



HÁSKÓLI ÍSLANDS

Hugvísindasvið

Schreiben und Selbstkorrektur im DaF-Unterricht

*Selbstkorrektur von Übungstexten durch DaF-Lerner in der
Fertigkeit Schreiben zum Thema interkulturelle Wahrnehmung*

Ritgerð til MA-prófs í þýskukennslu

Carina Bianca Kramer

Apríl 2014

Háskóli Íslands
Hugvísindasvið
Þýskukennsla

Schreiben und Selbstkorrektur im DaF-Unterricht

*Selbstkorrektur von Übungstexten durch DaF-Lerner in der
Fertigkeit Schreiben zum Thema interkulturelle Wahrnehmung*

Ritgerð til MA-prófs í þýskukennslu

Carina Bianca Kramer

Kt.: 020982-2259

Leiðbeinendur:

Prof. Dr. Oddný G. Sverrisdóttir

Prof. Dr. Karin Kleppin/Ruhr-Universität Bochum

Apríl 2014

Abstract

Zum Fremdsprachenunterricht zählen die vier Grundfertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen, die die Grundlage des sprachlichen Systems bilden. Obwohl sie eine Einheit formen, kann im Unterricht auf jede einzelne Grundfertigkeit speziell eingegangen werden. Alle zusammen machen es den Fremdsprachenlernern möglich, die Fremdsprache sowohl verwenden als auch verstehen zu können.

Kern dieser Masterarbeit bilden drei Komponenten: Die Grundfertigkeit Schreiben, die Selbstkorrektur und das inhaltliche Thema interkulturelle Wahrnehmung mit dem Schwerpunkt Stereotype.

Es wird u.a. folgende Frage erörtert: Unterstützt sowohl die Grundfertigkeit Schreiben als auch die Selbstkorrektur die Erweiterung fremdsprachlicher Kompetenzen wie etwa grammatische Genauigkeit oder interkulturelle Wahrnehmung? Um das herauszufinden wird eine Studie im DaF-Unterricht anhand des Themas Stereotype der deutschen und isländischen Kultur durchgeführt. Mittels einer Schreibübung mit besonderer Methodik der Fehleranalyse soll dieses die Sprachanwendung der Lernenden verbessern. Den Schülern wird in der Studie die Selbstkorrektur näher gebracht und erklärt, wie sie verwendet werden kann, um Fehlerquellen selbstständig finden und beheben zu können. In einer Selbstevaluation lernen sie ihren eigenen Lernfortschritt zu reflektieren und erhalten vom Lehrenden eine genaue Beurteilung ihrer Leistung.

In der Auswertung werden schließlich unterschiedliche Faktoren wie z.B. typische Fehler isländischer Lerner, Benutzung bestimmter und unbestimmter Artikel, Verbkonjugationen oder die Syntax untersucht und die Ergebnisse dargestellt. Des Weiteren wird erörtert, ob eine Auseinandersetzung mit dem Thema Stereotype der eigenen Kultur stattfindet bevor schließlich die Ergebnisse sowohl der Beurteilung des Lehrers als auch der Selbstkorrektur aufgezeigt werden.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| 1. Einleitung | 7 |
| 2. Zielsetzung und Forschungsfrage | 9 |
| 3. Fertigkeit Schreiben und die Schreibmethode | 10 |
| 3.1. Evaluation | 13 |
| 3.2. Bewertungsraster | 15 |
| 3.3. Selbstevaluation und Motivation | 19 |
| 4. Interkulturelle Wahrnehmung im DaF-Unterricht | 23 |
| 5. Fehlerkorrektur | 26 |
| 5.1. Kriterien der Fehler und Fehlertherapie | 26 |
| 5.2. Ursachen von Fehlern | 27 |
| 5.3. Performanz- und Kompetenzfehler | 29 |
| 5.4. Schriftliche Fehlerkorrektur | 29 |
| 5.5. Selbst- und Gruppenkorrektur | 30 |
| 6. Organisation, Vorbereitung und Ablauf der Studie | 32 |
| 6.1. DaF auf Island und das isländische Schulsystem | 33 |
| 6.2. Kursumstände | 33 |
| 6.3. Detaillierte Unterrichtsplanung der Unterrichtseinheit I | 34 |
| 6.4. Detaillierte Unterrichtsplanung der Unterrichtseinheit II | 35 |
| 6.5. Detaillierte Unterrichtsplanung der Unterrichtseinheit III | 35 |
| 6.6. Tabellarische Übersicht der Unterrichtseinheiten I, II und III | 37 |
| 6.7. Durchführung | 44 |
| 6.7.1. Verlauf der Unterrichtseinheit I | 44 |
| 6.7.2. Verlauf der Unterrichtseinheit II | 45 |
| 6.7.3. Verlauf der Unterrichtseinheit III | 45 |
| 6.8. Auswertung | 47 |
| 6.8.1. Wortschatzerweiterung | 47 |
| 6.8.2. Rechtschreibung | 50 |
| 6.8.3. Groß- und Kleinschreibung | 52 |
| 6.8.4. Grammatik | 54 |
| 6.8.5. Typische Fehler isländischer Lerner | 64 |
| 6.8.6. Satzbau | 68 |
| 6.8.7. Interkulturelle Wahrnehmung | 70 |
| 6.9. Bewertung | 71 |
| 6.9.1. Ergebnisse der Bewertungskriterien | 71 |
| 6.9.2. Ergebnisse der Selbstevaluation | 73 |
| 7. Schluss | 75 |
| 8. Literaturverzeichnis | 77 |

| | |
|--|----|
| 9. Anhang | 80 |
| A-1 Themeneinstieg | 81 |
| A-2 E-Mail Text | 82 |
| A-3 So macht man sich in E-Mails unbeliebt | 83 |
| A-4 E-Mail-Form I | 84 |
| B-1 Wiederholung des Inhalts | 85 |
| B-2 Fehleranalyse | 86 |
| B-3 Bewertungsraster für die Schreibübung | 88 |
| B-4 E-Mail-Form II | 89 |
| C-1 Übersichtsblatt für jede Gruppe | 90 |
| C-2 Erklärung des Übersichtsblatts | 91 |
| C-3 E-Mail-Form III | 92 |
| C-4 Selbstevaluation | 93 |
| Eigenständigkeitserklärung | 95 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Abbildung 1: Text I: Wortanzahl | 52 |
| Abbildung 2: Text II: Wortanzahl | 50 |
| Abbildung 3: Text III: Wortanzahl | 50 |
| Abbildung 4: Fehlerab- und -zunahme im Vergleich | 51 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|---|----|
| Tabelle 1: Bewertungsraster für die Schreibübung | 18 |
| Tabelle 2: Übersicht der Unterrichtseinheit I, 10.02.2014 – 8.20-9.40 Uhr | 37 |
| Tabelle 3: Übersicht der Unterrichtseinheit II, 12.02.2014 – 12-13.20 Uhr | 39 |
| Tabelle 4: Übersicht der Unterrichtseinheit III, 14.02.2014 – 10-11.20 Uhr | 42 |
| Tabelle 5: Anzahl der Wörter | 48 |
| Tabelle 6: Anzahl der Fehler im Bereich der Orthographie | 51 |
| Tabelle 7: Fehler im Bereich Groß- und Kleinschreibung | 54 |
| Tabelle 8: Falsche und richtige Konjugation des Verbes <i>sein</i> und des isländischen Verbes <i>að vera</i> | 56 |
| Tabelle 9: Anzahl der falsch konjugierten oder vergessenen Verben | 57 |
| Tabelle 10: Falsche oder fehlende (un-)bestimmte Artikel | 58 |
| Tabelle 11: Die Verwendung des Partizips II | 60 |
| Tabelle 12: Falsche Benutzung des Hilfsverbes und/oder des Partizips II | 61 |
| Tabelle 13: Falsche oder fehlende Präpositionen | 63 |
| Tabelle 14: Ich bin gut/ Island ist gut | 65 |
| Tabelle 15: Bezugsfehler | 66 |
| Tabelle 16: Fehlende Punkte auf den Umlauten | 68 |
| Tabelle 17: Falscher Satzbau | 69 |

1. Einleitung

„Schreiben ist immer eine Arbeit an der Sprache“ hat die Schweizer Schriftstellerin Verena Stefan einst geschrieben. Nicht nur eine Arbeit an der Grammatik, dem Satzbau oder dem Inhalt, sondern am ganzheitlichen Begriff Sprache.

Gegenstand dieser Masterarbeit ist die Grundfertigkeit Schreiben im Unterrichtsfach Deutsch als Fremdsprache (im Folgenden DaF genannt). Weshalb ist es wichtig, dieser Grundfertigkeit schon von Beginn des Fremdsprachenunterrichts an Beachtung zu schenken? Und in welcher Weise unterstützt das Schreiben die Erweiterung fremdsprachlicher Kompetenzen wie z.B. grammatische Genauigkeit oder die Erweiterung des Wortschatzes? Welcher inhaltliche Stoff bietet sich für das Verfassen eines Textes an und welche Rolle nimmt die Fehlerkorrektur ein? Diesen Fragen wird in den folgenden Kapiteln auf den Grund gegangen.

Zunächst aber wird das Projekt dieser Masterarbeit genauer vorgestellt: Als Zielsetzung steht die Frage, ob die Schüler¹ durch das Schreiben nur schreiben lernen oder ob dadurch auch andere Komponenten wie grammatische oder syntaktische Faktoren des Fremdsprachenlernens miteinbezogen werden können? Um das Schreiben zu üben ist es sinnvoll einen ansprechenden Inhalt zu wählen, bei dem die Schüler sich Wissen aneignen oder es vertiefen können. Für diese vorliegende Arbeit wurde das Thema Stereotype im interkulturellen Zusammenhang gewählt, welches in Kapitel vier näher betrachtet wird. Stets eng verbunden mit dem Schreiben ist die Fehlerkorrektur, die üblicherweise durch den Lehrenden stattfindet. Hier bildet die Selbstkorrektur die dritte Komponente dieses Projektes, die auf Fehler und ihre Behebung aufmerksam machen soll.

Um dies herauszufinden wird eine Studie in einer Gymnasialklasse durchgeführt, die das Schreiben zusammenhängender Texte mit Selbst- und Gruppenkorrektur sowie das inhaltliche Thema Stereotype im interkulturellen Zusammenhang als Ziel hat.

Die Schüler sind im Fremdsprachenunterricht üblicherweise vorwiegend mit Grammatikaufgaben, Übersetzungen und Einfüllübungen beschäftigt, sodass sie

¹ Der Begriff Schüler wird in dieser Masterarbeit sowohl für männliche als auch weibliche Lernende verwendet.

meist nicht wissen, welche Fähigkeiten sie bereits erworben haben. Ständig wird neuer Stoff vermittelt und sie bekommen nicht selten das Gefühl, die Sprache fast oder gar nicht zu beherrschen. Mithilfe einer Studie soll den Lernenden die Möglichkeit gegeben werden zu erkennen, dass sie einen zusammenhängenden Text schreiben, sich verständlich ausdrücken und zudem lernen, wie sie ihre Texte selbstständig korrigieren können, um später Fehlerquellen selbst erkennen zu können.

In der vorliegenden Arbeit werden einleitend die Zielsetzung und die Forschungsfrage für die bevorstehende Studie vorgestellt. Im weiteren Verlauf wird der Begriff Schreiben erörtert und in die Schreibmethode, nach der die Studie aufgebaut wird eingeführt. Danach wird ein Überblick unterschiedlicher Evaluationsthemen geboten, wie z.B. das Bewertungsraster, das der Lehrende zur Bewertung verwendet oder die Selbstevaluation, in der die Schüler ihr eigenes Schreiben und damit ihren Lernfortschritt reflektieren, bevor schließlich der inhaltliche Gegenstand der Studie dargelegt wird, nämlich die interkulturelle Wahrnehmung bezüglich Stereotype der fremden und eigenen Kultur im DaF-Unterricht. Bevor die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung aufgeführt werden, wird im 5. Kapitel u.a. auf Kriterien und Ursachen von Fehlern und Selbst- und Gruppenkorrektur und ihre Wichtigkeit eingegangen. Nachdem die Organisation und Vorbereitung wie z.B. die detaillierte Unterrichtsplanung der Studie genau erklärt werden, werden in der Auswertung Ergebnisse der Textuntersuchung vorgestellt. Die Texte werden auf unterschiedliche Kategorien wie z.B. Orthographie, typische Fehler isländischer Lerner, Wortschatzerweiterung, Benutzung bestimmter und unbestimmter Artikel oder Verbkonjugation untersucht. Als letzte Themenpunkte der Studie werden sowohl die Ergebnisse des Bewertungsrasters als auch die der Selbstevaluation aufgezeigt.

