

■ IH KAN DEUTSCH SHREIBEN – PROBLEME MIT DER ORTHOGRAFIE DER SERBISCHSPRACHIGEN DEUTSCHLERNER

In diesem Beitrag wird die Rede von der Schreibkompetenz serbischsprachiger Deutschlerner an der wirtschaftlichen Hochschule, Universität Novi Sad, Serbien, sein. Der Ausgangspunkt für die Forschung war die Frage, welche Sprachaktivitäten im Vordergrund des bisherigen Deutschunterrichts gestanden haben und welche Erwartungen und Anforderungen an den Deutschunterricht gestellt werden sollen, um diesen nach dem Lehrplan erfolgreich durchzuführen. Da für den Wirtschaftsdeutschunterricht der Erwerb der vollständigen schriftlichen Kompetenz eine äußerst wichtige Rolle spielt, muss man dem große Aufmerksamkeit widmen. Diese Studie wird auf den Bereich der orthografischen Fehler beschränkt, weil sie momentan das größte Problem beim Schreiben der analysierten Testgruppe darstellt. Es wird nicht über die Fehlerursachen im Vergleich zur Muttersprache gesprochen. Das Ziel dieses Beitrags ist festzustellen, aus welchen Bereichen des Sprachsystems man Kenntnisse verbessern muss, um die Zahl der orthografischen Fehler in dieser Gruppe der Studenten/innen zu verringern und ob es hier nur um das nicht überwundene Stadium des Schriftsprachenerwerbs der deutschen Sprache geht.

Im ersten bzw. im zweiten Teil werden die Begriffe Fehler und Schreiben als Sprachaktivität erklärt. Danach werden die Ergebnisse der Umfrage nach der Selbsteinschätzung der Testgruppe und ihre Aufgabe vorgestellt. Die Fehler werden gesammelt und in das Fehlerraster eingetragen, was im vierten Teil detailliert erklärt wird. Die Daten werden statistisch bearbeitet und sie zeigen uns, auf welche Bereiche man sich im Unterrichtsprozess mehr konzentrieren sollte.

1. FEHLERBEGRIFF

Der Begriff „Fehler“ wird verwendet, um eine Handlung zu charakterisieren oder die Ergebnisse einer Handlung zu bezeichnen (vgl. Keller 1980: 39). Fehler werden „sowohl beim Rezipieren als auch beim Produzieren von sprachlichen Äußerungen als Leistungsversagen eingestuft, gegen das es vorzugehen gilt“ (Henrici und Zöfgen 1993: 3). Nach Corder (1967) kann man zwischen „errors“, vom Lerner selbst nicht erkennbare Kompetenzfehlern oder Systemverstößen, „mistakes“, Performanzfehlern, die gegen

* Kontakt podaci (Email): ivana_zorica@yahoo.de

soziale Normen verstoßen sowie „lapses“, Flüchtigkeitsfehlern unterscheiden, die bei der Kontrolle auch vom Lerner erkennbar sind. Obwohl Fehler Defizite in der Beherrschung der Fremdsprache darstellen, werden sie positiv betrachtet, als eine Phase beim Fremdspracherwerb.

Es gibt verschiedene Klassifizierungen von Fehlern. Wir haben uns für die Klassifikation der Fehler nach Sprachebenen entschieden (Kleppin 1998: 42). Dabei sind phonetische/phonologische, morphosyntaktische, lexikosemantische, pragmatische und inhaltliche Fehler zu unterscheiden. Da über die Fehler auf verschiedenen Ebenen gesprochen wird (vgl. Stölting (1980); Pandžić (1992)), liegt das Interesse für diesen Beitrag auf der Ebene der orthografischen Richtigkeit.¹

2. SCHREIBEN ALS SPRACHAKTIVITÄT

Einerseits wird Schreiben als „Strukturierung geistiger Handlungen“ (Kast 1999: 21) verstanden, als ein Prozess bzw. als ein konzentrischer Prozess, „bei dem der Schreibende sich in einer kreisförmigen Bewegung darum bemüht, dem, was er ausdrücken möchte, immer näher zu kommen, es zu ordnen, zu strukturieren“ (Kast 1999: 23). Andererseits wird Schreiben als Technik des Schreibens vom Buchstaben zum Wort dargestellt. Dabei besteht die Technik des Schreibens von der Grafie und Orthografie (Kremzer 1983: 136).

