

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta pedagogická

Katedra německého jazyka

**Analýza chyb vybraných textů ze školního prostředí,
se zaměřením na morfologické fenomény**

Bakalářská práce

Veronika Komanová

Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání

Vedoucí práce: Mgr. Martin Šíp, Ph.D.

Plzeň, 2015

Hiermit erkläre ich, dass ich diese Bachelorarbeit selbstständig und mit Hilfe der angegebenen Literatur erarbeitet habe.

Pilsen, den 15 April 2015

.....
(Veronika Komanová)

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei meinem Betreuer der Bachelorarbeit, Herrn Mgr. Martin Šíp, Ph.D., herzlich bedanken. Ich schätze sehr die Zeit, die er mir gewidmet hat. Der Dank gilt auch meiner Familie und Freunden, die mich beim Schreiben unterstützten.

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	2
2	THEORETISCHER TEIL	3
2.1	Morphologie	3
2.1.1	Wortartenklassifizierung	3
2.1.2	Deutsche Flexion	4
2.2	Morphologie im DaF	5
2.2.1	Die Stellung der Morphologie im Unterricht	6
2.2.2	Pragmatische Wende	7
2.2.3	RVP und ŠVP	8
2.3	Zum Begriff Fehler	9
2.3.1	Klassifikation der Fehler	11
2.3.2	Interferenzfehler	13
2.4	Fehleranalyse und Korrektur	14
2.4.1	Die Interimssprache (Interlanguage Hypothese)	15
2.4.2	Die schriftliche Fehlerkorrektur	16
2.4.3	Die mündliche Fehlerkorrektur	17
2	PRAKTISCHER TEIL	19
3.1	Bestimmung der Forschung	19
3.2	Feststellung der Hypothesen	19
3.3	Theoretische Grundlagen für die pädagogische Forschung	20
3.4	Analyse der morphologischen Fehler	21
3.4.1	Pluralbildung der Substantive	21
3.4.2	Genus der Substantive	23
3.4.3	Deklination der Adjektive	24
3.4.4	Possessivpronomen	25
3.4.5	Interrogativpronomen	26
3.4.6	Kardinalzahlen	27
3.4.7	Konjugation der Verben	28
3.4.8	Infinitiv mit „zu“	33
3.4.9	Trennbare und untrennbare Verben	34
3.4.10	Modalverben	35
3.4.11	Präpositionen	36
3.5	Auswertung der Hypothesen	38
3.6	Evaluation der Lehrerin	40
4	FAZIT	41
5	SUMMARY	45
6	LITERATURVERZEICHNIS	46
7	ANHÄNGE	48

1 Einleitung

Diese Bachelorarbeit beschäftigt sich mit dem Thema: „Analyse der Fehler der ausgewählten Texte aus dem schulischen Bereich mit Hinblick auf die morphologischen Phänomene“. Ihr Ziel ist festzustellen, in welchen Bereichen die meisten Fehler verursacht werden und warum.

Die Untersuchung der Fehler ist der Bestandteil des praktischen Teils dieser Arbeit. Die Arbeit hat natürlich auch einen theoretischen Teil.

Der theoretische Teil wird sich kurz mit der Morphologie und ihrer Definition befassen und danach werde ich auch zu der Stellung der Morphologie im DaF Unterricht eingehen. Mit der Morphologie im DaF Unterricht hängt auch unmittelbar das Thema pragmatische Wende zusammen und das folgende Thema RVP und ŠVP, in dem die Bildungsprogramme beschrieben werden und das RVP mit dem ŠVP verglichen wird.

Ein wichtiger, vielleicht der wichtigste Bestandteil des theoretischen Teils, ist die Erklärung des Begriffs Fehler und seine Klassifizierung. Damit hängen auch die Interferenzfehler direkt zusammen. Weiter kommen wir zu der theoretischen Beschreibung der Fehleranalyse und der Korrektur, die weiter gegliedert wird. Die Interimssprache wird in diesem Kapitel auch kurz erläutert.

Mein persönliches Interesse an der Morphologie führte mich zu dieser Studie, wo ich die Möglichkeit hatte, das Niveau der Schüler zu erforschen. Außerdem fand ich die Möglichkeit, mit den Schülern selbst in Kontakt zu kommen, sehr attraktiv.

Die Untersuchung realisierte man an einem Gymnasium, das zur Zeit von meiner Schwester besucht wird. Das Gymnasium, pod Svatou Horou in Příbram, wurde wegen der breiten Auswahl von Deutschlernergruppen ausgewählt.

Eine Fehleranalyse, nicht nur was die grammatischen betrifft, ist wichtig für jeden, der die deutsche Sprache unterrichtet oder einmal unterrichten möchte. Nach einer Fehleranalyse kann man effektiver mit den Fehlern und mit den Schülern arbeiten. Daher wollte ich mich mindestens mit diesem Bereich der Grammatik beschäftigen und die Fehlerursachen in der Morphologie erforschen.

2 Theoretischer Teil

2.1 Morphologie

Der Begriff Morphologie kommt aus dem Griechischen. Sie ist ein Teilgebiet der Grammatik. Sie beschäftigt sich mit der Form, inneren Struktur, Vorkommen und Funktion der Morpheme, die die kleinsten distinktiven Einheiten der Sprache sind.

Die Morphologie bezeichnen wir in der traditionellen Grammatik als Formenlehre. Das heißt, dass sie sich mit den Teilgebieten der Flexion, Lehre von Wortarten und ihrer Klassifikation beschäftigt. Zum Teil beschäftigt sie sich auch mit der Wortbildung.

2.1.1 Wortartenklassifizierung

Die Wörter werden nach Form- und Bedeutungsmerkmalen klassifiziert. Bis heute haben wir aber keine einheitliche Klassifikation und deswegen schwankt die Anzahl der Wortklassen zwischen zwei und fünfzehn. Platon unterschied Onoma und Rhema, also Namen und Aussage (Verb) und Aristoteles fügte eine dritte Gruppe hinzu, die „Undeklinierbaren“.

Heute gliedern wir die Wortarten unter drei Aspekten: Den morphologischen, syntaktischen und semantischen.

Der morphologische Aspekt gliedert die Wortarten in flektierbare (Substantiv, Adjektiv, Verb, Pronomen) und unflektierbare (Adverb, Konjunktion, Präposition). (vgl. Bußmann 1990: 850)

Bei dem syntaktischen Aspekt stellen wir uns die Frage, ob die Wörter Satzglieder sind oder nicht. (vgl. Bußmann 1990: 850) ¹

¹ Helbig/Buscha hebt die Aufteilung nach syntaktischen Kriterien hervor. Alle Wortarten haben bestimmte syntaktische Funktionen, sie müssen also bestimmte Stellenwerte im internen Relationsgefüge des Satzes haben. Im Gegenteil dazu muss nicht jede Wortart die semantischen und morphologischen Kriterien aufweisen. Nicht jede Wortart weist einen Wirklichkeitsbezug auf und nicht jede Wortart zeigt eine Formänderung. (Helbig/Buscha 2001: 19)

Den semantischen Aspekt können wir nach Bußmann auch begrifflich-kategorialen Aspekt nennen. Die drei Grundwortarten (Substantiv, Adjektiv, Verb) beruhen auf logischen Kategorien (Substanz, Eigenschaft, Prozess). (vgl. Bußmann 1990: 850)

Bei der Klassifikation stoßen wir auf ein Problem, das kritisiert wird. „*Kritik [...] richtet sich vor allem gegen die Uneinheitlichkeit der Klassifizierungskriterien, die sich zum Teil widersprechen oder überschneiden [...].*“²

Povejšil führt zum Beispiel diese Uneinheitlichkeit an: Manchmal wird der Artikel als selbstständige Wortart betrachtet, ein anderes Mal wird der Artikel zu den Pronomen gezählt oder er wird noch mit anderen Ausdrücken (vorwiegend mit Pronominalausdrücken) in eine besondere Gruppe der Funktionalwörter eingefügt oder als die Begleitung der Substantive betrachtet. (vgl. Povejšil 1994: 44)

2.1.2 Deutsche Flexion

„*Als Flexion bezeichnet man die Bildung der einzelnen Wortformen (= Flexionsformen) eines bestimmten Lexems.*“³

Wir dürfen jedoch die Flexion nicht mit Wortbildung verwechseln. Mit der Wortbildung bilden wir neue Wörter, mit der Flexion, wie schon geschrieben wurde, bilden wir neue Wortformen Die Flexion dient dazu, die Rolle der Wörter im Satz deutlich zu machen. (vgl. Langenscheidt 1988: 22) Beispiel: *Das ist Vaters Anzug. Das „s“ zeigt an, dass der Vater der Besitzer ist.*⁴

Wir haben nur eine Wortklasse, die konjugiert werden kann, also in Person, Numerus, Modus, Tempus und Genus verändert werden kann und das sind die Verben. Dagegen haben sie nicht die Kategorie des Kasus wie Substantiv, Adjektiv, Pronomen und Artikelwörter (die deklinierbaren Wortarten). (vgl. Helbig/Buscha 2001: 25)

„*Wenn Wörter flektiert werden, bildet deren Stamm die Grundlage.*“⁵ Das heißt, dass jede neue Wortform aus dem Wortstamm gebildet wird. Bei den Substantiven und den meisten

² Bußmann: Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner 1990. S. 850.

³ Duden: Die Grammatik. Mannheim 2009. S. 135.

⁴ Langenscheidt: Richtiges Deutsch. Berlin, München 1988. S. 22

⁵ Duden: Die Grammatik. Mannheim 2009. S. 135.

Adjektiven handelt es sich um den Stamm, der mit der Nennform identisch ist. Bei Verben müssen wir von der Nennform den Infinitiv abnehmen und bei Adjektiven, die nur attributiv verwendet werden, die Endung - e. (vgl. Duden 2009: 135)

Die deutsche Sprache verwendet als Flexionsmittel unselbständige Bausteine, mit denen der Stamm verändert wird. Oft werden die Bausteine auch kombiniert. (vgl. Duden 2009: 135)

2.2 Morphologie im DaF

In diesem Kapitel wird die Sonderstellung der Morphologie im DaF (Deutsch als Fremdsprache) Unterricht vorgestellt.

Für einen Muttersprachler, der das Sprachgefühl als Kind schon erworben hat, dient die Morphologie dazu, sich das, was man schon beherrscht, bewusst zu machen oder zu systematisieren. Einem Ausländer gegenüber fehlt das Sprachgefühl, also ist es wichtig, dass eine Grammatik ganz genau den Aufbau eines Satzes beschreibt. (vgl. Helbig/Buscha 2001:17)

Weil die Grammatik der Mutter- und Zielsprache unterschiedliche Ziele hat, muss die Grammatik für die Ausländer eine ganz andere Struktur haben. Es gibt Bereiche, die für die Ausländer sehr wichtig sind, während die gleichen Bereiche die Muttersprachler ganz automatisch benutzen. (vgl. Helbig/Buscha 2001:17)

„Zum Wesen einer Grammatik für den Fremdsprachenunterricht gehört auch, dass sie die Norm der Standardsprache (Schriftsprache) beschreibt und nicht die Sprache spezifischer Textsorten [...].⁶

⁶ Helbig/Buscha : Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin: Langenscheidt 2001. S. 17.

2.2.1 Die Stellung der Morphologie im Unterricht

Die Rolle der Grammatik im Unterricht hat sich im Laufe der Zeit mehrmals verändert. Einmal wurde sie überschätzt und dann unterschätzt.

In fast jedem Lehrwerk ist der Umfang der Grammatikregeln anders. Eine allgemeine und richtige Form der Präsentation der Grammatik gibt es nicht. Dies kann man schon bei dem Inhaltsverzeichnis der Lehrbücher beobachten. Sie sagen uns etwas über die Stellung der Grammatik im Unterricht. (vgl. Funk/Koenig 1991: 15)

Nach Heyd betrachtet man heute Grammatik hauptsächlich als eine Fragestellung: Was leistet die Grammatik für die Kommunikation? Das bedeutet Folgendes:

- a) Man berücksichtigt bei der Auswahl des grammatischen Stoffes, welche Redeintentionen damit zum Ausdruck gebracht werden sollen. (vgl. Heyd 1991: 163)
- b) Die grammatischen Strukturen werden so gefestigt, wie es mit Rücksicht auf ihren Gebrauch in der Sprachpraxis sinnvoll erscheint. (vgl. Heyd 1991: 163)
- c) Der Wert wird vor allem auf den richtigen Gebrauch der grammatischen Kenntnisse im Sprachzusammenhang gelegt. (vgl. Heyd 1991: 163)

Weil die Zeit im Fremdsprachenunterricht knapp ist, ist es nötig, aus der komplexen Grammatik nur einen begrenzten Ausschnitt auszuwählen. Als Hilfe für die Darstellung des Grammatikstoffes dient die kontrastive Beschreibung.⁷ Die Ausschnitte bezeichnet Heyd als „grammatische Minima“. (vgl. Heyd 1991: 164)

Als „grammatisches Minimum“ werden nach Heyd vor allem die grammatischen Kenntnisse gemeint, die ermöglichen, einen Satz zu bilden. Die Auswahl richtet sich vor allem nach der sprachpraktischen Anwendbarkeit. Dazu werden auch die häufig vorkommenden und oft angewandten Erscheinungen gezählt, die man statt der schwierigen Konstruktionen benutzen kann. Diese Erscheinungen müssen jedoch umfassend vermittelt werden, damit sie ohne Fehler verwendet werden können. (vgl. Heyd 1991: 164)

⁷ Kontrastive Beschreibung zeigt Ähnlichkeiten, Gegensätze und Gleichheiten zwischen der Mutter- und Zielsprache. Wenn eine grammatische Form eine Gleichheit aufweist, ist es leichter diese Form zu lernen. (Heyd 1991: 163)

„Im Lateinischen gilt Grammatikunterricht als zentrale Aufgabe der Sprachpraxis; er gibt dem Fach seine angeblich vorhandene denkschulende Kraft und damit seinen (im Urteil der Zeitgenossen) überdurchschnittlichen Bildungswert. Grammatikbeherrschung suggeriert fachliches Können und zeugt von Bildung.“⁸

2.2.2 Pragmatische Wende⁹

In dem damaligen Strukturalismus stand nur die grammatische Regelhaftigkeit der Sprache im Vordergrund (Langue nach de Saussure). Am Ende der 70er Jahre 20 Jh. sorgte die pragmatische Wende dafür, dass auch die Regelhaftigkeit des Sprechens in den Gesichtskreis der linguistischen Forschung kam. Diese neue Richtung konnte auf den Zeichengebrauch von Morris und Carnap (Pragmatik¹⁰) zurückkehren, sowie auch auf den Organon-Model von Bühler. (vgl. Metzler 2010: 527)

Diese Wende entstand in dem Hintergrund der Studentenbewegung im Jahre 1968. Die Bewegung häufte das politische und gesellschaftliche Bewusstsein an. (vgl. Metzler 2010: 528)

„Die eigentliche „pragmatische Wende“ in der Linguistik wurde jedoch durch zwei außerlinguistische Denkrichtungen angestoßen, eine aus der Sprachphilosophie, die Andere aus der Soziologie.“¹¹

- a) Die Sprechakttheorie hat John L. Austin in den 1950er dargestellt. Im Vordergrund steht die Handlung und nicht die Korrektheit der Sätze. (vgl. Metzler 2013:36)
- b) Eine Gruppe von Soziologen hatte anhand von Tonbandaufzeichnungen die Struktur von Dialogen detailliert erforscht. Daraus entstand die Konversationsanalyse. (vgl. Metzler 2013:36)

⁸ J.B.Metzler: Metzler Lexikon: Fremdsprachendidaktik. Stuttgart, Weimar 2010. S. 56.

⁹ = kommunikativ-pragmatische Wende

¹⁰ Mit Pragmatik werden die Ausdrücke wie Kommunikation, Handlung, Sprechakt, Sprachgebrauch und Situation assoziiert. Die Wörter Kommunikation und Handlung sind „Fahnenwörter“ der Pragmatik. Es wird nicht Wert auf die Regeln gelegt, sondern auf das Verstehen zwischen den Menschen. (vgl. Gardt 1999: 339f)

¹¹ J.B.Metzler: Metzler Lexikon: Fremdsprachendidaktik. Stuttgart, Weimar 2010. S. 36.

Die Wende hatte einen Einfluss auf die Fremdsprachendidaktik. Das Ziel hatte sich verändert. Von dem Beherrschen der grammatischen Regeln zu der Kommunikationsfähigkeit in einzelnen Situationen. (vgl. Metzler 2010: 528)

Schon im 19. Jahrhundert gab es Vorläufer dieser Auffassung. Zum Beispiel der Sinologe Georg von der Gabelentz (1840-1893) oder der Germanist Phillip Wegener (1848-1916). Sie erkannten bereits *„dass bestimmte Wortstellungsphänomene nur aus der Interaktion zwischen Sprecher und Hörer erklärt werden können.“*¹²

Weiterer wichtiger Vorläufer war Karl Bühler (1879-1963), der mit seinem Buch Sprachtheorie (1934) die (deutsche) Sprachwissenschaft beeinflusst hat. Sein Organon-Modell (Sprach-Funktionsmodell) geht von dem „Ausdruck“ (jede sprachliche Äußerung sagt gleichzeitig etwas über den Sprecher), dem „Appel“ (die sprachliche Äußerung will den Hörer irgendwie beeinflussen) und der „Darstellung“ (die Äußerung macht Aussagen über Sachen um uns herum) aus. (vgl. Metzler 2013:36)

2.2.3 RVP und ŠVP

Dieses Kapitel handelt über die Bildungsprogrammen, die den DaF Unterricht unterstützen.