Die Beantwortung der Forschungsfrage im Schlussteil rundet die Arbeit ab.

2. Zielsetzung und Forschungsfrage

Zwei Hauptziele werden in dieser Studie verfolgt: Das Schreiben und die Korrektur zusammenhängender Texte einerseits und die Auseinandersetzung mit Stereotypen der isländischen und der deutschen Kultur andererseits.

Im Bereich der interkulturellen Wahrnehmung sollen die Schüler ihr Wissen über deutsche Stereotype erweitern sowie sich über Verallgemeinerungen ihrer eigenen Kultur durch Außenstehende bewusst werden. Sowohl Neugier und Offenheit in Bezug auf Neues als auch kritisches kulturelles Bewusstsein sollen gefördert werden. Mit Hilfe des Schreibens und der interkulturellen Wahrnehmung werden u.a. Ziele der Wortschatzerweiterung bezüglich isländischer und deutscher Stereotype und der Verbindung von Wortschatz und Grammatik verfolgt. Zudem lernen die Schüler beim Schreiben bestimmte Bewertungskriterien zu beachten und sich kritisch damit auseinanderzusetzen.

Die Studie wird daher auf die folgende Frage bezogen durchgeführt und die Texte der Schüler auf diese Frage hin untersucht:

Steigert diese Schreibmethode das Bewusstsein der Schüler hinsichtlich des Wortschatzes, der Syntax und der grammatischen Genauigkeit?

Um eine gute Vorbereitung und Durchführung der Studie gewährleisten zu können, wird Literatur u.a. von Wissenschaftlern wie Tricia Hedge, Karin Kleppin, Rüdiger Grotjahn, Oddný G. Sverrisdóttir, H. Douglas Brown und Philip J. Lewitt zur Untersuchung herangezogen, die sich bereits seit mehreren Jahren u.a. mit Themen wie Schreiben im DaF-Unterricht, Fehlerkorrekturen, Motivation oder Evaluationen beschäftigen und beschäftigt haben.

Im Folgenden werden einzelne Gesichtspunkte vorhandener Literatur auf diesen Gebieten vorgestellt.

3. Fertigkeit Schreiben und die Schreibmethode

Die vier Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören bilden zusammen ein Ganzes beim Erlernen einer Fremdsprache. Schreiben und Sprechen sind produktive, die anderen beiden rezeptive Grundfertigkeiten.² Sie vermitteln nicht das Wissen an sich, sondern praktisches Können.³ Im Fremdsprachenunterricht sollte der Lehrer auf alle vier Grundfertigkeiten eingehen, um sowohl die produktive als auch die rezeptive Kompetenz zu fördern. Außerdem gewährleistet er durch das Anbieten verschiedener Grundfertigkeiten Wahlmöglichkeiten für die Lernenden und damit letztendlich die Möglichkeit, sich diejenige Fertigkeit für ihr eigenes Lernen auszuwählen, die ihnen am besten zusagt. Obwohl die Fertigkeiten ein Ganzes bilden und sich „auf das gemeinsame Fundament des sprachlichen Systems der Zielsprache“⁴ beziehen, weist jede der vier Grundfertigkeiten eine eigene Charakteristik auf.

Wie im Eingangskapitel bereits erwähnt, wird diese Masterarbeit eine Studie zum Thema der Grundfertigkeit Schreiben, Stereotype und der Selbstkorrektur sein. Deshalb wird im Folgenden ausschließlich auf diese Fertigkeit eingegangen.

Um eine Studie, welche die Ausbildung dieser Fertigkeit zum Ziel hat, planen zu können, muss zuerst eine Auseinandersetzung zum Thema stattfinden, um ein brauchbares Ergebnis gewährleisten zu können. Das Schreiben im Fremdsprachenunterricht bietet sehr viele Vorteile und hat eine „lernfördernde Wirkung.“⁵ Laut Huneke „verdient das Schreiben nicht nur als Zieltätigkeit im Fremdsprachenunterricht Interesse, sondern vor allem als Lernmedium.“⁶ Das Ergebnis hierbei ist zweitrangig, denn an erster Stelle steht der Prozess, der zum Ergebnis führt.⁷ Deshalb sollen die Lernenden ihre einzelnen Arbeitsschritte reflektieren. Zwar setzt das Schreiben den Schüler nicht so sehr unter Stress wie das Sprechen, weil niemand im folgenden Moment eine Antwort erwartet, jedoch ist das Schreiben sehr anspruchsvoll, da z.B. nach passenden Formulierungen gesucht

² Vgl. Brown, 2007, S.284.

³ Vgl. Huneke/Steinig, 2013, S.141.

⁴ Vgl. ebd., S.141.

⁵ Vgl. ebd., S.154.

⁶ Vgl. ebd., S.154f.

⁷ Vgl. ebd., S.155.

werden muss und die Gedanken nicht so leicht auf Papier zu bringen sind wie in der Muttersprache.⁸

Das Schreiben im Fremdsprachenunterricht hat besondere Merkmale und ist laut Huneke in drei Bestandteile gegliedert: Planen, Versprachlichen und Revidieren.⁹ Lerner einer Fremdsprache brauchen mehr Pausen und schreiben langsamer, als bei der Anfertigung eines Textes in ihrer Muttersprache.¹⁰ Verständlicherweise beeinflusst die Muttersprache das Schreiben ebenfalls. Bevor es überhaupt zum Schreiben in der Fremdsprache kommt, wird ein Teil in der Muttersprache geplant, das Ziel gesetzt und schließlich übersetzt.¹¹

Dieser Vorgang wird Versprachlichen genannt. Über den letzten Bestandteil des Schreibens, das Revidieren, schreibt Huneke:

Die Revisionen können sich auf globalere Pläne für den ganzen Text und auf Teilpläne für einzelne Äußerungen oder Teiläußerungen ebenso beziehen wie auf die Umsetzung in Sprache also z.B. auf einzelne Formulierungen, auf grammatische Stimmigkeit oder auf die Orthographie. Sie bestehen im Kern darin, dass die Lösung eines Sprachverwendungsproblems durch den Schreiber nachträglich als nicht zufrieden stellend eingeschätzt wird und er sich zu einem neuen Lösungsversuch, zu einer Selbstkorrektur- oder Revisionschleife entschließt.¹²

Genau diese Überlegung wird der Ansatz für die Schreibmethode, welcher dieser Arbeit zugrunde liegt, bezüglich der Selbstkorrektur sein. Die Lernenden werden sich beim Verfassen des ersten Textes sehr konzentrieren müssen und einer Korrektur wird der Erfahrung und des Erachtens der Verfasserin nach zu wenig Zeit gewidmet oder gar nicht berücksichtigt. Eine zusätzliche Möglichkeit zur Textkorrektur (und nicht mehr zur Textproduktion) gibt den Lernenden die notwendige Zeit für die Korrektur. Weiter erklärt Huneke, dass es „[m]otivationspsychologisch günstig ist, [...] ganzheitliche Schreibaufgaben“ zu konstruieren, die bezüglich des Inhalts „ein angemessenes Anspruchsniveau [...] und Offenheit haben“¹³, damit die Lerner während des Schreibprozesses nicht aufgeben. Dieser Grund spielt u.a. eine Rolle, weswegen die Schreibstudie in drei Teile gegliedert wird und warum der Inhalt des Themas isländische und deutsche

⁸ Vgl. Huneke/Steinig, 2013, S.154 und 157ff.

⁹ Vgl. ebd., S.156.

¹⁰ Vgl. ebd., S.156.

¹¹ Vgl. ebd., S.155ff.

¹² Huneke/Steinig, 2013, S.156.

¹³ Vgl. Huneke/Steinig, 2013, S.158.

Stereotype sein wird. Weitere Gründe zur Dreiteilung werden in Kapitel 3.3. gegeben. Auf den interkulturellen Aspekt wird in Kapitel 4 Bezug genommen.

Ein weiterer Grund für die Dreiteilung und Selbstkorrektur ist das Schreibmodell Lewitts, der in seinem Artikel „How to Cook a Tasty Essay: The Secret of Real Rewriting“ aus dem Jahr 1990 seine Schüler selbstständig und in mehreren Etappen zusammenhängende Texte schreiben ließ. Die Lernenden schrieben ihre Texte immer wieder, korrigierten selbst und arbeiteten zu dritt daran, bevor sie die korrigierte Form wieder aufschrieben. Sein großes Ziel war, durch schreiben das Schreiben zu üben.¹⁴ Seiner Ansicht nach ist es sinnlos, die Schüler einen Text schreiben zu lassen, ihn vom Lehrer korrigieren, bewerten und die Schüler schließlich den korrigierten Text noch einmal schreiben zu lassen, da dies viel Arbeit für den Lehrenden und keinen Lernfortschritt für den Lernenden bedeute.¹⁵ Um einen Lernerfolg beim Schreiben zu ermöglichen, ist es von zentraler Bedeutung, dass Schüler die Korrektur selbst vornehmen und mehrere Texte zu einem für sich interessanten Thema verfassen.¹⁶

Unter diesen vorgestellten Gesichtspunkten macht es Sinn, das Schreiben in drei Teile zu gliedern. Der Einstieg ins Thema und das Verfassen des ersten Textes sind demnach die Phasen des Planens und des Versprachlichens. Die weiteren Texte dienen der Revision, zuerst für sich selbst, anschließend in Gruppen, in der die Lernenden auf unterschiedliche Faktoren eingehen, die in ihren Texten korrigiert werden müssen. Durch das nochmalige Schreiben (englisch: rewriting) werden weitere Fehler gefunden und behoben. In dieser Studie soll außerdem noch gezeigt werden, dass Schüler nicht nur das Schreiben üben, sondern sich dadurch gleichzeitig auf Gebieten wie der Grammatik oder des Wortschatzes verbessern. Durch diese Art des Schreibens wird den Lernenden die Möglichkeit gegeben, Grammatik und Wortschatz zu verbinden und sich gleichzeitig inhaltlich mit der neuen und ihrer eigenen Kultur auseinanderzusetzen.

Die ersten Textfassungen werden vom Lehrer nicht verbessert, sondern mit einzelnen Anmerkungen versehen, die unter den Text geschrieben werden. Die häufigsten Fehler aus der ersten Textfassung und die Möglichkeiten, sie zu

¹⁴ Vgl. Lewitt, 1990, S.2.

¹⁵ Vgl. ebd., S.2.

¹⁶ Vgl. ebd., S.3.

verbessern werden schließlich von der Verfasserin in einer Fehleranalyse zusammengestellt (siehe Anhang B-2). Außerdem wird das Bewertungsraster mit den einzelnen Kategorien wie Orthographie, äußere Form oder Artikelbenutzung vorgestellt, um den Lernenden transparent zu machen, was von ihnen verlangt wird und auf welche Einzelheiten sie achten müssen. Nach der Textrückgabe wird eine neue, korrigierte Fassung des Textes geschrieben. Diese wird wieder vom Lehrer durchgelesen, dieses Mal jedoch ohne Verbesserungsvorschläge. In der dritten und letzten Stunde sollen die Schüler nämlich ihre Texte mithilfe anderer Lernenden in einer Gruppenarbeit verbessern. Anhand der Bewertungskriterien erhalten sie den Arbeitsauftrag, gemeinsam jeden Text der einzelnen Gruppenmitglieder auf diese hin zu untersuchen. Der letzte Text wird schließlich vom Lehrenden nach genau diesem Bewertungsraster beurteilt und die Schüler bekommen eine formative Evaluation zu ihren Texten, die im folgenden Kapitel näher betrachtet wird.

3.1. Evaluation

So unterschiedlich Fächer, Schüler, Lehrer, Unterricht und Klassen sein können, so unterschiedlich sind auch Bewertungen oder Evaluationen.

Die gängigste Art um die Schreibkompetenz zu messen, ist das Zählen der Fehler und die daraus resultierende Note.¹⁷ Einfach, aber nicht gut durchdacht. Denn die Noten sollen außerdem die Qualität der Texte verdeutlichen und der Lehrer bekommt einen Überblick, auf welchem Leistungsniveau sich der einzelne Schüler befindet.

Bevor die Lernenden ihr Wissen demonstrieren können, muss sich der Lehrende zuallererst sicher sein, welches Wissen er in einer Prüfung oder einem Test fordern möchte bzw. kann. Prüfungen dienen im Allgemeinen dazu, sprachliche Kompetenzen zu überprüfen.¹⁸ Sie haben unterschiedliche Funktionen, wie z.B. die Diagnose, das Erkennen von Fortschritten und die Motivation der Lernenden.¹⁹ Es gibt noch einige mehr, jedoch sind die hier genannten für diese Studie relevant.

