linie den Lernfortschritt der Studierenden zeigen soll, folgt die qualitative Analyse, die sich im Einzelnen mit den auftretenden Fehlern beschäftigt und diese mit der im ersten Teil der vorliegenden Arbeit besprochenen Theorie in Verbindung bringt. Das heißt, dass Fehler, die häufig vorkommen, sowohl mit der Theorie der *Interlanguage* in Zusammenhang gebracht werden und auch wie im theoretischen Teil nachzulesen, in verschiedene Fehlerklassifikationen unterteilt werden. Außerdem wird versucht, aufgrund des grammatikalischen Systems der beiden Sprachen Deutsch und Portugiesisch auf etwaige Transferfehler zu schließen. Zuerst werden zwei ausgewählte Texte aus der ersten Tabelle genau betrachtet und analysiert, danach zwei aus der zweiten Tabelle und zum Abschluss zwei überarbeitete Texte der Kurse des Semesters, die als besonders gelungen und gründlich überarbeitet herausstechen.

10.1 Qualitative Analyse I: Texte ohne Korrekturcodes

10.1.1 Text H1-3: „Was bedeutet Heimat für mich?“

Der Text wurde von einer Studierenden auf dem Niveau A2 verfasst, wobei die beiden Gruppen wie am Anfang des empirischen Teils erwähnt, sehr heterogen waren und teilweise Teilnehmende, die offiziell Niveau B1 hatten, Defizite in grammatikalischen Bereichen, die auf dem Niveau A2 erlernt werden, aufwiesen. Der Arbeitsauftrag war, einen Text (einen Essay) zu verfassen mit dem Titel „Was bedeutet Heimat für mich?“ Der zur qualitativen Analyse herangezogene Text hat 81 Wörter und 16 Fehler (siehe Kapitel 15.2.1 im Anhang).

Zu den Fehlern bei der Satzstellung ist zu sagen, dass es sich bei einem der vier auftretenden Fehler darum handelt, dass die Verfasserin das Verb nicht getrennt hat:

** Ich gehöre in die Welt und ich kennenlerne jeden...*

Zwei weitere Fehler in der Satzstellung handeln von Nebensätzen; dies ist ein sehr häufig vorkommender und beobachtbarer Fehler im schriftlichen sowie mündlichen Bereich im Fremdsprachenunterricht. Diese Fehler sollten auf dem besagten Niveau laut Definition aber nicht mehr vorkommen. Anzunehmen ist, dass die Verfasserin sich in der emergenten Phase der *Interlanguage* befindet (siehe Kapitel 3.2).

Die Fehler bei der Wortwahl beschränken sich auf die drei folgenden:

** die Länder sollen nicht Mauern und Kriege haben*

Hier wurde von der Teilnehmerin das Indefinitpronomen „keine“ durch das Wort *nicht* ersetzt, dies kann auf die Schwierigkeit der Deklination zurückzuführen sein. Der zweite Fehler:

** Heimat bedeutet für mich kein Ort*

Hier ist das Verb unpassend, richtig formuliert wäre der Satz: Heimat ist für mich kein Ort. Semantisch passt das Verb, jedoch ist es in dem Kontext nicht richtig angewendet, es weist aber auf einen elaborierten Wortschatz hin. Außerdem ist anzunehmen, dass die Teilnehmerin das Wort aufgrund des Titels der Hausaufgabe gewählt hat.

Zu den Fehlern beim Modus der Verben ist Folgendes zu sagen: Beide auftretenden Fehler können als Performanzfehler (siehe Kapitel 4.1.1) klassifiziert werden:

** Heimat bedeutet nicht für mich, wo ich gebore.*

Die Analyse ergibt, dass es sich hier um einen sogenannten Performanzfehler handelt, weil sie in anderen Texten bereits den richtigen Modus (...*wo ich geboren wurde*) angewendet hat.

Interessant ist das Auftreten der Kasusfehler: Im Text mit 81 Wörtern kommen fünf Fehler im Bereich der Kasusanwendung vor.

** Heimat ist für mich meiner Mutter, meinen Vater, meinen Hunde*

Die Verfasserin vermischt verschiedene Kasus und vergisst dabei den Nominativ, der hier verlangt wird. Es handelt sich hierbei nicht um kommunikationsbehindernde Fehler, allerdings kann davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmerin eine falsche Hypothese auf der Grundlage falscher Konzepte gebildet hat (siehe Kapitel 4.1.1)

Nahezu alle Fehler, die in dem Text auftreten, können in den anderen untersuchten Texten so oder so ähnlich erkannt werden. Es handelt sich nicht um einen Einzelfall oder Fehler, die auf diesem Niveau außergewöhnlich wären. Durch die Überarbeitung der eigenen Texte sollte eine Verringerung der gängigen Fehler gewährleistet werden.

10.1.2 Text H1-6: „Beschreibe dein Zuhause“

Der zweite Text (eine Beschreibung), der genauer analysiert wird, wurde ebenfalls von einer Studentin auf der Niveaustufe A2 verfasst und der Arbeitsauftrag war, das eigene Zuhause zu beschreiben. Hiermit sollten sowohl Adjektivdeklinationen sowie der Einsatz von Präpositionen in schriftlichen Texten geübt werden. Es handelt sich um einen Text mit 108 Wörtern und 13 Fehlern, wovon nur ein Rechtschreibfehler vorkommt (siehe Kapitel 15.2.1 im Anhang).

Die am häufigsten vorkommenden Fehlerquellen sind Präpositionen, der Genus und der Kasus. So schreibt die Verfasserin

** Es ist ein Stadt in südlich Brasiliens.*

Hier sind verschiedene Phänomene zu analysieren: Erstens wird das Adjektiv südlich mit dem Nomen Süden verwechselt; die Präposition „in“ ist adäquat, funktioniert aber nicht mit dem Adjektiv. Das Nomen wurde richtig nach dem Genitiv dekliniert. Dass sie ** ein Stadt* statt „eine Stadt“ geschrieben hat kann als Performanzfehler bezeichnet werden, da es sich kaum um einen Transfer- oder Kompetenzfehler handeln kann. Im Portugiesischen ist der Artikel ebenfalls weiblich, außerdem zählt das Wort zum Grundwortschatz des Niveaus A1.

Danach taucht folgender Fehler auf:

** Ich wohne in ein grünes Haus.*

Hier wurde der Nominativ anstelle des Dativs eingesetzt. Dies kann daran liegen, dass die verschiedenen Kasus noch nicht genügend geübt wurden und es sich somit um eine niedrige Phase der *Interlanguage* handelt.

** An der Wand hängen vielen Fotos*

Dies ist ein weiterer Fehler, der im Text angestrichen wurde. Im Portugiesischen gibt es keine Fälle, besonders bei Mengenangaben wird nur zwischen Singular und Plural unterschieden und Adjektive oder Pronomen werden nicht dekliniert, womit dieser Fehler zu begründen ist (siehe Kapitel 2.5.1).

Zu der Analyse der Präpositionen kann gesagt werden, dass es sich einerseits um Kompetenzfehler handelt und andererseits davon ausgegangen werden kann, dass aufgrund der Diskrepanz der Präpositionen im Deutschen und im Portugiesischen (siehe Kapitel 2.5) auf der Niveaustufe A2 nicht alle Präpositionen verinnerlicht wurden und somit falsch angewendet werden.

Im Text kommt ein Fehler bei der Satzstellung vor:

** Das letzte Stock ist meines Vaters Büro.*

Erstens ist das Genus falsch, dies kann als Performanzfehler klassifiziert werden. Interessant ist allerdings die Satzstellung: Hier wurde die Struktur des Englischen, das die erste Fremdsprache der Teilnehmerin darstellt, auf das Deutsche übertragen. Dieser Fehler ist bei Menschen mit Englisch als erster Fremdsprache häufiger zu beobachten.

Einmal hat die Teilnehmerin den Konjunktiv I statt des Indikativs benutzt:

** Vor der Tür stehe ein Schreibtisch.*

Dies kann als Performanzfehler interpretiert werden, oder es handelt sich schlichtweg um die Anwendung einer falschen Endung und die Teilnehmerin hat den Konjunktiv nicht in Erwägung gezogen.

Allgemein ist festzuhalten, dass alle Probandinnen und Probanden Schwierigkeiten mit der Deklination der Adjektive hatten, sowie mit der Anwendung der verschiedenen Kasus in vielerlei Situationen der schriftlichen Textproduktion. Außerdem ist in den Analysen ersichtlich, dass häufige Fehler bei der Satzstellung und im Bereich der Präpositionen vorkommen, was an der Diskrepanz der beiden sprachlichen Systeme der Erst- und Fremdsprache liegt (siehe Kapitel 2).

10.2 Qualitative Analyse II: Texte mit Korrekturcodes

10.2.1 Text H2-17: Interpretation von „Meine Schreie verlier' ich nicht“

Der folgende Text (eine Gedichtinterpretation) wurde ebenfalls im Kontext des Unterrichts verfasst und hatte die Aufgabenstellung „Verfasse eine Gedichtinterpretation zum Gedicht von Ingeborg Bachmann ‚Meine Schreie verlier' ich nicht““ (siehe Kapitel 15.2.2 im Anhang). Der Verfasser des Textes, der hier analysiert wird, befand sich zum Zeitpunkt des Entstehens auf dem sprachlichen Niveau B1. Der Text umfasst 73 Wörter, wobei elf Fehler aufgetreten sind.

Beim ersten Fehler handelt es sich um einen Kasusfehler

** Wie die meisten Gedichte von Ingeborg Bachmanns Werke, „Meine Schreie verlier' ich nicht“ ist sehr melancholisch*

Der Genitiv wird meistens erst gegen Ende des B1 Niveaus eingeführt bzw. vertieft, daher handelt es sich um einen Kompetenzfehler. Ebenfalls tritt ein Fehler in der Satzstellung auf, bei dem der Verfasser das Verb an die falsche Stelle setzt. Es wurde an einer Stelle ein Beistrich gesetzt, an die keiner gehört: Bei richtiger Satzstellung sollte nach dem Wort *Werke* kein Beistrich gesetzt werden. Dadurch hat der Verfasser die zweite Satzhälfte womöglich fälschlicherweise als untergeordneten Hauptsatz gesehen.

Beim folgenden Fehler handelt es sich um einen kommunikationsbehindernden Fehler, da nicht mit Sicherheit feststeht, was die Aussage des Satzes sein soll:

** Das Gedicht ist beängstigend, wegen der Idee, die für man keinen Platz sicher ist.*

Einerseits fehlt die Präposition „an“, was daran liegen kann, dass im Portugiesischen Sätze anders gebildet werden und in diesem Fall keine Präposition verwendet wird. Andererseits handelt es sich bei „die für“ um eine Einleitung des Nebensatzes, die so in der deutschen Sprache nicht existiert und deshalb fehlerhaft ist. Außerdem liegt ein Kasusfehler vor: **... man keinen Platz sicher ist.* – selbst wenn der Textproduzent die richtige Präposition verwendet hätte, wäre die richtige Deklination „an keinem Platz“, da es sich um den Dativ handelt.

Es kommen des Weiteren insgesamt noch zwei Kasusfehler vor: Erstens schreibt der Verfasser des Textes:

** In diese Nachricht gibt es kein Ziel in die Zukunft*

Dabei handelt es sich exakt um dieselben Fehler wieder, der Akkusativ wurde zweimal statt des Dativs angewendet. Dies ist ein häufiger Fehler, der bei der Anwendung von Wechselpräpositionen auftritt (siehe Kapitel 2.6).

10.2.2 Text H2-21: „Sommerferien 2017 - ob ich das je vergesse?“

Der Text, der hier analysiert wird (ein Bericht), wurde von einer Studentin auf dem sprachlichen Niveau B1 zu folgendem, vorgegebenen Titel verfasst: „Sommerferien 2017 – Ob ich das jemals vergessen werde?“ Der Text beinhaltet 169 Wörter und zehn Fehler (siehe Kapitel 15.2.2 im Anhang). Davon sind die Hälfte Kasusfehler, die nun genauer betrachtet werden.

Die Verfasserin schreibt fälschlicherweise:

** In Pereira befindet sich einen Park.*

Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass der Satz mit einer Präposition, die entweder Dativ oder Akkusativ verlangt, eingeleitet wird; so hat die Verfasserin möglicherweise einen Performanzfehler begangen und die Deklination aufgrund der Präposition angewendet.

Danach schreibt die Verfasserin:

** Also sind wir im 24. Dezember zum...*

Hierbei kann von einem klassischen, präpositionalen Fehler gesprochen werden, der von der Verfasserin dieser Arbeit durch Beobachtungen in verschiedenen Niveau- und Altersstufen sowie Unterrichtskontexten festgestellt werden konnte. Es ist davon auszugehen, dass die Verfasserin die Präposition anhand des Monats und nicht des Tages ausgewählt hat.

Zwei Kasusfehler sowie ein Modusfehler kommen in ein und demselben Satz vor:

**...wie einen Tag in ein Freizeitpark sein müsste*

Hier sollte nicht der Konjunktiv, sondern der Indikativ im Präsens gewählt werden. Der Kasus, den die Präposition „in“ (in diesem Fall Dativ) verlangt, wurde missachtet und kann als Performanzfehler klassifiziert werden.