RVP ist ein System der Bildungsprogramme, die anhand eines Gesetzes (Schulgesetzes) eingeführt wurden. Für jede Schule sind diese Programme auf staatlichem Niveau ausgefertigt. Die Ziele dieser Programme sind allgemeine Ziele der Bildung zu konkretisieren. Sie spezifizieren auch die Schlüsselkompetenzen, die wichtig für die Entwicklung der Schüler sind. Neben dem begrenzen die Dokumente sachliche Bereiche der Bildung und deren Inhalte, charakterisieren erwartete Ergebnisse der Bildung und stellen Rahmen und Regeln für die Bildung der Bildungsprogramme auf den Schulen, inklusiv der Unterrichtspläne, fest.¹³

¹² Sprachwissenschaft, Grammatik-Interaktion-Kognition. Hgg. v. Peter Auer. Stuttgart: J.B.Metzler 2013. S. 36.)

¹³ vgl. <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy> [2015-03-04]

Anhand dieser Musterprogramme und ihrer Regeln stellt jede Schule ihre eigenen Programmdokumente (ŠVP) her. Wenn die Grammatik im ŠVP aus dem Gymnasium, an der die Analyse durchgeführt wurde, mit der Grammatik aus RVP für Gymnasien verglichen wird, finden wir eigentlich keine Veränderungen. Ziele in der Grammatik sind: Einfache Wortformen, unregelmäßige- und Nullformen der Wortarten, Synonyme, Antonyme, Passivform der Gegenwart, zusammengesetzte Wörter und Wortverbindung u. A.. Man sollte mit dem Abschluss das Niveau B1 erreicht haben. Nach Erkundigung bei der Deutschlehrerin, an deren Gymnasium die Forschung stattfand, konnten wir erfahren, dass die Deutschlehrer die Ziele in der Zukunft nicht so allgemein lassen wollen, jedoch soll das ŠVP mehr an die benutzten Lehrbücher angepasst werden.¹⁴

Es gibt auch ein RVP Portal, das als wichtigste methodische Unterstützung der Lehrer gilt. Das Ziel dieses Portals ist, für die Lehrer eine Kommunität zu bilden, wo sie sich gegenseitig inspirieren und sich auch gegenseitig über ihre Erfahrungen informieren können.¹⁵

2.3 Zum Begriff Fehler

In diesem Kapitel widmen wir uns der Definition des Begriffs „Fehler“, seiner Klassifizierung und seiner Aufteilung.

Schon seit der Antike gehört der Begriff Fehler zu den zentralen Begriffen der Bildung und Erziehung. (vgl. Metzler 2010: 56) Man kann ihn schwierig eingrenzen oder erfassen. Jeder Einzelne stellt sich unter diesem Ausdruck etwas anderes vor und man kann nicht sagen, was richtig und was falsch ist.

Deswegen gibt es viele unterschiedliche Definitionen und wir müssen uns selbst entscheiden, welche wir auswählen und welche Stellung wir zu der Korrektur der Fehler nehmen.

Hier werden nun unterschiedliche Definitionen dargestellt, die in dem Buch „Fehler und Fehlerkorrektur“ von Karin Kleppin angegeben werden. Die Fehler sind in unterschiedliche Kriterien unterteilt.

¹⁴ vgl. <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy> [2015-03-04]

¹⁵ vgl. <http://rvp.cz/informace/o-portalu/> [2015-03-04]

„Ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem.“ (Kleppin 1997: 19)

„Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner nicht versteht.“ (ebd.)

„Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde.“ (ebd.)

„Ein Fehler ist das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet.“ (ebd.)

„Fehler sind relativ. Was bei einer Lerngruppe in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen in einer anderen Phase toleriert.“ (Kleppin 1997: 20)

Die Definition *„Ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem.“* (Kleppin 1997: 19) bezieht sich auf die Korrektheit, also das, was das Sprachsystem akzeptiert. (vgl. Kleppin 1997: 20)

Auf der anderen Seite steht eine Definition, für die nicht die Regeln wichtig sind, sondern die Verständlichkeit. *„Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner nicht versteht.“* (Kleppin 1997: 19)

Weiter haben wir nach Kleppin das Kriterium der Situationsangemessenheit. *„Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde.“* (Kleppin 1997: 19) Das bezieht sich auf einen Verstoß gegen die pragmatischen Norm, also dem, was in dem Land als angemessen gilt oder was man schon unhöflich nennt. (vgl. Kleppin 1997: 21)

Es werden auch die unterrichtsabhängigen Kriterien unterschieden. Das sind eigentlich Normen, nach denen sich die Lehrer richten, aber man kann sie nicht bestimmen, weil jeder Lehrer seine eigene Norm im Kopf hat. (vgl. Kleppin 1997: 21) *„Ein Fehler ist das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet.“* (Kleppin 1997: 19)

„Fehler sind relativ. Was bei einer Lerngruppe in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen in einer anderen Phase toleriert.“ (Kleppin 1997: 20)

Hier werden die Situation und die Angemessenheit der Fehlerkorrektur berücksichtigt. Wenn wir das Sprechen lernen, ist es nicht wichtig, jeden grammatischen Fehler zu korrigieren, sondern die Aussprache. Also man entscheidet hier, welche Fehler wir in welcher Situation übergehen und welche wir korrigieren. (vgl. Kleppin 1997: 21)

2.3.1 Klassifikation der Fehler

Nach Kleppin spielt die Klassifikation der Fehler eine große Rolle weil:

- a) die Klassifikation der Fehler wichtig für die Sammlung der schwierigsten Fehlerbereiche für die Lernende ist. Die Zusammenstellung von Fehlertypen ist für schriftliche Fehler natürlich viel einfacher, als für mündliche. (vgl. Kleppin 1997: 41)
- b) sie auch für die Bewertung der Fehler wichtig ist. Ob wir die Fehler als größere oder kleinere beurteilen. Auch diesen Fall beurteilt man natürlich besser schriftlich als mündlich. (vgl. Kleppin 1997: 41)
- c) es durch die Klassifikation auch einfacher ist, den Lernenden bei der Selbstkorrektur zu helfen und festzustellen, wo sich ihre Probleme befinden. (vgl. Kleppin 1997: 41)

Anschließend wird ihnen eine mögliche Klassifikation der Fehler nach Karin Kleppin vorgestellt, die sowohl auf schriftliche als auch auf mündliche Fehler angewendet werden kann.

A) Klassifikation nach Fehlerursachen

Wie schon geschrieben wurde, muss man die Ursachen für die Fehler in der schriftlichen und der mündlichen Form unterscheiden. Für den mündlichen Bereich sind die Ursachen meistens Müdigkeit und äußere Störungen, für den schriftlichen Bereich haben wir dagegen mehr Zeit zur Überprüfung und für andere Formulierungen. Wir haben aber auch Ursachen, die bei beiden Bereichen vorkommen, wie der Transfer aus der Muttersprache. (vgl. Kleppin 1997: 41)

B) Performanz- und Kompetenzfehler

Unter Kompetenzfehler versteht man einen Fehler, den der Lernende selbst nicht erkennen kann, weil er zum Beispiel die richtige Form noch nicht gelernt hat. Die Fehler, die der Lernende selbst erkennen und auch korrigieren kann, versteht man als Performanzfehler. (vgl. Kleppin 1997: 41)

C) **Kommunikations- und nicht kommunikationsbehindernde Fehler**

Hier handelt es sich um das Problem, ob der Fehler die Kommunikation verhindert, oder nicht. (vgl. Kleppin 1997:42)

D) **Klassifikation nach Sprachebenen**

Unter diesem Aspekt unterteilt man Fehler in phonetische/phonologische Fehler (Aussprache- oder Orthographiefehler), morphosyntaktische Fehler, also Fehler in der Morphologie und Syntax, lexikosemantische Fehler (Bedeutungsveränderungen, falsche Wörter in verschiedenen Situationen), pragmatische Fehler (unangemessene Äußerungen in verschiedenen Situationen) und die inhaltliche Fehler (Äußerungen die inhaltlich falsch sind). (vgl. Kleppin 1997: 42f)

E) **Klassifikation mit weitergehender Fehlerkennzeichnung**

Diese Klassifikation gliedert Kleppin in drei Richtlinien und das ist: **Inhalt** (logisch aufgebaute Text), **Ausdrucksvermögen** (unhöfliche Formulierungen, falsches Sprachniveau) und **Sprachrichtigkeit** (Satzebene, Textebene). (vgl. Kleppin 1997: 45)

Kleppin betont, dass diese Aufteilung aber nur eine Möglichkeit ist, dass auch andere Klassifikationen richtig sein können.

Wir stellen ihnen ein Beispiel von Metzler vor, der eine allgemein akzeptierte Klassifikation präsentiert, die in vier Kategorien aufgeteilt ist. Die vier Kategorien sind mistake, slip, error und attemp. Alle diese Kategorien bedeuten Fehler oder Versuch. Sie unterscheiden sich im Grad der Schwere der Fehler. (vgl. Metzler 2010: 56)

Die Kategorie **mistake** und **slip** sind Fehler, die von der Tagesform abhängig sind, also nicht so gravierend sind wie **error**. Error ist ein schwerer Fehler und das heißt, dass man die Tiefenstruktur umlernen muss. Aus der heutigen Sicht ist die Kategorie **attemp** interessant. Das ist ein schwerer Fehler im schulischen Bereich, den die Lernenden selbst nicht lösen oder korrigieren können und man schätzt den mutigen Versuch. (vgl. Metzler 2010: 56)

Die Klassifikationen überschneiden sich teilweise. Die Performanzfehler können wir den Kategorien slip und mistake zuordnen und die Kompetenzfehler den Kategorien error und mistake.

2.3.2 Interferenzfehler

Wenn über die Aufteilung der Fehler gesprochen wird, müssen auch die Interferenzfehler erwähnt werden.

Es handelt sich um den Transfer der Regeln aus der Muttersprache in die Zielsprache, der aber nicht absichtlich ist. Karsten bezeichnet diese Fehler als „Standard-Fehler“, die immer wieder gemacht werden. (vgl. Karsten 2003:6)

Einige Forscher betrachten die Interferenzfehler als die wichtigsten Fehler. Z. B. Lado (1967) und Fries (1962) sind Vertreter der kontrastiven Erwerbtheorie. Sie sind der Meinung, dass man Fehler voraussagen könnte, wenn man die einzelnen Sprachen kontrastiert hätte. Einfacher gesagt, wenn die Unterschiede zwischen der Zielsprache und Muttersprache festgestellt wären, wüssten wir, welche Regeln in beiden Sprachen gleich wären (also wo der Transfer möglich wäre, ohne dass ein Fehler vorkommen würde). (vgl. Kleppin 1997: 31f)

Ganz unterschiedliche Regeln in den Sprachen führen dann zu Lernschwierigkeiten (der Transfer wird als negativ angesehen), die zu Interferenzfehlern führen. Das Problem kann nicht nur in den unterschiedlichen Regeln bestehen, sondern auch dadurch, dass es in der Zielsprache die Regeln aus der Muttersprache überhaupt nicht gibt. Nach der kontrastiven Erwerbtheorie sollen gerade hier die größten Schwierigkeiten auftauchen. (vgl. Kleppin 1997: 32)

2.4 Fehleranalyse und Korrektur

Eine Korrektur der Fehler ist laut Storch ein wichtiges Element bei dem Spracherwerb. Die Korrekturen informieren den Lernenden über die Problembereiche und sie helfen auch bei der Einschätzung des sprachlichen Niveaus. (vgl. Storch 1999: 315)

*„Aus Sicht des Unterrichtenden werden Korrekturen in der Absicht gegeben, den Lerner auf einen Fehler hinzuweisen, sodass er ihn in Zukunft vermeidet.“*¹⁶ Dieses Ziel wird aber in der Realität nur selten erreicht.

Man stellt sich aber die Frage, ob wirklich alle Fehler korrigiert werden sollten und ob ständige Korrekturen überhaupt richtig sind. Heyd führt an, dass die neue lernpsychologische Forschung mehr vom Lerner ausgeht, aus dessen Sicht die Abweichungen von der Norm der Zielsprache nicht unbedingt als Fehler betrachtet werden müssen, sondern mehr als ein Hinweis auf die vom Lerner erreichte Interimskompetenz¹⁷. (vgl. Heyd 1990: 229)

Noch wichtiger als die Frage, ob man korrigieren soll, ist die Frage, wie man korrigieren soll. Heyd gibt vier Fragen an, in denen es sich um die Korrektur handelt und antwortet:

„Sollte bei der freien Sprachproduktion ein Fehler sofort korrigiert werden oder nicht?“ Mit dem ständigen sofortigen Korrigieren sind wir auf dem falschen Weg. Wenn man ständig unterbricht, werden die Lerner verunsichert und die Kommunikation wird gehemmt. In manchen Fällen kann das Korrigieren die Kommunikation ganz abbrechen. Deshalb ist es besser, sich Notizen zu machen und erst nach dem Ende der Sprachproduktion auf die Fehler aufmerksam zu machen. (vgl. Heyd 1990: 231f)

„Sollte bei der Korrektur eine Begründung gegeben werden oder nicht?“ Ganz bestimmt. Für den Lerner ist die Erkennung, um welche Art des Fehlers es sich handelt, sehr wichtig. Noch effektiver ist es, wenn der Fehler sprachkontrastiv (Vergleich der Gemeinsamkeiten oder Unterschiede mit anderen Fehlern) begründet wird. (vgl. Heyd 1990: 232)

Sollte der Lehrer den Fehler korrigieren oder den Lerner sich selbst korrigieren lassen?“ Es ist effektiver, wenn der Lehrer nur Hinweise gibt wo sich der Fehler befindet. Der Schüler soll sich dann selbst korrigieren. (vgl. Heyd 1990: 232)

¹⁶ Günther Storch: Deutsch als Fremdsprache: Eine Didaktik. München 1999. S. 315.

¹⁷ Interimssprache siehe 2.4.1

„Sollten jeweils alle Fehler korrigiert werden oder sollte man eine gewisse Fehlertoleranz üben?“ Das ist sehr von der Lernphase abhängig. Wenn es sich um die Sprachproduktion handelt, ist es nicht wichtig, alle Fehler zu korrigieren. Hier entwickeln wir die gesprochene Sprache. Doch beim Grammatikunterricht sollten wir alle Fehler korrigieren, weil wir eine konkrete Struktur lernen. (vgl. Heyd 1990: 232)

Die Problematik der schriftlichen und mündlichen Korrektur sehen wir uns in den folgenden Kapiteln noch näher an.

2.4.1 Die Interimssprache (Interlanguage Hypothese)

Die Interimssprache ist ein Sprachsystem, das sich der Lernende bildet, um eine Fremdsprache zu erwerben („Lernersprache“). Dieses System weist die Merkmale der Muttersprache und auch der Zielsprache auf, außerdem enthält sie auch spezifische Merkmale, die beiden Sprachen nicht eigen sind. (vgl. Heyd 1990: 20)

Die Interimssprache entwickelt sich in die Richtung der Zielsprache, also sie ist veränderlich, instabil, durchlässig und wird immer mehr komplexer. Weiter ist sie auch systematisch, weil sie zu einem zeitgemäßen Augenblick ihre Regeln enthält. (vgl. Heyd 1990: 20f)

Die Interimssprache hat zwei wichtige Strategien, das Zweitspracherlernen und die Zweitsprachenkommunikation. Diese Strategien gehen von den psycholinguistischen Prozessen aus, die in der Interimssprache wirken. Die kommunikative Strategie erweitert die Ausdrucks- und Verstehensmöglichkeiten des Lerners in den Situationen, in denen seine Interimssprache für die notwendige Kommunikation noch nicht ausreicht (er paraphrasiert, versucht mit Hilfe der bereits erlernenden Regeln der Zielsprache, eine Äußerung in der Zielsprache zu verstehen). (vgl. Heyd 1990: 21)

„Die Wirkungen und Zusammenhänge beider Strategien sind noch wenig erforscht. Beide können sie zu Versteinerungen führen, zweitsprachlichen Fehlern, bei denen der Lerner auf ein früheres Lernstadium zurückfällt und die auch durch gesteuerten Unterricht nicht überwunden werden können.“¹⁸

¹⁸ Heyd, Gertraude: Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Mein 1990. S. 21.

2.4.2 Die schriftliche Fehlerkorrektur

Eine schriftliche Korrektur betrachtet man nach Kleppin als ein Instrument der Bewertung und Benotung. Die Fehler zeigen uns, welche Bereiche den Lernenden Problemen machen. Das ist eine sehr große Hilfe für die Lehrer, denn so wissen sie, welche Bereiche noch zum Üben sind. Eine Hilfe sollte es auch für die Lernenden sein, damit sie wissen, wo deren Schwächen liegen. Leider interessieren die Lerner oft nur die Noten und legen den Test gleich ab, ohne sich die Fehler anzuschauen. (vgl. Kleppin 1997: 53)

Die Fehlerkorrektur wird in prüfungsorientierte- und aufgabenorientierte Fehlerkorrektur getrennt. Leistungsmessung steht im Vordergrund der prüfungsorientierten Korrekturen, also spielt die sprachliche Richtigkeit eine große Rolle. Bei der aufgabenorientierten Korrektur steht im Zentrum der Lernprozess und der Lernfortschritt. Nach Kleppins Meinung ist es wichtig, dass sich die Lernenden diesen Unterschied bewusst machen. Der Vorteil der schriftlichen Korrektur ist, dass man Zeit hat, sich zu entscheiden, wie man den Fehler korrigiert und wie man reagiert. (vgl. Kleppin 1997: 53)

Wie viel Korrektur ist notwendig und was sollte man korrigieren? Wie kann man bei der schriftlichen Korrektur vorgehen? Diese zwei Fragen stellt Kleppin als wichtigste Fragen vor, die mit der schriftlichen Korrektur zusammenhängen.