Die Diagnose soll vor allem im ersten Text die Stärken und Schwächen der Schüler darstellen. Das Erkennen von Fortschritten erfolgt dann zwischen dem Schreiben

¹⁷ Vgl. Grotjahn/Kleppin, 2013, S.47. Unveröffentlichte Vorversion vom 24.10.2013.

¹⁸ Vgl. ebd., S.48f.

¹⁹ Vgl. ebd., S.48f.

der ersten und zweiten sowie zwischen der zweiten und dritten Ausführung des Textes. Die Diagnose und das Erkennen von Fortschritten sind hauptsächlich für die Lehrenden signifikant. Die Korrektur der Texte durch die Lernenden erlaubt ihnen, die einzelnen Schritte ihres Lernerfolges mitzuverfolgen und sporn sie infolgedessen gleichzeitig für die Verfassung eines neuen Textes an. Die Motivation, das Erkennen von Lernfortschritten und die damit einhergehende Information des Leistungsstandes sind Elemente, die den Lernenden helfen, sich ihrer fremdsprachlichen Kompetenzen bewusst zu werden.

Es ist nicht nur entscheidend, den Schülern eine Möglichkeit zu bieten ihren Lernfortschritt zu beobachten, sondern auch „Aussagen zu spezifischen Kompetenzen“ zu prüfen.²⁰ Das wird durch die kriteriumsorientierte Evaluation gewährleistet.²¹ Die Kriterien, die zur Untersuchung verwendet werden, müssen bereits vorher feststehen. In der Studie wird das Bewertungsraster vor der ersten Selbstkorrektur bekannt gegeben, d.h. die Lernenden wissen, was von ihnen erwartet wird. Das ist nicht nur förderlich für die Arbeitsweise der Schüler, sondern auch für deren Motivation. Diese Form der Evaluation hat zwar auch einen Nachteil, der aber von den Lehrenden leicht behoben werden kann. Leistungsschwächere Schüler, deren einzelne Kriterien negativ ausfallen, bekommen einmal mehr die Bestätigung, dass sie wenig oder keine fremdsprachlichen Kompetenzen besitzen.²² Dieses Problem lässt sich jedoch mühelos lösen, indem der Lehrende auch hier den Lernprozess betont und Pluspunkte für eine Leistungssteigerung vergibt, um dem Lernenden seinen individuellen Fortschritt aufzuzeigen.²³

Die kriteriumsorientierte Evaluation gibt dem Lehrer gleichermaßen die Möglichkeit einer formativen Evaluation. Die Vorteile einer formativen Evaluation erläutern Grotjahn und Kleppin folgendermaßen:

Formative Evaluation zielt zudem auf kontinuierliche Qualitätsentwicklung im Unterricht. Sie gibt den Lehrenden Rückmeldung hinsichtlich der Effizienz ihres Unterrichts und den Lernenden Rückmeldungen hinsichtlich der Effizienz ihres Lernens. Entsprechend nennt z.B. der [...] *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen* als zentrales

²⁰ Vgl. Grotjahn/Kleppin, 2013, S.52f.

²¹ Vgl. ebd.

²² Vgl. ebd.

²³ Vgl. ebd.

Prinzip bei der Feststellung und Bewertung von Leistungen: „Lernergebnisse kontinuierlich erfassen, einschätzen/bewerten und an die Schüler zurückmelden.“ (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen 2009, S.51). Weiterhin zielt die formative Bewertung häufig auch auf eine Steigerung der Motivation, der Lernenden sowie auf eine Entwicklung von Selbstevaluationskompetenz und den Aufbau von Lernbewusstheit und unterstützt die Lernenden dabei, ihre eigenen Fortschritte, aber auch mögliche Probleme wahrnehmen und reflektieren zu können.²⁴

Die Schülerschaft bekommt nicht erst am Ende des Schuljahres ihre Leistungsnachweise, sondern gleich im Anschluss der verfassten Texte. Eine kurze Bewertung, die unter den ersten Text geschrieben wird und eine ausführliche Bewertung für den letzten Text, in der auf unterschiedliche Aspekte eingegangen wird, die im folgenden Kapitel näher erklärt werden.

Für jegliche Arten von zusammenhängenden Texten sind kriteriumsorientierte Beurteilungen unumgänglich. Es ist wichtig, Bewertungskategorien für die Schüler und für den Lehrenden zu erfassen, denn dies gibt den Lernenden die Möglichkeit, genau zu wissen, was von ihnen verlangt wird. Außerdem erhalten die Schüler nicht nur eine Zahl, mit der sie in der Regel nichts anfangen können, sondern eine formative Bewertung, in der nicht nur die Schwächen, sondern auch die Stärken hervorgehoben werden. Dem Lehrer gibt dies die Möglichkeit, in einem schriftlichen Text Schwerpunkte zu setzen und Fehler unterschiedlich bewerten zu können.

3.2. Bewertungsraster

Wie schon erwähnt, findet die Evaluation in dieser Studie auf informellem Wege statt, d.h. den Lernenden und dem Lehrenden kann ein Überblick des Lernstandes und der Entwicklung des Schreibens zusammenhängender Texte gegeben werden.

Um eine genaue Beurteilung gewährleisten zu können eignet sich u.a. die Benutzung von Rastern (englisch: rubrics). Die von den Schülern erwarteten Kompetenzen lassen sich einzeln auflisten und machen eine genaue Beurteilung möglich.²⁵ Des Weiteren bieten Raster die Möglichkeit, auf verschiedene Phänomene viel oder wenig Wert zu legen und den Schülern gleichzeitig eine

²⁴ Grotjahn/Kleppin, 2013, S.55.

²⁵ Vgl. Savage/Savage/Armstrong, 2012, S.138.

genaue Beurteilung zu geben, die ihren Entwicklungsstand in den einzelnen Kategorien aufzeigt.²⁶

In den ersten beiden Texten wird das Augenmerk nicht auf die Leistungen der Schüler gelegt, sondern auf Schwierigkeiten mit denen sie bei der Verfassung eines Textes zu kämpfen hatten, um genau auf diese Probleme eingehen zu können. Nach Verfassen des ersten Textes wird den Lernenden das Bewertungsraster gezeigt, anhand dessen der letzte Text bewertet wird.

Bei Erstellung der Kategorien für das Bewertungsraster muss der Lehrende klar definieren können, welche Faktoren er von den Lernenden verlangt und wie schwer ihre Gewichtung sein soll. Deshalb wurde für diese Studie eine 80%-Wertung für die Sprachbenutzung, den Wortschatz und die Rechtschreibung gewählt und 20% für den Inhalt und den Aufbau. Das Bewertungsraster wird den Schülern in zwei von den drei Unterrichtsstunden gezeigt. Die tabellarische Form des Rasters ist am Ende dieses Kapitels zu sehen.

Für den Inhalt werden insgesamt 10 Punkte vergeben, davon 5 für isländische Stereotype und 5 für einen realistischen Inhalt. Weitere 10 Punkte sind für den Aufbau erhältlich. Jeweils 5 Punkte für Begrüßungs- und Schlussworte und den Aufbau zusammen mit der äußeren Form. Unter der Kategorie der Sprachbenutzung werden 10 Punkte für die Syntax, 15 Punkte für die Verbkonjugation und weitere 15 Punkte für Artikel und Präpositionen vergeben. In der letzten Kategorie enthalten sind der Wortschatz und die Rechtschreibung. Je 10 Punkte gibt es für die Orthographie, die Groß- und Kleinschreibung, die Vielseitigkeit des Wortschatzes und für die Länge des Textes.

Die Bewertungen sind entweder in sechs oder vier Abstufungen unterteilt. Vier Abstufungen bei fünf möglichen Punkten und sechs Abstufungen bei höheren möglichen Punktzahlen. Die niedrigste bzw. höchste Punktzahl wird selbstverständlich für eine ungenügende bzw. eine zur vollsten Zufriedenheit erfüllten Kategorie vergeben Die Zwischenabstufungen sind folgendermaßen aufgebaut:

Die nächsthöchste Punktezahl wird vergeben, wenn zwar das Kriterium zur Zufriedenheit erfüllt wurde, dennoch einige wenige Komponenten fehlen oder

²⁶ Vgl. ebd.

fehlerhaft sind. Genau umgekehrt ist die Bewertung für die nächstniedrigere Zahl. Kategorien mit sechs Unterteilungen lassen eine noch genauere Abstufung zu. Damit nicht wieder nur Zahlen auf der Bewertungsvorlage erscheinen, gibt es unter den Kriterien die Möglichkeit, Bemerkungen einzufügen.

Bei der Bewertung werden nicht die einzelnen Fehler gezählt, sondern die unterschiedlichen Kategorien bewertet und den Lernern ein genaues Feedback zu deren Entwicklung und dem jetzigen Leistungsstand gegeben. Somit kann der Lehrer eine genaue und kriteriumsorientierte Evaluation für jeden Schüler gewährleisten.

Tab. 1: Bewertungsraster für die Schreibübung

Bewertungsraster für die Schreibübung

Name: _____

| | | | | | | |
|--|---|---|---|---|----|----|
| Inhalt/ Efnistöð (10 Punkte) | | | | | | |
| Isländische Stereotype/ íslenskar staðalímyndir | 0 | 1 | 3 | 5 | | |
| Realistischer Inhalt / raunhæft innihald | 0 | 1 | 3 | 5 | | |
| Aufbau/ Skipulag (10 Punkte) | | | | | | |
| Aufbau und äußere Form / Uppbygging og frágangur | 0 | 1 | 3 | 5 | | |
| Begrüßungs- und Schlussworte / inngangs- og kveðjuorð | 0 | 1 | 3 | 5 | | |
| Sprachbenutzung/Málnotkun (40 Punkte) | | | | | | |
| Satzbau / uppbygging setninga | 0 | 2 | 4 | 6 | 8 | 10 |
| Verbkonjugation / beyging sagna | 0 | 3 | 6 | 9 | 12 | 15 |
| Artikel und Präpositionen / Greinir og forsetningar | 0 | 3 | 6 | 9 | 12 | 15 |
| Wortschatz und Rechtschreibung/ Orðaforði og réttitun (40 Punkte) | | | | | | |
| Allgemeine Rechtschreibung / almenn réttitun | 0 | 2 | 4 | 6 | 8 | 10 |
| Groß- und Kleinschreibung / rétt notkun há- og lágstafa | 0 | 2 | 4 | 6 | 8 | 10 |
| Vielseitigkeit des Wortschatzes/ fjölbreyttur orðaforði | 0 | 2 | 4 | 6 | 8 | 10 |
| Länge des Textes/ lengd textans | 0 | 2 | 4 | 6 | 8 | 10 |
| Ergebnis/Samtals | | | | | | |

Bemerkungen/Athugasemdir:

3.3. Selbstevaluation und Motivation

Eine andere Art der Evaluation ist die Selbstevaluation. In dieser Studie wird sie vom Lehrenden ausgearbeitet und vom Lernenden beantwortet (siehe Anhang C-4). Die Selbsteinstufung bietet sowohl den Lernenden eine Möglichkeit „ihr eigenes Lernen zu reflektieren und Nutzen für weiteres Lernen daraus zu ziehen“²⁷ als auch den Lehrenden, einzelne Informationen zu jedem Schüler zu bekommen, die er vielleicht übersehen hätte. Bei gemeinsamen Diskussionen kommt nach Erfahrung der Verfasserin nicht jeder Schüler gleichermaßen zu Wort. Des Weiteren können Faktoren wie z.B. Introversion Schüler daran hindern, ihre Meinung zum Projekt zu äußern. Daher werden die Lernenden gebeten, eine Selbstevaluation zu diesem Schreibprojekt auszufüllen.

Die Selbstevaluation wird den Lernenden in ihrer Muttersprache vorgelegt, um nicht durch Unverständlichkeit einzelner Aussagen das Ergebnis zu gefährden. In der folgenden Übersetzung können die gewählten Aussagen auf Deutsch gelesen werden. Die Aussagen sollen die Schüler nach ihrer persönlichen Wichtigkeit einordnen. Die Auswahlmöglichkeiten sind von „Trifft voll und ganz zu“ bis „Trifft überhaupt nicht zu“ in fünf Abstufungen gegliedert (siehe Anhang C-4).