Durch eine Inversion kommt es zu einer falschen Satzstellung, so schreibt die Verfasserin folgendermaßen:

** Dann es hat geregnet*

Dies ist eine Struktur, die von den Probandinnen und Probanden erst im Laufe des Semesters erlernt wurde; der Satz stellt somit einen Kompetenzfehler dar.

Ein weiterer Kasusfehler, der aufgrund einer Präposition zustande kam, findet sich in dem Satz:

** Und dann war der Rest von den Tag eine Hölle!*

Hier mangelt es an Grammatikwissen, wodurch sich die Notwendigkeit ergab, das gesamte Semester über vor allem im Bereich der Präpositionen und der Fälle zu arbeiten. Die weiteren Fehler, die in dem Text auftreten, sind weitere Kasusfehler bzw. wird im letzten Absatz des Textes ein Kasusfehler mit einem falschen Genus gemischt:

**... und eines Schaumwein gekauft.*

Die Überarbeitung dieses Textes wird zur Analyse im folgenden Kapitel gezogen und mit der Erstversion verglichen.

10.2.3 Text H2-19: „Beschreibe dein Zuhause“

In diesem Text (einer Beschreibung), der als Grundlage die Aufgabenstellung „Beschreibe dein Zuhause“ hatte und in einem Kurs in der ersten, im anderen Kurs in der zweiten Hälfte des Semesters verfasst wurde, wurden bei der vorliegenden Textfassung 110 Wörter gezählt und 16 Fehler markiert (siehe Kapitel 15.2.2 im Anhang). Davon sind fast die Hälfte Kasusfehler, drei Rechtschreibfehler, drei Fehler bei der Satzstellung, und je ein Fehler bei den Präpositionen, in der Wortwahl und bei der Wahl des Genus.

Der erste Genusfehler kommt in folgendem Satz vor:

**... einen Stadtviertel im Nord von Curitiba ist.*

Die Verfasserin hat das falsche Genus mit einem unpassenden Kasus kombiniert und somit weder das neutrale Geschlecht, das hier passend wäre, eingesetzt, noch das Wort richtig dekliniert. Außerdem kommt hier ein Rechtschreibfehler vor, der als Transferfehler gewertet wird, da es im Portugiesischen, also der Erstsprache, sowie im Englischen, das die erste Fremdsprache der Probandin ist, ebenfalls keine Endung „-en“ bei dem Wort „Nord“ gibt.

Vermutlich entstand der nächste Fehler aus mangelndem Sprachwissen:

** Innen den Haus gibt es eine Küche,...*

Obwohl die Präpositionen auf dem Level schon bekannt sein sollten, ergab sich, dass die Probandin die Präposition „in“ nicht richtig angewendet hat (siehe Kapitel 4.1).

In folgendem Satz kommt ein Kasusfehler vor, der in dieser Arbeit schon mehrere Male analysiert wurde:

** Wir mögen es, uns in die Wohnzimmer zu entspannen.*

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich auch diese Probandin in einer eher frühen Phase der *Interlanguage* befindet, in der sie ihre Fehler aufgrund mangelnden Sprachenwissens nicht korrigieren kann (siehe Kapitel 2; 3.2).

Es folgt ein Satz der sowohl Mängel in der Satzstellung, als auch Genusfehler aufweist:

** In die Wohnzimmer liegt einen großes Sofa und eine Lampe.*

Da das Zimmer scheinbar als feminin wahrgenommen wird und so auch im Text geschrieben wird, kommt es zum falschen Satzbeginn „In die“ statt „im“. Außerdem wurden sowohl das falsche Genus für das Sofa verwendet, als auch das Adjektiv „groß“ falsch dekliniert. Dies sind Fehler, die sowohl auf niedrigem als auch auf höherem Sprachniveau im Deutschen auftreten können, da es keine allumfassenden Regeln bei den Artikeln gibt (siehe Kapitel 2.3.3).

Der letzte Fehler, der in dem Text analysiert wird ist wieder ein Kasusfehler:

**... und einen Schrank mit viele Bücher.*

Die Präposition „mit“ verlangt immer den Dativ, die Verfasserin des Textes nutzt jedoch den Akkusativ, wobei es im vorliegenden Fall auch der Nominativ sein kann. Dies wurde früher schon erwähnt, es handelt sich um einen gängigen Fehler, den Akkusativ statt des Dativs zu verwenden, weil er im Fremdsprachenunterricht zuerst eingeführt und gefestigt wird (siehe Kapitel 9.3.2).

Im Folgenden wird der Text aus Kapitel 10.2.2 mit der überarbeiteten Version verglichen.

10.3 Qualitative Analyse III: Überarbeitete Texte

10.3.1 Text Ü1: „Sommerferien 2017 - ob ich das je vergesse?“

Die Überarbeitung des Textes, der im Kapitel 10.2.2 analysiert wurde, wird nun genauer betrachtet. Im Vergleich zur Erstversion des Textes mit 169 Wörtern und zehn Fehlern weist die überarbeitete Version 157 Wörter und nur drei Fehler auf (siehe Kapitel 15.2.3 im Anhang). Der Text wurde eigenständig und außerhalb der Unterrichtszeiten von der Studentin überarbeitet und war wie im theoretischen Teil beschrieben mit Fehlercodes versehen.

Im gesamten Text, der neu verfasst wurde, treten zwei Kasusfehler und ein Rechtschreibfehler auf. Interessanterweise kommt der Rechtschreibfehler in der Erstversion nicht vor, was nur bedeuten kann, dass es sich um einen Performanzfehler handelt, da die Verfasserin den letzten Buchstaben eines Wortes vergessen hat:
* *viele Fahrgeschäft* statt *viele Fahrgeschäfte*.

Der erste Kasusfehler tritt in der ersten sowie in der überarbeiteten Version auf und wurde folgendermaßen verfasst:

* *Jetzt war ein wolkenbruchartige Regen angebrochen!*

Wieder handelt es sich um die Adjektivdeklination, die nicht richtig umgesetzt wurde (siehe dazu auch Kapitel 10.1.1, 10.1.2, 10.2.1, 10.2.2)

Der andere Fehler, den die Verfasserin bei der Überarbeitung gemacht hat, kommt in folgendem Satz vor:

* *Dann sind wir am 24. Dezember zu den „beito corvero“ gegangen.*

Nach Rücksprache mit der Probandin wurde festgestellt, dass es sich dabei um einen Vergnügungspark handelt, also ist „zu den“ falsch und wäre im Akkusativ mit „zum“ oder „zu dem“ richtig formuliert. Trotz der Markierung in der ersten Version wurde es in der Überarbeitung durch die Studentin nicht korrigiert. Die übrigen Fehler, die in der ersten Textversion entstanden sind, wurden durch die eigenständige Überarbeitung seitens der Verfasserin korrigiert (vgl. Kapitel 5.3).

10.3.2 Text Ü6: „Beschreibe dein Zuhause“

Folgender Text ist die Überarbeitung des Textes aus Kapitel 10.2.3 und umfasst im Gegensatz zur Erstfassung nur 108 statt 110 Wörter. Die Fehleranzahl hat sich von 16 auf sieben verringert, was einen deutlichen Fortschritt zeigt (siehe Kapitel 15.2.3 im Anhang).

Es handelt sich um drei Kasus- und zwei Genusfehler, sowie zwei Fehler bei der Wortwahl. Der erste Genusfehler kommt in dem Satz::

** ... die ein Stadtviertel im Norden von Curitiba ist.*

Die Verfasserin hat sich womöglich auf den ersten Teil des Kompositums bezogen und den Artikel auf *Stadt* bezogen. Selbst bei der Überarbeitung hat die Studentin den Fehler nicht ausgebessert, dies kann ein Ignorieren des Fehlers aus Trivialität oder Überforderung sein (siehe Kapitel 4.1.1).

Eine besondere Präposition stellt *wegen* dar, da sie im Vergleich zu fast allen anderen, die auf diesem Sprachniveau erlernt werden oder wurden, den Genitiv verlangt und nicht den Dativ oder Akkusativ. So kam folgender Fehler zustande:

** Viele Vögel fliegen wegen den Brombeeren nach Hause.*

In der gesprochenen Sprache wird diese Konstellation vor allem in Österreich verwendet, hier handelt es sich jedoch um einen grammatikalischen Fehler, der besonders im schriftlichen Bereich gravierend ist.

** Wir mögen es, uns in die Wohnzimmer zu entspannen.*

Dies ist ein Satz, der einen Kasusfehler enthält, wie schon bei der Erstfassung des Textes beschrieben wird. Trotz der Markierung in der ersten Fassung des Textes wurden hier keinerlei Änderungen vorgenommen. Dies kann an einer

Überforderung liegen. Setzen, stellen, legen sind drei Verben, die immer wieder verwechselt werden, so auch im folgenden Beispiel aus dem Text:

** In dem Wohnzimmer liegt ein großes Sofa.*

Es handelt sich hier um einen Fehler in der Wortwahl, der aber keine Kommunikationsbehinderung darstellt (siehe Kapitel 4.1.1).

Im letzten Satz des Textes, der hier analysiert wird, tauchen zwei weitere Fehler auf:

** ... und eine Schrank mit vieler Bücher".*

Es kann sich nicht um einen Transferfehler handeln, da im Portugiesischen das Wort Schrank auch männlich ist. Eventuell handelt es sich um eine Übergeneralisierung (siehe Kapitel 4.1.1), denn beispielsweise *Bank* ist im Deutschen weiblich und zählt zum Grundwortschatz, mit dem die Probandin auf B1 Niveau definitiv ausgestattet ist.

Allgemein ist die Verbesserung von der ersten zur zweiten Textversion enorm. Mehr als die Hälfte der Fehler wurden eigenständig korrigiert und auch im Unterrichtsgeschehen konnte beobachtet werden, dass die Teilnehmerin sich auch mündlich immer wieder selbst verbesserte.

11 Diskussion der Ergebnisse

Im folgenden Teil der Arbeit werden die Ergebnisse diskutiert, interpretiert und mit der Literatur aus Kapitel 2 und Kapitel 3 in Verbindung gebracht, um zu guter Letzt die Forschungsfragen zu beantworten. Es handelt sich um eine Studie zur Fehleranalyse im schriftlichen Bereich sowie einer anschließenden Untersuchung zur indirekten Fehlerkorrektur durch die Lehrperson und einer eigenständigen Überarbeitung der Texte durch die Studierenden aus den beiden Kursen an der UFPR. Es folgt ein kurzer Überblick über aktuelle Literatur zum Thema dieser Forschungsarbeit.

11.1 Forschungsstand

Im Folgenden wird ein Überblick über bereits veröffentlichte bzw. ähnliche Beiträge gegeben, um die vorliegende Arbeit zu kontextualisieren. Zur Fehleranalyse im Fremdsprachenunterricht gibt es unzählige Veröffentlichungen, deren Erwähnung im Kontext dieser Arbeit den Rahmen sprengen würden, es werden aber besonders drei Arbeiten erwähnt, die im Bezug zu romanischen Sprachen stehen. Drei sehr aktuelle Veröffentlichungen beschäftigen sich mit dem Portugiesischen, dem Italienischen und dem Spanischen. Werle (2019) beschreibt in ihrer Arbeit Schwierigkeiten, die Personen mit Spanisch als Erstsprache bei der mündlichen und schriftlichen Produktion im Deutschen haben. Durch diese Arbeit wird ermöglicht, Verständnis für die beiden Sprachen aufzubauen und infolge Fehler besser zu verstehen. Die Basis der Arbeit ist wie in der vorliegenden auch eine kontrastive linguistische Analyse, wobei die Verfasserin sowohl auf phonetischer als auch morphologischer Ebene analysiert, das heißt sie beschränkt sich nicht auf schriftliche Texte (WERLE 2019: 130). Hier wurde bereits erkannt, dass Spanisch Sprechende Probleme mit dem Kasus im Deutschen haben, da es wie im Portugiesischen ein nicht vorhandenes sprachliches Phänomen ist.

Koch Santos (2019) schreibt in ihrer Arbeit, dass Lernende einer Fremdsprache durch die eigene Fehlerkorrektur für die Sprache sensibilisiert werden (KOCH SANTOS 2019: 13).

Zur Auseinandersetzung mit einer schriftlichen Fehleranalyse Italienisch Sprechender hat DOLENTE (2015) eine Arbeit veröffentlicht, die wie die beiden eben erwähnten Arbeiten zum selben Schluss kommt: Sowohl Kasus, als auch Präpositionen und Deklinationen in allen Bereichen sind die häufigsten Fehlerquellen (DOLENTE 2015: 85; 201).

In der Interkulturellen Zeitschrift für Germanistik wurde 2018 ein Artikel zur Bewertung der schriftlichen Fertigkeit im DaF-Unterricht publiziert. In diesem Text geht werden wie in der vorliegenden Arbeit Schreibprozessmodelle beschrieben und die Rolle der Fertigkeit Schreiben im Fremdsprachenunterricht beleuchtet, da sich der Stellenwert im Laufe der Geschichte immer veränderte (GÜR 2018: 192-200). Ebenjene Modelle finden auch in der vorliegenden Studie Erwähnung, da es wichtig ist die zugrundeliegenden Modelle mit der Praxis zu vergleichen.