Auf die Frage, wie viel ist Korrektur notwendig und was man korrigieren sollte, antwortet Kleppin so: Weil man die Fehler positiv sieht, sollte man in der schriftlichen Form alles korrigieren (direkte Fehlerkennzeichnung), zumindest markieren (indirekte Fehlerkennzeichnung). Wenn die Schüler keinen markierten Fehler sehen, denken sie, dass alles richtig ist. Wenn die Arbeit nur Fehlermarkierungen enthält, sind die Schüler erschrocken und verlieren die Motivation, deswegen ist es wichtig, auch gelungene Äußerungen hervorzuheben (Positivkorrektur).¹⁹ (vgl. Kleppin 1997: 55)

Es ist auch sehr wichtig, wie man bei einer schriftlichen Korrektur vorgeht. Es ist wichtig, alle Fehler anzustreichen, doch man sollte aber auch das Gewicht der Fehler unterscheiden. Mit Rot können wir zB. die schweren Verstöße gegen der Norm markieren und mit einer anderen

¹⁹ Nach Storch ist es besser, bestimmte Fehler nur markieren und den Schülern eine Möglichkeit geben, eine Selbstkorrektur durchzuführen. Man sollte nur das korrigieren, was schon geübt wurde. Die Korrektur sollte auch davon abhängen, wie man weiter mit dem Fehler arbeiten möchte, so lokalisiert der Lehrer die Fehler mehr oder weniger. (vgl. Storch 1999: 318)

Farbe nur die kleinen Verstöße. So vermeiden wir, dass die Schüler ihre Motivation verlieren. (vgl. Kleppin 1997: 56)

„Grundsätzlich sollten wichtige Fehler in der Klasse besprochen werden- sinnvollerweise die typischen, häufiger vorkommenden Fehler und nicht isolierte einmalige.“²⁰

2.4.3 Die mündliche Fehlerkorrektur

Bei der mündlichen Produktion hat man wenig Zeit zum Nachdenken, wie bei der schriftlichen. Man kann sich während des Sprechens selbst korrigieren, aber man hat wenig Zeit, andere Wörter zu suchen oder andere Möglichkeiten der Aussage zu finden. Für den Lehrer ist es schwierig, alle Fehler zu markieren, weil das Sprechen komplex aufgefasst ist. (vgl. Kleppin 1997: 74)

Als Lehrer muss man bei dem mündlichen Korrigieren vieles beachten, wie z. B. wie korrigiert man am besten; stört oder behindert man den Redefluss; sollte man diesen Fehler nicht korrigieren, würden die Schüler meinen, dass man den Fehler überhört hat; hat man bewusst nicht korrigiert, oder halten sie es dann für richtig? Und viele weitere Fragen. Es ist unmöglich alle diese Frage in Sekunden zu entscheiden und dann noch richtig zu reagieren. (vgl. Kleppin 1997: 74)

Storch gibt ein Muster der mündlichen Korrektur an, die man nach der Situation abwechselnd hanhaben kann. Das Schema lautet:

Auf eine Äußerung (Maria will nach Paris zu fahren) folgt ein Korrekturhinweis (Maria will ...?). Der Schüler versucht sich selbst korrigieren (Maria will nach Paris fahren) und wenn die Korrektur gelingt, so folgt die Korrekturbewertung (Ja, Modalverben haben kein „zu“). (vgl. Storch 1999: 316)

Bei der mündlichen Korrektur unterscheiden wir nach Storch implizite und explizite Korrektur. Die explizite Korrektur weist auf den Fehler direkt und die Implizite (verdeckte) wird in eine Äußerung eingefügt, die die vorige Äußerung korrigiert. Also die implizite Korrektur wird vom Lehrer gemacht.

²⁰ Günther Storch: Deutsch als Fremdsprache- Eine Didaktik. München 1999. S. 318.

Beispiel der impliziten Korrektur (vgl. Storch 1999: 316)

S: ... und dann das Fahrrad war weg.

L: Was? Dann war das Fahrrad weg? Wo war es denn?

S: Jemand hatte es ...

Nach Metzler wird die mündliche Korrektur in drei Kriterien unterschieden:

- A) Wer gibt die Anregung zu der Verbesserung? Je nachdem, ob sich der Schüler selbst verbessert oder ein anderer die Verbesserung initiiert, spricht man von Selbstkorrektur oder von Fremdinitiierung. (vgl. Metzler 2010: 147)
- B) Wer führt die Korrektur durch? Hier unterscheidet man die Selbstverbesserung (implizite), also der, der den Fehler gemacht hat, korrigiert ihn auch und die Fremdverbesserung (explizite, also der Lernende wird von dem Lehrer oder Mitschüler korrigiert. (vgl. Metzler 2010: 147)
- C) Das dritte Kriterium ist, ob die Mitteilungsabsicht des Lernenden behalten bleibt. Hier muss der Begriff Korrektur und Reparatur unterschieden werden. Wenn die Mitteilungsabsicht des Lernenden verändert wird, spricht man von Korrektur. Wenn aber die ursprüngliche Äußerung behalten wird und nur mit anderen Mitteln realisiert wird, spricht man von Reparatur. (vgl. Metzler 2010: 147)

Karin Kleppin erwähnt neben der Korrektur und Reparatur noch weitere Reaktionen auf die Fehler, wie die Begriffe ignorieren, missbilligen und helfen. Beim Ignorieren reagiert der Lehrer aus verschiedenen Gründen nicht auf die Fehler. Beim Missbilligen signalisiert der Lehrer nur sein Nichteinverständnis (auf eine Aussage, die schon korrigiert wurde). Beim Helfen greift der Lehrer ein, noch bevor der Lernende den Fehler macht. Dies passiert, wenn der Schüler nicht weiß, wie er seine Aussage ausdrücken soll und er Hilfe braucht. Der Lehrer kann helfen, aber es kann wieder das Problem auftreten, dass wir die Äußerungsabsicht des Schülers nicht verstanden haben. (vgl. Kleppin 1997: 82)

Nach Kleppin ist wiederum eine Korrektur sehr wichtig, denn wie anders soll man es lernen? Man muss uns aber wieder Fragen stellen, damit wir in verschiedenen Situationen richtig korrigieren. Hier bieten sich die Fragen wie z.B. mit welchem Ziel, bei wem, wann und wie an. (vgl. Kleppin 1997: 82)

2 Praktischer Teil

3.1 Bestimmung der Forschung

Das Ziel der Bachelorarbeit ist, anhand der Analyse, die auf dem Gymnasium realisiert wurde, festzustellen, welche Bereiche in der Morphologie den Schülern Probleme machen und was die typischen Fehler sind. Die Analyse soll auch die allgemeinen Hypothesen der Problembereiche bestätigen oder widerlegen. Weil die Untersuchung an Gruppen von Schülern durchgeführt wurde, die zwei verschiedene Lehrbücher benutzen, ist es auch interessant festzustellen, welches Lehrbuch das Bessere zu sein scheint. Die Lehrerin, die die Schüler unterrichtet, wird zu der Analyse auch ihre eigene Meinung äußern und die Ergebnisse kommentieren.

3.2 Feststellung der Hypothesen

Bevor wir zu den Ergebnissen anhand der Analyse kommen, werden einige Hypothesen, wo angeblich die meisten Fehler vorkommen, aufgestellt.

H1 Die Schüler kennen sich in der Pluralbildung der oft verwendeten Substantive aus und kennen auch ihre Artikel. Probleme bei dem Artikelgebrauch entstehen oft wegen den Interferenzfehlern (*das Buch- ta kniha*).

H2 Deklination der Adjektive verursacht den Schülern große Probleme. Schwierig ist es, sich die Unterschiede der Deklination nach dem bestimmten und unbestimmten Artikel zu merken. Das Problem besteht auch darin, dass viele Schüler das Deklinationsparadigma überhaupt nicht beherrschen.

H3 Die Possessivpronomina und Interrogativpronomina verursachen den Schüler keine größeren Schwierigkeiten.

H4 Die Konjugation der Verben verursacht allen Schülern Probleme. Viele Lernende sind ratlos, welche Form man benutzen soll, wann sich der Stamm ändert, welches Hilfsverb man wann verwendet und wann man die Präfixe vom Verb trennen bzw. nicht trennen darf.

- H5 Die Kardinalzahlen werden in der geschriebenen Form gut beherrscht.
- H6 Infinitiv mit „zu“ ist für die Schüler ein schwieriges Thema. Das Erkennen, wann „zu“ benutzt wird, ist für die Mehrheit ein Problem.
- H7 Einfache und oft verwendete Präpositionalfügungen werden gut beherrscht. Sonst ist es für die Lernenden ein anstrengendes Element der Morphologie.
- H8 Die Lernenden, die mit dem Lehrbuch *Direkt Neu 1* arbeiten, haben bessere Ergebnisse, als die Schüler, die das Lehrbuch *Německy od Adama* benutzen, erreicht.

3.3 Theoretische Grundlagen für die pädagogische Forschung

Zuerst werden die Ausgangspunkte der Analyse beschrieben und das Gymnasium pod Svatou Horou in Příbram näher vorgestellt.

Die Untersuchung wurde in dem Gymnasium pod Svatou Horou in Příbram²¹ durchgeführt. Frau Mgr. Eva Šálková²² stellte 45 Schüler zur Verfügung, die Deutsch als ihre zweite Fremdsprache lernen. Die Schüler besuchen den 2. und 3. Jahrgang des vierjährigen und den 2., 4. und 5. Jahrgang des sechsjährigen Gymnasiums. Außer des 2. Jahrgangs des sechsjährigen Gymnasiums, das mit dem Buch *D. Kettnerová: Německy od Adama Teil 2.* arbeitet, wird mit dem Lehrbuch *Direkt Neu 1* gearbeitet. Alle Schüler sollten sich auf dem Niveau A2 (nach dem gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen) befinden. Das Fach wird drei Stunden pro Woche unterrichtet.

Die Klasse ist, was die deutsche Sprache angeht, sehr einfach ausgestattet. Es gibt keine Hilfsmitteln wie Plakaten oder ähnliches. Es gibt aber eine Interaktivtafel mit einem Smartboard und einen Beamer, die den Unterricht unterstützen Die Interaktivtafel ist, wie für den Lehrer, so auch für den Schüler, ein wichtiges Medium zum Erlernen einer Fremdsprache. In dem Unterricht wird viel mit den Projekten aus DUM²³ gearbeitet, was auf

²¹ www.gshpb.cz

²² Mgr. Eva Šálková ist Deutsch und Mathe Lehrerin an dem Gymnasium pod Svatou Horou Příbram. Sie unterrichtet seit 14 Jahren Deutsch.

²³ DUM (digitale Unterrichtsmaterialien) ist ein Portal, das als Hilfe für die Pädagogen gilt. Man kann hier viele digitale Projekte von anderen Lehrern finden, eigene Projekte teilen und archivieren. Die Hauptidee ist: ein direkter Weg zur gesuchten Information und die Leichtigkeit der Benutzung. (vgl. <http://dumy.cz/o-projektu> [2015-03-11])

dem Smartboard gezeigt wird. Außer mit den Lehrbüchern und Arbeitsbüchern wird auch viel mit Tonaufnahmen und authentischen Materialien (deutsche Zeitschriften, Prospekte, Musik) gearbeitet.

Der Ausarbeitung des Tests lag das Lehrbuch *Direkt Neu 1* zugrunde, an dessen Inhalt, was die Grammatik und den Wortschatz betrifft, der Test sich orientierte. Deswegen entstand auch die Hypothese 7 (siehe Kapitel 3.2).

3.4 Analyse der morphologischen Fehler

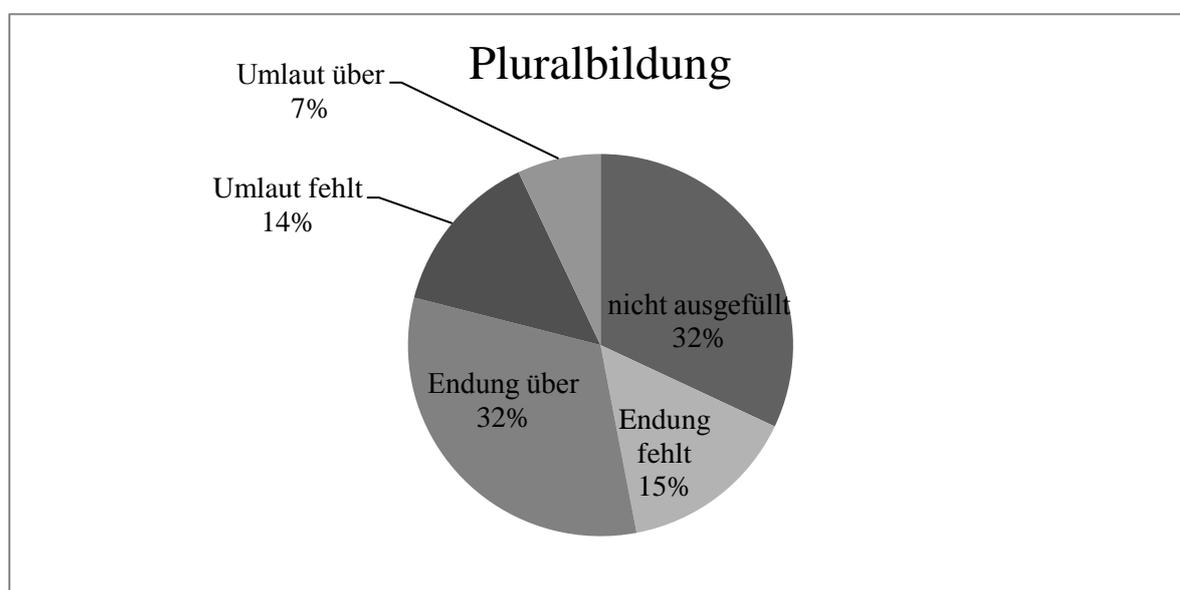
Jetzt nehmen wir einen Einblick auf die eigentliche Analyse der Fehler. Die Schüler bekamen dreizehn Übungen und diese wurden in elf grammatische Bereiche eingeteilt. Jeder dieser Bereiche befasste sich mit einer Problematik der Morphologie, die nach den Ergebnissen der Schüler analysiert wurde. Bestandteile jeder Untersuchung waren eine Graphik, welche die Fehler prozentual darstellt und eine Tabelle, in der die Fehler in Zahlen angegeben wurden- wo es nötig erschien, wurden auch Beispiele angeführt.

3.4.1 Pluralbildung der Substantive

Für die Analyse kamen diese Ausdrücke zur Anwendung: *Mutter, Haustier, Freund, Schwester, Tante, Vater, Onkel, Kaninchen, Buch, Stuhl, Zimmer.*

Bis auf die Pluralbildung der Wörter *Tante* und *Buch*, die 30 Schüler von 45 richtig bildeten, erschienen die Ausdrücke als problematisch. Die größte Schwäche waren die Endungen, die entweder fehlten, falsch oder überflüssig waren (**Schwesterin, *Vätere*). Am schlimmsten war die Bestimmung des Wortes *Onkel*, wo die richtige Bildung des Plurals nur drei Schülern gelang (**Onkeln, *Onkel, *Onkelen*). Auch die Setzung des Umlauts war oft unkorrekt (**Käninchen, *Häustiere, *Fräund*). In einem Fall konnte man beobachten, dass die Pluralbildung unter dem negativen Einfluss der englischen Sprache stand (**Schwister*). Außerdem kam es vor, dass ein Lernender die Artikel aus dem Singular benutzte (**das Bücher, *das Stühle*). Niemand formte alle Ausdrücke richtig um und vier Gymnasiasten bestanden diese Aufgabe überhaupt nicht. Oft kam es auch dazu, dass die Stellen leer blieben.

Zusammenfassung: Die Lernenden disponierten über die Kenntnisse der Pluralbildung nicht so gut, wie vorausgesetzt wird. Man konnte sehen, dass die schriftliche Form einiger Wörtern nicht beherrscht wird (*Fräund). Die phonetische Seite wurde jedoch eingehalten. Diese Probleme entstehen durch die geringe Belesenheit der Schüler. Häufige Fehler in der Pluralbildung entstanden bei der Benennung der Familienangehörigen, die meistens nur im Singular verwendet werden und somit kommen die Schüler mit diesen Wörtern im Plural nicht so oft in Kontakt. Diese Ausdrücke sind jedoch Wörter, die man als Erste anlernt und man könnte die Beherrschung des Plurals erwarten.



richtig	197
falsch	298



Davon:

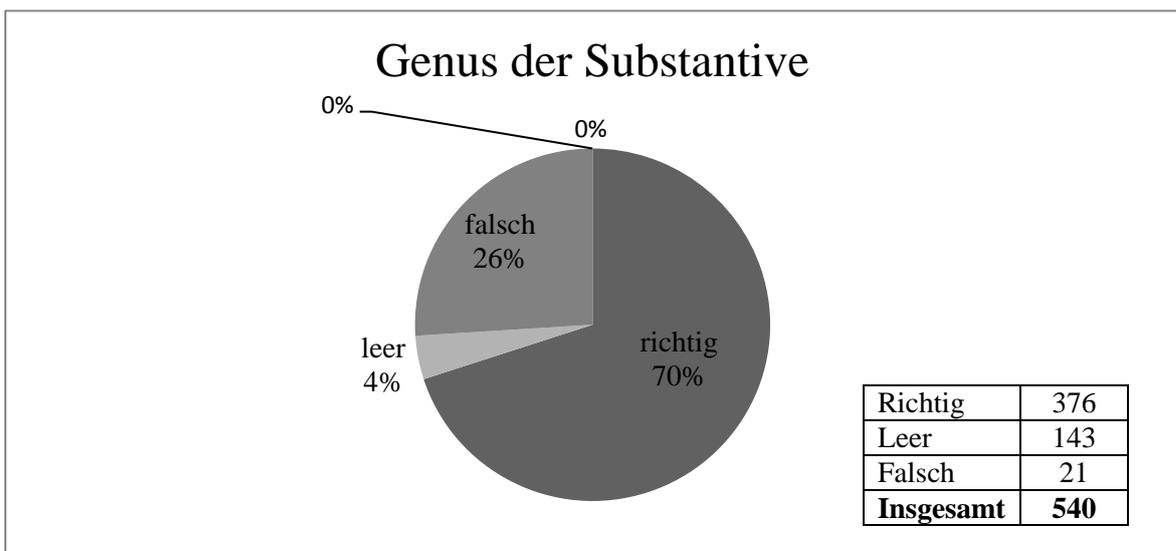
Endung fehlt	46	Zimme, Väte, Mütte
Endung redundant	98	Kaninchenen, Müttern
Umlaut fehlt	44	Stuhle, Mutter
Umlaut redundant	22	Tänte, Önkkel
leer	98	

3.4.2 Genus der Substantive

Bei der Forschung arbeitete man mit diesen Wörtern: *Marktplatz, Post, Büro, Bahnhof, Fußgängerzone, Kirche, Hafen, Ort, Bäckerei, Museum, Supermarkt, Rathaus*.