- 1) Diese Schreibmethode eignete sich für mich sehr gut.
- 2) Bezüglich der Grammatik lernte ich sehr viel.
- 3) Ich lernte viel über isländische und deutsche Stereotype.
- 4) Es fiel mir schwer 80 Wörter zu schreiben.
- 5) Diese Schreibmethode werde ich in der nächsten Schreibprüfung anwenden.
- 6) Es machte mir Spaß, mich mit dem Schreiben zusammenhängender Texte auseinanderzusetzen.
- 7) Als ich den Text verfasste, konnte ich viele Sätze und Worte aus dem Lesetext verwenden, den wir in der ersten Unterrichtsstunde bekommen hatten.
- 8) Schreiben zu lernen ist nur möglich, indem man viel schreibt.
- 9) Schreiben zu lernen ist nur mit Anleitung eines Lehrers möglich.
- 10) Bevor ich begann, fand ich die Vorstellung einen langen Text schreiben zu müssen unangenehm, aber als ich begann, sah ich, dass ich es konnte.
- 11) In jeder Unterrichtsstunde verstand ich, was von mir erwartet wurde.

²⁷ Vgl. Grotjahn/Kleppin, 2013, S.56.

- 12) Zu Beginn saß ich lange vor meinem Blatt und wusste nicht, wie ich beginnen sollte.
- 13) Die Verwendung von Grammatik und Rechtschreibung fand ich leicht.
- 14) Es war schwer für mich, Worte in Schrift zu fassen.
- 15) Während des Schreibprozesses fiel mir mehr zum Thema ein, das ich benutzte/hätte benutzen können.
- 16) Ich lernte viel beim Schreiben dieser Texte.

Die Ergebnisse dazu werden unter Punkt 6.9.2. vorgestellt.

Der Erfolg der Selbstevaluation ist jedoch ebenfalls von der Einstellung der Schüler gegenüber DaF abhängig. Negative Einstellungen der Lernenden gegenüber der Sprache oder der Kultur des Landes machen es für Lehrer schwer, das Interesse der Schüler zu wecken. Wie können auch diese Schüler motiviert werden?

Eine angenehme Atmosphäre in der Klasse sollte unbedingt gewährleistet sein. Wie sollen Schüler kreativ und offen sein, wenn sie es nicht wagen sich zu äußern, Angst vor dem Lehrer haben oder davor, Fehler zu machen? Beim Spracherwerb ist es wichtig Fehler zu machen. Um sich verbessern zu können und Neues lernen zu können, muss geübt werden und ein Teil davon ist in manchen Dingen erst einmal zu scheitern.

Im Eingangskapitel wurde erwähnt, dass Schüler meist nicht wissen, was sie in der Fremdsprache bereits leisten können, da sie zu sehr mit einzelnen Übungen beschäftigt sind. Zudem realisieren sie den Gebrauch der Sprache nicht, da nach jedem Leistungsnachweis ein neuer Input erfolgt und die Lernenden sich wieder neuen Themen zuwenden müssen. Ständig Neues zu lernen ohne das Gelernte zu reflektieren, kann u.U. eine demotivierende Auswirkung mit sich bringen. Kleppin zeigt unterschiedliche Faktoren der Motivation beim Fremdsprachenlernen auf, u.a. Lernerziele, die eine Wichtigkeit von kleinen in unmittelbarer Zukunft erreichenden Zielen betonen. Hierüber schreibt sie:

Ziele, wie etwa mit *native speakers* kommunizieren zu können, auf einer touristischen Reise durchzukommen, soziales Ansehen zu gewinnen oder den Eltern einen Gefallen zu tun, spiegeln Motive wider. Ziele sind ebenso wie die unterschiedlichen Motive selbst innerhalb einer Lerngruppe individuell sehr unterschiedlich und verändern sich. In der Fachliteratur wird nicht immer klar, wie denn Ziele gegenüber Motiven abgegrenzt werden können. Möglicherweise kann man bei einer hohen Motivation sogar von einer Gleichsetzung ausgehen, was längerfristige Ziele angeht. Dass die Motivation

über eine sehr lange Zeit aufrechterhalten werden muss, um das Fernziel zu erreichen, stellt ein besonderes Problem des Fremdsprachenlernens und – unterrichts dar. Heuer spricht hier auch von der “Unehrllichkeit der permanenten Propädeutik” (1978: 23) und meint damit das immerwährende Vertrösten auf später. Daher ist es notwendig, Nahziele zu setzen, die für den Lerner von persönlicher Bedeutung sind, deren Erfolg sichtbar ist und die sukzessive erreicht werden können. Solche klaren kurzfristigen Zielvorstellungen, die vor allem von den Lernern selbst akzeptiert werden müssen (vgl. Oxford/Shearin 1994: 19), unterstützen den Aufbau realistischer Erwartungen über die Ergebnisse der eigenen Tätigkeit.²⁸

Zu Beginn des Spracherwerbs sind die Schüler sprachlich gesehen auf der Leistungsstufe zwei- oder dreijähriger Kinder. Aber gerade in dieser Zeit wünschen sie sich, nicht mehr Kinder, sondern Erwachsene zu sein. Sie sind häufig frustriert, wenn sie aufgrund ihrer teilweise noch fehlenden sprachlichen Kompetenzen Phänomene nicht zu ihrer Zufriedenheit ausdrücken können. Wie kann der Lehrer die Schüler ermutigen, auch wenn sie noch wenig können und nicht immer Interesse zeigen? Einige Elemente sind nach Ansicht der Verfasserin notwendig, um die Motivation bei Jugendlichen zu fördern.

Zum einen sollte am Lob nicht gespart werden. Es erhöht das Selbstvertrauen der Schüler. Besonders derjenigen, die schüchtern sind und sich nur äußern, wenn der Lehrer sie dazu auffordert. Sobald sie Anerkennung vom Lehrer oder gute Noten bekommen, wird von der extrinsischen Motivation gesprochen, wie Brown²⁹ und Oddný G. Sverrisdóttir³⁰ schildern, also eine Motivation, die von außen kommt. Aus diesem Grund ist es wichtig, als Beurteilung nicht nur die Punkte aufzuführen, die die Lernenden korrigieren sollen, sondern sie gleichzeitig für Aspekte, die sie gut gemacht haben, zu loben. Das Gegenstück zur extrinsischen Motivation wird intrinsische Motivation genannt und sollte vom Lehrenden ebenso wie die extrinsische berücksichtigt werden. Sie wird von Kleppin folgendermaßen definiert:

Intrinsisch motiviert ist eine Handlung dann, wenn sie von sich aus, natürlich und spontan erfolgt; hierbei ist die Aufgabe selbst die Quelle der Belohnung.³¹

²⁸ Kleppin, 2002, S.27f.

²⁹ Vgl. Brown, 2007, S.88.

³⁰ Vgl. Oddný G. Sverrisdóttir, 2007, S.142.

³¹ Kleppin, 2001, S.222.

Des Weiteren erwähnt Kleppin

[f]ür eine intrinsische Motivation charakteristisch sind zwei Erlebniswelten: das Gefühl, der eigenen Tüchtigkeit und das Gefühl der Selbstbestimmung. Je ausgeprägter beides vorhanden ist, umso stärker ist jemand intrinsisch motiviert.³²

Durch das Verfassen mehrerer Texte und die damit einhergehende und in kurzen Abständen stattfindende Evaluation müsste das Gefühl der Tüchtigkeit steigern. Bezüglich des Inhalts erhalten die Schüler den Arbeitsauftrag, eine E-Mail zu verfassen, in der sie isländische Stereotype aufzeigen sollen. Alles Weitere dürfen die Lernenden selbst bestimmen. Wie im oberen Zitat erwähnt, steigert das Gefühl der Selbstbestimmung ebenfalls die Motivation. Auf die erwähnten Faktoren (Evaluation und Inhalt) in diesem Abschnitt wird in den Kapiteln vier und fünf näher eingegangen.

³² Kleppin, 2001, S.222.

4. Interkulturelle Wahrnehmung im DaF-Unterricht

Was hat interkulturelle Wahrnehmung mit einem Fremdsprachenunterricht zu tun? Eine Fremdsprache kann nicht ohne das Kennenlernen der anderen Kultur erlernt bzw. gelehrt werden.³³ Die Menschen werden durch ihre Kultur geprägt, die sich ebenfalls auf die Sprache auswirkt. Sie drücken ihre Gefühle, Gedanken und vieles mehr mit ihrer Sprache aus, d.h. die Begriffe Sprache und interkulturelle Wahrnehmung sind eng miteinander verknüpft.

Interkulturelle Wahrnehmung ist demnach auch für isländische Schüler im Deutschunterricht von großer Bedeutung, da die meisten von ihnen noch nie ein deutschsprachiges Land besucht haben und es nur aus dem Deutsch- oder Geschichtsunterricht kennen oder Deutschsprachige als Touristen in Island erleben. Deutschen Touristen werden besondere Verhaltensweisen, auch Stereotype genannt zugewiesen. Das Begreifen und Hinterfragen dieser sowie isländischer Stereotype wird inhaltlicher Gegenstand dieser Studie sein.

Hilton und von Hippel definieren Stereotype in ihrem Artikel „Stereotypes“ folgendermaßen:

[...] stereotypes are beliefs about the characteristics, attributes, and behaviors of members of certain groups. More than just beliefs about groups, they are also theories about how and why certain attributes go together. The nature and purpose of these theories are likely to play an important role in determining when stereotypes are applied and when they are likely to change (cf Leyens et al 1992, Oakes & Turner 1990, Snyder & Miene 1994, Rothbart & Taylor 1992, Wittenbrink 1994). Furthermore, although stereotypes are not necessarily negative in nature, stereotypes about out-group members are more likely to have negative connotations than those about in-group members, even when the attributes they include may seem objectively positive (cf Esses et al 1993, 1994).³⁴

Es werden Kategorien geschaffen, die helfen, Menschen und Kulturen schneller einzuordnen. Gemäß Bausinger sind Stereotype „unkritische Verallgemeinerungen, die gegen Überprüfung abgeschottet [und] gegen Veränderungen relativ resistent sind“.³⁵ Menschen sind geprägt durch Traditionen, die in der eigenen Kultur als normal oder natürlich gelten. Die Abweichung von der eigenen Norm fällt auf, d.h.

³³ Vgl. Kramsch zitiert nach Rowan, 2001, S.238.

³⁴ Hilton/Hippel, 1996, S.240.

³⁵ Vgl. Bausinger, 1988, S.39.

das Anormale wird bemerkt. Diese Feststellungen sind oft kritischer Natur, keine Tatsachen und sehr selten ein Lob.³⁶ Die größte Ursache von Stereotypen ist die Unwissenheit und das daraus resultierende Schubladendenken. Deshalb gehören sie in jeden Fremdsprachenunterricht. Sie sind Teil der Menschen und des Landes, in der die zu erlernende Sprache gesprochen wird. Zudem ist es unumgänglich, die Lernenden auf eventuelle Eigenarten vorzubereiten, die sich vollständig von ihrer eigenen Kultur unterscheiden.

Auf welche Phänomene muss der Lehrer bei der Einführung und Vermittlung von Stereotypen achten? Michael Byram nennt fünf Elemente, die die interkulturelle Kompetenz beinhalten, von denen zwei in diesem Fall wesentlich sind:

1. Intercultural attitudes: curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own.
2. Critical cultural awareness/political education: an ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries.³⁷

Neugier und Offenheit sind wichtig, um sich eine Meinung zu bilden, Wissen über die neue (und eigene) Kultur anzueignen und kritisch mit Stereotypen umgehen zu können. Der Lehrende kann in seinem Unterricht Vorurteile abbauen und den Schülern erklären, warum verschiedene Dinge in der unbekannteren Kultur auf eine bestimmte Art und Weise gehandhabt werden. Des Weiteren setzen sich die Schüler mit den Stereotypen ihrer eigenen Kultur auseinander.

Material für den Unterricht der interkulturellen Wahrnehmung zu finden ist nicht schwer, jedoch muss der Lehrer bei der Auswahl vorsichtig sein und sich am Interesse der Schüler orientieren. Es kann nicht nur das Weitergeben oder Erlernen von Wissen im Vordergrund stehen, sondern auch die Reflexion und der Vergleich zur eigenen Kultur. Interkulturelle Wahrnehmung soll die Tür zur Kultur öffnen, um den Schülern das Verhalten der Menschen, deren Äußerungen, Stereotype, den Alltag und vieles mehr zu vermitteln. Vorurteile können damit behandelt und gleichzeitig abgebaut werden.

Wie bereits im dritten Kapitel vorgestellt wurde, betont Lewitt, dass aktuelle Themen oder Themen, mit denen sich die Schüler identifizieren können sich besonders gut für das Schreiben zusammenhängender Texte eignen. Die Schüler

³⁶ Vgl. Bausinger, 2000, S.7f.

³⁷ Byram, 2000, S. 8ff.

haben ein Vorwissen, auf das sie zurückgreifen können und haben sich im besten Fall bereits eine Meinung zu diesem Thema gebildet. Zudem steigern die Themen, die für Lernende real sind, die Motivation.