Die phonographischen und orthografischen Regeln sollten im ersten Jahr des Fremdsprachenunterrichts gelernt werden, um Probleme beim Schreiben gelenkter und in späteren Phasen freier Aufsätze zu verhindern. Dass man die Sprache als ein System betrachten muss, werden wir am Beispiel der orthografischen Fehler erkennen.

3. TESTGRUPPE

Die Aufsätze wurden von einer Testgruppe von 50 Studenten/innen geschrieben, die im ersten Semester des ersten Studienjahres an der wirtschaftlichen Hochschule in Novi Sad waren. Sie lernten Deutsch als erste Fremdsprache nach verschiedenen Lehrplänen und alle hatten auch Englisch als zweite Fremdsprache entweder in der Schule oder in privaten Sprachzentren gelernt. Ihre Deutschkenntnisse sind unterschiedlich. 92% der Studenten/innen haben mehr als 5 Jahre und 8% der Studenten/innen haben bis zu 5 Jahre Deutsch in der Schule gelernt. 6% der Studenten/innen in dieser Testgruppe sind Rückkehrer, die einige Zeit (höchstens anderthalb Jahre) in deutschsprachigen Ländern im Kindesalter gelebt haben und 2% haben früher Germanistik studiert. Sie sind nicht aus dieser Gruppe ausgeschlossen, weil sie für diese Studie auch interessant sind.

Alle Studenten/innen haben ihre Deutschkenntnisse nach vier Sprachaktivitäten (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) wie folgt bewertet:

1. Ich kann lesen. -27,5%
2. Ich kann lesen und schreiben. -35%
3. Ich kann lesen und Hörtexte verstehen. -2,5%

4. Ich kann lesen, schreiben und Hörtexte verstehen. -17,5%
 5. Ich kann lesen, schreiben, sprechen und Hörtexte verstehen. -17,5%

Da für die Untersuchung das Schreiben als Sprachaktivität von Bedeutung ist, werden nur die Prozentsätze für die schriftliche Sprachaktivität gerechnet. Laut der Selbsteinschätzung der Testgruppe können 70% der Befragten schreiben.

Die Gruppe hatte die Aufgabe je nach ihren Deutschkenntnissen einen freien Aufsatz zu Hause zu schreiben. Das Ziel des Schreibens war festzustellen, wie weit die Studenten/innen fähig sind, sich frei schriftlich zu äußern und was ihnen dabei Probleme bereitet. Die Testgruppe ist dessen bewusst, dass das Schreiben für das Fach Wirtschaftsdeutsch wichtig ist und sie nehmen aktiv am Unterrichtsprozess teil.

4. ZUM KORPUS UND FEHLERRASTER

Das Korpus enthält 50 Aufsätze verschiedener Länge, deren durchschnittliche Wortzahl 138 ist. Für die Analyse orthografischer Fehler wurde das modifizierte Raster von M. Fix verwendet (vgl. Fix 2002: 45-46), das für diese Gruppe entwickelt wird. Die Fehler aus den Aufsätzen wurden nach den Kategorien klassifiziert und in das folgende Fehlerraster eingetragen:

Klassifizierung	Orthografischer Fehler mit Beispiel
1. Groß-Kleinschreibung 1.1. Groß statt klein 1.2. Klein statt groß	zu Führen, Für spass, ende, tausend
2. das-dass	Manche sagen, das
3. Wortfamilie mit Auslautverhärtung (/<p>, <d>/<t>, <g>/<k>)	Weld, genuk
4. Wortfamilien mit (<ä>/<e>, <äu>/<eu>)	enliches, Gebeude
5. Inkorrekte Markierung ungespannter (kurzer) Vokale 5.1. Überflüssige Markierung (Doppel- statt Einfachkonsonant) 5.2. Fehlende Markierung (Einfach- statt Doppelkonsonant) 5.3. Kurzvokal als Langvokal markiert	Schulle, diennen interessant, imer gebohren
6. <ss> statt <ß> bei gespannten (langen) Vokalen und Diphthongen	Strassen, liess

Klassifizierung	Orthografischer Fehler mit Beispiel
7. Verwechslung stimmhaft-stimmlos 7.1. <s> statt <ß> 7.2. <ß> statt <s>	heist, Fusbal Mußeen
8. Inkorrekte Markierung des gespannten Vokals /i/: 8.1. Überflüssige Markierung 8.2. Fehlende Markierung	giebt Beispil, hir
9. Inkorrekte Markierung gespannter Vokale: „Dehnungs-h“, Doppelgrapheme 9.1. Überflüssige Markierung 9.2. Fehlende Markierung	Supermärckte Einwoner, berümt
10. Weitere Probleme auf der Laut-Buchstabenebene 10.1. Verwechslung <v> statt <w> 10.2. Verwechslung <sch> statt <st> 10.3. <a> statt <e> 10.4. <ai> statt <ei>	vorviegend, etvas schtet original Keiser
11. Fremdwörter	Centrum, Mussic, for
12. Auslassung von Buchstaben oder Fehlen von Umlauten	alteste, Grundshule, Stad

All die Kategorien im Raster sind nach orthografischen Lernstrategien entwickelt. Man kann folgende Schreibungen in diesem Raster unterscheiden: grammatisch bedingte Schreibungen (1-2), morphologisch bedingte (3-4), phonographisch ableitbare Schreibungen (5-8), weitere Probleme auf der Laut-Buchstabenebene (9-10), Fremdwörter (11) und Auslassung von Buchstaben und Umlauten (12) (vgl. Fix 2002: 46).

Da für das Forschungsinteresse morphosyntaktische, lexikosemantische, pragmatische und inhaltliche Fehler im Hintergrund sind, bewertet man nur die Summe der orthografischen Fehler. Dabei verwendet man die folgende Formel, um den Fehlerquotienten (Fq) zu errechnen (Kleppin 1998: 70):

$$Fq = \Sigma F \times 100 / \Sigma W$$

Wenn wir die Fehlerquote mit der Wortzahl vergleichen, sieht die Situation so aus:

	Zahl der analysierten Aufsätze	Wortzahl pro Aufsatz (durchschnittlich)	Fehlerquote (in % der Wortzahl)
Studenten/innen	50	138	6,57

Wenn die Wortzahl mit der Fehlerquote pro Aufsatz verglichen wird, stellt sich aus den gelieferten Daten heraus, dass die Testgruppe über nicht genügende Kenntnisse der deutschen schriftsprachlichen Regeln verfügt. Es ist fast sicher, dass die Studenten/innen in der Anfangsphase die Regeln gelernt haben, aber es ist deutlich, dass sie sie nicht erworben haben. Da es bei der Sprachkompetenz immer um eine ständige Bewegung geht (vgl. Harden 2006: 154-155), könnte es leicht möglich sein, dass sie diese Regeln in der Anfangsphase beherrscht haben, aber im Laufe des Sprachlernprozesses entweder verlernt oder durch andere verdrängt haben.

Um die Fehlerzahl übersichtlicher darzustellen, haben wir uns für die Darstellung der Fehler nach den Kategorien in Prozent entschlossen. Auf diese Weise ist es deutlicher zu erkennen, welche von diesen Kategorien im Allgemeinen das schwerste Problem den Studenten/innen bei der Beherrschung der Orthografie bereitet.