Die Ausdrücke waren den meisten Gymnasiasten bekannt, also wurde das grammatische Geschlecht in vielen Fällen richtig bestimmt. Bei den Wörtern *Bäckerei, Museum, Marktplatz, Kirche* wurde von ca. nur 10 Schülern ein nicht korrektes Geschlecht ausgewählt. Bei dem Wort *Ort* schwangt das Genus zwischen dem Maskulinum und dem Neutrum. Meistens wurde das Neutrum eingesetzt (27 Schüler) und in 10 Fällen wurde das Maskulinum ergänzt. Die Rolle der Interferenzfehler war sehr markant. Z.B. bei dem Wort *Büro* wurde fast überall das Femininum angegeben, so wie es im Tschechischen benutzt wird. Häufig kamen die Interferenzfehler auch bei diesen Ausdrücken vor: *das Rathaus- *die Rathaus, die Kirche- *der Kirche, der Marktplatz- *das Marktplatz, der Bahnhof- *das Bahnhof*. Bei diesen Ausdrücken kam es zu der Überschneidung bei 60 % des Vorkommens. Diese Übung ganz richtig oder ganz falsch zu ergänzen gelang niemandem.

Zusammenfassung: Es war offensichtlich, dass diese Ausdrücke den Schülern nicht fremd waren. Größtenteils wurde das Genus richtig bestimmt. Bei dem Wort *Ort*, wo wir das schwankende Genus betrachten können, wurde meistens das Neutrum eingesetzt, das aber laut Duden veraltet ist²⁴. Außerdem konnte man gut den negativen Einfluss der Muttersprache beobachten, der sehr merklich war.



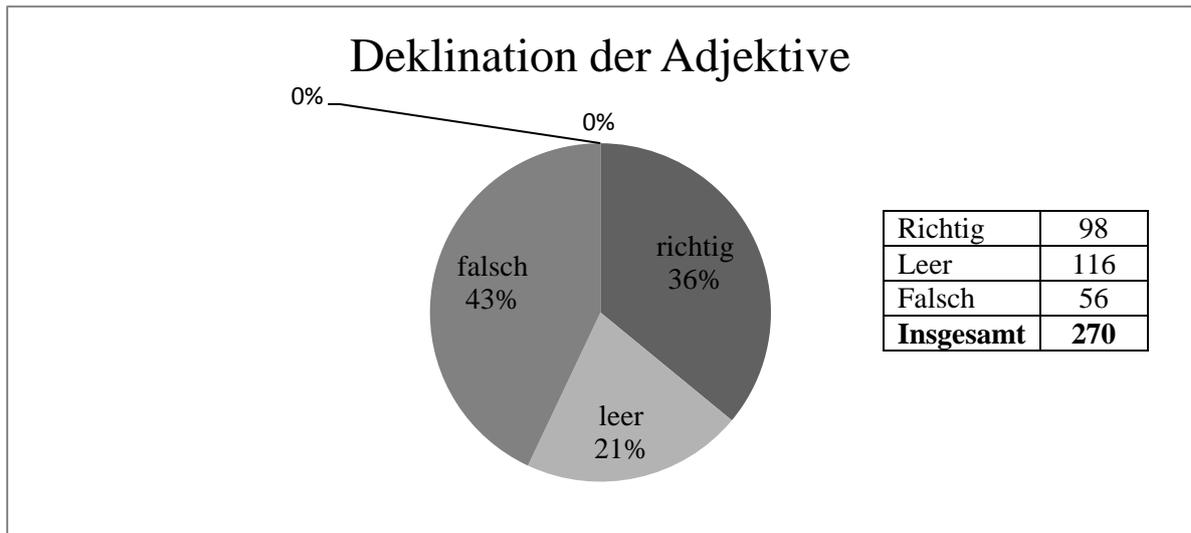
²⁴ Vgl. http://www.duden.de/rechtschreibung/Ort_Streckenende [2015-03-24]

3.4.3 Deklination der Adjektive

In der Untersuchung wurde mit diesen Adjektiven gearbeitet: *schwarze Katze, einen schwarzen Hund, ein grünes Auto, einem roten Auto, ein fleißiger Schüler, mit dem fleißigen Schüler.*

Als kompliziert zeigten sich das Neutrum und das Maskulinum und das im Dativ und dem Akkusativ. Häufig kam es vor, dass die Gymnasiasten in dem Dativ Maskulinum nach dem bestimmten Artikel die Endung *-er* benutzten (**dem fleißiger Schüler*). Fehler kamen auch in dem Dativ Neutrum vor, wo häufig **mit einem rotes Auto* geschrieben wurde. Diese unkorrekten Endungen konnten vermieden werden, weil dort die Präposition *mit* auftauchte, die über dem Dativ informierte. Die größte Schwierigkeit stellte aber der Akkusativ des Neutrums dar. Hier kann die Fehlerursache schwierig beschrieben werden, denn die Fehler waren sehr divergent (*grüne, grünen, grünem, grünem, grün*). Diese Fehler entstanden wahrscheinlich durch die Unkenntnis der passenden Formen. Viele Stellen im Test blieben auch frei. Von zwei Schülern wurde die Aufgabe ganz korrekt aufgefüllt und von sieben wurden die Endungen ganz falsch identifiziert.

Zusammenfassung: Die Gymnasiasten stellten gute Kenntnisse in der Deklination des Femininums und bei allen Genera in dem Nominativ unter Beweis. Die entstandenen Fehler wurden von der deutschen Flexion beeinflusst, die nicht so entwickelt ist, wie die tschechische und somit bereitete die Bestimmung des Kasus den Gymnasiasten Probleme. Weiter konnte man merken, dass sie auch Lücken in den Kenntnissen der Deklination des bestimmten und unbestimmten Artikels hatten. In einigen Fällen konnte man sich nach der Rektion der Präposition richten und erkennen, dass es sich um den 3. Fall handelt, doch viele hatten diese Hilfe nicht bemerkt oder wussten nicht, dass sich die Präposition mit dem 3. Fall bindet.



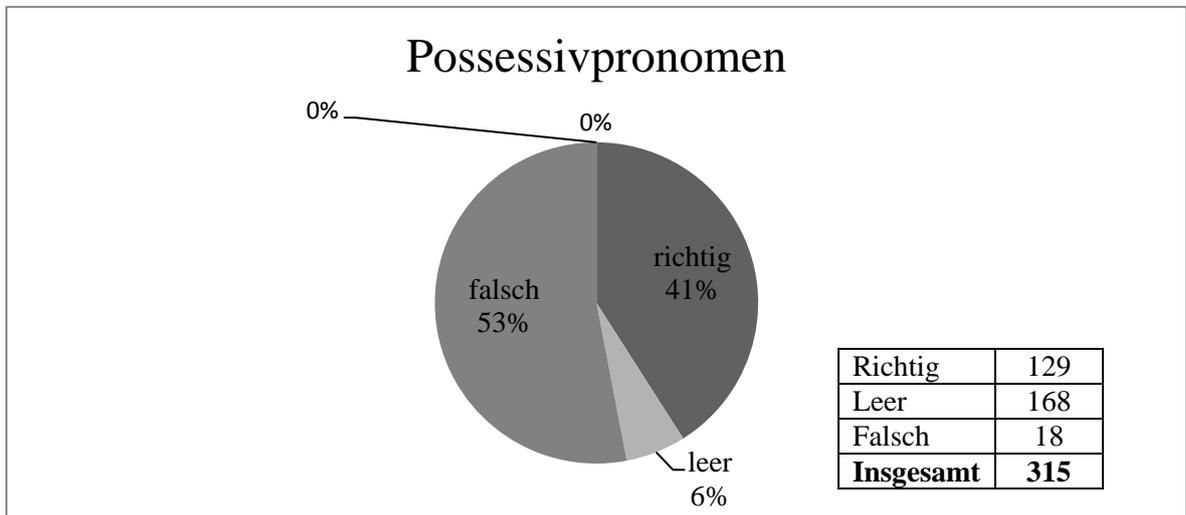
3.4.4 Possessivpronomen

In der Untersuchung wurden diese Ausdrücke angewendet: *mein Vater, meine Noten, mit eurem Auto, mit deiner Freundin, deinen Rat, mit unseren Politikern, mit euren Kenntnissen*.

Der Nominativ bewirkte bei den Schülern keine Schwierigkeiten. Doch in dem Dativ Singular bei dem Neutrum und auch dem Femininum kamen viele Fehler vor. Bei dem Neutrum wurden oft die Endungen *-en, -e* verwendet (**mit euren Auto, *mit eure Auto*) und im Dativ bei dem Femininum die Endung *-e, -em, -en* (**mit deine Freundin, *mit deinem Freundin, *mit deinen Freundin*). Auch in dem Dativ Plural kam es bei dem Maskulinum und dem Femininum zu zahlreichen Fehlern. Bei beiden Genera erschien oft die Endung *-e* (**mit unsere Politikern, *mit eure Kenntnissen*). Diese Fehler sind schwer zu kategorisieren. Es scheint, dass die Fehler durch die Unkenntnis des Deklinationsparadigma entstanden. Doch oft wurden auch in dem Akkusativ Maskulinum die Fehler entdeckt. Viele Schüler kennzeichneten, dass *deinen Rat* ohne Endung ist (**dein Rat*). Dies passierte wahrscheinlich durch die falsche Identifikation des Genus (**das Rat*). Niemandem ist es gelungen, alle Endungen der Possessivpronomen richtig zu setzen.

Zusammenfassung: Nicht alle Gymnasiasten kennen sich in der Deklination der Possessivpronomen aus. Ausnahmsweise verursachte der Nominativ wenige Komplikationen,

doch die Probleme entstanden bei der der Identifikation des Dativs und Akkusativs. Wie man bei dem Beispielwort *der Rat* sehen kann, war auch die Bestimmung des richtigen Genus des Substantivs ein Problem und weshalb konnte das Pronomen auch nicht richtig dekliniert werden.



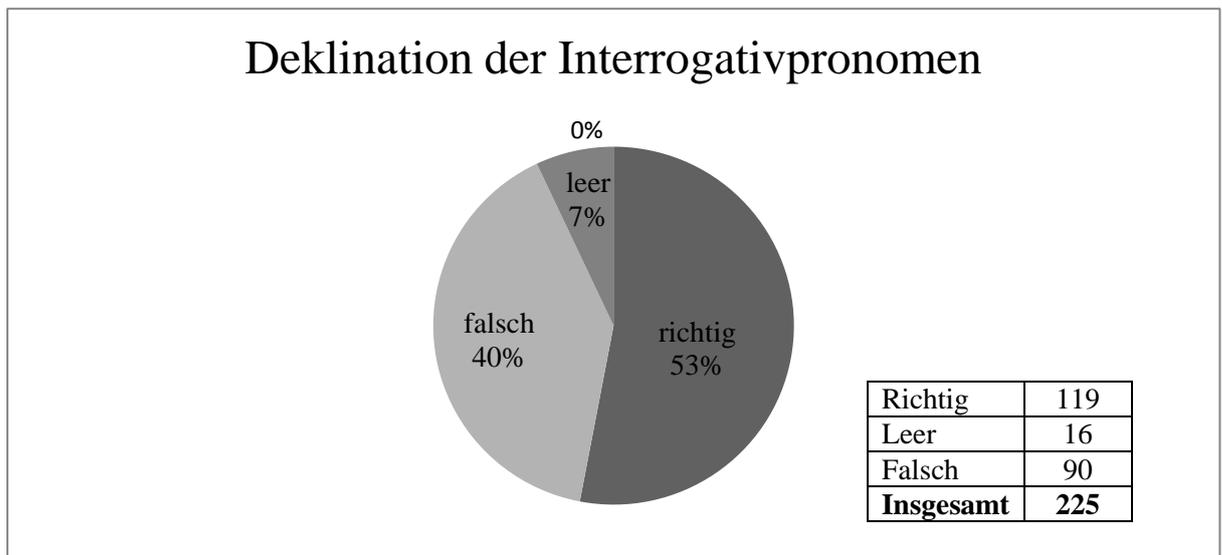
3.4.5 Interrogativpronomen

In der Analyse wurde mit folgenden Sätzen gearbeitet:

- a) **Wem** bist du in der Stadt begegnet?
- b) **Wer** bringt das Essen mit?
- c) Für **wen** kaufst du so viele Geschenke?
- d) Wir treffen uns um 7 Uhr. **Wer** kommt noch mit?
- e) **Wen** sehen wir morgen? Das ist eine Überraschung.

Die Deklination der Interrogativpronomen war zur Hälfte erfolgreich. Einige Komplikationen entstanden beim Nominativ, jedoch im Dativ und Akkusativ kamen die häufigsten Fehler vor. Diese beiden Formen verwechselten die Gymnasiasten sehr oft. Statt des Dativs wurde in 90 % der Akkusativ eingesetzt (**Wen bist du in der Stadt begegnet?*), jedoch beim Akkusativ konnte man beobachten, dass da auch der Nominativ oft vorkam (**Wer sehen wir morgen?*). Bei der ersten Aufgabe war der Ausdruck *begegnen* problematisch, weil er nicht bekannt war. Er wurde zwar von der Lehrerin übersetzt, aber die Schüler wussten nicht, mit welchem Fall sich das Wort bindet. Die Aufgabe wurde von drei Schülern ganz korrekt ausgefüllt und vier Schüler bestanden diese Aufgabe nicht.

Zusammenfassung: In dieser Problematik konnten sich die Schüler teilweise aus. Der Nominativ bildete wieder keine Komplikationen und wiederum war die Bestimmung des Dativs und des Akkusativs das Hauptproblem. Man muss auch die Unkenntnis des Wortes *begegnen* in Betracht ziehen, bei dem die Schüler nicht wussten, mit welchem Fall es sich bindet und deshalb entstanden viele unkorrekte Formen.



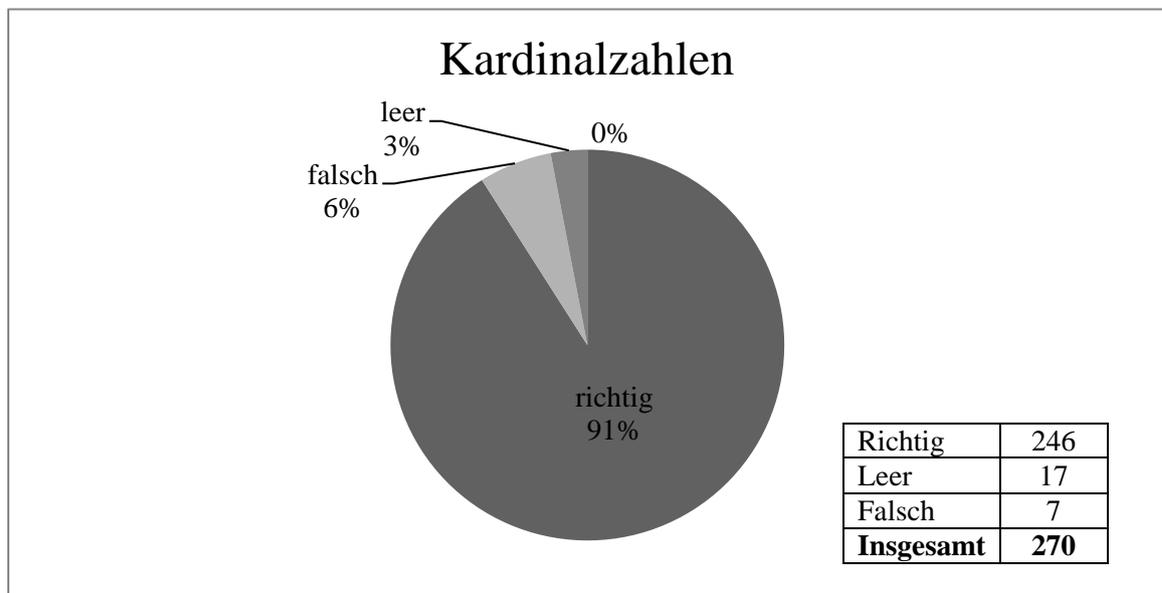
3.4.6 Kardinalzahlen

In dieser Übung bekamen die Lernenden sechs falsch geschriebenen Kardinalzahlen. Ihre Aufgabe war, die Fehler zu finden. Für die Fehleranalyse wurden diese Zahlen angewendet: **fünfezehn*, **zweihunderteneun*, **achthunderteins*, **eintausendeins*, **sechseundvierzig*, **vierhundredsiebeneunddreißig*

Diese Übung wurde ohne Probleme gelöst. Nur wenige Gymnasiasten fanden die Fehler nicht oder markierten andererseits fehlerlose Stellen. 36 Schüler von 45 erfüllten die Aufgabe ganz korrekt. Der Fall, dass jemand keinen Fehler fand, trat nicht auf und auch sehr wenige Kardinalzahlen blieben nicht korrigiert.