Eine weitere Arbeit, die auf ähnliche Forschungsergebnisse abzielt, ist ein Artikel von OEBEL zur Thematik der Interferenzfehler der Erstsprache in die Fremdsprache. Er spricht davon, dass das Potential des positiven Transfers unbedingt im Fremdsprachenunterricht gefördert werden soll, das heißt er plädiert dafür, aus Fehlern zu lernen und das Positive in ihnen zu sehen und für den Erwerbsprozess zu nutzen (OEBEL 2004: 213-220).

SLAGER schreibt in seiner Arbeit, dass die Häufigkeit der Fehler bei der Flexion der Wörter im Deutschen mit dem Erklimmen der Niveaustufen gemäß des GER abnimmt. Auch in dieser Studie wird davon ausgegangen, dass Fehler eine Zwischenstufe im Spracherwerbsprozess sind und nicht als Defizit gesehen werden sollten. Das Ergebnis ist ähnlich mit dem der vorliegenden Untersuchung: besonders Flexionsfehler und Fehler bei der Deklination von Nomen, Adjektiven und Pronomen sowie die Konjugation von Verben gelten als häufige Fehlerquellen (SLAGER 2016: 56).

Um dies zu verifizieren und in einem akademischen Kontext Portugiesisch sprechender Personen zu forschen, wurde die Gruppe der Teilnehmenden gewählt und die vorliegende Arbeit verfasst. Die vorliegende Arbeit bestätigt die bereits in diesem Gebiet erforschten Publikationen der letzten Jahre und zeigt sowohl eine Fehleranalyse schriftlicher Texte als auch eine Analyse der angewendeten Fehlerkorrekturstrategie.

11.2 Diskussion der Schreibprozess- und Überarbeitungsmodelle

Um die vorgestellten Modelle kritisch zu reflektieren und mit den erhobenen Daten und den daraus resultierten Ergebnissen in Verbindung zu bringen folgt nun das Kapitel zur Diskussion jener Modelle. Die Schreibprozessmodelle in der Erstsprache, besonders das von HAYES und FLOWER (1980), besagen, dass das Verfassen eines Textes in verschiedene Prozessschritte gegliedert ist, wovon der letzte Schritt die Überprüfung ist, die sich wiederum in die Aktivitäten Lesen und Überprüfen untergliedert (siehe Kapitel 5.1.1). Dieser Prozess kann in den erhobenen Daten nachvollzogen werden, die TeilnehmerInnen den mit den Fehlercodes markierten Text noch einmal gelesen und anschließend überarbeitet haben. LUDWIG geht in seinem Modell auf die motivationale Basis ein (siehe Kapitel 5.1.2) die in den gesammelten Texten ebenfalls ausschlaggebend waren. An der Wortanzahl und den vorkommenden Performanzfehlern sieht man, dass die Motivation die Leistung beeinflusst und die TeilnehmerInnen unterschiedlich qualitative Textproduktionen abgegeben haben (siehe Kapitel 4.1.1, Kapitel 10).

Das überarbeitete Sprachprozessmodell von HAYES aus 1996 ist grundlegend für den Fremdsprachenunterricht, auch wenn es für die Erstsprache konzipiert wurde. Er hebt die Wichtigkeit des Sprach- und des Genrewissens hervor, die im Kontext der vorliegenden Arbeit durch die Lehrperson vermittelt werden und die Lernenden somit bereichert und für eine adäquate Textproduktion vorbereitet (siehe Kapitel 5.1.3).

Die eben diskutierten Modelle wurden allesamt nicht für den Fremdsprachenunterricht entworfen, Börner hingegen stützt sich auf das Modell von Hayer und Flower, sieht den Schreibprozess jedoch als Übungsprozess in der Fremdsprache. Dieses Modell kann bestätigt werden, weil BÖRNER die *Interlanguage*, die hier ausführlich beschrieben und diskutiert wurde, in das Modell integriert und auch nach der Datenauswertung gesagt werden kann, dass Börners Modell sehr gut beschreibt, was Schreiben im Fremdsprachenunterricht bedeutet und welche kognitiven Prozesse daran teilhaben (siehe Kapitel 5.2.1). Dass es bei jeder Textproduktion anfangs ein Schreibziel geben muss, kann kritisch angemerkt werden, da beim kreativen Schreiben teilweise ohne Vorgabe geschrieben wird; dies ist für die vorliegende Arbeit jedoch nicht relevant.

ZIMMERMANNs Modell ist deswegen interessant, weil er davon ausgeht, dass der Schreibprozess in der Fremdsprache damit beginnt, Formulierungen beziehungsweise Äußerungen in der Erstsprache gedacht und erst im Anschluss in die Fremdsprache transformiert werden. Dies kann teilweise bestätigt werden, weil aus der Analyse hervorgeht, dass einige Fehler aufgrund des Systems der Erstsprache Portugiesisch entstanden sind (siehe Kapitel 8). Außerdem erwähnt er, dass das Schreiben im Fremdsprachenunterricht ein von der Lehrperson geleiteter Prozess ist; diese Aussage ist zutreffend, da die Schreibaufträge explizit von der Lehrperson formuliert und zum jeweiligen behandelten Grammatikthema der Einheit gewählt wurden.

Die Schreibprozessmodelle wurden somit allesamt bestätigt und es kommt zu keinen Unstimmigkeiten mit den Ergebnissen der Forschungsarbeit. Alle Modelle haben Aspekte an sich, die die gestellten Forschungsfragen teilweise beantworten können und sind somit als für die Arbeit ausschlaggebend zu werten.

Im Folgenden werden die beiden Überarbeitungsmodelle, die in Kapitel 5.3.1 und 5.3.2. beschrieben werden mit dem empirischen Teil in Verbindung gebracht und diskutiert.

Erstens wird das Modell von SCARDAMALIA und BEREITER kritisch beleuchtet. Es wurde nicht direkt für den Fremdsprachenunterricht konzipiert und im Modell wird keine Überarbeitung garantiert, es handelt sich lediglich um ein Modell zur möglichen Folge eines Überarbeitungsprozesses eines Textes. Die Autoren gehen davon aus, dass das Sprachwissen limitiert und somit eine eigenständige Überarbeitung nicht garantiert ist. Negativ anzumerken ist außerdem, dass in diesem Modell weder Erfahrungen noch Vorwissen der Textproduzierenden eine Rolle spielen; im Kontext der vorliegenden Stufe ist dieses Modell mangelhaft, da vor allem Faktoren wie das Sprachwissen, das Sprachbewusstsein und der eigene Umgang mit Fehlern ausschlaggebend ist und diese hier keine Erwähnung finden (siehe Kapitel 5.3.2).

Im Gegensatz dazu ist das Überarbeitungsmodell von HAYES et al. für den vorliegenden Kontext sehr zutreffend, das Modell kann durchwegs bestätigt werden. Er erweitert sein eigenes Schreibprozessmodell um die Überarbeitung, die er als strategische Handlung bezeichnet. Davon wird auch in der Forschungsarbeit ausgegangen, das Überarbeiten ist ein selbstbestimmter und bewusster Prozess,

bei dem die Studierenden aus ihren eigenen Fehlern lernen sollen (siehe Kapitel 5.3.2, Kapitel 4, Kapitel 8).

Abschließend ist anzumerken, dass die vorgestellten Modelle allesamt auf das Schreiben im Fremdsprachenunterricht zutreffen, einige Modelle haben Defizite, wobei sie durchwegs für die vorliegende Studie relevant sind. Aus der Sicht der Autoren, die sich mit dem Schreiben als Prozess auseinandersetzen ist es nicht nur wichtig, die Fertigkeit Schreiben als Teil des Lernprozesses der Fremdsprache zu sehen, sondern auch dem Überarbeitungsprozess eine wichtige Rolle zukommen zu lassen und dies ist auch eines der bedeutendsten Anliegen dieser Forschungsarbeit.

11.3 Beantwortung der Forschungsfragen

Die Datenauswertung und -analyse hat ergeben, dass die folgenden, im ersten Teil der Arbeit präsentierten Fragen beantwortet werden können und die aufgestellten Hypothesen zutreffend sind:

Welche Fehler treten bei brasilianischen Deutschlernenden bei der schriftlichen Produktion von Texten im morphologisch-syntaktischen Bereich auf?

Um diese Frage zu beantworten war es wichtig, die beiden Sprachsysteme der Sprachen Deutsch und Portugiesisch zu vergleichen und sowohl auf morphologischer, als auch auf grammatikalischer Ebene Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zu beschreiben. Wie im Kapitel 2.2 ersichtlich, gibt es sowohl im Bereich der Morpheme als auch bei den Lexemen Unterschiede in den beiden Sprachen, die folglich ausschlaggebend für die Fehlerproduktion im schriftlichen Bereich sind. Darüber hinaus wird sowohl in der Literatur von der Schwierigkeit gesprochen, die Portugiesisch sprachige Lernende bei der Anwendung der Kasus und der richtigen Präposition haben (siehe Kapitel 2.2.5, Kapitel 2.2.6), als es auch in der Analyse ersichtlich wird (siehe Kapitel 9, Kapitel 10). Auch die Satzstellung ist ein Problemfeld bei den zur Untersuchung herangezogenen ProbandInnen: die Satzstellung im Deutschen unterscheidet sich deutlich von jener im Portugiesischen. So kommt es vermehrt besonders im Bereich der Nebensätze oder bei

Sätzen mit mehreren untergeordneten Hauptsätzen beziehungsweise durch Konjunktionen zu Fehlern in der Satzstellung (siehe Kapitel 10). Eine weitere große Fehlerquelle im Kontext der Untersuchung ist das Genus. Da es im Vergleich zum Portugiesischen in der deutschen Sprache drei Geschlechter gibt und sie immer mit dem Nomen zusammen erlernt werden sollten, dies aber in der Praxis nicht immer realisiert wird, kommt es hier zu vermehrten Fehlern (siehe Kapitel 2.2.3, Kapitel 10).

Welche Maßnahmen können allgemein zur Reduzierung von Fehlern beitragen?

Eine der anfangs formulierten Hypothesen lautet folgendermaßen:

Die eigenständige Korrektur beziehungsweise Überarbeitung der von den Lernenden produzierten Texte führt zu einer Verringerung der Fehler in der schriftlichen Produktion und zu einem verstärkten Sprachbewusstsein in der Zielsprache Deutsch.

Diese Hypothese wurde aufgrund der vorhandenen Literatur erstellt (siehe Kapitel 4.2, Kapitel 5.3) und wird durch die Forschungsarbeit bestätigt, da die Fehler durch die indirekte Korrektur der Lehrperson und die eigenständige Überarbeitung der StudentInnen deutlich reduziert wurden (siehe Kapitel 9.2, Kapitel 10.3).

Das Sprachbewusstsein wurde im theoretischen Kapitel definiert und soll in der Diskussion der Ergebnisse genauer in Zusammenhang mit der vorliegenden Forschungsarbeit gebracht werden. Alltägliche Beobachtungen und seit einigen Jahrzehnten auch psycholinguistische Untersuchungen zeigen, dass der Fremdsprachenerwerb auch ohne schulischen oder universitären Kontext von Sprachreflexion begleitet wird. Das Umgehen und Handeln mit Sprache ist einerseits intuitiv, außerdem kann die Sprachaufmerksamkeit und damit das Sprachbewusstsein gestärkt werden. Eine Betrachtungsweise veröffentlichen ANDRESEN und FUNKE, wo sie davon sprechen, dass es sich um den Umgang der Lernenden mit sprachlichen Erscheinungen als solche handle, was bedeutet, dass im Erwerbsprozess von der inhaltlichen Sichtweise abgesehen und die Sprache per se wahrgenommen werden soll (ANDRESEN/FUNKE 2003: 439). Es handelt sich bei Sprachbewusstsein um ein wenig erforschtes und vages Phänomen, trotzdem kann im Unterricht immer wieder beobachtet werden, dass eine tiefgründige

Auseinandersetzung mit eigenen sprachlichen Produkten auf einer Metaebene hilft, Fehler zu verringern. Für Sprachbewusstsein beziehungsweise Sprachbewusstheit sind folgende Punkte charakterisierend:

- Sprache wird im sprachlichen Alltag beiläufig thematisiert und man setzt sich nicht explizit damit auseinander;
- Beobachtungen können in impliziten Methoden der Sprachvermittlung erfasst werden; vielmals geht es nicht um grammatikalische, sondern um pragmatische und semantische sprachliche Aspekte (PEYER 2003: 325).

Welche Strategien können im Unterricht angewendet werden, um grammatikalische Fehler zu verringern bzw. zu vermeiden?

Besonders in der ersten Hälfte des Semesters wurde durch eine Kombination von implizitem und explizitem Grammatikunterricht eine Strategie zur Verringerung grammatikalischer Fehler angewendet. Die produzierten Texte wurden lediglich markiert und somit überwiegend weder mit Fehlercodes versehen, noch wurden sie von der Lehrperson vollständig korrigiert. So sollte das Sprachbewusstsein aktiviert und verstärkt werden (siehe Kapitel 4, Kapitel 10.1). Ab der zweiten Semesterhälfte wurde die Strategie der indirekten Fehlerkorrektur mit Fehlercodes und darauf aufbauend eigenständige Textüberarbeitungen seitens der Studierenden angewendet. Die Schreibaufträge waren allesamt Hausaufgaben, die außerhalb des Unterrichtsgeschehens in einem ruhigen Setting verfasst wurden. Auch für die Überarbeitungen konnten die Studierenden außerhalb der Unterrichtseinheit Zeit aufwenden und sich explizit mit ihrem sprachlichen Produkt auseinandersetzen.