Kategorie	% aller Fehler
1. Groß-Kleinschreibung	52
2. das-dass	0,73
3. Wortfamilie mit Auslautverhärtung	1,81
4. Wortfamilien mit (<ä>/<e>, <äu>/<eu>)	2,18
5. Inkorrekte Markierung ungespannter (kurzer) Vokale (z. B. <nn>, <ck>, <ss>)	11,63
6. <ss> statt <ß> bei gespannten (langen) Vokalen und Diphthongen	3,63
7. Verwechslung stimmhaft-stimmlos (<ss>) statt <ß>)	2,54
8. Inkorrekte Markierung des gespannten Vokals /i/:	3,63
9. Inkorrekte Markierung gespannter Vokale: „Dehnungs-h“, Doppelgrapheme	5,09
10. Weitere Probleme auf der Laut-Buchstabenebene	3,27
11. Fremdwörter	7,27
12. Auslassung von Buchstaben oder Fehlen von Umlauten	6,18

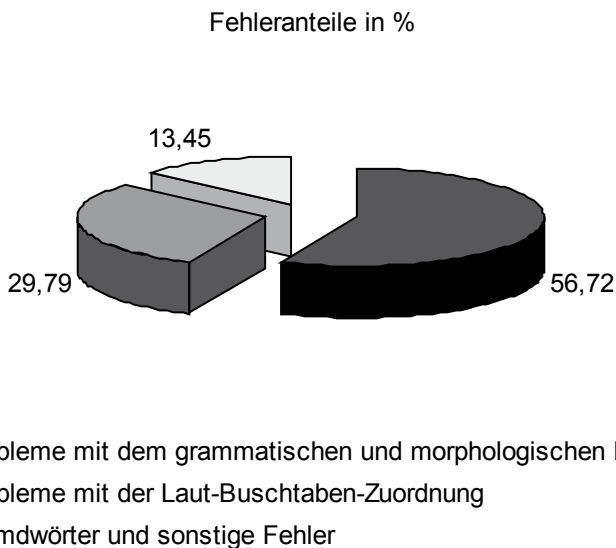
Um die Situation noch deutlicher zu erläutern, werden aus diesen 12 Kategorien aus dem Fehlerraster drei Bereiche gebildet (vgl. Fix 2002: 49-50). Für die erste Kategorie müssen die Lerner über Grammatikkenntnisse der einzelnen Wortklassen verfügen. Das Hauptproblem liegt in der Unterscheidung der Substantive und Substantivierungen von anderen Wortklassen und ihre Kleinschreibung. Das andere Problem in dieser Kategorie ist die Großschreibung der anderen Wortklassen neben Substantiven.

Bei der Schreibung von das-dass ist auch grammatisches Wissen erforderlich, um einen klaren Unterschied zwischen Artikelwort und Konjunktion zu machen. Für die anderen drei Kategorien 3, 4, und 5 ist morphologisches Wissen über die einzelnen Wortfamilien erforderlich. Es ist bemerkbar, dass die ersten fünf Kategorien Kenntnisse im Bereich des grammatischen und morphologischen Prinzips der Orthografie verlangen.

Demgegenüber stehen die Fehler aus den Kategorien (5-10), die im Bereich Laut-Buchstaben-Zuordnung sind. Die Fehler in diesem Bereich entstehen aus fehlenden Kenntnissen über das phonographische Prinzip der Orthografie der deutschen Sprache.

Die letzten zwei Kategorien (11-12) gehören zu den sonstigen Fehlern. Einerseits handelt es sich hier um Fremdwörter, die nach den Gesetzmäßigkeiten anderer Sprachen geschrieben sind und deswegen als sonstige Fehler betrachtet werden. Andererseits geht es um das Fehlen von Umlauten oder Auslassung von Buchstaben, die als Flüchtigkeitsfehler verstanden werden können und aus diesem Grund den sonstigen Fehlern zugeordnet sind.