Im nachstehenden Kapitel werden Themen wie Fehler, Fehlerursachen und Fehlerkorrektur aufgegriffen, die sowohl für den Lehrenden als auch für die Lernenden von wichtiger Bedeutung sind.

5. Fehlerkorrektur

Die Fehlerkorrektur wird bei den meisten Lehrern auf ihrer Liste mit den Gründen, warum sie sich für diesen Beruf entschieden haben, ziemlich weit oder sogar ganz unten stehen. Auch bei Schülern ist sie im Allgemeinen nicht sehr beliebt. Als Schüler kann sich bestimmt noch jeder daran erinnern, dass es kein gutes Gefühl war, wenn die korrigierte Arbeit hauptsächlich von roter Farbe gekennzeichnet war. Die wenigsten Lernenden interessieren sich für ihre korrigierte Aufgabe. Meist steht die Note im Vordergrund oder das Suchen nach Fehlern, die gar keine sind und vom Lehrer versehentlich als solche deklariert wurden.³⁸ Wie können die Texte korrigiert werden, ohne dass der Lehrer den Rotstift zücken muss und die Schüler noch etwas dabei lernen?

5.1. Kriterien der Fehler und Fehlertherapie

Im Fremdsprachenunterricht ist es völlig normal und ebenso wichtig Fehler zu machen. Wie heißt es so schön: „Aus Fehlern lernt man.“ Sie gehören zum Lernprozess. Aber was genau wird unter dem Begriff Fehler verstanden? Kleppin führt fünf Definitionen von Fehlern auf: Korrektheit, Verständlichkeit, Situationsangemessenheit, unterrichtsabhängige Kriterien und Flexibilität und Lernerbezogenheit³⁹ Für die Studie sind zwei davon von Bedeutung, die im Folgenden näher erläutert werden. Das eine Kriterium ist die Korrektheit. Ein Fehler wird als Verstoß gegen das „Regelsystem der deutschen Sprache“ bezeichnet, d.h. wenn es zu „Abweichungen vom Sprachsystem“ oder „von der geltenden linguistischen Norm“ kommt.⁴⁰ Das andere Kriterium ist die Flexibilität und Lernerbezogenheit, die für diese Studie von großer Wichtigkeit ist. Die Definition laut Kleppin lautet folgendermaßen:

Fehler sind relativ. Was bei einer Lerngruppe in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen in einer anderen Phase toleriert.⁴¹

Hier geht es nicht nur darum, dass der Lehrer auf bestimmte Fehler eingehen kann, die Gegenstand der jeweiligen Aufgabe oder Prüfung sind, sondern auch darum,

³⁸ Vgl. Kleppin, 1997, S.53.

³⁹ Vgl. ebd., S.20ff.

⁴⁰ Vgl. ebd.

⁴¹ Kleppin, 1997, S.22.

dass Fehler einzelner Phänomene, die den Lernenden noch nicht vermittelt wurden, nicht als Fehler vermerkt werden. Ein Fehler bei der Benutzung des Konjunktivs würde demnach in dieser Studie nicht als Fehler gewertet werden. Es geht schließlich nicht um das Finden aller Fehler, sondern um die Möglichkeit, in selbstständiger Korrektur die Fehler der Phänomene zu beheben, die die Schüler bereits kennen.

Der Lehrende muss allerdings zuerst einen Fehler identifizieren, bevor er ihn korrigieren oder den Schülern eine Hilfestellung zur Selbstkorrektur bieten kann.⁴² Wenn die Lernenden ihre Texte zurückbekommen, heißt das deshalb nicht, dass sie gleich ihre eigenen Texte korrigieren können. Es fehlt noch ein Input. In diesem Fall z.B. eine Wiederholung unterschiedlicher Phänomene wie allgemeine Orthographie, die Verbstellung in Nebensätzen, die Bildung eines Satzes mit zwei Verben etc. Ein Input von **neuem** Wissen wäre hier unangebracht, da die Schüler nur Fehler einzelner Regeln und sprachlichen Themengebieten erkennen können, die sie bereits kennen sollen. Die Fehlertherapie wäre hier demnach eine gemeinsame Fehleranalyse mit Erklärungen und einer Übersicht einzelner sprachlicher Gebiete, bevor der erst verfasste Text zurückgegeben wird. Somit werden den Lernenden Werkzeuge zur Selbstkorrektur gegeben. Wichtig ist nicht mehr der Fehler an sich, sondern die Frage, was das Problem der Lernenden ist. Es muss ihnen ein Lösungsweg gezeigt werden, damit die Fehler nicht nur in einem Text gelöst werden und beim nächsten Mal wieder erscheinen, sondern den Schülern Instrumente zur Selbstkorrektur gegeben werden, die sie auch in Prüfungen anwenden können.

5.2. Ursachen von Fehlern

Um Fehler längerfristig beheben zu können, ist es unerlässlich die Ursachen, die Fehler verursachen können zu erkennen. Es existieren unterschiedliche Faktoren, die jedoch nicht alle für diese Arbeit relevant sind. Die für diese Studie wichtigen Faktoren werde ich im Folgenden erläutern.

Einer der häufigsten Fehler ist der Interferenzfehler. Im *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* wird er folgendermaßen definiert:

⁴² Vgl. Kleppin, 1997, S.22.

[Interferenzfehler] sind Fehler beim Fremd- und Zweitspracherwerb, die durch Übertragung mutter- oder fremdsprachlicher Strukturen auf eine neu zu erlernende Sprache entstehen.⁴³

Die Interferenz selbst ist der Vorgang, der Interferenzfehler das Ergebnis.⁴⁴ Nach Kleppin

kann es sich dabei z.B. um die Übertragung von grammatischen Strukturen, von Lexemen und Phonemen, aber auch um die Übertragung kulturell geprägter Verhaltensweisen handeln.⁴⁵

Für schriftliche Arbeiten sind vor allem die Grammatik, Lexeme und Phoneme eine Untersuchung wert. Fehler im isländischen DaF-Unterricht stehen neben Isländisch unter der Beeinflussung von Dänisch und Englisch. Lernende benutzen gerne dänische Wörter, wenn sie das deutsche Wort oder Regeln von Verbindungen nicht (mehr) wissen. Was die Übertragung von muttersprachlichen Strukturen betrifft, so leiden meist die Satzstellung und die Bezugsfehler darunter, wie z.B. *Er will kommen nach Island*. Oder: *Die Leute ist nett*. Für den Lehrer ist es sinnvoll, sich den Unterschieden der beiden Sprachen bewusst zu sein, um die Ursachen erkennen und damit beheben zu können.

Aber nicht nur die Übertragung, wie sie in der Interferenz vorkommt, beeinflusst den Spracherwerb, sondern Elemente der Zielsprache untereinander. Diese Fehler werden intralinguale Fehler genannt.⁴⁶ Es können Regeln für Dinge angewendet werden, für die sie nicht gelten, was in der Fachsprache Übergeneralisierung genannt wird, wenn z.B. Regeln der Verbindungen auf Adjektivendungen angewandt werden.⁴⁷ Eine andere Form ist die Regularisierung, „wenn ein unregelmäßiges Phänomen zu einem regelmäßigen gemacht wird“⁴⁸, ein Beispiel hierfür wäre *er tragt*. Wenn etwas vereinfacht wird, wie nichtkonjugierte Verben, gehört dies der Simplifizierung an.⁴⁹

⁴³ Barkowski/Krumm, 2010, S.137.

⁴⁴ Vgl. Barkowski/Krumm, 2010, S.137.

⁴⁵ Kleppin, 1997, S.134.

⁴⁶ Vgl. ebd.

⁴⁷ Vgl. ebd., S.33.

⁴⁸ Vgl. ebd.

⁴⁹ Vgl. ebd., S.32f.

„Persönliche Störfaktoren“ wie Kleppin sie bezeichnet, lassen sich schwer beseitigen, da sie „nur sehr schwer [zu] identifizieren und auseinander[zu]halten sind.“⁵⁰

Woher der Fehler seinen Ursprung hat, kann nicht immer genau bestimmt werden. Es ist dennoch von Nutzen, dass sich der Lehrer dieser Fehlerquellen bewusst ist, um den Lernenden eine gute Lösung und eine genaue Rückmeldung gewährleisten zu können.

5.3. Performanz- und Kompetenzfehler

Fehler lassen sich unterschiedlich einteilen. Wie sie eingeteilt werden hängt davon ab, was genau korrigiert werden soll. Sollen die phonetischen Fehlerursachen herausgefunden werden, so findet eine Klassifizierung der Fehler nach Sprachebenen statt. Eine weitere Möglichkeit wäre die Klassifikation nach verständlichen und unverständlichen Fehlern usw.⁵¹ Auf den ersten Blick würde die erstgenannte Theorie für diese Studie sinnvoll sein, jedoch ist es im Hinblick auf die Selbstkorrektur besser, eine Performanz- und Kompetenzfehleraufteilung vorzunehmen. Kleppin zitiert bei der Definition dieser beiden Kategorien Stephen Pit Corder, der diese Aufteilung schuf. Kompetenzfehler sind Fehler, die „vom Lernenden nicht selbst erkannt werden“ können.⁵² Das sind u.a. die Fehler, die in Kapitel 5.1. erwähnt wurden. Hierbei ist es wichtig, diese nicht anzustreichen, da es Phänomene sind, die die Schüler noch nicht gelernt haben. Performanzfehler hingegen sind Fehler, die die Lernenden mithilfe der Selbstkorrektur beheben können. Natürlich nur, wenn sie ihnen bewusst gemacht werden.⁵³ Die Fehleranalyse soll demnach durch Wiederholung von Regeln und Anbieten unterschiedlicher Hilfestellung bzw. Strategien dazu beitragen, Fehler aufzuspüren.

5.4. Schriftliche Fehlerkorrektur

Wie so oft gibt es im Zusammenhang der schriftlichen Fehlerkorrektur unterschiedliche Methoden. Wichtig ist hierbei vor allem den Schülern zu vermitteln, dass Fehler nichts Schlechtes sind, denn „[...] sie zeigen uns [den

⁵⁰ Vgl. Kleppin, 1997, S.37.

⁵¹ Vgl. ebd., S.42f.

⁵² Vgl. ebd., S.41.

⁵³ Vgl. ebd.

Lehrenden] an, was wir mit den Lernenden noch üben müssen.“⁵⁴ Der Lernprozess bzw. –fortschritt soll bei der Korrektur im Vordergrund stehen. Die angesprochenen Methoden zu Beginn des Kapitels sind u.a. die einfache Fehlermarkierung, bei der „nur angemerkt [wird], dass ein Fehler vorliegt“⁵⁵, ohne auf die Art des Fehlers einzugehen. Eine weitere Form ist die Selbstkorrektur der Schüler. Da die beiden genannten Methoden eine Relevanz für die Studie besitzen, werden sie hier in einer Mischform angewandt. Das bedeutet, die Fehler werden in dieser Studie nicht einzeln markiert, sondern nach unterschiedlichen Themenkomplexen zusammengefasst unter den Text geschrieben. Danach geht es mit der Selbstkorrektur weiter, die Gegenstand des folgenden Kapitels ist.

5.5. Selbst- und Gruppenkorrektur

Die Schüler sollen durch die Selbstkorrektur lernen, ihre Fehler mithilfe der im vorherigen Kapitel erwähnten Themenkomplexe selbstständig zu finden und damit auch in späteren Texten anwenden zu können.⁵⁶ Durch die Anleitung des Lehrenden in der Fehleranalyse sollten die Schüler in der Lage sein, ihre Texte selbstständig zu verbessern und „stärken [damit ihr] Selbstbewusstsein.“⁵⁷ Außerdem „erhöhen [die Selbstkorrekturen] die Wahrscheinlichkeit, dass derselbe Fehler seltener oder gar nicht mehr gemacht wird.“⁵⁸ Auch erhöhen „selbst entdeckte und selbst korrigierte Fehler [...] [den] Lerneffekt.“⁵⁹ Die Fehleranalyse ist während des ganzen Korrekturprozesses einsehbar. Die Herangehensweise an die Korrektur ist den Lernenden überlassen. Hilfe bekommen sie, wenn diese nötig ist durch den Lehrer/Mitschüler. Kast hält die Überprüfung der Selbstkorrekturen für sehr wichtig.⁶⁰ Die Texte werden von der Verfasserin angesehen, jedoch nicht korrigiert, sondern einzelne Gruppen so eingeteilt, dass jeder Schüler von seinen Gruppenmitgliedern profitieren kann. Die Korrektur des zweiten Textes wird von einer Gruppe von drei Schülern übernommen. Jede Gruppe arbeitet gemeinsam an allen in der vorherigen Stunde verfassten Texten der einzelnen Gruppenmitglieder. Laut Kast eignet sich Gruppenarbeit für „zukünftige Fehlervermeidung“, infolge

⁵⁴ Vgl. Kleppin, 1997, S.53.