Gibt es eine Strategie, um die Lernenden dazu zu bringen, eine eigene Fehlerkorrektur vorzunehmen und wenn ja, kann den Fehlern durch eigenständige Korrektur der von den Lernenden verfassten Texten entgegengewirkt werden?

In der ersten Hälfte des Semesters wurde die eigenständige Fehlerkorrektur nicht oder nur sehr selten durchgeführt. Das kann daran liegen, dass sich die

Studierenden überfordert fühlten beziehungsweise durch die spärliche Markierung der Fehler nicht wussten, wie sie vorgehen sollen. Die anfangs aufgestellte Hypothese

Die intensive Auseinandersetzung mit den grammatikalischen Phänomenen Kasus, Präpositionen und Adjektivdeklinationen im Grammatikkurs, also explizite Vermittlung, und spielerische Aufgaben, die an der Universität gelöst werden, also sogenanntes Implizites Lernen, helfen bei der Verringerung der Fehler.

kann insofern bestätigt werden, als dass die Lernenden einen deutlichen Fortschritt in der sprachlichen Produktion gemacht haben. Die implizite Grammatikvermittlung wird im folgenden Kapitel genauer betrachtet und ein Beispiel gegeben, wie im Unterricht auf spielerische Weise mit grammatikalischen Problemfeldern umgegangen beziehungsweise wie an diesen gearbeitet werden kann.

Die Forschungsfragen, die dieser Arbeit zugrunde liegen, wurden somit in Verbindung mit der Theorie und der Empirie gesetzt und beantwortet. Keine der aufgestellten Hypothesen konnte falsifiziert werden, sondern durch die theoretische Grundlage belegt und durch die empirische Forschung veranschaulicht werden.

12 Didaktische Konsequenzen

Dieses Kapitel widmet sich Konsequenzen, die im Unterrichtsgeschehen umgesetzt werden können, um die Probleme in den eingangs gestellten Forschungsfragen zu verringern. Nachdem der theoretische Hintergrund mit der vorliegenden empirischen Arbeit in Verbindung gebracht wurde ist es nun an der Zeit, praktische Konsequenzen zu ziehen. Einerseits bestätigt die Forschung, dass die Kombination aus expliziter und impliziter Grammatikvermittlung einen positiven Beitrag zur Verbesserung des sprachlichen Niveaus der Lernenden hat, andererseits ist der Aspekt des Sprachbewusstseins von großer Bedeutung im Fremdsprachenunterricht. Es wird ein Kapitel zum Sprachbewusstsein und der Einbettung in den Unterricht folgen, wobei die Vorzüge der Beachtung des Sprachbewusstseins der TeilnehmerInnen besonders in Bezug auf die vorliegende Studie diskutiert werden. Danach wird ein im Unterricht eingesetztes Spiel vorgestellt, das zu einer sprachlichen Verbesserung in den grammatikalischen Problemfeldern der ProbandInnen geführt hat. Dies wird im Anschluss verallgemeinert und als didaktische Konsequenz für den Fremdsprachenunterricht beschrieben.

12.1 Förderung des Sprachbewusstseins im Unterricht

In dieser Forschungsarbeit ist das Sprachbewusstsein deshalb von Bedeutung, als dass die Hypothese besteht, dass sowohl von Seiten des Grammatikunterrichts die Frage im Raum steht, welche grammatikalischen Phänomene auch Fokus der Sprachaufmerksamkeit sein können als auch aus Sicht des Sprachbewusstseins stellt sich die Frage, inwieweit Beobachtungen und wahrgenommene Phänomene seitens der Lernenden gemeinsam behandelt und in den Unterricht integriert werden können. So ergibt sich ein Wechselspiel zwischen explizitem Grammatikunterricht und der Miteinbeziehung der individuellen sprachlichen Erfahrungen und Wahrnehmungen der Lernenden. Die eigenständige Überarbeitung der Texte seitens der Studierenden ergab folgendes Ergebnis: Die Textproduzierenden konnten durch die Auseinandersetzung mit eigenen sprachlichen Produkten ihr Sprachbewusstsein auf verschiedenen Ebenen stärken. Dies wird in der Reduzierung der Fehler (siehe Kapitel 8.3) ersichtlich. Außerdem konnte beobachtet werden, dass die StudentInnen eigene Fehler nicht nur in den

schriftlichen Arbeiten, sondern auch bei mündlichen Beiträgen im Unterricht selbst korrigierten. Aus diesem Grund wird für die Förderung des Sprachbewusstseins im Unterricht plädiert, dies soll über den Fremdsprachenkontext hinaus in allen Unterrichtssituationen geschehen, da die Sprache das wichtigste Werkzeug des menschlichen Wesens ist und nur durch einen bewussten Umgang mit dieser kann ein Fortschritt im sozialen Umgang miteinander sowie im Fachwissen gewährleistet werden.

Die gesamte Arbeit zeigt, dass das Schreiben neben dem Lesen, dem Sprechen und dem Hören nicht nur eine der vier wichtigsten Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht darstellt, sondern auch erheblich zur Verstärkung des Sprachbewusstseins beiträgt. Schreibprozesse sind ein Teil des Sprachenlernens und wie die verschiedenen Modelle veranschaulichen sind verschiedene Ebenen des menschlichen Gehirns daran beteiligt, einen Text zu verfassen und zu überarbeiten. Eigene Korrekturen vorzunehmen erhöht einerseits den Grad der Auseinandersetzung mit den eigenen sprachlichen Produkten und andererseits ebnet es den Weg zu einer Korrespondenz und Kommunikation in der Fremdsprache, die weniger Fehler aufweist. Schreiben im Fremdsprachenunterricht fördert außerdem morphologische und syntaktische Strukturen zu festigen und ist Teil des Lernprozesses. Darüber hinaus tragen Schreibprozesse dazu bei, Lernhemmungen abzubauen und mit eigenen Fehlern in einer positiven Weise umzugehen. Deshalb war es wichtig, Schreib- und Überarbeitungsmodelle in der Erst- sowie vor allem in der Fremdsprache in die Arbeit zu integrieren, um die theoretische Basis für praktische Überlegungen zu schaffen. Wenn vom Sprachbewusstsein die Rede ist, werden damit metasprachliche Denkinhalte definiert, die bewusst wahrgenommen und reflektiert werden und die Sprache nicht unmittelbar, sondern eben auf einer Metaebene betreffen (KNAPP 2010: 297). „Sprachbewusstsein ist außerdem eine kritische Reflexion der durch die Sprachbewusstheit gewonnenen Erkenntnisse“ (RIEDER 2002: 451). Sprachbewusstsein setzt in jedem Fall Sprachaufmerksamkeit voraus, die bei einer eigenen Fehlerkorrektur unabdingbar ist.

12.2 „Schiffe versenken“ als Grammatikspiel

In einer der Einheiten zum grammatikalischen Thema „Adjektivdeklination“ wurde nach einer frontalen Einführung der Adjektivdeklination und einer gemeinsamen Besprechung einer Übersichtstabelle ein Grammatikspiel zur Festigung gespielt. Dazu wurde von der Lehrperson das Spiel „Schiffe versenken“ vorgestellt. Eine Vorlage zum Einsatz im Fremdsprachenunterricht wurde auf der Website des Hueber Verlags gefunden und als für die Zielgruppe passend befunden (siehe Abbildung A1 im Anhang). Die Spieldauer wurde auf 20 Minuten begrenzt, Ziel des Spieles ist es, in Anlehnung an das Original „Schiffe versenken“, alle Schiffe des Gegners bzw. der Gegnerin zu versenken. Dies kann nur dann geschehen, wenn die TeilnehmerInnen die Fragen mit den Substantiven (Kleidungsstücke) und Adjektiven, die in diesem Fall allesamt Farbadjektive waren (siehe Abbildung A2 im Anhang), richtig deklinieren. Die Lehrperson hat die Spielanleitung vor der gesamten Gruppe (zwölf Teilnehmende) erklärt und dazu gesagt, dass sie abwechselnd den bestimmten und den unbestimmten Artikel benutzen sollen. Das Spiel wurde mündlich gespielt und die Lehrperson ging von Paar zu Paar, um etwaige Fehler mündlich zu korrigieren.

Durch die spielerische Anwendung der Adjektivdeklinationen kam es zu einer direkten und intensiven Auseinandersetzung mit diesen und die StudentInnen bekamen im Anschluss an die Unterrichtseinheit eine Hausaufgabe mit dem Schreibauftrag „Beschreibe dein Zuhause“. Somit sollten die Adjektive in den verschiedenen Fällen noch einmal wiederholt werden.

Das Spiel erfüllte seinen Zweck und die StudentInnen konnten dabei bereits erlernte Strukturen spielerisch üben. Im Gegensatz zu explizitem Grammatikunterricht kann bei impliziter Grammatikvermittlung oder -festigung der Fokus zwar auf dem Spielen liegen, trotzdem lernen bzw. wiederholen die Studierenden die grammatikalische Struktur.

Eine Kombination aus impliziter und expliziter Grammatikvermittlung ist für jeden Fremdsprachenunterricht zu empfehlen, weil die Lernenden die Chance haben, die erlernte Grammatik spielerisch anzuwenden und sich nicht im klassischen Setting herkömmlichen Grammatikunterrichts wiederfinden.

13 Methodenkritik und Ausblick

Die für diese Forschungsarbeit verwendete Methode kann als explorative empirische Studie bezeichnet werden. Sie umfasst sowohl die Datenerhebung im Rahmen von Schreibaufträgen, die im Unterricht an der Universität gegeben wurden, als auch die Überarbeitung jener Texte, die durch die Schreibaufträge entstanden sind. Die Daten wurden über das Semester gesammelt und in drei Kategorien aufgeteilt: Texte ohne Fehlercodes, Texte mit Fehlercodes und überarbeitete Texte. Es muss kritisch angemerkt werden, dass die StudentInnen nicht gezwungen wurden, die Texte zu überarbeiten, es wurde ihnen lediglich nahegelegt, diese Strategie auszuprobieren. Daraus ergab sich, dass nicht alle StudentInnen ihre Texte überarbeiteten und andere jeden Text so lange überarbeitet haben, bis er fehlerfrei war. Dadurch entstand eine Diskrepanz im Fortschritt der TeilnehmerInnen, was für die vorliegende Forschungsarbeit und die Beantwortung der Forschungsfragen zwar nicht ausschlaggebend ist, für zukünftige Studien jedoch beachtet werden sollte. Außerdem beinhaltet die angewandte Methode eine Beobachtung der Lehrerin im Unterrichtsgeschehen. Dies hätte anhand eines Beobachtungstagebuchs festgehalten werden sollen, was ein weiterer Kritikpunkt der zugrundeliegenden Methode ist.

Die Fehleranalyse hat die gewünschten Ergebnisse erzielt und eine Beantwortung der Forschungsfragen ermöglicht. Besonders wichtig bei einer explorativen empirischen Studie ist es, bei der Gestaltung der Forschungsarbeit flexibel zu bleiben. Durch den Fakt, dass es keinen vorgeschriebenen Prozess der Methodenanwendung gibt, kann es passieren, dass gewisse Ergebnisse zu anderen Prozessschritten führen, als anfangs von der forschenden Person angenommen wurde.

Für eine weitere Studie in dem Bereich der Fehleranalyse und der indirekten Fehlerkorrektur durch die Lehrperson beziehungsweise die eigenständige Korrektur durch die Studierenden würde ich vorschlagen, ein Setting sowie eine bestimmte Anzahl an Texten vorzugeben, anhand derer ein direkter Vergleich über das gesamte Semester ermöglicht wird.

Die Kombination aus quantitativer und qualitativer Forschung war im vorliegenden Fall unausweichlich und angebracht, weil einerseits wichtig war zu sehen, wie viele Fehler in welchem Bereich, der von Interesse war, vorkommen, diese zu

vergleichen und das darzustellen. Andererseits war die genaue Betrachtung der Textversionen ausschlaggebend für die Beantwortung der Fragen, weil erst dadurch sichtbar war, ob die die Strategie der indirekten Fehlerkorrektur zielführend ist.

Die angewendete Methode kann als gelungen bezeichnet werden, jedoch weist sie wie eben beschrieben kleine Mängel auf, die in Zukunft vermieden werden können. Für die vorliegende Arbeit jedoch hat sie sich bewährt und konnte zu den erwünschten Ergebnissen führen.

13.1 Ausblick

Die vorliegende Studie zeigt, wie wichtig es ist, sich mit Fehlern auf eine positive Art und Weise auseinanderzusetzen. Personen, die eine Fremdsprache erlernen, befinden sich in einem ständigen Spracherwerbsprozess, bilden ihre eigene *Interlanguage* aus und können durch Fehler genauso gut lernen wie durch neu erlernte Strukturen. All dies zeigen sowohl die zugrunde liegende Forschung (Siehe Teil I), als auch die Empirie dieser Arbeit (Siehe Teil II). Für den Unterricht beziehungsweise aus didaktischer Sicht ist es wichtig, Fehler nicht als etwas Negatives darzustellen und die Auseinandersetzung mit eigenen Fehlern in der Sprachproduktion zu ermöglichen, nur so kann ein verstärktes Sprachbewusstsein im Zusammenhang mit Fehlerkorrektur entstehen.