Es konnten zwei Fehlerschwerpunkte beobachtet werden. Der erste war, dass manche Schüler das *-s* am Ende ausgelassen hatten (**achthundertein*, **eintausendein*). Der andere Fehler war, dass die Verdoppelung der Konsonanten durchgestrichen wurde (...*unddreißig* → ...*undreiβig*).

Zusammenfassung: Die Kardinalzahlen bereiteten den Schülern keine Schwierigkeiten. Fast alle markierten die Fehler richtig. Nur wenige Schüler machten kleine Fehler, die in dieser Arbeit nicht reflektiert werden.



3.4.7 Konjugation der Verben

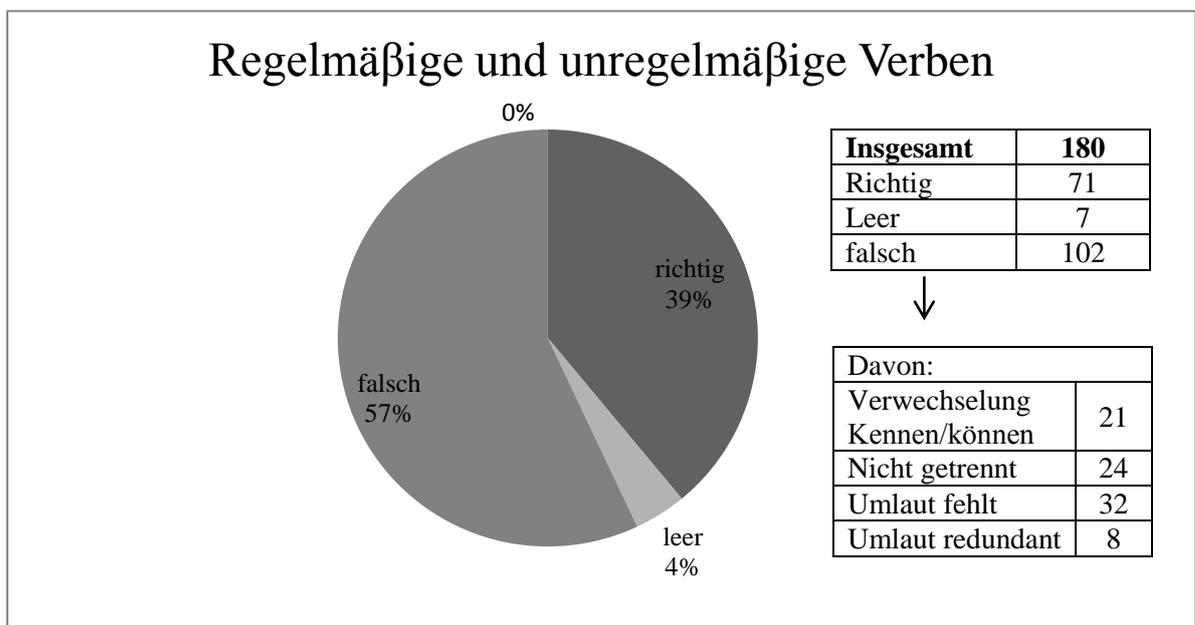
Wie über die Kenntnisse der Konjugation der Verben disponiert wird, wurde an drei Aufgaben überprüft.

Erste Aufgabe war die richtige Konjugation der regelmäßigen und unregelmäßigen Verben. Die Analyse wurde an diesen vier Wörtern durchgemacht: *fahren*, *kenne*, *schlafen*, *anfangen*.

Diese Übung war nur zu ca. 40 % erfolgreich. Die kleinsten Probleme verursachten die Verben *fahren* und *schlafen*, die zur Hälfte richtig ergänzt wurden. Die Schwierigkeiten entstanden in der 2. und 3. Person im Singular, wo in den meisten Fällen der Umlaut fehlte (**fahrst*, **schlaft*, **fangst an*) und eben in der 2. Person im Plural, wo andererseits der Umlaut überreichlich vorkam. (**fährt*, **schläft*, **fängt an*). Das Verb *kennen* wurde von der Hälfte mit dem Wort *können* verwechselt, dass aber meistens richtig konjugiert wurde. Das Wort

anfangen wurde ebenso von vielen richtig konjugiert, doch hier entstand das Problem mit der Trennung der Präposition (**ich anfangen* statt *ich fange an*, ...). Es wurde nur sehr selten richtig getrennt.

Zusammenfassung: Die Verben *fahren* und *schlafen*, mit denen die Schüler oft in Kontakt kommen, machten wenige Probleme. Die Komplikationen entstanden nur bei dem Umlaut und das wahrscheinlich wegen der Unkenntnis der Konjugation. Beim Wort *anfangen* verursachte die trennbare Präposition die Fehler. Bei dem Wort *kennen*²⁵ hätten die Schüler überhaupt keine Probleme gehabt, wenn sie das Wort nicht ständig mit dem Wort *können* verwechselt hätten.



²⁵ Die Verwechslung der Wörter *kennen* und *können* werden auch in dem Buch von *Věra Höppnerová: Zrádná slova v němčině* angeführt. Diese Verwechslung kommt oft vor und entsteht wegen der Ähnlichkeit dieser beiden Wörter. (vgl. Höppnerová 2006: 191)

Die zweite Aufgabe war, die Hilfsverben *haben* oder *sein* nach dem Kontext richtig anzuwenden und dannach die korrekte Form zu ergänzen. Die Kenntnisse wurden an diesen Sätzen überprüft:

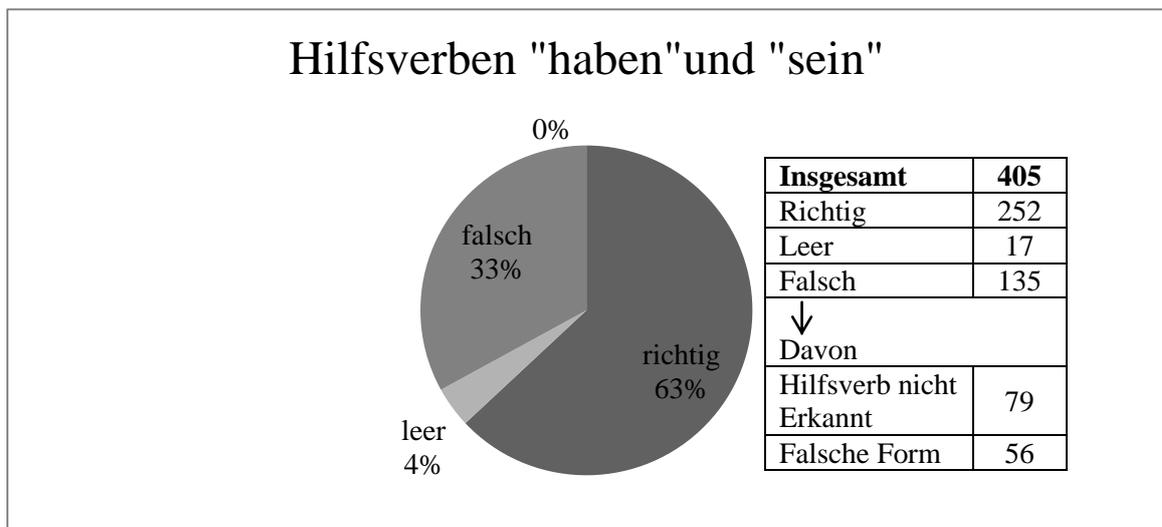
- a) Ich **habe** die Aufgabe, eine Analyse zu machen.
- b) Ihr **habt** heute deswegen einen Test bekommen.
- c) Du **hast** die Aufgabe, den Test zu erfüllen.
- d) Der Test **ist** nicht schwer.
- e) Ihr **seid** bestimmt vorbereitet.
- f) Deine Freundin **ist** gut vorbereitet.
- g) Alle deine Mitschüler **sind** gut vorbereitet.
- h) Ich stelle dir die Frage, **hast** du für den Test gelernt?
- i) Wir **sind** gespannt!

Diese Aufgabe wurde von 60 % der Gymnasiasten erfolgreich bearbeitet. In der 1. und 2. Person Singular tauchten nur wenige Fehler auf. Komplikationen traten bei der 3. Person im Singular auf, wo viele Fehler gemacht wurden. Der Grund dafür war, dass statt des Hilfsverbs *sein*, das Hilfsverb *haben* benutzt wurde und das in 11 von 12 Fällen. Es wurde deutlich, dass der Plural die meisten Komplikationen anstellt. In der 1. Person Pl. (Aufgabe i)) wurde wieder statt *sein* fast immer *haben* eingesetzt. Derselbe Fall trat auch bei der 3. Person Pl. auf (Aufgabe g)) auf, wo wieder *haben* eingesetzt wurde. Hier erschienen aber auch Formen, wie *ist*, *hat*, *sein*.

Doch am Hinterhältigsten war für die Schüler die 2. Person im Plural. In der Aufgabe b) tauchten differenziell konjugierte Hilfsverben auf, wie z.B. *haben*, *hat*, *seid*, *sind*, *sein*, *bin*. Aus der Hälfte wurde wenigstens das richtige Hilfsverb ausgewählt, doch problematisch war dann die richtige Auswahl der Form. Dasselbe erschien auch in der Aufgabe e), wo am meisten die Form *sind* auftauchte. Außer des Hilfsverbs *sind* wurden hier viele weitere Formen angewandt, wie z.B. *hat*, *habt*, *ist*, *habet*, *hattet*, *hast*. In diesem Fall überwog die richtige Einsetzung des Hilfsverbs, doch die Entscheidung, wie es konjugiert wird, wurde wiederum oft nicht richtig getroffen.

Bei der Korrektur fiel auch auf, dass eine kleine Anzahl die Orthographie nicht beherrscht, wie z. B.: **seit* (in 10 Fällen), **hatt*, **seind*, **seint*.

Zusammenfassung: Diese Problematik wird von den Schülern teilweise beherrscht. Die größten Schwierigkeiten verursachte die passende Zuordnung des Hilfsverbs. Man konnte sehen, dass die Schüler die Regeln der Verwendung von Hilfsverben nicht beherrschen (*sein* bei Verben der Bewegung, *haben* bei allen anderen). Weiter war für die Gymnasiasten auch die 2. Person im Plural sehr problematisch und das nicht nur in der Entscheidung, welches Hilfsverb richtig ist, sondern auch die Ergänzung des richtig konjugierten Hilfsverbs ist in vielen Fällen nicht gelungen. Wieder konnte man bemerken, dass größere Schwierigkeiten die nicht so oft verwendeten Personen bereiteten.



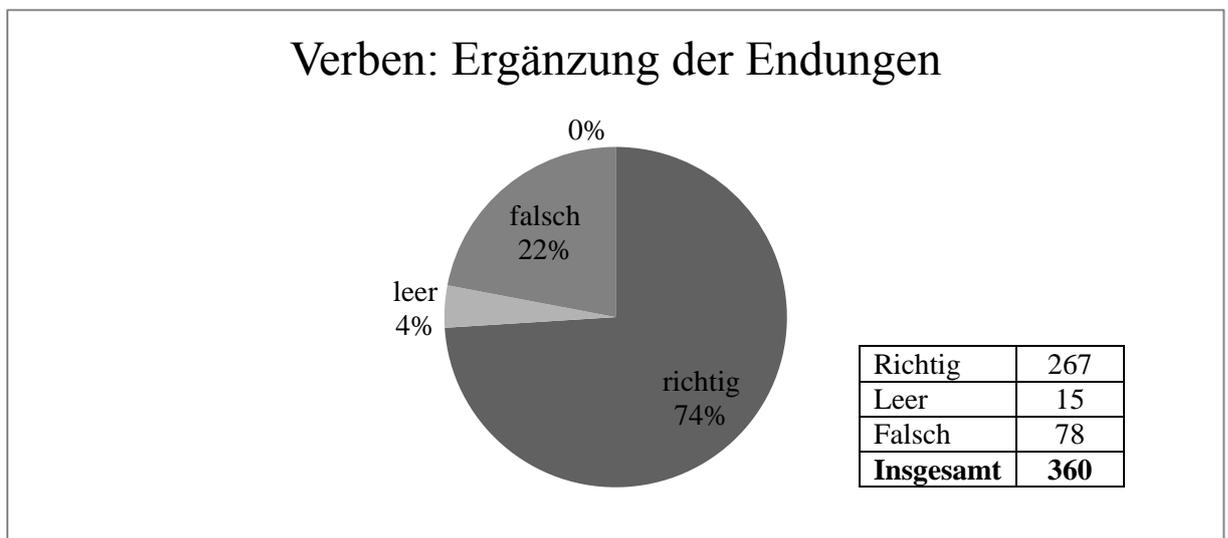
In der dritten Aufgabe sollten die Schüler die richtigen Endungen der Verben ergänzen. Es wurde mit diesen Sätzen gearbeitet:

- a) *Kommst du mit? Nein, ich fahre heute zu meiner Oma. Wir **bleiben** dort eine Woche.*
- b) *Ich koche heute etwas gutes zum Essen, lade auch deine Freunde ein. Sie **werden** sich freuen.*
- c) *Musst du heute viel für die Prüfung lernen? Ich hoffe, dass ich dir **helfen** kann.*

Diese Aufgabe haben die Lernenden in ca. 75 % der Fälle richtig ergänzt. In der Aufgabe a) wurden nur ausnahmsweise Fehler gemacht. In der Aufgabe b) konnte man schon Komplikationen in den Endungen beobachten. Oft wurde statt *lade* – *laden* ergänzt. Eine merkliche Anzahl von Schülern dachte, dass es ohne Endung ist: **lad*. In dem zweiten Teil der Aufgabe tauchten mehrere Endungen auf, wie z.B. **werdet*, **werde*, **werdt* oder nur **werd*. Die Aufgabe c) war nach den Ergebnissen die komplizierteste. Sie richtig zu ergänzen,

schaffte nur die Hälfte. Bei dem Verb *lernen* wurde oft die Endung *-st* und *-et* ergänzt (**lernst*, **lernet*) und bei dem Verb *helfen* wurde stets *-e* ergänzt (**helfe*). Die Geprüften richteten sich zwar nach dem Konjugationsparadigma (ich helfe, du lernst), es handelte sich jedoch in beiden Fällen um einen Infinitiv.

Zusammenfassung: In dieser Übung weiste die Mehrheit sehr gute Kenntnisse auf. Die ersten Sätze wurden fast fehlerlos ergänzt. Mehrere Komplikationen erschienen am Ende dieser Aufgabe. Es sah aber so aus, dass die Probleme nicht durch die Unwissenheit des Konjugationsparadigmas entstanden, aber durch die schwierigen Satzkonstruktionen, die am Ende vorkamen. Trotzdem wurden in dieser Aufgabe sehr hohe Ergebnisse erreicht.



3.4.8 Infinitiv mit „zu“

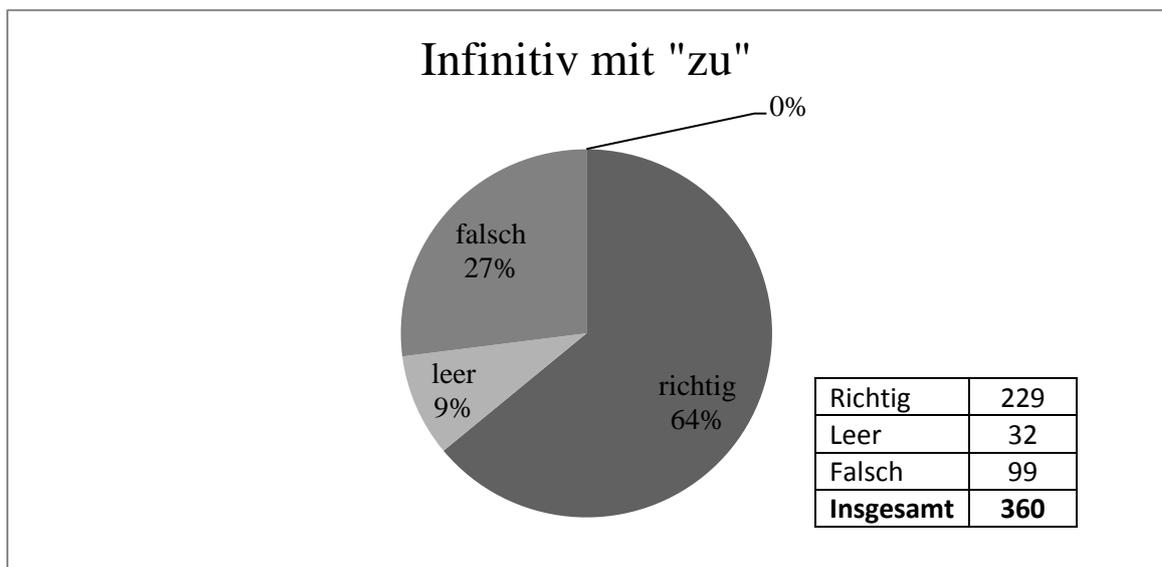
In dieser Untersuchung wurden folgende Sätze verwendet:

- a) *Ich höre ihn kommen. Hast du Lust zu kommen?*
- b) *Ich muss noch viel lernen. Hast du auch noch viel zu tun?*
- c) *Es ist so langweilig zu arbeiten, aber dann kann ich mir etwas kaufen.*
- d) *Ihr müsst alles bezahlen. Ihr habt aber nicht so viel Geld um es zu bezahlen.*

Bei dieser Analyse muss erwähnt werden, dass der Infinitiv mit „zu“ in der Schule noch nicht zur Sprache gebracht wurde. Den Schülern wurden die Regeln kurz vor dem Test erklärt und anhand dieser kurzen Erklärung wurde der Test erfüllt.