⁵⁵ Vgl. ebd., S.55.

⁵⁶ Vgl. Kast, 2011, S.176.

⁵⁷ Vgl. ebd.

⁵⁸ Vgl. ebd.

⁵⁹ Vgl. ebd, S.177.

⁶⁰ Vgl. ebd.

der gemeinsamen Diskussion einzelner Fehlerquellen, an die sich die Schüler später erinnern.⁶¹ Darüber hinaus lernen „[d]ie schwächeren Schüler [...] von den besseren Schülern in der Gruppe [und] die besseren Schüler lernen beim Erklären der Fehler noch dazu.“⁶²

⁶¹ Vgl. Kast, 2011, S.177.

⁶² Vgl. ebd.

6. Organisation, Vorbereitung und Ablauf der Studie

Detaillierte Unterrichtsentwürfe zu den einzelnen Unterrichtsstunden, die Durchführung und schließlich die Auswertung sind Inhalt dieses Kapitels. Zu Beginn des Kapitels soll jedoch zunächst u.a. auf die Vorbereitung und das isländische Schulsystem eingegangen werden.

Die Erlaubnis, diese Studie durchführen zu dürfen, gab das Gymnasium „Menntaskólinn í Kópavogi“. Die Schulleitung erteilte alle erforderlichen Genehmigungen. Die Lernenden erhielten ungefähr zehn Tage vor Beginn eine E-Mail, mit allen wesentlichen Informationen. Sie gaben ihr Einverständnis für die anonyme Verwendung ihrer Texte und Selbstevaluationen.

Der Ablauf der Studie findet folgendermaßen statt: In der ersten Unterrichtsstunde wird das Thema deutsche Stereotype eingeführt. Die Schüler werden gebeten, Äußerungen zu isländischen und deutschen Stereotypen zu treffen. Im Anschluss wird weiterer Input lehrerzentriert für die nächsten Stunden gegeben. Ein Text wird gelesen und gemeinsam übersetzt (siehe Anhang A-2). Der Text ist in Form einer E-Mail verfasst, die von einem türkischsprachigen Mädchen geschrieben wurde, das vor vielen Jahren aus der Türkei zuerst nach München, später dann nach Köln gezogen ist. Sie schreibt ihrer deutschen Freundin, die seit kurzer Zeit auf Island lebt. Das türkische Mädchen erzählt von typischen deutschen Stereotypen und fragt ihre Freundin, wie es ihr auf Island gefalle. Die Schreibaufgabe wird eine Antwort auf diese E-Mail sein (siehe Anhang A-4), in der die Lernenden im Namen der Freundin eine E-Mail verfassen und ihr über Typisches in Island berichten. Nach dem Verfassen des ersten Textes bekommen die Lernenden in der zweiten Unterrichtsstunde ihre Texte mit einzelnen Kommentaren des Lehrers zurück. Nach einer Fehleranalyse korrigieren sie ihre Texte selbst und arbeiten schließlich nach Rückgabe des zweiten Textes in der dritten Unterrichtseinheit in Gruppen zusammen an ihren Texten, bevor sie die Endfassung abgeben und eine genaue Bewertung vom Lehrenden erhalten.

6.1. DaF auf Island und das isländische Schulsystem

Durch die jahrelange deutsch-isländische wirtschaftliche und politische Zusammenarbeit ist DaF ein wichtiger Bestandteil des isländischen Schulwesens. Es wird an allen Gymnasien angeboten. Diese beginnen in Island erst ab der 11. Klasse. Somit gehört DaF nach Dänisch und Englisch, die schon in der Gesamtschule unterrichtet werden, zu den dritten Fremdsprachen. Wie auch im Kapitel der Interferenz erwähnt wurde, wird DaF von den vorher erlernten Sprachen beeinflusst, was in Texten sichtbar ist und Lehrer immer wieder vor Herausforderungen stellt.

Im Fach Deutsch werden vier Pflicht- und meistens ein bis zwei Wahlkurse angeboten. Zur Beurteilung und Leistungsmessung wird der gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) herangezogen. Die Lernenden werden in der Regel im letzten Kurs zwischen den Niveaustufen A2 und B1 eingestuft. Bezüglich des Schreibens werden die Kann-Aussagen folgendermaßen definiert:

A2: Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z.B. um mich für etwas zu bedanken.

B1: Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache, zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.⁶³

Hier wird deutlich, dass es, wie schon in Kapitel 3 und 4 erwähnt wurde, sinnvoll und motivierend ist, mit den Schülern an Themen zu arbeiten, die sie interessieren. Das steigert die Bereitschaft, Neues zu lernen ungemein.

Die Anforderungen, die an die Schüler in dieser Studie gestellt werden, liegen im Rahmen der Niveaustufe des GER, auf der sie sich befinden und können erfüllt werden. Es ist jedoch wichtig die Anforderungen an die Schüler sowie das Material auf diese Niveaustufen abzustimmen um weder eine Unter- noch Überforderung hervorzurufen.

6.2. Kursumstände

In dem Kurs, in dem dieser Unterricht stattfindet sind 29 Schüler eingeschrieben. Es ist der letzte Pflichtkurs im Fach Deutsch als Fremdsprache am Gymnasium

⁶³ Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, 2001, S.36.

Menntaskólinn í Kópavogi. Er findet an drei Tagen die Woche im gleichen Raum statt (je 80 Minuten): Montags (8.20-9.40 Uhr), mittwochs (12-13.20 Uhr) und freitags (10-11.20 Uhr).

Das in dieser Schule benutzte Kurssystem ist von großem Nachteil. Die Schüler kennen sich kaum, versuchen daher oft, weit entfernt von ihren Mitschülern zu sitzen und haben große Schwierigkeiten in Gruppen zu arbeiten, da sie Angst haben, sich vor Menschen zu blamieren, deren Namen sie nicht kennen. Das wirkt sich ohne Zweifel auf den Fremdsprachenunterricht aus.

In den nächsten Kapiteln wird die detaillierte Unterrichtsplanung der Unterrichtseinheiten dargestellt.

6.3. Detaillierte Unterrichtsplanung der Unterrichtseinheit I

Als Einstieg sollen sich die Schüler Gedanken über das Bild der Deutschen machen. Wie werden die Deutschen von Isländern gesehen? Was ist typisch deutsch? Welche Charaktereigenschaften werden den Deutschen zugeordnet? Sind sie wahr?

Die Schüler sehen einige Bilder zu deutschen Stereotypen und sollen sich dazu in der Zielsprache äußern (siehe Anhang A-1). Als Übergang zum Inhalt der E-Mail werden im Anschluss an die deutschen Stereotype außerdem einige isländische angesprochen, die inhaltlicher Gegenstand der zu verfassenden E-Mail sind.

Der weitere Ablauf der Doppelstunde wird weiterhin mit Stereotypen verknüpft sein. Die Schüler bekommen einen Text, genauer gesagt eine E-Mail (siehe Anhang A-2). Der Text soll laut vorgelesen werden. Jeder Abschnitt wird gemeinsam übersetzt. Es ist wichtig, den Schülern zu zeigen, wie sie die Bedeutung eines Wortes erkennen können, das sie nicht wissen, z.B. zusammengesetzte Wörter auseinanderzunehmen, Haupt- und Nebensätze getrennt voneinander zu untersuchen etc.

Nach Einführung der Schreibaufgabe sollen die Schüler als Hauptaufgabe in Annas Namen Fatima eine Antwort schreiben, die zwischen 80 und 100 Wörter lang sein soll. Die Lernenden dürfen zusammen mit ihren Sitznachbarn arbeiten, sollen jedoch jeweils einen eigenen Text produzieren. Vor dem Beginn wird noch auf unterschiedliche Faktoren hingewiesen, mit denen man sich in E-Mails unbeliebt

macht (siehe Anhang A-3). Beim Schreiben erhalten die Schüler Hilfe vom Lehrer, der durch die Reihen geht und sie dürfen Wörterbücher benutzen. Computer können bei dieser Art von Übung leider nicht verwendet werden, da die Texte sonst oft mithilfe von Übersetzungsprogrammen wie Google-Translator geschrieben werden könnten. Die Texte werden zur Korrektur durch den Lehrer eingesammelt.

6.4. Detaillierte Unterrichtsplanung der Unterrichtseinheit II

Zu Beginn dieser Unterrichtsstunde wird eine kurze Auffrischung zum Inhalt des Textes stattfinden. Aussagen werden vorgelesen, deren Inhalt entweder mit dem Text übereinstimmt oder nicht (siehe Anhang B-1). Diese sollen dann von den Schülern selbst bewertet werden.

Als Vorbereitung für das Schreiben des zweiten Textes werden die am häufigsten vorkommenden Fehler mit den Schülern zusammen in einer vom Lehrer vorbereiteten PowerPoint Präsentation besprochen (siehe Anhang B-2). Die genaue Analyse dieser Fehlerquellen wird in Kapitel 6.8. behandelt. Die Regeln werden an der Tafel noch einmal anhand verschiedener Beispiele verdeutlicht.

Die Schüler bekommen nach der Besprechung ihre Arbeiten der vorherigen Unterrichtsstunde zurück und sollen nun ihre Schreibübung korrigieren und einen neuen Text (siehe Anhang B-4) verfassen, der wieder abgegeben wird. Bei der Einführung des zweiten Schreibens wird nicht nur die Fortführung des Schreibvorgangs erklärt, sondern den Schülern ebenfalls das Bewertungsraster gezeigt und auf die einzelnen Kategorien hingewiesen, um ihnen die Elemente zu zeigen, auf die besonders viel Wert gelegt wird. Wie auch in der letzten Stunde haben die Schüler die Möglichkeit, den Lehrer oder ihre Sitznachbarn um Hilfe zu bitten und das Wörterbuch zu benutzen.

In der Ergebnissicherung am Ende der Stunde wird erneut darauf hingewiesen, dass die Schüler die Kontrollpunkte unter der E-Mail beachten sollen. Außerdem wird der weitere Ablauf der nächsten Stunde kurz angesprochen.

6.5. Detaillierte Unterrichtsplanung der Unterrichtseinheit III

In der dritten und letzten Unterrichtsstunde wird hauptsächlich in unterschiedlichen Gruppen gearbeitet. Jede Gruppe erhält einen Stapel mit dem korrigierten Text II eines jeden Gruppenmitgliedes, die neue E-Mail-Form III (siehe Anhang C-3),

Wörterbücher und ein Übersichtsblatt für die Gruppenarbeit (siehe Anhang C-1), in dem die Schüler die unterschiedlichen Bewertungskategorien für jedes einzelne Gruppenmitglied abhaken, Bemerkungen schreiben können und dadurch keine Kategorie vergessen.

Die Gruppen werden so aufgeteilt, dass die Schüler, die bereits zwei Texte verfasst haben, Gruppen bilden und die Lernenden, die bisher nur einen oder keinen Text verfasst haben, zusammenarbeiten. Außerdem wird darauf geachtet, starke und schwache Schüler in jede Gruppe einzuteilen, um ein Gleichgewicht innerhalb der Klasse zu gewährleisten.

Als Auftakt für die letzte Schreibaufgabe wird noch einmal das Bewertungsraster, nach welchem die Schüler in dieser Unterrichtsstunde arbeiten sollen, gezeigt und mithilfe von einzelnen Beispielen verdeutlicht.

Für die nächste Arbeitsphase nehmen die Schüler sich jeden Text der Gruppenmitglieder einzeln vor, korrigieren ihn gemeinsam und vermerken die einzelnen Gesichtspunkte auf dem Übersichtsblatt (siehe Anhang C-1), das bereits vor ihnen liegt. Eine Hilfestellung zum Übersichtsblatt (siehe Anhang C-2) wird an die Tafel projiziert und jeder einzelne Beurteilungspunkt erklärt.

Nach der gemeinsamen Korrektur dürfen die Lernenden ihre neu geschriebenen Schreibarbeiten abgeben und bekommen zum Schluss, die in Kapitel 3.3. vorgestellte Selbstevaluation (in ihrer Muttersprache) (siehe Anhang C-4), die sie am Ende der Stunde ausfüllen sollen.

Die letzten Minuten dienen einer Ergebnissicherung durch den Lehrenden und den Abschiedsworten, in denen den Schülern für ihre Teilnahme und die Zusammenarbeit gedankt wird.