Betrachtet man Fehler von einem wissenschaftlichen Blickwinkel, so wurden diese einerseits in verschiedenen Bereichen also sowohl aus linguistischer, als auch aus psychologischer Sicht sehr umfassend erforscht, andererseits liegen nicht sonderlich viele Arbeiten zum positiven Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht vor. Die Forschungsarbeit zeigt, dass es sinnvoll ist und durchaus gut angenommen wird, beim Erlernen einer Fremdsprache mit eigenen Fehlern zu arbeiten und aus ihnen zu lernen.

14 Literaturverzeichnis

- AGUIRRE MARTÍNEZ, C. (2013): Manual de morfología del español. 1ª ed. Barcelona: Castalia (Castalia instrumenta, 13).
- ALARMARGOT, D.; CHANQUOY, L. (2001): Through the models of writing. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. (2004): Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid: Cambridge University Press.
- ANDRESEN, H.; FUNKE, R. (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula / Günther, Hartmut u. a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1. Paderborn, S. 438–451.
- BAUSCH, K. R.; KLEPPIN, K. (2016): Prozesse schriftlicher Fehlerkorrektur. In: Burwitz-Melzer et al. (Hg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 407- 411.
- BOHNENSTEFFEN, M. (2010): Fehler-Korrektur. Lehrer- und lernerbezogene Untersuchungen zur Fehlerdidaktik im Englischunterricht der Sekundarstufe II. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- BOHUNOVSKY, R. (2011): Ensinar alemão no Brasil. Contextos e conteúdos. Curitiba: Editora UFPR.
- BÖRNER, W. (1987): Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Überlegungen zu einem Modell. In Lörcher, W.; Schulze, R. (Hg.) Perspectives on Language in Performance: Studies in Linguistics, Literary Criticism and Language Teaching and Learning. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- BÖRNER, W. (1992): Das Werkzeug „Textverarbeitung“ im fremdsprachlichen Schreiben: Idealkonzeption und Realisierungen. In: Vogel, K. (Hg.) Schreiben in der Fremdsprache: Prozess und Text, Lehren und Lernen. Bochum: AKS Verlag.
- BRDAR-SZABO, R. (2010): Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, H-J. et al. (Hg.) Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, S. 518-531.
- BROWN, D. N. (2014): Principles of Language Learning and Teaching. White Plains: Pearson.

- CARTAGENA, N.; GAUGER, H.-M. (1989): Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch. Teil 1. Mannheim: Dudenverlag (Duden-Sonderreihe Vergleichende Grammatiken, 1).
- COLEGIO SAN VICENTE DE PAÚL GIJÓN (2013): ¿Qué es la morfología? Gijón. Abgerufen von: http://sanvicentepaul.es/data/documents/Analisis_morfologico.pdf.
- CORDEIRO DOS SANTOS, K. K. (2013): Portugiesisch-Deutsch Sprachvergleich. In: Leontiny, N. et al. (Hg.) Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. Das Deutsche im Fokus der meist verbreiteten Migrantensprachen. Berlin: LIT, S. 255-283.
- CORDER, S. P. (1973): Introducing Applied Linguistics. Baltimore, Victoria: Penguin.
- DIEHL, E. (2000): Grammatikunterricht: alles für der Katz?: Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer.
- DLASKA, A.; KREKELER, C. (2015): Fehlerkorrektur im studienbegleitenden und -vorbereitenden Deutschunterricht. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, v. 20, n. 1, S.140-158.
- DOLENTE, I. (2015): Morphologisch-syntaktische Fehler in schriftlichen Texten italienischer gymnasialer DaF-Lernender. Universität Wien.
- EDGE, J. (1993): Mistakes and Corrections. London, New York: Longman.
- ELLIS, R. (2003): Second Language Acquisition. New York: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (2009): A typology of written corrective feedback types. ELT Journal – English Language Teaching, v. 63, n. 2, S.97-107.
- ELSEN, H. (2014): Grundzüge der Morphologie des Deutschen. 2., aktualisierte Auflage. Berlin, Boston: De Gruyter (De Gruyter Studium).
- FAISTAUER, R. (2010) Die sprachlichen Fertigkeiten In: Krumm, H. J. et al. (Hg.) Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, S. 961-996.
- GIL, A. C. (2002): Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Editora Atlas.
- GNUTZMANN, C.; BOHNENSTEFFEN, M. (2015): Fehler revised – Wie „natürlich“ sind Fehler beim Fremd- sprachenlernen? In: Böcker, J.; Stauch, A. (Ed.) Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis. Festschrift für Karin Kleppin. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 247- 265.
- GÓMEZ, M. (2009): Introducción a la metodología de la investigación científica. 2a. ed. Córdoba: Editorial Brujas.

- GÜR, S. (2018): Langfristige Bewertung der schriftlichen Fertigkeit im DaF-Unterricht. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*. 6. Vol. 2. S. 192-200. Zugriff unter <https://dergipark.org.tr/diyalog/issue/42128/507241> Zuletzt am 2.8.2019
- HAVRANEK, G. (2002): *Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- HAYES, J. R. (1996): A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In Levy, M. C.; Ransdell, S. (Ed.) *The Science of Writing: Theories, methods, individual differences and applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, S. 1-27.
- HAYES, J. R., et al (1987): Cognitive process in revision. In: Rosenberg, S. (Hg.) *Advances in applied psycholinguistics, Volume 2: Reading, writing, and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 176-240.
- HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, L. W.; Steinberg, E. R. (Hg.) *Cognitive process in writing*. London, New York: Routledge Taylor and Francis Group, 2017 S. 3-30.
- HOBERG, R. (2003): *Duden – Deutsche Grammatik kurz gefasst*. Mannheim: Bibliografisches Institut & F. A. Brockhaus AG.
<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> Zuletzt am 20.07.2019
<http://www.humanas.ufpr.br/portal/depac/departamento/> Zuletzt am 22.07.2019
<https://www.ufpr.br/portalfpr/curitiba/> Zuletzt am 22.07.2019
- HUEBER VERLAG <https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/L11-kleidung.pdf>
- HUNEKE, H. W.; STEINIG, W. (2013): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- IVANKOVA, N. V.; CRESWELL, J. W. (2009): Mixed Methods. In: Heigham, J.; Croker, R. (Ed.): *A Qualitative Research in Applied Linguistics: a practical introduction*. London, New York: Palgrave Macmillan, S. 135-161.
- KAUFMANN, G. (2010): Kontrastive Analyse Portugiesisch-Deutsch. In: Krumm, N.-J. et al. (Hg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, S. 660-666.
- KEBLER, C. (2011): Förderung von Revisionsfertigkeiten bei Sechstklässlern: Prüfung der Effektivität und Wirkmechanismen eines selbstregulatorischen

- Schreibtrainings anhand leistungsbezogener, strategienaher und subjektiver Maße der Schreibkompetenz. Justus-Liebig-Universität Gießen.
- KLEMM, A. (2017): Zur Rolle von Fehlerkorrekturen im L2-Schreiberwerb. Eine empirische Untersuchung in studienbegleitenden DaF-Kursen. Tübingen: Stauffenburg.
- KLEPPIN, K. (2001): Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie. In: Helbig, G. et al. (Ed.) Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 986-994.
- KLEPPIN, K. (2010a): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, H.-J et al. (Hg.) Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, S. 1060-1072.
- KLEPPIN, K. (2010b): Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. München: Langenscheidt.
- KLEPPIN, K.; MEHLHORN, G. (2008): Zum Stellenwert von Fehler. Am Beispiel des Französischen und Russischen. Praxis Fremdsprachenunterricht, n. 4, S. 17-20.
- KNAPP, A. (2010): Sprachbewusstheit. In Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Narr Francke Attempo. S. 297.
- KOCH SANTOS, S. T. (2019): Die Wirksamkeit indirekter schriftlicher Fehlerkorrektur im Fach Deutsch als Fremdsprache im brasilianischen Kontext. Curitiba
- KRUMM, N.-J. (2010) Schreibforschung und Schreibförderung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch: Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Innsbruck, Wien, München: Studien Verlag, S. 7-16.
- LAVOIE, K. G. (2003): The Processes Involved in the Formation of Interlanguage. Journal of Aomori Public College, v. 8, n. 2, S. 20-38.
- LEFFA, V. J. (2006): Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: (Ed.) Pes quisa em Lingüística Aplicada: temas e métodos. Pelotas: Educat, S. 5-30.
- LENNON, P. (2008): Contrastive Analysis, Error Analysis, Interlanguage. In: Gramley, S.; Gramley, V. (Hg.) Bielefeld Introduction to Applied Linguistics. Bielefeld: Aisthesis, S. 51-60.

- LUDWIG, O. (1983): Integriertes und nicht-integriertes Schreiben. Zu einer Theorie des Schreibens: eine Skizze. In: Baumann, J.; Weingarten, R. (Hg.) Schreiben. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 273-287.
- MOHR, I. (2000): Lernertexte untersuchen und überarbeiten: eine Übung aus dem DaF-Unterricht. In: Krumm, N.-J. (Hg.) Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch: Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Innsbruck, Wien, München: Studien Verlag, S. 109-155.
- MOHR, I. (2010): Vermittlung der Schreibfertigkeit. In: Krumm, N.-J. et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, S. 992-998.
- OEBEL, G. J. (2004): L1- bzw. L2 (Englisch) Interferenzfehler japanischer DaF-Lerner. Fehleranalyse von „Dornröschen“ – Nacherzählungen. In: Deutsch als Fremdsprache – Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. Vol. 4. S. 213-220
- OHTA, T. (2015): Die Wirkung von Fehlerkorrektur auf Überarbeitungsprozesse und -produkte beim fremdsprachlichen Schreiben. Eine empirische Studie unter japanischen Deutschlernenden. München: Iudicium.
- PEYER, A. (2003): Language Awareness: Neugier und Norm. Sprache und mehr. In: Linke, A; Ortner, P. R.; (Hg.): Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis. Tübingen. S. 323-345
- PINAR, Y. (2016): Interaktion, Emotion und Sprache: Unter besonderer Berücksichtigung des Zweitsprachenerwerbs im Kindergarten. Münster: Lit Verlag.
- REIN, K. (1983): Einführung in die kontrastive Linguistik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Die Sprachwissenschaft).
- RICHARDS, J. C. (1972): Social factors, Interlanguage, and Language Learning. Language Learning – A Journal of Research in Language Studies, v. 22, n. 2, S. 159-188.
- RIEDER, K. (2002). Sprachbewusstes Handeln. Eine Schlüsselqualifikation von LehrerInnen. SWSRundschau, 4, 449–463. Abgerufen von http://www.swsrundschau.at/archiv/SWS_2002_Rieder_Sprachbew.pdf
- RÖSLER, D. (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.

- SAHEL, S.; VOGEL, R. (2013): Einführung in die Morphologie des Deutschen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Einführung Germanistik).
- SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. (1983): The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. In: Martlew, M. (Ed.) The psychology of written language. Developmental and educational perspectives. Chichester: John Wiley & Sons
- SCHMIDT-RADEFELDT, J. (1980): Direkte Antworten auf Ja/Nein-Fragen. Ein portugiesisch-deutscher Sprachvergleich. Iberoromania. Abgerufen von <https://docplayer.org/47653516-Bausteine-zu-einer-vergleichenden-grammatik-deutsch-portugiesisch.html>, Zuletzt am 24.07.2019
- SELINKER, L. (1972): Interlanguage. IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, v. 10, n. 1-4, S. 209-231.
- SETTINIERI et al. (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: UTB (Verlag Ferdinand Schöningh)
- SLAGER, S. (2016): Fehleranalyse zu den Schwierigkeiten der Flexion bei niederländischen DaF-Lernern. University of Utrecht.
- STERNEMANN, R. (1983): Einführung in die konfrontative Linguistik. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig.
- TARONE, E. (2006): Interlanguage. In: Brown, K. (Hg.) Encyclopedia of Language and Linguistics. Boston: Elsevier, S. 747-751.
- THEISEN, Joachim (2016): Kontrastive Linguistik. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- TIMBERLAKE, A. (1977): Reanalysis and actualization in syntactic change. In: Li, C. N. (Hg.). Mechanisms of syntactic change. Austin, London: University of Texas Press, S. 141-177.
- WERLE, C. (2019): Dificultades de los hispanohablantes de España en el aprendizaje del alemán como lengua extranjera. Análisis lingüístico contrastivo fonético y morfológico: teoría y estudio de campo. Universität Wien.
- ZIMMERMANN, R. (2000): L2 writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings. In: Learning and Instruction, v. 10, n. 1, S.73-99.

15 Anhang

15.1 „Schiffe versenken“ als Grammatikspiel

Abbildung A 1: Beschreibung des im Unterricht verwendeten Spiels „Schiffe versenken“



LEKTION 11

Einsendung von Anna Niksińska

Partnerspiel: Schiffe versenken

Spiel zu Tangram 1B, Lektion 11

Hinweise für die Kursleiter/innen:

Mit diesem Spiel kann man die Adjektivdeklination nach dem bestimmten oder unbestimmten Artikel im Akkusativ festigen und einüben.

Vorbereitung:
Lassen Sie die TN* Paare bilden. Jeder Spieler bekommt zwei Spielpläne.