Im folgenden Diagramm wird die prozentuale Aufteilung der orthografischen Fehler nach diesen drei Bereichen dargestellt:



ZUSAMMENFASSUNG

Aus den Ergebnissen der Untersuchung kann man feststellen, dass die Testgruppe über mangelnde sprachschriftliche Kompetenz verfügt, was die deutsche Orthografie betrifft. Die gruppierten Fehlerkategorien in drei Bereichen machen klar, dass das Problem der Orthografie komplexer ist. Gleichzeitig ist leicht erkennbar, wo festgestellte Mängel sind und wie man den Unterricht gestalten sollte, um die schriftliche Kompetenz der Testgruppe zu verbessern. In der ersten Phase der Arbeit an der Verbesserung der Schreibkompetenz sollte man sich auf die grammatisch-morphologischen Regeln

konzentrieren bzw. auf die Unterscheidung zwischen den Wortklassen und -familien. In der zweiten und dritten Phase sollte der Lernprozess auf die Unterschiede zwischen Aussprache und Schreiben bzw. auf das Schreiben von Fremdwörtern in der deutschen Sprache gerichtet werden. Man muss betonen, dass das Stadium, in dem die Testgruppe momentan war, sich verändern kann, wenn die orthografischen Regeln wiederholt oder gelernt und dann von den Studenten/innen erworben werden.

- 1 Bei der Fehleridentifizierung haben wir uns an die neue deutsche Rechtschreibung aus dem Jahre 1998 gerichtet. Vgl. D. 1.

LITERATUR

- Corder, S. P. 1967. The significance of learner's errors. *IRAL* 5, 161-170.
- Duden. 2002. *Die deutsche Rechtschreibung*. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag (D. 1).
- Fix, M. 2002. Die Recht Schreibung ferbesern – Zur orthografischen Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch. *Didaktik Deutsch* 12, 39-55.
- Harden, T. 2006. *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Henrici, G. und E. Zöfgen. 1993. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In G. Henrici und E. Zöfgen (Hg.) *Fremdsprachen Lehren und Lernen, Themenschwerpunkt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 3-15.
- Kast, B. 1999. *Fertigkeit Schreiben*. München: Langenscheidt.
- Keller, R. 1980. Zum Begriff des Fehlers im muttersprachlichen Unterricht. In D. Cherubim (Hg.) *Fehlerlinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 23-42.
- Kleppin, K. 1998. *Fehler und Fehlerkorrektur*. München: Langenscheidt.
- Kremzer, N. *Osnove metodike nastave nemačkog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pandžić, M. 1992. *Interferenzen im Deutschen und im Serbokroatischen der Kinder jugoslawischer Arbeitnehmers in der BRD*. München: Ludwigs- Maximilians-Universität.
- Stöltzing, W. 1980. *Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: Otto Harrassowitz.

REZIME

ZNAM DA PIŠEM NEMAČKI-PROBLEMI SA ORTOGRAFIJOM GOVORNIKA/ICA SRPSKOG JEZIKA KOJI UČE NEMAČKI

U nastavi nemačkog poslovnog jezika daje se prednost sticanju kompetencije u jezičkoj aktivnosti pisanja, prvenstveno zbog poslovne korespondencije. U ovom radu govori se o ortografskim greškama studenata/kinja Visoke poslovne škole strukovnih studija u Novom Sadu, čiji primeri sastava ukazuju na to, da se i posle višegodišnjeg

učenja nemačkog kao stranog jezika javljaju greške tipične za početni nivo učenja stranog jezika. Cilj rada je da se utvrdi iz kojih područja jezičkog sistema treba da se poboljšaju znanja i kako da se organizuje nastava radi smanjivanja broja grešaka na ortografskom nivou.

KLJUČNE REČI: pisanje, kompetencija, ortografija, greška.