Dennoch erreichte man hohe Ergebnisse. 11 Schüler setzten alles korrekt ein und allgemein betrug der Erfolg ca. 65 %. Die meisten Fehler kamen in der Aufgabe c) vor, wo die Setzung des „zu“ oft verwechselt wurde: **Es ist so langweilig arbeiten, aber dann kann ich mir etwas zu kaufen.* Als nächstes wurden auch oft Fehler in der Aufgabe b) gemacht, wo wieder die Verwechslung eintrat: **Ich muss noch viel zu lernen. Hast du auch noch viel tun?* Mehrmals passierte, dass diese Aufgabe nicht ausgefüllt wurde. Insgesamt haben es 3 Schüler nicht geschafft, in der Aufgabe „zu“ etwas richtig zu bestimmen.

Zusammenfassung: Dieser Problembereich der Morphologie war für die Schüler nicht so anspruchsvoll, obgleich der Stoff erst kurz vor dem Test erklärt wurde. Andererseits war das wahrscheinlich der Grund des Erfolgs, weil dieser grammatische Stoff erst kurz vor der Prüfung thematisiert wurde.



3.4.9 Trennbare und untrennbare Verben

Diese Untersuchung wurde an folgenden Sätzen überprüft, die die Schüler ins Deutsche übersetzen sollten:

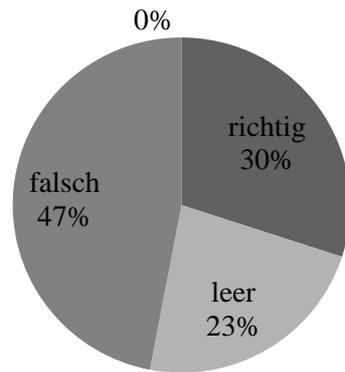
- a) *Nakup prosím*
- b) *Uklid' si svůj dětský pokoj*
- c) *Ne, můžeš ho prosím vyzvednout ty?*
- d) *Dnes večer vůbec nemůžu usnout*
- e) *Zavolej mi prosím zítra.*

Bei der Bearbeitung wurde nur die richtige/falsche Trennung der Präpositionen in Betracht gezogen und nicht die Korrektheit der Sätze. Aus Interesse wird jedoch am Ende die Anzahl der grammatisch korrekten Sätze in der Tabelle angeführt.

Die Entscheidung treffen, wann das Verb getrennt wird und wann nicht, war für die Lernenden ziemlich anstrengend. Nur einem ist es gelungen, alles recht zu bestimmen, sonst trat der Erfolg nur bei 30 % ein und davon wurden die Sätze in 15 % auch grammatisch korrekt geschrieben. Ca. 50 % der Gymnasiasten schafften diese Aufgabe nicht und ca. 25 % haben den Versuch überhaupt nicht unternommen. Die Durchführung der Trennung der Präposition in den ersten zwei Aussagen gelang oft nicht (**Einkauf bitte. *Aufräum dein Kinderzimmer*). Sehr oft trennten die Schüler das Verb *abholen* in der Aufgabe c) (**Kannst du ihn bitte holen ab?*). Die größten Schwierigkeiten verursachte der Satz d), wo es sehr oft zu der Trennung kam (**Ich kann heute überhaupt nicht schlafen ein*). Viele Fehler entstanden auch in dem letzten Satz, wo es in den meisten Fällen zu der Auslassung der Präposition kam (**Rufst du mir bitte morgen*). Das Problem bestand auch in der Verwendung von Verben, die keine trennbare Präposition enthielten (z.B. *statt aufräumen – putzen, reinigen*).

Zusammenfassung: Die Trennung wird in Hinsicht des Erfolgs nur wenig beherrscht. Die Ergebnisse wären besser gewesen, wenn das richtige Verb ausgewählt worden wäre. Weil es sich um konkrete Verben handelte (also mit einer Präposition) und nicht um freie Übersetzungen, sollten die konkreten Verben in den Klammern eingegeben werden. Diese Tatsache sollte bei der Vorbereitung des Tests berücksichtigt werden.

Trennbare und untrennbare Verben



Insgesamt	225
richtig	68
leer	52
falsch	105

Davon	
Auch grammatisch korrekt	37

3.4.10 Modalverben

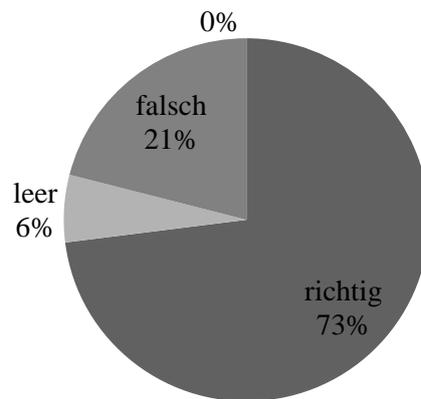
Bei der Untersuchung der Beherrschung der Modalverben wurde mit diesen Sätzen gearbeitet:

- Wir lieben Sport, am meisten **mögen** wir Hockey. (mögen)*
- Ihr **könnt** einen Ausflug nach Pilsen machen. (können)*
- Ich muss eine Hochschule auswählen. **Kannst** du mir helfen? (können)*
- Er ist sehr geschickt. Er **kann** einfach alles. (können)*
- Diese Leute, die **mögen** nur sich selbst. (mögen)*
- Ich **mag** sie sehr.*

Die Konjugation der Modalverben im Präsens beherrschten die Gymnasiasten sehr gut. Die korrekten Formen wurden in ca. 70 % der Fälle richtig verwendet. Auch nur bei sehr wenigen Stellen gelang es nicht zu der Ergänzung. Es tauchten ein paar Fehler auf und das meiste in der Aufgabe b). Hier wurde oft die Form **kannt* und **können* benutzt (**Ihr kannt ... *Ihr können ...*). Es passierte auch, dass das Verb *mögen* ausgefüllt wurde. Weiter erschienen auch Unkorrektheiten in der Aufgabe c). Hier kam oft die Form **könnst* vor (**Ich könnst ...*). Einige Fehler tauchten noch in der Aufgabe d) auf, wo die Schüler bei der 3. Person Sg. häufig die Formen **kannt* und **könnt* benutzten (**Er kannt ... *Er könnt ...*). In der letzten Aufgabe wurde das passende Modalverb nicht vorbestimmt, also die Entscheidung, welches Modalverb in den Kontext passt, musste man selbst treffen. Der Entschluss wurde meistens richtig getroffen, doch schließlich wurde das Verb in einigen Vorkommen unkorrekt konjugiert (**mage, *möge*). Diesen Teil des Gesamttests völlig richtig zu konjugieren gelang sechs Gymnasiasten.

Zusammenfassung: Die richtige Verwendung der passenden Form des Modalverbs ist für die Schüler nicht kompliziert. Sie kennen sich nicht nur in der Konjugation gut aus, sondern auch die Entscheidung, welches Modalverb in den Kontext passt, wurde richtig getroffen.

Modalverben "mögen" und "können"



Insgesamt	270
richtig	197
leer	16
falsch	57

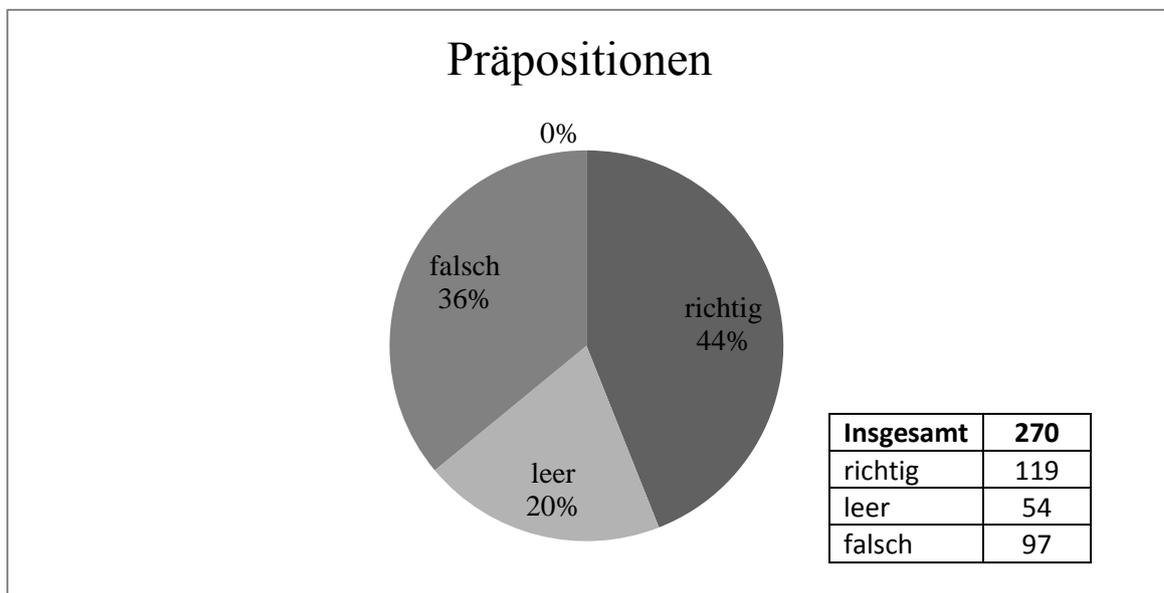
3.4.11 Präpositionen

Bei der Auswertung, wie die Schüler die Präpositionen kennen und können, wurde mit folgenden Sätzen gearbeitet:

- Wir fahren **in den** Ferien nach Berlin.*
- Wir machen eine Tour **durch /in die** Stadt.*
- Danach verbringen wir ein Wochenende **an dem/bei dem** See in Lipno.*
- In der** freien Zeit zelte ich **mit** meinen Freunden.*
- Beim Zelten sprechen wir **von/über** gruselige Geschichten.*

Die Einsetzung der korrekten Präposition verursachte in den ersten zwei Sätzen keine Komplikationen. In der zweiten Aufgabe erschienen zwei Möglichkeiten bei der Auswahl der Präposition. In der Aufgabe c) kamen häufige Fehler vor. Das Problem bestand nicht in der Auswahl der Präposition, wie viel mehr in der Bestimmung des Genus bei dem Wort *See* (**an der See*, **an das See*). Ebenso wurde hier auch oftmals die Präposition *in* gewählt (**in der See*, **in die See*, **in See*). In diesem Fall konnte noch die Präposition *bei* ergänzt werden, was auch manche gemacht haben, jedoch wurde der Artikel ausgelassen (**bei See*). Am schwierigsten fiel den Schülern die Aufgabe d). Die Verbindung *in der freien Zeit* wurde von niemandem richtig ergänzt. Meistens wählte man die passende Präposition, doch die Komplikationen verursachte die Auslassung des Artikels (**in freien Zeit*). Häufig tauchte auch die Präposition *am* vor (*am freien Zeit*). Der zweite Teil des Satzes (*mit meinen Freunden*) wurde problemlos ausgefüllt. Die Präposition im letzten Satz wurde oft nicht angegeben, und wenn es zu einer Bestimmung kam, dann meistens falsch, wie z. B. *mit*, *in*, *für* (**mit gruselige Geschichte*, **in gruselige Geschichte*, **für gruselige Geschichte*).

Zusammenfassung: Die Bestimmung der Rektion ist ein anstrengendes Thema. Die Schüler haben viele Fehlern gemacht und oft falsche Präpositionen ausgesucht. Wenn die Präposition falsch bestimmt wurde, wurde sie mindestens aus der entsprechenden Gruppe der Präpositionen ausgesucht. Die Schwierigkeit verursachte die Bestimmung des Artikels und seine häufige Auslassung. Andererseits schrieb man manche Sätze mit der Absicht, eine konkrete Präposition zu bestimmen (*durch die Stadt*) und die Schüler wählten eine andere Präposition, trotzdem passende in den Kontext, aus (*in die Stadt*). Die Rektion in den ersten zwei Sätzen wurde fast fehlerlos bestimmt. Dies lag wahrscheinlich an der Auswahl der Wörter, die den Lernenden bekannt waren. Die Konstruktionen am Ende waren schwieriger und deswegen tauchten auch mehrere Fehler auf.



3.5 Auswertung der Hypothesen

In diesem Kapitel werden die am Anfang der Untersuchung angegebenen Hypothesen bestätigt oder widerlegt. Aus dem Grund der Übersichtlichkeit führen wir die Thesen noch einmal an.

H1 Die Schüler kennen sich in der Pluralbildung der oft verwendeten Substantive aus und kennen auch ihre Artikel. Probleme bei dem Artikelgebrauch entstehen oft wegen den Interferenzfehlern (das Buch- ta kniha).

Die H1 wurde teilweise widerlegt. Die Schüler kennen sich in der Pluralbildung nicht so gut aus, wie man behauptet. Schwierigkeiten verursachten unerwartet die Wörter, die man gleich am Anfang des Erlernens einer Fremdsprache lernt. Andererseits wurden die Interferenzfehler bei der Zuordnung des Genus bestätigt. Der negative Einfluss der Muttersprache war das Hauptproblem bei der Bestimmung des entsprechenden Artikels.

H2 Deklination der Adjektive verursacht den Schülern große Probleme. Schwierig ist es, sich die Unterschiede der Deklination nach dem bestimmten und unbestimmten Artikel zu merken. Das Problem besteht auch darin, dass viele Schüler das Deklinationsparadigma überhaupt nicht beherrschen.

Die Hypothese 2 hat sich bestätigt. Das Deklinationsparadigma wird von der Mehrheit nicht ganz beherrscht. Große Probleme verursachten der 3. und der 4. Fall. Die Unwissenheit, welche Endungen nach dem bestimmten und unbestimmten Artikel gebraucht werden, war deutlich.

H3 Die Possessivpronomen und Interrogativpronomina verursachen den Schüler keine größeren Schwierigkeiten.

Die Hypothese 3 hat sich teilweise bestätigt. Die Erkennung des Falles war für viele eine Schwierigkeit und somit traf der Erfolg nur in 50 % der Fälle ein. Die Schüler haben Lücken in der Kenntnis der Deklination der Pronomen.

H4 Die Konjugation der Verben verursacht allen Schülern Probleme. Viele Lernende sind ratlos, welche Form man benutzen soll, wann sich der Stamm ändert, welches Hilfsverb man wann verwendet und wann man die Präfixe vom Verb trennen und nicht trennen darf.

Die These 4 wurde wieder teilweise belegt. Die Gymnasiasten sind sich ziemlich sicher, in welchem Kontext welches Hilfsverb benutzt wird und wie es konjugiert wird. Schwierig fiel die Trennung der Präpositionen, die fast in keinem Fall richtig bestimmt wurde. Die Entscheidung, die Stammveränderung richtig zu treffen, war für viele kein anstrengendes Thema.

H5 Die Kardinalzahlen werden in der geschriebenen Form gut beherrscht.

Diese Hypothese wurde bestätigt. Die Fehler bei den Kardinalzahlen wurden zu 91 % richtig markiert.

H6 Infinitiv mit „zu“ ist für die Schüler ein schwieriges Thema. Das Erkennen, wann „zu“ benutzt wird, ist für die Mehrheit ein Problem.

Die Hypothese wurde widerlegt. Die Schüler haben eine kurze Erklärung des Infinitivs mit „zu“ vor dem Test bekommen und anhand dieser Erklärung wurde der Erfolg in 64 % aller Fälle erreicht.

H7 Einfache und oft verwendete Präpositionalfügungen werden gut beherrscht. Ansonsten ist es für die Lernende ein schwieriges Element der Grammatik.

Diese Hypothese wurde bestätigt. Die anspruchsvolleren Präpositionalfügungen werden nicht so gut beherrscht. Die unkorrekte Einsetzung der Präpositionen wurde durch mehrere Anlässe verursacht (komplizierte Satzkonstruktionen, Unkenntnis des Geschlechts bei den Wörtern, Auslassung des Artikels). Doch bei den leichteren Satzkonstruktionen wurden oft die verwendeten Präpositionen richtig eingefügt.

H8 Die Lernenden, die mit dem Lehrbuch *Direkt Neu 1* arbeiten, erreichten bessere Ergebnisse, als die Schüler, die das Lehrbuch *Německy od Adama* benutzen.

Diese Hypothese wurde widerlegt. In einigen Bereichen zeigten die Klassen Schwächen, die mit *Direkt Neu 1* arbeiten (Bestimmung des Artikels, Infinitiv mit „zu“). In Bereichen der Morphologie, wie Pluralbildung, Modalverben und trennbare und untrennbare Verben, wiesen die Klassen, die mit dem Buch *Německy od Adama* arbeiten, Schwächen auf. Bei 50 % der Aufgaben konnte man jedoch keine Unterschiede beobachten. Durchschnittlich fielen die Ergebnisse ungefähr gleich aus.