Spielablauf:
Vor dem Spiel besprechen Sie genau die Regeln, z.B. wie die Schiffe platziert werden können, warum jeder Spieler zwei Vorlagen hat, dass man in den Plan des Mitspielers nicht schauen darf, usw.

Auf dem eigenen Plan versteckt man seine Schiffe (= Kästchen): 1 Vierer, 1 Dreier, 2 Zweier und 2 Einer. Auf dem zweiten Plan zeichnet man seine Schüsse ein. Bei Treffern darf man noch mal schießen.

Hat der Spieler ein Kreuz in dem betreffenden Feld, antwortet er: „Treffer“. Hat er aber kein Kreuz in seinem Feld, antwortet er: „Daneben“.

Wer als erster alle Schiffe versenkt hat, hat gewonnen.

Redemittel:

<i>Trägst du einen grünen Hut?</i>	<i>Trägst du den grünen Hut?</i>
<i>Hast du ein blaues Kleid an?</i>	<i>Hast du das blaue Kleid an? usw.</i>

* Kursteilnehmer/in = TN

Quelle: MAX HUEBER VERLAG (2003)

Abbildung A 2: Spielplan des im Unterricht verwendeten Spiels „Schiffe versenken“

MEIN SPIELPLAN



weiß						
blau						
gelb						
grün						
braun						
schwarz						
grau						

SPIELPLAN MEINES PARTNERS



weiß						
blau						
gelb						
grün						
braun						
schwarz						
grau						

Einsendung an den Max Hueber Verlag 2003

2

Quelle: MAX HUEBER VERLAG (2003)

Text	AutorIn	Titel/Textsorte	Anzahl Wörter	Anzahl Fehler	Fehler/Wörter	Fehler in %
H1-8	TN-A2-1	Brief	64	9	7,1	14,1

Sehr geehrte Damen und Herren,
 Ich werde im Österreich im September fliegen und ich möchte ein Radtour entlang der Donau machen. Ich besuche die Auskünfte:
 Welche Routen gibt es? Welche mache ich Routen? wo beginne ich? wo ist der Treffpunkt? Ich fahre immer Mountainbike aber auch können etwas hinderten. Welche haben Fahrräder Sie? Welche Orte liegen auf der Route? Wie ist die Luft? und Hobb (dort) sind viele (d) Bäume? Wie teuer ist das? Brauche ich einen Führerschein in (Österreich)? oder für Rad nicht (brauchen). Wie lange dauert die Radtour?
 mit freundlichen Grüßen

Text	AutorIn	Titel/Textsorte	Anzahl Wörter	Anzahl Fehler	Fehler/Wörter	Fehler in %
H1-9	TN-A2-4	Mein Zuhause/ Beschreibung	214	26	8,2	12,2

Mein Haus - Brief:

liebe Gallery,
 ich wohne in einem Haus. Mein Haus liegt im ländlichen Bereich ist die Hauptstadt von Paraná. Ich wohne in dem Stadtteil "Bois d'Alto". Diese Stadtteil liegt in die Nähe von Curitiba's Zentrum. Dort kannst du viele Zucas (die) Zentrum nehmen, wie "Piquetópolis", "Jaramá", "Fuga Longa" usw. "Mogi Mirimópolis", "Fuga Longa", "Sagrada Família" (steigen) ^{in dem} in der Platz "Santos Andrade" (aus).
 Ich wohne in meinem Haus allein. Aber es gibt ein andere Haus im gleiche Gelände. In dieses andere Haus wohnt meine Tante, meinen Onkel und meine Kinder. Meine Kinder sind meine Cousine Camilla und meine Cousin André. Camilla ist 16 Jahre alt und ihre Bruder ist 8 Jahre alt. Ich fühle mich sehr sicher (weil) Sie im gleiche Gelände wohnen.
 Mein Haus ist nicht so groß, aber es ist groß ^{genug} mir für mich. Es gibt zwei Zimmer, einem Wohnzimmer, ein Badzimmer, eine Küche, ein Flur und ein Esszimmer. Der Garten ist sehr groß, dort gibt es einen "jaboticabeira" Baum und viele Gestrüpp, ein kleine Gemüsegarten.
 Mein Zimmer ist mein Lieblingsort in meinem Haus. Er sieht sehr schön und modern aus. Die Wände sind weiß und blau. Es gibt ein großer Spiegel und die Wand. ^{ist} Mein Schreibtisch ist ein Glas Tisch, unter dem Spiegel. Wenn ich an dem Tisch sitze, kann ich mich im den Spiegel sehen. In den Wand hängt einige Kunst und Collagen, die ich habe gemalt. Meine Kunst hängt über ein Wand libra

Text	AutorIn	Titel/Textsorte	Anzahl Wörter	Anzahl Fehler	Fehler/Wörter	Fehler in %
H1-10	TN-B1-1	Mein Bild von Österreich	61	8	7,6	13,1

"MEIN BILD VON ÖSTERREICH"

Ich weiß nur ein bisschen über dieses Land. Österreichs Hauptstadt ist Wien und dort gibt es viele Alpen. In Südbrasilien spricht man "vina" für wiener wurstchen, weil in 19. Jahrhundert viele deutsche nach Brasilien emigriert (haben sind).

Die Prinzessin Leopoldin, die (mit) Kaiser Dom Pedro I heiratet hat, war Österreicherin.

Ich weiß nur das aber ich möchte in diese Kurs viele andere dinge lernen.

H1-11	TN-B1-1	Heimat	114	10	11,4	8,8
-------	---------	--------	-----	----	------	-----

"WAS IST HEIMAT FÜR MICH?"

Heimat ist für mich Freiheit, wo ich sicher sein kann. Das kann ein Ort oder Menschen sein und vielleicht beides.

Ich komme aus Barro Preto und dort wohnen meine Mutter und einige Freunde von mir. Dort liegt die Schule wo ich gelernt habe und wo ich viel besondere Momente erlebt habe. Deshalb fühle ich mich ganz zuhause.

Brasilien ist meine Heimat, trotzdem ich in andere Länder gehen möchte. Wie sagt man: FERNHEIT. Ich habe keine Lust in Brasilien zu bleiben obwohl ich noch hier bleibe.

Man kann gerade im Ausland Heimat finden. Das beruht auf viele Faktoren z.B.: Anpassung, Kultur, Sprache usw. Wenn du dich diesen Unterschiede identifizieren kannst, dann das Leben in einem anderen Land (sehr) möglich sein.

15.2.2 Texte aus der zweiten Semesterhälfte

Text	AutorIn	Titel/Textsorte	Anzahl Wörter	Anzahl Fehler	Fehler/Wörter	Fehler in %
H2-1	TN-A2-3	Geschichte	78	9	8,6	11,6

Geschichte schreiben

- Sätze im Passiv in die Geschichte einbauen.

30 Jahre sind vergangen, seitdem ich und meine Freundin in große Abenteuer in die Gänge gehen. Heute habe ich eine Idee und ich kann mich sehr gut auf diese Geschichte erinnern. In dem Winter und wir haben entschieden, auf die Gebirge zu klettern. In der Mitte des Berges sind wir von den Bären überrascht worden. Wir sind viel nach dem Unfall gelaufen müssen. Das war es sehr kalt mit viel Schnee, aber trotzdem haben wir auf dem Berge geklettert.

H2-2	TN-A2_2	Konjunktiv/ Wenn ich Präsidentin wäre	161	26	6,2	16,2
------	---------	---------------------------------------	-----	----	-----	------

Präsidentin wäre Renata

Wenn ich Präsidentin wäre, ich möchte sehr gut Blumen machen. Ich würde alle helfen wollen: reich, arm, geschult oder nicht. Alle Leute müssen Bildung, Gesundheit und Sicherheit haben. Ich möchte mehr Programme machen, weil ich mehr Arbeit für Leute schaffen möchte. Ich würde mehr Schulen bauen und mehr Krankenhäuser finanzieren, für alle Leute. Ich würde die Schulpflicht um die Wirtschaft zu verbessern und mehr Hygiene zu gewährleisten in der Stadt zu haben. Ich möchte viel mehr Arbeit schaffen und mehr kulturelle Programme erstellen. Um die Wirtschaft zu verbessern, ich will alle nicht finanzielle Ausgaben "schneiden", wie zum Beispiel Politik-Gehälter, besonders Haushaltshilfe für Politiker. Auf diese Weise können wir mehr Geld haben, um andere Zwecke zu finanzieren, wie Bildung. Ich möchte ich mehr Schulen bauen und mehr Bücher finanzieren. Wenn ich Präsidentin von Brasilien wäre, würde ich alle Leute gleich behandeln, mit demselben Recht, unabhängig von Hautfarbe oder nicht. Und das ist auch ich denke, das ist sehr gut. Präsidentin wäre.

Text	AutorIn	Titel/Textsorte	Anzahl Wörter	Anzahl Fehler	Fehler/Wörter	Fehler in %
H2-3	TN-A2-1	Rezept	106	4	26,5	3,8

„mein Lieblingsrezept“

mein Lieblingsrezept ist „warme Pflaumen“. Meine Mutter hat ^{das} Weihnachtskuchen „warme Pflaumen“ für mich gemacht. Sie hat alles Brot benutzt, das für mich ist ^{es ist ein} Lieblingsrezept.

Sehr, sehr einfach:

Ingredienzien:

- 300 ml Milch
- 2 Eier
- Etwa 6 Schüben Brot, 2-5 Tage alt.
- 5 EL Speiseöl oder Butterwechholz (z.B. Sonnenblumenöl)

Vorbereiten:

Milch mit Eiern verrühren.

Brot in eine Schale legen, mit der Eimilch übergießen und einweichen lassen bis die Milch aufgesogen ist.

Die Brotschüben darin portionsweise bei mittlerer Hitze von beiden Seiten in etwa 8 Min. knusprig braun braten.

Du könnst die „warme Pflaumen“ heiß servieren.

Salz oder Zucker
Entscheide du!

Text	AutorIn	Titel/Textsorte	Anzahl Wörter	Anzahl Fehler	Fehler/Wörter	Fehler in %
H2-4	TN-A2-2	Mein Wochenende	73	11	6,6	15,1

mein Wochenende

Sch ^{machte.} hatte nichts ^K am ^K meine Wochenende. ge Ich studierte Linguistics und Germanistics, und ich machte meine Hausaufgabe. Dann, ^{sah} sieh ich ein ^K Bißchen bisschen ^M series. Ich ^{mach} machte eine Series: Sabrina. Es ist über Hexen ^K in ein Stadt, Greendale. Ich sah viele Episoden ^{FRAP} auf Sabrina (45). Ich ^M isste Pizza ^{in FRAP} von eine neue Pizza Platz, und es war wunderbar! Ich ^{was} besuch Am Sonntag, ^K besuchte ich meine ^K freunde. Ich machte nichts, ^{was} da wichtig war, aber es war ein ^{sehr} sehr gutes Wochenende!

H2-5	TN-A2-3	Präsident	62	8	7,6	12,9
------	---------	-----------	----	---	-----	------

Was wäre wenn... ich Präsidentin von Brasilien wäre?

Ich ^{FRAP} würde im Brasilien. mein So-Kurs wäre ^K in dem Bildungswesen. Ich ^K lege mehr Geschichte ^K Unterrichten in dem Stundenplan. Ich ^K hole das Gesetz "Teto das gastos públicos" auf. Ich ^{gen} bin ^{gen} dagegen die Entstaatlichung ^{des} des Staatliche Unternehmen und ^{des} der "organizações sociais". Ich ^{gen} mache ^{gen} ein Agrarreform. Ich ^{gen} bin ^{gen} dagegen die Sozialversicherungreform. Ich ^{gen} bin ^{gen} dafür das Recht ^{des} des Beschäftigten.

Text	AutorIn	Titel/Textsorte	Anzahl Wörter	Anzahl Fehler	Fehler/Wörter	Fehler in %
H2-6	TN-A2-3	Roboter	90	15	6	16,7

Roboter beschreiben

Am letzten Sonntag ^T littet mich mein Vater ^K vielen Krevetten abzusplittern. Meistens ehelte ich mich nicht an, aber roh Krevetten sind so weich und kalt... Bäh. Leider ist meiner Krevettenabspplitterroboter noch nicht fertig. Er ist einen Motor, dass 8 Roboterhände und einen Kammer hat: der Kammer prüfe der Krevettegröße nach, und die Hände - natürlich - splittert die Krevetten ab.

Leider gekriechen die Krevetten dem Roboter auch St reparieren Aber ich kann nicht mit ihm diskutieren... roh Krevetten sind so ekelerregend.

(und weil er einer Roboter ist...)

H2-7	TN-A2-3	Zeit für sich	64	8	8	12,5
------	---------	---------------	----	---	---	------

Wer von seinem Tag nicht $\frac{2}{3}$ für sich selbst hat, ist ein Sklave.

Utan hat man keine Zeit für seine Projekte, Familie oder andere genüsslich Aktivität, es nicht für sich selbst lebt. Eigentlich: $\frac{2}{3}$ von jedem Tag ist nicht immer möglich, aber man muß nicht vergessen, dass man nur einmal lebt: und entspannen, Spaß machen und selbst Zeit sind Wesentliche für ein ausgewogen Leben.