6.6. Tabellarische Übersicht der Unterrichtseinheiten I, II und III

Die tabellarische Übersicht hat der Lehrende in den Stunden vor sich liegen. Sie zeigt die einzelnen Aufgaben des Lehrers und der Schüler, den Inhalt, das Material und die genauen Zeitangaben der Unterrichtsstunden.

Tab. 2: Übersicht der Unterrichtseinheit I, 10.02.2014 – 8.20-9.40 Uhr

| Unterrichtsverlauf | Inhalt und methodisches Verfahren | Lehreraktivität | Erwartung an die Schüler | Material |
|---|--|--|---|---|
| Begrüßung und Einstieg ins Thema Interkulturelle Wahrnehmung 8.20-8.35 Uhr (15 Min.) | - Anwesenheit registrieren - Unterrichtsgespräch unter der Leitung des Lehrers - Diskussion über deutsche. und isländische Stereotype (in der Zielsprache) – Ideen werden an der Tafel gesammelt und danach die Bilder gezeigt - eigene vs. andere Kultur (Sind alle typisch dt./isl.?) | - Begrüße die Schüler - Frage, was typisch deutsch bzw. typisch isländisch ist und versuche eine Diskussion zu starten (so viel wie möglich in der Zielsprache) - Achte darauf, dass jeder zu Wort kommt und dass die Schüler die Zielsprache benutzen | - grüßen auch - sehen sich die Bilder an - arbeiten mündlich gut mit - aus der Frage, was deutsche Stereotype sind entsteht die Frage, was isländische Stereotype sind | Bilder der Stereotype und Anwesenheitsliste |
| Einführung in die Textarbeit 8.35-8.55 Uhr (20 Min.) | - Unterrichtsgespräch in Form gemeinsamer Übersetzung - E-Mail (Text) wird ausgeteilt - verschiedene Schüler lesen die Abschnitte laut vor und übersetzen den Text gemeinsam | - Aufpassen, dass alle Schüler miteinbezogen werden - schwierige Wörter in der Zielsprache erklären - Vorhergehensweise und Tricks beim Übersetzen aufzeigen | - machen mündlich mit und sind bereit, laut zu lesen - Schüler lesen laut vor und übersetzen schließlich zusammen | E-Mail (Text) 29x Wörterbücher |

Fortsetzung von Tab. 2.

| | | | | |
|---|---|---|---|--|
| <p>Erklären der Schreibaufgabe</p> <p>8.55-9.05 Uhr (10 Min.)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - kurzer Vortrag des Lehrers - E-Mail-Form I wird ausgeteilt - Was wird verlangt? - Wie soll die Aufgabe aufgebaut sein? - Inhalt - Wie lang? - Welche Hilfsmittel sind erlaubt? - es wird gleich auf die Fortsetzung der Schreibaufgabe hingewiesen - Bild wird gezeigt, was beim Schreiben beachtet werden sollte | <ul style="list-style-type: none"> - fragen, ob die Schüler alles verstanden haben - keine wichtigen Punkte vergessen, damit das Schreiben nicht gestoppt werden muss - Erklären, warum mehrere Texte geschrieben werden | <ul style="list-style-type: none"> - Schüler fragen, wenn sie sich nicht sicher sind | <p>E-Mail-Form I 29x Bild <i>So macht man sich in E-Mails unbeliebt.</i></p> |
| <p>Verfassen des Textes 1</p> <p>9.05-9.40 Uhr (35 Min.)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Verfassen einer Antwort auf die E-Mail mit Beachtung isländischer Stereotype - Selbstständiges Schreiben eines Textes - Selbstständiges Arbeiten der Schüler (alleine oder mit ihrem Sitznachbarn) mit Wörterbuchbenutzung | <ul style="list-style-type: none"> - Sorge dafür, dass jeder Schüler arbeitet, biete Hilfe an | <ul style="list-style-type: none"> - Schüler arbeiten stetig und gewissenhaft - fragen ihre Sitznachbarn oder den Lehrer, wenn etwas unklar ist | <p>-</p> |

Tab. 3: Übersicht der Unterrichtseinheit II, 12.02.2014 – 12-13.20 Uhr

| Unterrichts- verlauf | Inhalt und methodisches Verfahren | Lehreraktivität | Erwartungen an die Schüler | Material |
|--|--|---|--|--|
| Begrüßung und Rückblick auf die letzte Stunde 12-12.10 Uhr (10 Min.) | - Anwesenheit registrieren - gemeinsame Aktivität: Lehrer liest vor und Schüler bewerten die Aussagen - Wiederholung des Inhalts: Den Schülern werden richtige und falsche Aussagen über den Inhalt der E-Mail vorgelesen. Die Schüler heben entweder den linken Arm (falsch) oder den rechten Arm (richtig), je nachdem, ob die Aussage richtig oder falsch ist. | - Begrüße die Schüler - langsam und deutlich sprechen - Aussagen wiederholen!! | - grüßen auch - Schüler hören gut zu und können sich an den Inhalt erinnern | richtig/falsch- Aussagen über den Inhalt und Anwesenheitsliste |
| Fragen zur letzten Stunde 12.10-12.20 Uhr (10 Min.) | - gemeinsame Diskussion - Hat das Schreiben gut geklappt? - War es einfach, isländische Stereotype zu finden? | - ggf. Anfertigung von Notizen | - Diskussion in der Muttersprache – geben ein kurzes Feedback | Blatt und Stift für mich |
| Besprechen der Schreibaufgabe I 12.25-12.40 Uhr (15 Min.) | - Vortrag des Lehrers - die Hauptfehlerquellen werden mit den Schülern besprochen und ihnen gezeigt, wie sie diese beheben können - an der Tafel werden nochmal die Regeln anhand verschiedener Beispiele gezeigt | - frage, ob die Schüler das Gesagte gut verstehen oder ob es Fragen gibt - genaues Erklären der Regeln - Beispiele zur Verdeutlichung | - Schüler hören aufmerksam zu und schließen ihre Computer - bei Fragen wenden sie sich an den Lehrer | Fehlerkontrolle PowerPoint Präsentation |

Fortsetzung von Tab. 3.

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| <p>Rückgabe der Arbeiten</p> <p>12.40-12.43 Uhr (3 Min.)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - kurze Zusammenfassung der Ergebnisse der korrigierten Arbeiten - bevor die Schüler ihre Arbeiten erhalten, bekommen sie Lob, und positive Kritik - Was war toll? - Was kann besser gemacht werden? | <ul style="list-style-type: none"> - Lob nicht vergessen - sie darauf aufmerksam machen, dass die meisten, gerade besprochenen Fehler im Text II problemlos behebbar sind | <ul style="list-style-type: none"> - nehmen Lob und Kritik ernst und haben Interesse | <p>korrigierte Arbeiten</p> |
| <p>Einführung der zweiten Schreibaufgabe</p> <p>12.43-12.45 Uhr (2-3 Min.)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - kurzer Vortrag des Lehrers - Bewertungsraster einführen - Was genau wird von den Schülern verlangt? - Warum steht schon wieder eine Schreibaufgabe an? - Warum sollen die Schüler keine komplett neuen Texte verfassen? | <ul style="list-style-type: none"> - Erklären und Hinweis auf die einzelnen Kategorien des Bewertungsrasters - sicherstellen, dass die Schüler verstehen, eine Korrektur vorzunehmen und nicht einen neuen Text verfassen | <ul style="list-style-type: none"> - Schüler fragen, wenn sie nicht wissen, was in der nächsten Aufgabe von ihnen verlangt wird. | <p>Bewertungsraster und neue E-Mail-Form II mit Fehlerkontrolle 29x</p> |
| <p>Schreibaufgabe II</p> <p>12.45-13.17 Uhr (32 Min.)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Verfassen einer neuer Antwort auf die E-Mail mit Beachtung der Fehler aus Text I - Selbstständiges Schreiben eines Textes - Bevor dieser Text abgegeben wird, wird von den Schülern verlangt, in ihren Texten die Fehler, die an der Tafel besprochen wurden zu finden und sie zu beheben, bevor der Text korrigiert und bewertet wird. - Selbstständiges Arbeiten der Schüler (alleine oder mit ihrem Sitznachbarn) mit Wörterbuchbenutzung - die Bewertung wird weiterhin an die Tafel projiziert, damit die Schüler sie während des Schreibens sehen können | <ul style="list-style-type: none"> - Sorge dafür, dass jeder Schüler arbeitet, biete Hilfe an | <ul style="list-style-type: none"> - Schüler arbeiten stetig und gewissenhaft - fragen ihre Sitznachbarn oder den Lehrer, wenn sie Hilfe brauchen - lesen zum Schluss über den Text und haken die Kontrollpunkte am Ende ihres Arbeitsblattes ab - achten auf die einzelnen Bewertungspunkte | <p>Wörterbücher</p> |

Fortsetzung von Tab. 3.

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| Ergebnissicherung 13.17-13.20 Uhr (3 Min.) | - kurzer Vortrag des Lehrers - es wird nochmals darauf hingewiesen, dass die Schüler die Kontrolle nicht vergessen sollen und dass sie das Schreiben in der nächsten Stunde zurückbekommen | - Erinnerung an das Bewertungsraster - Ermunterung, die Fehlerkontrolle durchzuführen | - die Schüler lesen sich ihre Schreibaufgaben noch einmal mit den Bewertungspunkten im Hinterkopf durch | - |
|--|---|--|---|---|

Tab. 4: Übersicht der Unterrichtseinheit III, 14.02.2014 – 10-11.20 Uhr

| Unterrichts- verlauf | Inhalt und methodisches Verfahren | Lehreraktivität | Erwartung an die Schüler | Material |
|---|---|--|---|---|
| Vorbereitung vor der Stunde 9.50-10 Uhr (10 Min.) | Gruppeneinteilung | - jede Gruppe bekommt einen Stapel mit Arbeitsmaterial (Text II, E-Mail-Form III, Wörterbuch, Übersichtsblatt für die Gruppenarbeit) | - die Schüler sind noch nicht anwesend | Korrigierte Texte, E-Mail-Form III (29x), Übersichtsblatt für Gruppenarbeit (9x), Post-Its mit den Namen der Gruppe |
| Begrüßung und Rückblick auf die letzten Stunden 10-10.10 Uhr (10 Min.) | - Anwesenheit registrieren - Unterrichtsgespräch unter der Leitung des Lehrers - Anweisung, dass sich alle zu ihren Namen setzen sollen - Gruppenaufteilung an der Tafel ersichtlich - kurze Wiederholung des Inhalts | - Begrüße die Schüler - Inhaltsbezogene Fragen an einzelne Schüler | - Schüler setzen sich gleich in ihre Gruppe - grüßen ebenfalls - machen mit | Anwesenheitsliste und Gruppeneinteilung |
| Bewertungsraster und Vorbereitung auf die Schreib- prüfung 10.10-10.20 Uhr (10 Min.) | - Nochmaliges Zeigen der Bewertungen - kurzer Vortrag des Lehrers - das Bewertungsraster wird an die Tafel projiziert und in Moodle gestellt, damit die Schüler die einzelnen Bewertungskriterien während des Arbeitens sehen | - keine Bewertungspunkte dürfen vergessen werden - Beispiele zu den einzelnen Kriterien nennen | - die Schüler sind konzentriert, interessiert und machen sich Notizen | Bewertungsraster |
| Besprechung der Schreibaufgabe II 10.20-10.25 Uhr (5 Min.) | - kurzer Vortrag des Lehrers - kurze Besprechung (Lob/Kritik) | - Lob und positive Kritik | - Schüler sehen sich ihre Texte an und passen auf | - |

Fortsetzung von Tab. 4.

| | | | | |
|--|---|---|---|--|
| <p>Einführung der dritten Schreibaufgabe</p> <p>10.25-10.40 Uhr (15 Min.)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Vortrag des Lehrers - Was wird heute von den Schülern erwartet? - Erklärung der Gruppenarbeit - gemeinsame Korrektur der Texte der Gruppenmitglieder - nochmaliges, letztes Schreiben des Textes - der, der den Text geschrieben hat, schreibt ihn noch einmal und gibt ihn schließlich ab - 30 Minuten für 3 Texte | <ul style="list-style-type: none"> - darf keine Punkte vergessen - anschaulich erklären, damit jeder weiß, was von ihm verlangt wird - immer wieder nachfragen, ob sie alles verstanden haben -Gruppen neu zusammensetzen, wenn Schüler fehlen | <ul style="list-style-type: none"> - Schüler hören zu und fragen nach, wenn sie etwas nicht verstehen | <p>Erklärung zum Übersichtsblatt für die Gruppenarbeit</p> |
| <p>Schreibaufgabe III</p> <p>10.40-11.13 Uhr (33 Min.)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - gemeinsame Korrektur durch die einzelnen Gruppen - Verfassen der letzten, dritten E-Mail - Schüler arbeiten zusammen in ihren Gruppen | <ul style="list-style-type: none"> - Sorge dafür, dass jeder Schüler arbeitet, biete Hilfe an - die Erklärung zum Übungsblatt wird an die Tafel projiziert, damit die Schüler sie während des Schreibens sehen können | <ul style="list-style-type: none"> - Schüler arbeiten gemeinsam | <p>-</p> |
| <p>Ergebnissicherung, Selbstevaluation und Abschluss</p> <p>11.13-11.20 Uhr (7 Min.)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Abschluss - kurzer Vortrag - Schüler arbeiten an ihrer Selbstevaluation - nach Beendigung ist Abgabe - es wird nochmals auf das Gruppenarbeitsblatt hingewiesen – ist alles ausgefüllt? - alle Namen auf den einzelnen Texten? -Selbstevaluation an die Schüler | <ul style="list-style-type: none"> - Einsammeln der einzelnen Texte und Gruppenarbeitsblätter - Austeilen der Selbstevaluationen - bedanke mich für die Zusammenarbeit, die letzte Woche, die Mitarbeit und sage ihnen, dass ich nächste Woche mit ihren korrigierten Texten und den Bewertungen in den Unterricht komme | <ul style="list-style-type: none"> - Schüler geben alle ihre Texte ab und füllen die Selbstevaluation nach bestem Wissen aus | <p>Selbstevaluation (29x)</p> |

6.7. Durchführung

Im Folgenden wird auf die einzelnen Aspekte zur Durchführung der verschiedenen Unterrichtsphasen eingegangen, die die Vorgehensweise in der Studie verdeutlichen und die Nachvollziehbarkeit der Auswertung erleichtern.