3.6 Evaluation der Lehrerin

In diesem Kapitel können wir uns etliche Bemerkungen aus der Perspektive der Deutschlehrerin, Eva Šálková, ansehen. Sie betrachtet die Ergebnisse aus einer ganz anderen Sicht und stellt einige Fakten dar:

- Seitdem die Auswahl Deutsch als Erstsprache nicht mehr möglich ist und die Dotation somit nur drei Stunden pro Woche beträgt, ist die schlechtere Kenntnis der Sprache ersichtlich. Die ideale Aufteilung in Anfänger und Fortgeschrittene ist auch nicht immer möglich.
- Anhand dieser Aspekte stimmen die Ergebnisse aus der Analyse überein. In dem Buch *Německy od Adama 1*, mit dem die Klasse 2.A arbeitet, unterscheidet sich der Wortschatz und die Grammatik von dem Buch *Direkt Neu 1*, das für die Analyse die Unterlage war und somit erreichte diese Klasse niedrige Ergebnisse als die Klasse 2.C, die konkret mit dem *Buch Direkt neu 1* arbeitet.
- Eine gemischte Gruppe bildet die Klasse 3.C und 5.A die schon drei Jahre mit den Büchern *Direkt neu* arbeitet. Die Klasse 5.A arbeitete zusätzlich noch zwei Jahre mit dem Buch *Německy od Adama*. Die Kenntnisse dieser Gruppe erweisen sich somit auch als die Bessere.
- Die Klasse 4.A wurde zwei Jahre nach dem Buch *Německy od Adama* und zwei Jahre nach dem Buch *Direkt neu 1* unterrichtet, daher erreichten sie die höchsten Erfolge.
- Man könnte bestimmt bessere Ergebnisse erreichen, wenn die Schüler für die Prüfung vorbereitet würden. Die Resultate der Klassen und der einzelnen Schüler entsprechen jedoch ihren Kenntnissen.

4 Fazit

Die ganze Arbeit bildet zwei Hauptteile, die in den theoretischen und praktischen Teil strukturiert sind.

Bevor man eine Analyse durchführen kann, muss man sich mit dem Analysierten auch theoretisch auseinandersetzen. Deswegen fand der Begriff Morphologie, seine Wortartenklassifizierung und die deutsche Flexion, eine Erwähnung. Wichtig ist auch, die Stellung der Morphologie im Unterricht zu kennen. Deswegen habe ich mich auch mit diesem Thema auseinandergesetzt. Dazu wurde die pragmatische Wende und der Bildungsprogram RVP angesprochen. Weil das Ziel dieser Arbeit die Fehleranalyse ist, musste ich auch kurz diesen Begriff definieren und eine nähere Klassifizierung von Fehlern vorstellen. Bei der Korrektur müssen wir auch eine mündliche und schriftliche unterscheiden und daher wurden diese Korrekturen auch kurz erläutert.

Mit dem Abschluss der Korrekturen gingen wir zu dem praktischen Teil über, wo wir mit der Bestimmung der Forschung angefangen haben. Hier wurden noch mal die Ziele der Arbeit aufgegriffen und beschrieben, was analysiert werden soll. Außerdem wurde in diesem Kapitel ein neues Ziel angesprochen und das nach der Konstatierung, dass mit mehreren Gruppen von Deutschschülern gearbeitet wird, wobei zwei verschiedene Lehrbücher benützt werden, entstand das Ziel herauszufinden, welches von den zwei Lehrbüchern besser zu sein scheint.

Im nächsten Kapitel wurden die Hypothesen festgestellt, also die korrekte und genaue Erfassungen der Ziele.

Ein weiteres Kapitel ging auf die theoretischen Grundlagen für die pädagogische Forschung ein. Hier wurden die ausgewählte Schule und die Gruppen von Schülern, die für die Analyse zur Verfügung gestellt wurden, näher beschrieben. Außerdem wurde auch die Ausstattung der Klassen für den Deutschunterricht betrachtet.

Danach folgte schon die eigentliche Analyse der Fehler. Für die Untersuchung erstellte ich einen Test, mit Hinblick auf die morphologischen Phänomene. Der Test umfasste 13 Aufgaben, die dann, in der eigentlichen Analyse, in 11 morphologische Bereiche aufgeteilt wurden. Diese konzipierte ich dann systematisch nach den Wortarten. Es fing mit der Bearbeitung der Pluralbildung und dem Artikelgebrauch an, dann folgte die Erforschung der Adjektive, Possessivpronomen und Interrogativpronomen, Kardinalzahlen und Verben, die in

verschiedene Gruppen aufgeteilt wurden (Konjugation der Verben, Modalverben, Infinitiv mit „zu“, trennbare und untrennbare Verben) und abschließend wurden die Präpositionen analysiert.

Jede der 11 Analysen leitete ich mit der entsprechenden Übung aus dem Test ein und danach kam es zu der Analysierung und Beschreibung der Fehler und der Fehlerursachen. Jede Untersuchung wurde am Ende mit einer Zusammenfassung des Analysierten ergänzt. Teilweise wurde ein Graph mit prozentuellen Angaben und eine Tabelle hinzugefügt, die die erforschten Ergebnisse in Zahlen anführte (wenn es nötig war, auch mit Beispielen begleitet).

Es wurde zur Einsicht gelangen, dass die Schüler Lücken in der Kenntnis der Morphologie haben. Weil die Gruppen von Schülern nicht alle mit demselben Buch arbeiten, sondern mit zwei unterschiedlichen, war die Kenntnis der morphologischen Bereiche auch different. Z. B. bei dem Infinitiv mit „zu“ musste man in Betracht ziehen, dass er noch nicht durchgenommen wurde. Er wurde nur kurz vor der Prüfung erklärt und aufgrund dieser Erklärung wurde dann der Test durchgeführt. Den Unterschied konnten wir auch in dem Wortschatz der beiden Lehrbücher bemerken und somit war die Bestimmung des Geschlechts bei einigen Ausdrücken ein Problembereich für die Schüler, die mit dem Buch *Německy od Adama* arbeiten und das deswegen, weil der Test nach dem Buch *Direkt Neu I* konzipiert wurde.

Die meisten Probleme kamen bei den Verben zum Vorschein, und dass besonders bei der Entscheidung, der trennbaren und untrennbaren Präposition, die nur in 68 Fällen aus 225 richtig getroffen wurde. Auch die Aufgabe der Einsetzung der richtigen Präposition war für die Gymnasiasten eine Schwierigkeit und wenn schon die korrekte Präposition eingesetzt wurde, verkomplizierten es die Artikel, wo es häufig zur Auslassung kam. Probleme bereiteten auch die Possessivpronomen, die nur ca. zu 40 % richtig eingesetzt wurden. Man konnte betrachten, dass die Majorität der Fehler in der Verwechslung des Dativs und Akkusativs bestand, und das ohne Hinblick auf einen konkreten grammatischen Bereich.

Eine der Hauptursachen, bei der Entstehung von Fehlern, spielten auch die Interferenzfehler. Dieses Problem konnte man vornehmlich bei der Bestimmung des Genus beobachten, das oft unter dem negativen Einfluss der tschechischen Sprache stand (*die Kirche- *der Kirche*).

Im Allgemeinen können wir zu der Entscheidung gelangen, dass manchmal die Hauptbasis der Grammatik nicht beherrscht wird, wie zum Beispiel die Verwendung des Artikels *die* in der Pluralform. Bemerkenswert war auch manchmal die Schreibweise einiger Ausdrücke.

Diese wurden nicht nach den grammatischen Regeln richtig geschrieben, sondern nach den phonetischen (**die Fräunde*). Dieses Problem entsteht wahrscheinlich aus der geringen Belesenheit der heutigen Generation. Man kann erkennen, dass die Sprachen mehr mit Hinblick auf die Kommunikation unterrichtet und erlernt werden. Die grammatische Seite der Sprache gerät somit in den Hintergrund. Neben diesen Schwierigkeiten konnte man auch den negativen Einfluss der englischen Sprache betrachten, der nicht so häufig war, jedoch trotzdem vorkam (**die Schwister*).

Die Lernenden verfügten auch über keine guten Kenntnisse, was die Pluralbildung betrifft und dies war unerwartet. Wir hatten angenommen, dass die Pluralformen der Basiswörter beherrscht werden. Die Irrtümer bei der Pluralbildung entstanden durch die seltene Verwendung der Ausdrücke (*Mutter, Vater, Onkel, ...*) in dem Plural im Unterricht.

Andererseits stellten die Schüler in überwiegenden Maße sehr gute Kenntnisse der Kardinalzahlen unter Beweis, und dass in 91 % des Vorkommens.

Gute Kenntnisse erwiesen die Schüler in dem Infinitiv mit „zu“, was man nicht erwartete, weil der Stoff erst kurz vor der Stunde erklärt wurde. Diese Problematik beherrschten die Schüler aber sehr gut und erreichten hohe Ergebnisse.

Nicht anders war es mit der Konjugation der Verben (die Hilfsverben *sein* und *haben*, die richtige Ergänzung der Endungen), wo wir auch Schwächen erwarteten. Jedoch der Erfolg war sehr hoch und die Gymnasiasten zeigten eine gute Orientierung in diesem Bereich der Morphologie.

Die Bestimmung des Genus zeigte sich auch als einer der Bereiche, der von der Mehrheit der Schüler beherrscht wird. Bei der Feststellung des Genus konnte man betrachten, dass einige Ausdrücke nicht bekannt waren und somit war die korrekte Bestimmung des Genus nicht möglich. Bei dieser Aufgabe konnte man den negativen Einfluss der Muttersprache, also die Interferenzfehler, oft beobachten (*das Rathaus- *die Rathaus*).

Im Allgemeinen wurden erfolgreiche Ergebnisse in der Höhe von 57 % erreicht. In 10 % der Fälle blieb der Test unausgefüllt und in 33 % wurde eine falsche Entscheidung getroffen, womit Fehler entstanden.

Im nächsten und auch letzten Kapitel evaluiert die Lehrerin die Ergebnisse des Tests. Persönliche Einstellung und Bewertung der Ergebnisse traten hier als eine objektive und geeignete Möglichkeit auf, wie wir die Bachelorarbeit beenden können.

Nachliegend befinden sich noch Graphen im Anhang, die die einzelne Erfolge der Klassen und die Gesamtergebnisse angeben und außerdem können wir einen Einblick in zwei Arbeiten nehmen. Die Beste und die Schwächste werden dargestellt.

Meiner Einsicht nach wurde das Ziel dieser Arbeit erfüllt und die Fehler sehr detailliert analysiert und bewertet und das mit Hinblick auf alle Nebenfaktoren. Ebenso wurden auch alle Hypothesen, in Bezug auf die Resultate, angesprochen. Manche Vorurteile wurden widerlegt und manche bestätigt. Als Anregung für eine weitere Forschung steht die Tatsache, dass nicht alle Grammatikgebiete und grammatische Problembereiche umfasst werden konnten und somit noch vieles auf weitere Analysen wartet.

5 Summary

This bachelor thesis called „Error analysis of the selected texts from the particular secondary school, focused on morphological phenomena” deals with the causes of the errors which are made by secondary school students in German morphology.

The theoretical part defines morphology and its flexion together with its position in the classes. In this part, there is also included the general definition of word error and its classification.

The practical part focuses on the detailed description of the causes of the errors, sorted by word classes. Each analysis is accompanied by a graphic representation of the particular issue and its summary. It is followed by the evaluation of the hypotheses and the reflection of the whole work and its findings. Everything is accompanied by the graphic representation of the overall results and there are also attached two demonstration tests.

6 Literaturverzeichnis

Bücher

BUSCHA, Joachim/ HELBIG, Gerhard. *Deutsche Grammatik: ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. 1. Auflage. Berlin: Langenscheidt, 2001. 654 s., ISBN 3-468-46493-9

BUßMANN, Hadumond. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 2. Auflage. Stuttgart: Kröner Verlag, 1990. 904 s., ISBN 3-520-45202-2

DUDEN: *Grammatik der deutschen Hochsprache*. Bd. 4., 8. Auflage. Mannheim: Dudenverlag, 2009. 1343 s., ISBN 978-3-411-04048-3

FUNK, Hermann/ KOENIG, Michael. *Grammatik lehren und lernen: Fernstudieneinheit 1*. 4. Auflage. Berlin: Langenscheidt, 1996. 160 s., ISBN 3-468-49479-6

GARDT, Andreas. *Geschichte der Sprachwissenschaft in Deutschland: vom Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert*. 1. Auflage. Berlin: Walter de Gruyter, 1999. 409 s., ISBN 3-11-015789-6

HEYD, Gertraude. *Deutsch Lehren : Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg, 1991. 290 s., ISBN 3-425-04373-0

HÖPPNEROVÁ, Věra. *Zrádná slova v němčině*. 1. Auflage. Praha: Ekopress s.r.o., 2006. 255 s., ISBN 80-86119-68-8

KLEPPIN, Karin. *Fehler und Fehlerkorrektur*. München: Langenscheidt, 1997. 150 s., ISBN 978-3-468-49656-1

Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze- Methoden- Grundbegriffe : mit 15 Graphiken und Tabellen / hrsg v. Carola Surkamp. 1. Aufl., Stuttgart: J. B. Metzler, 2010. 352 s., ISBN 978-3-476-02301-8

MOTTA, Giorgio et al. *Direkt Neu 1: němčina pro střední školy: [učebnice a pracovní sešit]*. Praha: Klett, 2011. 237 s., ISNB 978-80-7397-182-3

POVEJŠIL, Jaromír. *Mluvnice současné němčiny*, Praha, 1987. 320 s., ISNB 80-200-0076-3

Richtiges Deutsch: praktische Grammatik der deutschen Sprache / hrst. Von Max Flückinger u. Peter Gallmann. 1. Auflage. Berlin;München: Langenscheidt 1988. 328 s., ISNB 3-468-49763-6

RINAS, Karsten. *Vorsicht-Fehler! -Odstraňujeme nejčastější „české“ chyby v němčině*. 1. Auflage. Plzeň: Fraus, 2003. 189 s., ISNB 80-7238-228-4

Sprachwissenschaft: Grammatik- Interaktion- Kognition / hrsg. v. Peter Auer. 1. Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler, c2013. 465 s., ISNB 978-3-476-02365-0

STORCH, Günther. *Deutsch als Fremdsprache- Eine Didaktik*. 1. Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag GmbH & Co. KG, 1999. 367 s., ISNB 3-8252-8184-1