Text	AutorIn	Titel/Textsorte	Anzahl Wörter	Anzahl Fehler	Fehler/Wörter	Fehler in %
H2-8	TN-A2-1	Geschichte mit 5 Adjektiven	131	11	11,9	8,4

Geschichte mit 5 Adjektive schreiben

Ich habe eine gute Freundin kennt und sie hat ein schön Haar gehört, sie hat ein kleine Behnung gehört. Sie hat mit meiner Katze gespielt und mit meiner Puppe. Sie hat eine große Hut gehört, weil sie die Suppe für die Kindin der Stimme jede Nacht gemacht. Ich habe sie geliebt den ersten Tag hat sie Wander Land gegangen. Meine gute Freundin, ich denke, sie ist glücklich. Ich habe Schwermut für sie. Ich will sie sehen und ich will sie umarmen. Sie ist meine beste Freundin. Sie ruft Pamela und sie ist schön. Deine Hut ist schön. Sie hat mit mir gespielt, als ich habe sie kennt gehört. Sie ist mit mir gesteigt, als sie hat eine Kind schreiben wurde. Jetzt bin ich Frei und deine Worte ist schön. Ich habe schon schreiben und ich habe kennt kennt. Das ist je kennt kennt.

H2-9	TN-A2-1	Präsidentin/ Konjunktiv	70	8	8,7	11,4
------	---------	-------------------------	----	---	-----	------

Was wäre wenn ich die Präsidentin von Brasilien wäre?

Ich hätte kein Profil für die Präsidentin von Brasilien, den ich wäre eine gute Präsidentin, ich würde Schule, Umi und das Allgemeine Gesundheitssystem investieren. Ich würde in internationalen Beziehungen investieren. Alle Kindern würden beziehen und alle wird Ansprüche des Essen haben. Ansprüche für alle Frauen, Ansprüche für ganze. Alle Kindern würden in der Schule gegangen haben. Das für mich ist sehr bedeutend.

Text	AutorIn	Titel/Textsorte	Anzahl Wörter	Anzahl Fehler	Fehler/Wörter	Fehler in %
H2-10	TN-A2-1	Mein Wochenende	61	8	7,6	13,1

Üben meine Wochenende - 10/11 - 12/11

Am 09/11 ging ich ^Kin Krankenhaus, weil ich sehr viel Schmutz ^{in der} ^KFröhle hätte. Im Krankenhaus nahm ich ^{ein} ^KImpfung ein. Am Samstag arbeitete ich in ^Kdem Schuhgeschäft, aber am Samstagabend arbeitete ich in ^Kmeiner Wohnung. Wo Geschah: "Bozar da casa da Estudante". Am 11/11 ging ich ^{zum} ^KHaus des ^Kmeiner Eltern ^{für} ^{den} ^KGeburtstag meiner Schwester ^{zu} ^{feiern}. Aber ich hätte ^{ein} ^Kkeine Gastritis, weil ich sehr, sehr ^{mit} ^Wer durch ^KUmi und Arbeit war.

Text	AutorIn	Titel/Textsorte	Anzahl Wörter	Anzahl Fehler	Fehler/Wörter	Fehler in %
H2-11	TN-A2-3	Mein Lieblingsfest	217	17	12,7	7,8

103
2
Mein Lieblingsfest

Mein Lieblingsfest ist ^Kdas winterliche Fest ^Kweihnachten in vielen Ländern. Es passiert ^Kjedes 25. Dezember. Das ist das ^KWeihnachten. Ich liebe eigentlich den ^Kganzen Dezember, weil es vieles gutes Essen, Musik, Geschenke, Liebe und so weiter gibt. Zum Beispiel, ich ^Kgibt immer ein ^KKinderchen ein, "Palácio Avenida" ^{der} ^Kist ^Kdas ^KWann ich diesen ^KChor sehe, fange das ^KWeihnachten für mich an.

^KAm ^KDezember machen ich, meine Mutter und meine Oma vielen ^KWeihnachtsgebäck und meine ^KSchwägermutter macht ^KHonigkuchen. Das ist ^Kköstlich! Ein anderes Essen, das ich immer ^Kam ^KDezember ^Kisst, ist der ^KPanetone! ^KDann ^Kjähr möchte ich einen ^KWeihnachtskuchen mit ^KSchokolade und ^KKirsch für den ^KWeihnachtsmorgen (25.12) backen. Ich liebe natürlich das ^KWeihnachtsessen. Ich denke, dass ^Kdas ^KBeste ^KEssens ^Kdes ^KJahres ist.

Ich mag sehr gern den ^KWeihnachtschmuck und ich ^Kverziere ^Kgern ^Kden ^KWeihnachtsbaum. Ich mache das mit meiner ^KSchwester. Ich ^Khänge ^KLichter ^Kin ^Kdem ^Kganzen ^KHaus, ^Keine ^KGirlande ^Kan ^Kden ^KTüren, ^Kein ^KTischdecke ^Kund ^KKerzen ^Kauf ^Kdem ^KTisch.

Am ^KWeihnacht ^Kgibt ^Kich ^Kimmer ^Kzum ^Kmeinem ^KGroßelternhaus. Die ^Kganze ^KFamilie ^Kkommen. Jeder ^KMensch ^Kbringt ^Kein ^KGeschenk mit. Wir ^Kmachen ^Kdann ^Kein ^KWichteln. Ich ^Ksehen ^Kgern ^Kdie ^KGeschenke. Wenn ^Kich, ^Kmeine ^KEltern ^Kund ^Kmeine ^KSchwester ^Kim ^KHaus ^Kkommen ^Kam, ^Kpacken ^Kwir ^Kzusammen ^Kdie ^KGeschenke ^Kaus. ^KLieblingszeit

Das ^Kist ^Kmeine ^Kam ^Kliebsten ^KEpoch ^Kdes ^KJahres. ^KSehr ^Kput!



Text	AutorIn	Titel/Textsorte	Anzahl Wörter	Anzahl Fehler	Fehler/Wörter	Fehler in %
H2-12	TN-A2-4	Sommerferien 2017	218	25	8,7	11,5

Hausaufgaben: Bericht „Sommerferien 2017 - ob ich das je vergessen werde?“

Im Sommerferien 2017 habe ich einen Meditationskurs gemacht. In einem Meditationskurs hat man verschiedene Techniken der Meditation gelernt. Ich hat mit einem Freund gegangen. Dieser Kurs war in einem Ruhestand "Petra Mexique". Der Ruhestand ist sehr groß, ruhig und schön. Diese Meditationskurs hat zehn Tage gedauert. In diesem Kurs muss man 10 Stunden pro Tag meditieren. Man sind um 4.30 Uhr aufstehend. Und wir müssen zu Meditationszimmern gegangen sind und dort wir müssen meditieren.

Während dem Kurs kann man nicht sprechen, essen und trinken. Die Mahlzeiten von wunderbar, es gab viele Gemüse, Joghurt, Milch, Marmelade, Brotchen, Quarkpudding, Tee es gegeben hat. Wir haben drei Mahlzeiten der Frühstück, das Mittagessen und das Abendessen. Im Abendessen kann man ein Stück Gemüse gegessen haben. Wenn du den Kurs jemals getan hast, kommt du im Abendessen nur ein oder zwei Gläser Sekt bekommen hast. Man kann nicht aus diese drei Mahlzeiten gegessen.

Man darf nicht Bücher, Handys, Laptops und andere Dinge (die man ablenken können) mitbringen. Es war ein sehr schwerer Kurs. Man hat kein Kontakt mit der Außenwelt. Mein Freund Alina hat im dem dritten Tag aufgegeben und er ist nach Hause gegangen. In den ersten Tagen habe ich viel zu tun gegeben gehabt. Trotzdem habe ich den Meditationskurs abgeschlossen. Und ich habe ein spirituelles Erlebnis.

Super! 

Text	AutorIn	Titel/Textsorte	Anzahl Wörter	Anzahl Fehler	Fehler/Wörter	Fehler in %
H2-13	TN-A2-4	Mein Lieblingsfest	131	6	21,8	4,6

Hausaufgaben: mein Lieblingsfest

Mein Lieblingsfest war die Weihnachtsfeier, weil im diesen Fest meine Familie zusammen gefeiert hat. Wir gingen immer in unserem Großmutter Haus. Als ich Kind war, feierten meine Mutter und ich das Fest. Es sich mit meiner Mutter wohnte, lichten wir immer den Weihnachtsbaum mit dem Ballen und dem Lichter. Außerdem machten wir eine schöne Weihnachtskrippe. Ich gewonnen viele Geschenke. Am liebsten war das Abendessen, das ich viel gegessen. Auch spielten wir das Schachweichtel. Mein Onkel Sidney verkleidete sich als Weihnachtsmann. Es war sehr toll.

Aber die Weihnachtsfeier ist für mich heutzutage nicht so toll, weil meine Oma im 2016 gestorben ist. Deshalb feiert die Familie nicht zusammen. Es war für die Weihnachtsfeier mit ihm gestorben ist. Wenn du Kinder ist, geht es den Weihnachtsfest im Jahr Zuerst. Heutzutage habe ich kein Lieblingsfest.

Text	AutorIn	Titel/Textsorte	Anzahl Wörter	Anzahl Fehler	Fehler/Wörter	Fehler in %
H2-18	TN-B1-3	Brief/ Präsidentin/ Konjunktiv	163	4	40,8	2,5
<p> Liebe Ana, leider kann ich dich nicht im Oktober besuchen. Da findet in Brasilien die Präsidentschaftswahl statt. Man muss wählen, aber es gibt keinen Kandidaten, der ziemlich gut ist. Trotzdem gibt es einen, der ganz schrecklich ist. Glaubst du, dass er sogar rassistisch ist? ^A Mitte im 21. Jahrhundert! Es ist traurig, aber viele Brasilianer sind für ihn. Für uns ist Rassismus noch ein Problem. Heutzutage ist er kaschiert und man sagt nicht „Ich bin Rassist“, aber das Vorurteil liegt in Details, wie wenn man in einem Laden von dem Kassenschwüßern ^W gelogt wird, weil man schwarz ist. Das Vorurteil tötet hier auch, überhaupt in Favelas, wo die Polizei Krieg erklärt und das Leben der Schwarzen weniger wert ist. Hier leiden nicht nur die Schwarz- </p>						

Text	AutorIn	Titel/Textsorte	Anzahl Wörter	Anzahl Fehler	Fehler/Wörter	Fehler in %
<p> gen wert ist. Hier leiden nicht nur die Schwarzen, sondern auch alle die ethnischen Minderheiten. Dieser Kandidat will alle die Sozialrechte abschneiden. Wenn er Präsident wäre, wäre die Situation sehr ^{viel} schlechter. Bitte send uns positive Energie! Liebe Grüße, Andreia. </p>						
H2-19	TN-B1-1	Mein Zuhause	110	13	8,5	11,8
<p> „WIE IST MEIN HAUS“ Adriane Bossa Ich wohne in einem kleinen Haus mit meinem Freund und meinen Kindern. Das Haus liegt in der „Chouler Dickens“ Straße, in dem „Abramex“, einem Stadtviertel im Nord von Curitiba. Das Haus sieht draußen braun aus und in der garden gibt es einen Mandarinenbaum. Jeden Tag kommen nach Hause wegen der Brombeere. (Innen ^{im} dem) Haus gibt es eine Küche, ein Wohnzimmer und eine Toilette. (meist) Oben gibt es drei Schlafzimmer und ein Badzimmer. Wir mögen ^{es} nur in die Wohnzimmer ^{zu} entspannen aber wir in Netzein etwas ^{es} sehen. In die Wohnzimmer liegt ein großer Sofa und ^{es} steht eine Lampe dort. In meinem Zimmer gibt es ein großes Bett und einen Schrank mit <u>viele</u> Bücher. </p>						

Anhang

Text	AutorIn	Titel/Textsorte	Anzahl Wörter	Anzahl Fehler	Fehler/Wörter	Fehler in %
H2-20	TN-B1-1	Mein Lieblingsfest	74	8	9,3	10,8

^{es} mein Lieblingsfest ist Silvester. Eigentlich ist ^{es} nur ^{ein} anderer Tag, aber für mich ist ^{es} ein Abschluss (oder Schlussfeier?)
 Alle Menschen sind froh und erwartungsvoll, viel Feuerwerk am Himmel und viele Umarmungen.
 In ^{es} diesem Zeitraum sind meine Kinder ^{mit} ihrem Vater und die ^{meinsten} heute bleiben mit ^{ihre} ^{ganze} Familie, aber ich bevorzuge allein oder nur mit meinem Mann zu sein.
 Es ist eine Zeit für mich ^{zu} denken und mein Herz mit Hoffnung zu füllen.