Internet- Quellen

www.duden.deÜrechtschreibung

www.rvp.cz

www.nuv.cz

7 Anhänge

Anhang Nr. 1

Graphische Darstellung der Resultate der Klasse 4.A 49

Anhang Nr. 2

Graphische Darstellung der Resultate der Klasse 3.C und 5.A50

Anhang Nr. 3

Graphische Darstellung der Resultate der Klasse 2.C51

Anhang Nr. 4

Graphische Darstellung der Resultate der Klasse 2.A52

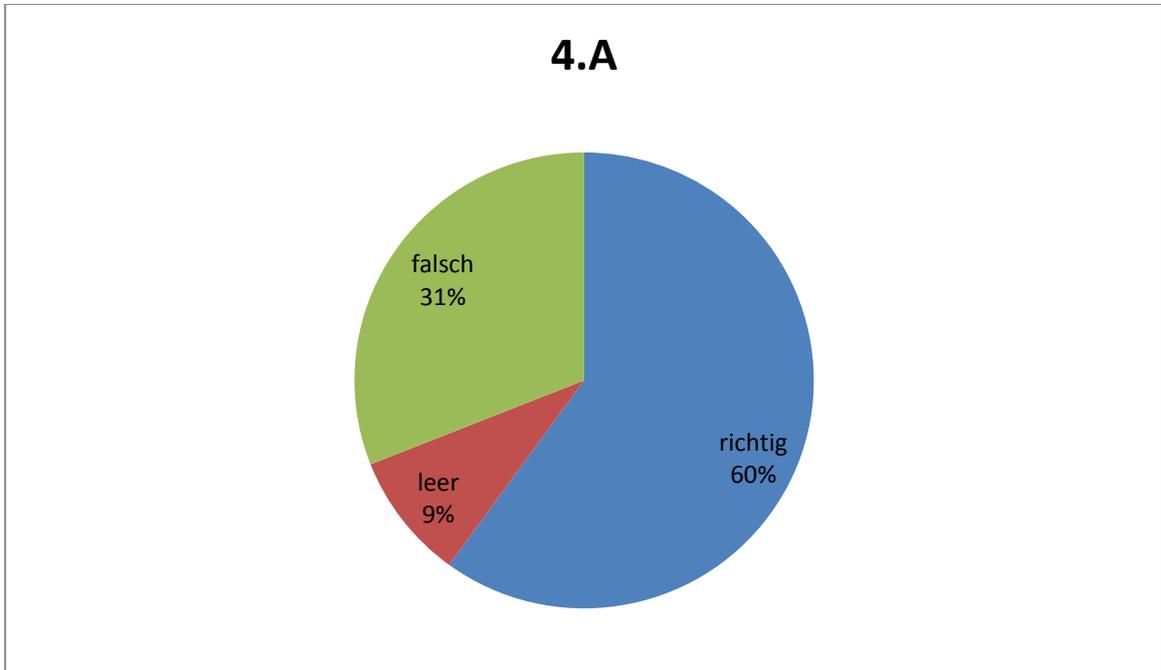
Anhang Nr. 5

Graphische Darstellung der Gesamtergebnisse53

Anhang Nr. 6

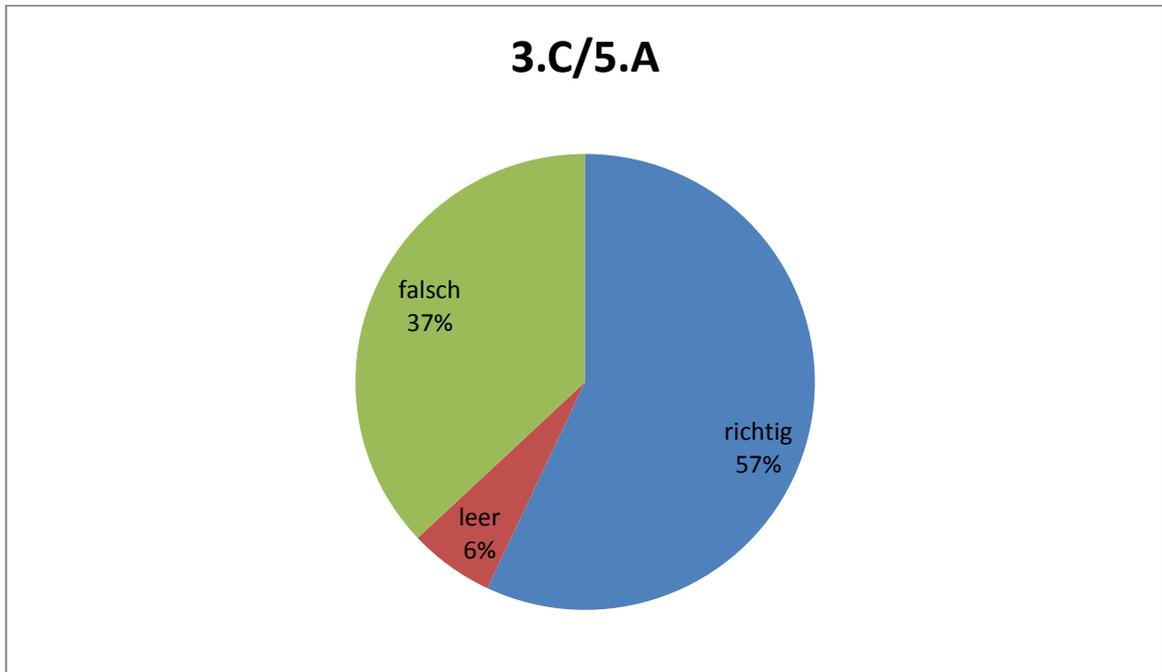
Zwei ausgewählte Tests der Schüler54

Graphische Darstellung der Resultate der Klasse 4.A



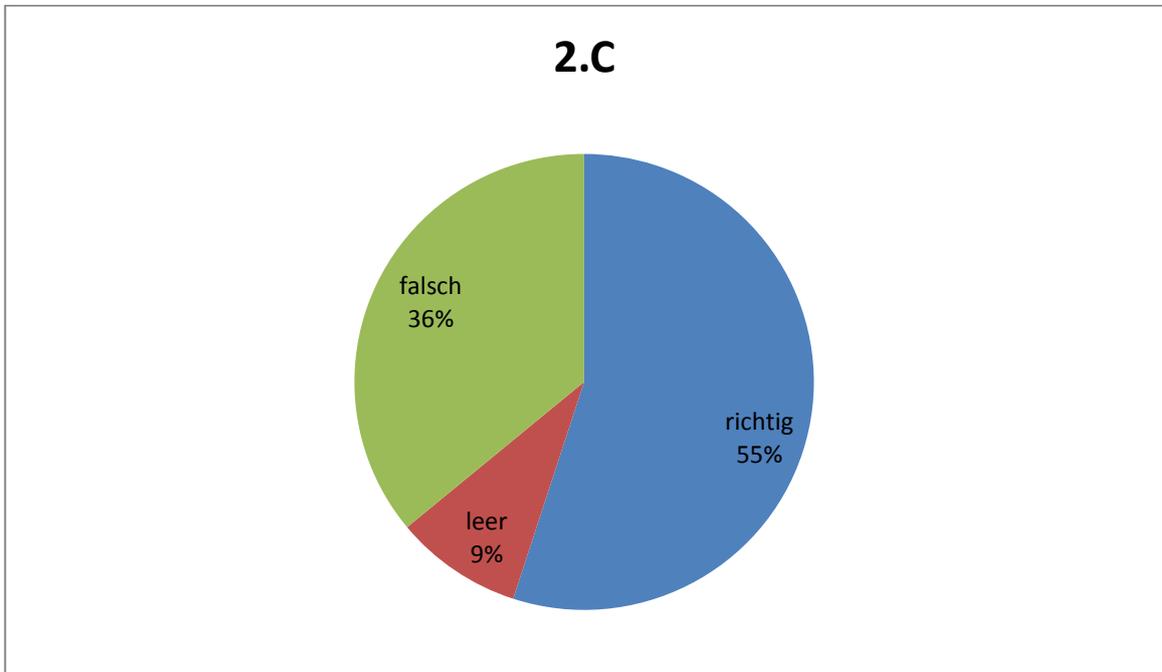
Richtig	682
Leer	107
Falsch	355
Insgesamt	1144

Graphische Darstellung der Resultate der Klasse 3.C und 5.A



Richtig	591
Leer	62
Falsch	392
Insgesamt	1045

Graphische Darstellung der Resultate der Klasse 2.C



Richtig	592
Leer	92
Falsch	384
Insgesamt	1068

Graphische Darstellung der Resultate der Klasse 2.A



Richtig	400
Leer	139
Falsch	262
Insgesamt	801

Graphische Darstellung der Gesamtergebnisse



Richtig	2 368
Leer	409
Falsch	1 408
Insgesamt	4185

Die beste Arbeit

Ergebnis: 102 P.

1. Regelmäßige und unregelmäßige Verben- ergänzen Sie die Tabelle
Pravidelná a nepravidelná slovesa – doplňte tabulku

	fahren	kennen	schlafen	anfangen
ich	fahre ✓	kenne ✓	schlafe ✓	fange an ✓
Du	fährst ✓	kennst ✓	schläfst ✓	fängst an ✓
Er, sie, es	fährt ✓	kennt ✓	schläft ✓	fängt an ✓
Wir	fahren ✓	kennen ✓	schlafen ✓	fangen an ✓
Ihr	fahrt ✓	kennt ✓	schlaft ✓	fangt an ✓
Sie	fahren ✓	kennen ✓	schlafen ✓	fangen an ✓

24

2. Ergänzen Sie die Hilfsverben „haben“ oder „sein“ nach dem Kontext
Doplňte pomocná slovesa „haben“ nebo „sein“ dle kontextu

- Ich habe ✓ die Aufgabe, eine Analyse zu machen.
 Ihr habt ✓ heute deswegen einen Test bekommen.
 Du hast ✓ die Aufgabe, den Test zu erfüllen.
 Der Test ist ✓ nicht schwer.
 Ihr seid ✓ bestimmt vorbereitet.
 Deine Freundin ist ✓ vorbereitet.
 Alle deine Mitschüler sind ✓ gut vorbereitet.
 Ich stelle dir die Frage, hast ✓ du für den Test gelernt?
 Wir sind ✓ gespannt!

9

3. Finden Sie den Fehler in jeder Zahl!
Najděte chybu v každém čísle!

fünfzehn ✓	vierhundertsebeneunddreißig ✓
zweihundertneun ✓	sechseundvierzig ✓
achthunderteins ✓	eintausendeins ✓

6

4. Bestimmen Sie das Genus.

Určete rod.

die Marktplatz ✓	die Fußgängerzone ✓	die Bäckerei ✓
die Post ✓	die Kirche ✓	das Museum ✓
das Büro ✓	der Hafen ✓	das Supermarkt
der Bahnhof ✓	das Ort	die Rathaus

5. Bilden Sie den Plural!

Utvořte množné číslo!

Die Mutter	- die Mütter ✓	die Tante	- die Tanten ✓	das Kaninchen	- die Kaninchen ✓
das Haustier	- die Haustiere ✓	der Vater	- die Väter ✓	das Buch	- die Bücher ✓
der Freund	- die Freunde ✓	der Onkel	- die Onkel ✓	der Stuhl	- die Stühle ✓
die Schwester	- die Schwestern ✓	das Zimmer	- die Zimmer ✓		

6. Infinitiv mit „zu“ . Entscheiden Sie, wo man „zu“ benutzt.

Infinitiv s „zu“ . Rozhodněte, kde se použije „zu“ .

- Ich höre ihn ~~zu~~ kommen. Hast du Lust ~~zu~~ kommen?
- Ich muss noch viel ~~zu~~ lernen. Hast du auch noch viel ~~zu~~ tun?
- Es ist so langweilig ~~zu~~ arbeiten, aber dann kann ich mir etwas ~~zu~~ kaufen.
- Ihr müsst alles ~~zu~~ bezahlen. Wie haben aber nicht so viel Geld um es ~~zu~~ bezahlen!

7. Trennbare und untrennbare Verben. Entscheiden und übersetzen Sie!

Odlučitelné a neodlučitelné předpony. Rozhodněte a přeložte!

- Nakup prosím. *Einkaufe bitte!*
- Uklid' si svůj dětský pokoj. *Räumt sich deiner Kinderzimmer auf!* ✓
- Ne, můžeš ho prosím vyzvednout ty? *Nein, kannst du ihn bitte abholen?* ✓
- Dnes večer vůbec nemůžu usnout. *Heute Abend kann ich nicht einschlafen.* ✓
- Zavolej mi, prosím, zítra. *Ruf mir bitte morgen an!* ✓

8. Die Deklination der Interrogativpronomen „wer“, „wem“, „wen“.
Skloňování tázacích zájmen „wer“, „wem“, „wen“.

- a) Wem bist du in der Stadt ^{begegnet} begegnet?
b) Wer bringt das Essen mit?
c) Für wen kaufst du so viele Geschenke?
d) Wir treffen uns um 7 Uhr. Wem kommt noch mit?
e) Wen sehen wir morgen? Das ist eine Überraschung!

5

9. Schreiben Sie die richtige Form der Possesivpronomina!
Napište správně koncovky přivlastňovacích zájmen!

- a) Mein, meiner Vater will, dass ich mein weitere Noten in der Schule verbessere.
b) Mit eur meinem Auto will ich lieber nicht fahren.
c) Warum kommst du mit dein er Freundin?
d) Sie haben dein es Rat nicht ernst genommen.
e) Mit unser einigen Politikern ist niemand einverstanden.
f) Mir eur meiner Kenntnissen kann man noch vieles machen!

4

10. Ergänze die richtige Form der Modalverben „mögen“, „können“.
Doplň správný tvar způsobových sloves „mögen“, „können“.

- a) Wir lieben Sport, am meisten mögen wir Hockey. (mögen)
b) Ihr könnt einen Ausflug nach Pilsen machen. (können)
c) Ich muss eine Hochschule auswählen. Kannst du mir dabei helfen? (können)
d) Er ist sehr geschickt. Er kann einfach alles. (können)
e) Diese Leute, die mögen nur sich selbst. (mögen)
f) Ich mag sie sehr.

5

11. Ergänzen Sie die richtige Präposition.

Doplňte správnou předložku.

- a) Wir fahren in den Ferien nach Berlin.
- b) Wir machen eine Tour in die Stadt.
- c) Danach verbringen wir ein Wochenende an See in Lipno.
- d) In freien Zeit zelte ich mit meinen Freunden.
- e) Beim zelten sprechen wir über gruselige Geschichten.

4

12. Ergänzen Sie die Endungen.

Doplňte koncovky.

- a) Komm mit du mit? Nein, ich fahr e heute zu meiner Oma. Und wir bleib in dort eine Woche.
- b) Ich koch e heute etwas gutes zum Essen, lad e auch deine Freunde ein. Sie werd en sich freuen.
- c) Musst du heute viel für die Prüfung lern en? Ich hoffe, dass ich dir helf en kann.

8

13. Deklination der Adjektive. Ergänzen Sie!

Skloňování Adjektiv. Doplňte!

- a) Bekomme ich die schwarz e Katze? Nein, du bekommst einen schwarz e Hund!
- b) Wir fahren mit einem grün e Auto. Die Nachbarn ein rot e Auto.
- c) In der Klasse ist ein fleißig e Schüler. Wir möchten mit dem fleisig e Schüler sprechen.

6

Die schwächste Arbeit

Ergebnis: 3PP.

1. Regelmäßige und unregelmäßige Verben- ergänzen Sie die Tabelle
Pravidelná a nepravidelná slovesa – doplňte tabulku

	fahren	kennen	schlafen	anfangen
ich	fahre ✓	kann		
Du	fährst	kannst		
Er, sie, es		kann		
Wir	fahren ✓	kennen ✓		
Ihr		kannst		
Sie	fahren ✓	kennen ✓		

5

2. Ergänzen Sie die Hilfsverben „haben“ oder „sein“ nach dem Kontext
Doplňte pomocná slovesa „haben“ nebo „sein“ dle kontextu

Ich habe ✓ die Aufgabe, eine Analyse zu machen.

Ihr habet heute deswegen einen Test bekommen.

Du hast ✓ die Aufgabe, den Test zu erfüllen.

Der Test ist ✓ nicht schwer.

Ihr sind bestimmt vorbereitet.

Deine Freundin ist ✓ vorbereitet.

Alle deine Mitschüler sind ✓ gut vorbereitet.

Ich stelle dir die Frage, du für den Test gelernt?

Wir gespannt!

5

3. Finden Sie den Fehler in jeder Zahl!
Najděte chybu v každém čísle!

fünfzehn ⇒ fünfzehn ✓

vierhundertsebenunddreißig ⇒ vierhundertsebenunddreißig ✓

zweihundertneun ⇒ zweihundertneun ✓

sechshundvierzig ⇒ sechshundvierzig ✓

achthunderteins ⇒ achthunderteins ✓

eintausendeins ⇒ eintausendeins ✓

6

4. Bestimmen Sie das Genus.
Určete rod.

der	Marktplatz ✓	die	Fußgängerzone ✓	die	Bäckerei ✓
das	Post	das	Kirche	das	Museum ✓
die	Büro	der	Hafen ✓	das	Supermarkt
der	Bahnhof ✓	der	Ort	das	Rathaus ✓

5. Bilden Sie den Plural!
Utvořte množné číslo!

7

Die Mutter	- die	die Tante	- die	das Kaninchen	- die
das Haustier	- die	der Vater	- die	das Buch	- die
der Freund	- die	der Onkel	- die	der Stuhl	- die
die Schwester	- die	das Zimmer	- die		

0

6. Infinitiv mit „zu“. Entscheiden Sie, wo man „zu“ benutzt.
Infinitiv s „zu“. Rozhodněte, kde se použije „zu“.

- Ich höre ihn ____ kommen. Hast du Lust ____ kommen?
- Ich muss noch viel ____ lernen. Hast du auch noch viel ____ tun?
- Es ist so langweilig ____ arbeiten, aber dann kann ich mir etwas ____ kaufen.
- Ihr müsst alles ____ bezahlen. Wie haben aber nicht so viel Geld um es ____ bezahlen!

0

7. Trennbare und untrennbare Verben. Entscheiden und übersetzen Sie!
Odlučitelné a neodlučitelné předpony. Rozhodněte a přeložte!

- Nakup prosím. *kaupst du an, bitte.*
- Uklid' si svůj dětský pokoj. *Putst du deine Kinderzimmer.*
- Ne, můžeš ho prosím vyzvednout ty? *Nein, kannst du holen es ab du, bitte?*
- Dnes večer vůbec nemůžu usnout. *Heute vormittag kann ich nicht schlafen.*
- Zavolej mi, prosím, zítra. *Telefonierst du morgen bitte.*

0

8. Die Deklination der Interrogativpronomen „wer“, „wem“, „wen“.
Skloňování tázacích zájmen „wer“, „wem“, „wen“.

- a) bist du in der Stadt begegnet?
b) bringt das Essen mit?
c) Für kaufst du so viele Geschenke?
d) Wir treffen uns um 7 Uhr. kommt noch mit?
e) sehen wir morgen? Das ist eine Überraschung!

3

9. Schreiben Sie die richtige Form der Possesivpronomen!
Napište správně koncovky přivlastňovacích zájmen!

- a) Meine Vater will, dass ich mein e Noten in der Schule verbessere.
b) Mit eur er Auto will ich lieber nicht fahren.
c) Warum kommst du mit dein er Freundin?
d) Sie haben dein ____ Rat nicht ernst genommen.
e) Mit unser ____ Politikern ist niemand einverstanden.
f) Mir eur ____ Kenntnissen kann man noch vieles machen!

2

10. Ergänze die richtige Form der Modalverben „mögen“, „können“.
Doplň správný tvar způsobových sloves „mögen“, „können“.

- a) Wir lieben Sport, am meisten wir Hockey. (mögen)
b) Ihr einen Ausflug nach Pilsen machen. (können)
c) Ich muss eine Hochschule auswählen. du mir dabei helfen? (können)
d) Er ist sehr geschickt. Er einfach alles. (können)
e) Diese Leute, die nur sich selbst. (mögen)
f) Ich sie sehr.

1

11. Ergänzen Sie die richtige Präposition.

Doplňte správnou předložku.

- a) Wir fahren in den Ferien nach ✓ Berlin.
- b) Wir machen eine Tour nach ✓ die Stadt.
- c) Danach verbringen wir ein Wochenende zu See in Lipno.
- d) Am freien Zeit zelte ich mit ✓ meinen Freunden.
- e) Beim zelten sprechen wir gruselige Geschichten. 3

12. Ergänzen Sie die Endungen.

Doplňte koncovky.

- a) Komm st ✓ du mit? Nein, ich fahr e ✓ heute zu meiner Oma. Und wir bleib en ✓ dort eine Woche.
- b) Ich koch e ✓ heute etwas gutes zum Essen, lad e ✓ auch deine Freunde ein. Sie werd et sich freuen.
- c) Musst du heute viel für die Prüfung lern en ✓ ? Ich hoffe, dass ich dir helf e kann. 6

13. Deklination der Adjektive. Ergänzen Sie!

Skloňování Adjektiv. Doplňte!

- a) Bekomme ich die schwarz Katze? Nein, du bekommst einen schwarz Hund!
- b) Wir fahren mit einem grün Auto. Die Nachbarn ein rot Auto.
- c) In der Klasse ist ein fleißig Schüler. Wir möchten mit dem fleisig Schüler sprechen. 0