Text	AutorIn	Titel/Textsorte	Anzahl Wörter	Anzahl Fehler	Fehler/Wörter	Fehler in %
H2-21	TN-B1-1	Sommerferien 2017	169	10	16,9	5,9

Im Dezember 2017 sind meine Familie und ich (Mutter, Mann und zwei Kinder) nach Penha, eine Stadt in Santa Catarina, gereist. Es war fest Weihnachten und wir machten verschiedene Ferien. Also, haben wir ein Angebot angenommen.
 In Penha befindet sich ein Park: "Beto Carrero World". Also sind wir ^{am} 24. Dezember zum "Beto Carrero" gegangen.
 Viele Fahrgeschäfte und viel Spaß wie ein Tag in ein Freizeitpark sein musste.
 Dann er hat geregnet aber wir sind im Park geblieben. Der Spaß muss nicht enden.
 Plötzlich habe ich mich gefragt: wo ist der Autoschlüssel? Und dann war der Rest von dem Tag eine Hölle!
 Jetzt war ein wolkenbruchartige Regen! Wir haben überall gesucht und nicht gefunden. Wir haben ein Taxi zum Gasthaus genommen, geduscht und für wirklich fast Weihnachten.
 Dann ich und mein Mann sind zum Supermarkt gegangen, haben hergegriffe Snacks, Plastikbecher und ein Schamwein gekauft. Es war unser Heiligabend.
 Und der Schlüssel? Wir haben nirgendwo mehr gefunden.
 Wie sind wir nach Hause zurückgekommen? Das ist ein andere Geschichte.

Text	AutorIn	Titel/Textsorte	Anzahl Wörter	Anzahl Fehler	Fehler/Wörter	Fehler in %
H2-22	TN-B1-4	Gedichtinterpretation	41	8	5,1	19,5
<p>Wenn gibt es eine schreckliche Situation, wenigstens man schreien kann. Manchmal löst nichts, zu schreien, aber es ist eine kleine Freiheit. Wenn kann man nicht einmal schreien, alle Freiheit sich verliert. Entweder hat man seine selbst Freiheit, oder sie andere kontrolliert.</p>						

15.2.3 Überarbeitete Texte

Text	AutorIn	Titel/Textsorte	Anzahl Wörter	Anzahl Fehler	Fehler/Wörter	Fehler in %
Ü1	TN-B1-1	Sommerferien 2017	157	4	42,3	2,4

Sommerferien 2017

10. Dezember dort sind meine Familie und ich nach Berlin, sind in der Stadt, gerade es war fast Weihnachten und wir machten verschiedene Dinge. Also, Berlin war am Anfang angenommen.

In Berlin befindet sich ein Ort: „Bib (Bibiana)“... Über sind wir am 24. Dezember zu dem „Bib (Bibiana)“ gegangen.

Die Anfangsfrage war viel Spaß - wie ein Tag in einem Freizeitpark sein muss.

Dann hat es geregnet, aber wir sind am Park geblieben - Der Spaß muss nicht immer.

Plötzlich habe ich mich gefragt: Wo ist der Unterschied? Und dann war der Rest vom Tag eine Hölle!

Jetzt war ein wetterbruchantäglich Regen! Wir haben überall geschaut und ihn nicht gefunden. Wir haben ein Spiel zum Gelingen gemacht, geschickt und es war wirklich fast Weihnachten.

Komm sind mein Mann und ich zum Supermarkt gegangen, haben Bergkäse, Snacks, Plastikkekse und einen Schminke gekauft. Es war unser Heiligabend.

Und der Schlüssel? Wir haben ihn nie mehr gefunden.

Wie sind wir nach Hause zurückgekommen? Das ist eine andere Geschichte.

Text	AutorIn	Titel/Textsorte	Anzahl Wörter	Anzahl Fehler	Fehler/Wörter	Fehler in %
Ü2	TN-A2-4	Heimat?	69	1	69	1,5

Heimat ist ein Ort, wo du bequem bist, und wo du immer zurückkommen willst. Wenn man reist, man vermisst meistens seine ~~Heim~~ Heimat. Manchmal weiß man nicht, dass man seine Heimat liebt: man kommt nur dahinter, wenn man weit weg ist. Heimat muss nicht der Geburtsort sein: das kann irgendein Ort sein, in dem man sich willkommen fühlt und glücklich ist. Heimat kann auch eine Person sein. Die Welt kann so schwer sein, aber jemand, den man liebt, und hört, dass "alles gut wird" ... dann fühlt man sich "daheim".

Text	AutorIn	Titel/Textsorte	Anzahl Wörter	Anzahl Fehler	Fehler/Wörter	Fehler in %
Ü3	TN-B1-5	Heimat	217	1	217	0,5

Ich habe mir viel über die Bedeutung von Heimat nachgedacht, selbst ich weiß, dass dieses Wort viele Bedeutungen haben kann und es kommt darauf an, wer darüber spricht. Manche denken, dass Heimat ein Geburtsort ist, das heißt, der Ort, wo man geboren wurde. Für andere ist es umgekehrt: Heimat ist der Ort, an dem man lebt. Deshalb kann Heimat entweder ein Haus, eine Stadt oder sogar ein Haus sein. Allerdings bin ich nicht so sicher, was Heimat für mich bedeutet, aber ich habe eine Idee, die mehr oder weniger für die Idee der Heimat gilt und das ist der Unterschied zwischen Haus und Heim; das erste ist ein Ort und das zweite ist eine Art von Gefühl, das mit dem ersten verbunden werden kann.

Meiner Meinung nach ist Heimat fast ein Synonym von Heim - und aus diesem Grund könnte Heimat das Gefühl personifizieren, das uns verstehen lässt, wie man mit sich selbst zufrieden ist.

Wenn es so ist, sind ich und die Personen, die ich liebe, meine Heimat. Es spielt keine Rolle, ob ich hier oder da bin, solange es mir gut geht, bin ich in meiner Heimat.

Text	AutorIn	Titel/Textsorte	Anzahl Wörter	Anzahl Fehler	Fehler/Wörter	Fehler in %
Ü4	TN-B1-5	Rassismus in Brasilien	82	2	41	2,4

Rassismus in Brasilien

Ich kann verstehen, warum du glaubst, Brasilien ist frei von Rassismus, aber das ist nicht so. Dieser Gedanke ist besonders bei Ausländern sehr häufig, weil Brasilien ein Land von Freude und Freundlichkeit hat - und dieser Eindruck weckt, dass die Brasilianer tolle Leute sind und sie (wir) Vorurteile nicht haben. Außerdem ist das Volk hier gemischt, was diesen Eindruck plausibler machen kann, wenn man diese Information hat.

Allerdings ist Brasilien ein ziemlich rassistisches und völkerverhetzendes Land, da die Sklaverei hier erst im Jahr 1888 abgeschafft wurde. Das ist relativ neu und die Konsequenzen dauern noch heute an. Als die Schwarzen durch den Koi Áureo (Goldenes Gesetz) entlassen wurden, mussten sie etwas tun, um zu überleben, aber die Bedingungen waren natürlich schlecht: sie hatten nichts. Deshalb sollten sie nicht abfinden, mit irgendetwas zu machen - und meistens für eine Bagatelle, eine Situation, die sich zuzeit in der Gesellschaftsklassen widerspiegelt. Die Mehrheit der Schwarzen gehört zu den unteren Klassen. Diese soziale Ungleichheit ist, was wir "historische Schuld" nennen.

Eigentlich wäre es immer einen Willen seitens der reichsten Anteile Brasiliens, dieses Land zu europäisieren und - zufälligweise oder nicht - er weiß werden zu lassen. Die Schwarzen wurden nicht nur wegen der Farbe ihrer Haut diskriminiert, sondern auch wegen der Armut, die sie durch jahrelangen Ungerechtigkeit ausgesetzt waren.

Brasilien ist ein rassistisches Land, mit die brasilianische Gesellschaft durch die Sklaverei, durch die Ungleichheit der Rassen und durch die angebliche Überlegenheit der Weißen gebildet wurde. Das ist schade, dass viele Personen noch im Jahr 2018 so denken. Das ist die traurige Wahrheit.

Text	AutorIn	Titel/Textsorte	Anzahl Wörter	Anzahl Fehler	Fehler/Wörter	Fehler in %
Ü5	TN-B1-1	Heimat	78	2	39	2,6

Heimat ist für mich: Freiheit, wo ich sein will kann. Das kann ein Ort oder Menschen sein und vielleicht beides.

Ich komme aus Brno/SP und dort wohnen meine Mutter und einige Freunde von mir. Dort liegt die Schule wo ich gelernt habe und wo ich viele besondere Momente erlebt habe. Deshalb fühle ich mich ganz pudelwohl.

Brasilien ist meine Heimat, trotzdem möchte ich in anderen Ländern wohnen. Wie sagt man: FERNWEH. Ich habe keine Lust, in Brasilien zu bleiben obwohl ich noch hier wohne.

Man kann gerade im Ausland Heimat finden. Das beruht auf vielen Faktoren z.B.: Anpassung, Kultur, Sprache, usw. Wenn du dich mit diesen Unterschieden identifizieren kannst, kann dir Leben in einem anderen Land möglich sein.

Ü6	TN-B1-1	Mein Zuhause	55	6	9,2	10,9
----	---------	--------------	----	---	-----	------

Ich wohne in einem kleinen Haus mit meinem Freund und meinen Kindern. Das Haus liegt in der "Charles Dickens" Straße, im Abrancher, die ein Stadtviertel im Norden Curitiba ist.

Das Haus sieht draußen braun und weiß aus und im Garten gibt es einen Maulbeerbaum. Viele Vögel kommen nach Hause, wegen dem Baum.

Im Haus gibt es eine Küche, ein Wohnzimmer und eine Toilette. Oben gibt es drei Schlafzimmer und ein Badezimmer.

Wir mögen es, was in die Wohnzimmer zu entspannen, z.B. etwas im Netflix zu sehen. In dem Wohnzimmer liegt ein großes Sofa und es steht eine Lampe dort.

In meinem Zimmer ein großer Bett und eine Schrank mit vielen Büchern.

Anhang

Text	AutorIn	Titel/Textsorte	Anzahl Wörter	Anzahl Fehler	Fehler/Wörter	Fehler in %
Ü7	TN-B1-1	Zeit für sich	61	4	15,3	6,6

Neuschreiben: "WER VOM SEINEM TAG NICHT ZWEI DRITTEL FÜR SICH SELBST HAT, IST EIN SKLAWE".

Heutzutage möchten viele Menschen Geld sparen. Wir arbeiten den ganzen Tag, manchmal bis in die Nacht und unser Leben besteht nur aus arbeiten.

Ich denke, dass diese Zeit heißt, dass wir unser Leben genießen sollen. Wir verschwenden Zeit (zu viel Zeit) um Geld zu verdienen aber wenn wir älter sind, geben wir viel Geld aus, um unsere Gesundheit zu erhalten.

Wir brauchen ein bisschen mehr Zeit für uns. Zeit nur um zu ruhen, allein und in Ruhe. Unser Kopf ist immer voll und wir sind immer in Eile. Geld bedeutet nichts, wenn du keine Gesundheit hast. Heutzutage sind wir Sklaven vom Geld und ~~von~~ ^{der} die Zeit.

Ü8	TN-B1-1	Brief	158	3	52,7	1,9
----	---------	-------	-----	---	------	-----

Luwitta, 25 September, 2018.

Liebe Anna,

Heute wollte ich dir von dir zu erzählen über mein Leben. Seit ich in Curitiba gewohnt habe, habe ich viel gedacht: wie will ich leben?

meine Mutter denkt weil ich eine Mutter bin, soll ich zu Hause bleiben und nur auf die Kinder aufpassen, die Hausarbeit machen, usw. Sie denkt dass es ein Fehler ist, in Curitiba zu wohnen. Bawm ist billiger und wärmer, das sollte ich dort bleiben. Ihrer Meinung nach sollte ich studiert haben als ich jünger und ledig war.

Aber ich liebe mein Leben hier: die Stadt ist viel kleiner als Bawm und viel kälter aber, aber ich liebe was ich studiere in der Uni, das macht mir Spaß.

Ich bin glücklicher hier als dort in Bawm.

Und du? Bist du wirklich glücklich?

Liebe Grüße,

Text	AutorIn	Titel/Textsorte	Anzahl Wörter	Anzahl Fehler	Fehler/Wörter	Fehler in %
Ü9	TN-B1-1	Präsidentin/ Konjunktiv	61	1	61	1,6

NEUSCHREIBEN

Wenn ich die Präsidentin von Brasilien wäre, wäre das Land fairer für alle Leute.

Ich verkündete viele Sachen: das Gesundheitssystem und um die Leute besser leben zu lassen, das Bildungssystem um den Kindern eine Chance für eine gute Zukunft zu geben.

Ich strafte alle, die korrupt waren und ermöglichte den Jugendlichen das Studium um ~~und~~ ^{zu} helfen zu ändern.

Abstract

Die vorliegende Arbeit hat zwei grundsätzliche Anliegen: Einerseits handelt es sich um eine Fehleranalyse portugiesisch sprechender Deutschlernender aus Brasilien im schriftlichen Bereich, andererseits wird erforscht, ob eine eigenständige Fehlerkorrektur der Studierenden zu Verbesserungen im grammatikalischen Bereich der Sprache Deutsch führt. Wichtig war zuerst, einen Vergleich der beiden Sprachen aufzustellen und sie anhand der gesammelten Texte auf die Fehler hin zu analysieren um im Anschluss die Erstversionen der Texte mit den Zweitversionen zu vergleichen. Das Augenmerk der Studie liegt auf dem kontrastiv linguistischen Vergleich der Sprachen Deutsch und Portugiesisch, beschäftigt sich darüber hinaus aber mit der indirekten Fehlerkorrektur durch die Lehrperson und den Zusammenhang zwischen Lernfortschritt in der Fremdsprache Deutsch und dem Ausbauen des Sprachbewusstseins.