6.7.1. Verlauf der Unterrichtseinheit I

Die erste Unterrichtseinheit fand am 10. Februar 2014 um 8.20 Uhr im Gymnasium Menntaskólinn í Kópavogi statt.

Die Befürchtung, nur wenige Schüler in der ersten Unterrichtsstunde zu sehen, bewahrheitete sich nicht. Von den 29 Schülern waren 20 anwesend und nach den ersten 10 Minuten, in denen die Schüler wach wurden, nahmen sie auch rege am Unterricht teil. Sie machten sich sowohl über deutsche als auch isländische Stereotype Gedanken.

Die verschiedenen Sätze der E-Mail wurden von einzelnen Schülern laut vorgelesen. Der Text wurde an die Tafel projiziert, damit leicht auf betreffende Textstellen gezeigt werden konnte. Als der Abschnitt fertig gelesen war, wurde er von den Schülern gemeinsam übersetzt. Sie fragten selbstständig nach, waren aufmerksam und schrieben eifrig mit. Somit war die Übersetzung schneller fertig als geplant.

Die nächste Arbeitsphase war das Verfassen des ersten Textes. Die Schüler verstanden die Aufgabe gut. Einige unbeliebte Elemente, die in E-Mails nicht vorkommen sollten, wurden vor Beginn des Schreibens erklärt (siehe Anhang A-3). Nach *Hallo Fatima* hatten die meisten Schwierigkeiten mit der eigentlichen E-Mail zu beginnen. Die Frage vom Lehrer, wie die Lernenden die Einwohner Islands und das Land selbst für Menschen beschreiben würden, die noch nie dort waren, half ihnen mit dem Beginn des Schreibens.

Fehler, die vom Lehrenden während des Schreibens entdeckt wurden, wurden nicht angesprochen, da die Schüler in ihrer inspirierenden Phase nicht gestört werden sollten.

Die Atmosphäre im Klassenzimmer war sehr angenehm. Die Schüler arbeiteten konzentriert und einige konnten noch vor Ende der Stunde ihre Texte abgeben. Die vorgegebene Wortzahl von 80 Wörtern wurde jedoch von den wenigsten erreicht.

6.7.2. Verlauf der Unterrichtseinheit II

Zu Beginn der zweiten Unterrichtsstunde waren die Schüler sehr unruhig, was jedoch nach der Mittagspause der Normalität entspricht. Mehrmals musste um Ruhe gebeten werden, bevor der Unterricht mit den falschen und richtigen Aussagen aus der ersten Texterstellung beginnen konnte.

Als Auftakt der Fehleranalyse (siehe Anhang B-2) wurde die deutsche Begrüßungsform *Wie geht's dir? – Mir geht's gut.* angesprochen. Danach stand die Groß- und Kleinschreibung auf dem Programm. Der dritte Themenkomplex der Besprechung war die Verbkonjugation. Das Schlusslicht bildete die Zusammensetzung des Perfekts.

An der Fehleranalyse hatten einige Schüler kein Interesse, waren unaufmerksam und unkonzentriert. Sie ignorierten die Bitte des Lehrers, ihre Laptops für kurze Zeit zu schließen. In den Texten dieser Schüler ist auffällig, dass die in der Fehleranalyse angesprochenen Phänomene im zweiten Text wieder falsch gemacht wurden. Erst bei der Einführung der zweiten Schreibaufgabe kehrte Stille ein. Das Bewertungsraster wurde gut verstanden und es kamen keine Fragen auf. Einige Schüler ließen verlauten, dass sie sich ausführliche Bewertungskriterien für alle Prüfungen wünschen würden, um den eigenen Fortschritt mitverfolgen zu können.

Die Schüler arbeiteten konzentriert an ihrer Textproduktion und bemühten sich um ein gutes Ergebnis. Sie arbeiteten gut miteinander und gingen die Punkte durch, die ihnen vom Lehrer als Hilfestellung unter ihren ersten Text geschrieben wurden.

6.7.3. Verlauf der Unterrichtseinheit III

Zu Beginn verlief die letzte Unterrichtseinheit sehr zufriedenstellend. Die Lernenden setzten sich in ihren Gruppen zusammen und hatten keine Probleme, den Arbeitsauftrag der Unterrichtsstunde zu verstehen. Gegen die Gruppenarbeit hatten die Schüler nichts einzuwenden, jedoch war in der letzten Stunde kein Interesse vorhanden, sich erneut dem Text mit gleichem Inhalt zu widmen. Nach nochmaliger Erklärung der einzelnen Bewertungskriterien und der Erläuterung der Gruppenarbeit machten sich die Schüler an die Arbeit. Durch die Interessenlosigkeit waren viele nicht bemüht in ihren Gruppen zusammen ihre Texte zu bearbeiten, sondern tauschten sie aus, damit jeder nur eine Korrektur vornehmen musste oder arbeiteten selbstständig an ihren Texten. In die Liste, die sie als Hilfe bekommen hatten, wurde nur eingetragen, ob der Einzelne Verben oder

Präpositionen benutzt hatte. Erst nach Aufforderung des Lehrers, sich an den Arbeitsauftrag zu halten, arbeiteten die Lernenden in Gruppen zusammen.

Nach Beendigung des Schreibprozesses stellte es für die Schüler kein Problem dar, die Selbstevaluation auszufüllen. Die Aussagen wurden gut verstanden und es wurden keine Fragen gestellt.

6.8. Auswertung

Für die Auswertung konnten die Texte der Schüler verwendet werden, die alle drei Unterrichtseinheiten besucht hatten. Nach der Aussortierung standen 15 Texte zur Verfügung.

In den folgenden Kapiteln werden die einzelnen Schreibaufgaben miteinander verglichen und auf verschiedene Faktoren untersucht, z.B. ob eine Wortschatzerweiterung zu erkennen ist, welche Fortschritte von einem Text zum anderen bezüglich der allgemeinen Rechtschreibung nachzuweisen sind und ob ein Erfolg bei der Benutzung der Groß- und Kleinschreibung zu sehen ist. Des Weiteren werden bei der Analyse die Syntax und grammatische Verbesserungen, wie z.B. Verbkonjugationen, Verwendung bestimmter und unbestimmter Artikel und Präpositionen bezüglich der Verwendung des richtigen Kasus eine wichtige Rolle spielen.

Die nachfolgenden Unterkapitel sind nach unterschiedlichen Themen wie Rechtschreibung, Grammatik, typische Fehler isländischer Lerner, Satzbau, interkulturelle Wahrnehmung und Erweiterung des Wortschatzes geordnet. Innerhalb der einzelnen Unterkapitel wird teilweise auf spezielle Fehlerquellen eingegangen.

Für die Analyse ist die genaue Gruppeneinteilung von Bedeutung. Sie wird im Folgenden aufgeführt:

Gruppe 1: Schüler 4, Schüler 12, Schüler 14

Gruppe 2: Schüler 2, Schüler 5, Schüler 8

Gruppe 3: Schüler 6, Schüler 9, Schüler 15

Gruppe 4: Schüler 1, Schüler 10, Schüler 13

Gruppe 5: Schüler 3, Schüler 7, Schüler 11

Nicht ausgefüllte Zellen in den unten stehenden Tabellen bedeuten, dass in diesen Texten die jeweiligen Fehler nicht gemacht wurden oder die Schüler die zu untersuchenden Elemente in ihren Texten nicht verwendet haben.

6.8.1. Wortschatzerweiterung

Um eine Analyse des Wortschatzes durchführen zu können, ist es unerlässlich, sich die Textlänge vor Augen zu führen und die unterschiedlichen Texte miteinander zu vergleichen. Im Anschluss ist schließlich eine Bewertung der Erweiterung des

Wortschatzes möglich. Die Textlänge der einzelnen Schüler wird in der nachfolgenden Tabelle 5 dargestellt. In den Grafiken am Ende dieses Kapitels wird eine prozentuale Übersicht der Wortangaben der einzelnen Texte gegeben.

Tab. 5: Anzahl der Wörter

| | Text 1 | Text 2 | Text 3 |
|-------------------|---------------|---------------|---------------|
| Schüler 1 | 67 | 67 | 67 |
| Schüler 2 | 47 | 56 | 68 |
| Schüler 3 | 43 | 54 | 54 |
| Schüler 4 | 47 | 61 | 62 |
| Schüler 5 | 88 | 92 | 92 |
| Schüler 6 | 80 | 81 | 81 |
| Schüler 7 | 23 | 70 | 70 |
| Schüler 8 | 64 | 63 | 63 |
| Schüler 9 | 48 | 48 | 55 |
| Schüler 10 | 43 | 49 | 57 |
| Schüler 11 | 55 | 71 | 71 |
| Schüler 12 | 18 | 49 | 50 |
| Schüler 13 | 55 | 85 | 72 |
| Schüler 14 | 62 | 63 | 65 |
| Schüler 15 | 48 | 61 | 62 |
| | | | |
| Gesamt: | 787 | 970 | 989 |

Wenn die Zahlen miteinander verglichen werden, fällt schnell auf, dass die vorgegebene Wortzahl von lediglich zwei der 15 Schüler erreicht wurde. Beim Verfassen der ersten Schreibaufgabe schwankte die Textlänge meist zwischen 40 und 49 Wörtern. Wie später noch in der Auswertung der Selbstevaluation erläutert wird, war der Beginn des Schreibens mit Schwierigkeiten verbunden. Nach der Korrektur des ersten Textes versuchten einige Schüler die vorgegebene Wortanzahl anzustreben und fügten noch Sätze hinzu.

Im zweiten Text erreichte ein gutes Drittel der Schüler die 60 Wort-Marke, was für Fremdsprachenlerner einen großen Erfolg bedeutet, ist doch das Verfassen eines Textes in einer Fremdsprache sehr viel schwieriger, wie in Kapitel 3 erläutert wurde. Ein

Fünftel schaffte sogar die vorgegebene Wortanzahl. Mit der Erhöhung der Wortanzahl um 183 Wörter, von 787 auf 970 Wörter, erhöhte sich verständlicherweise in diversen Kategorien damit ebenfalls die Fehlerquote, worauf in den einzelnen Bereichen eingegangen wird. Allgemein ist erkennbar, dass die Schüler, die in ihren Texten keine große Korrekturen leisten mussten, ihre Texte nicht um einige Sätze verlängerten, sondern allein die Korrektur vornahmen und sich wenig oder keine Gedanken über die geforderte Wortanzahl machten. Ihre Textlänge unterscheidet sich oft nur um ein bis ungefähr drei Wörter. In dieser Studie sind das immerhin ein Drittel der Schüler. Jedoch konnten einige Schüler, wie z.B. Schüler 7 und Schüler 12 eine rasante Steigerung der Wortanzahl im zweiten Text vorweisen, nämlich Texte mit 70 und 49 Wörtern. In ihrer ersten Fassung hatten sie Texte von 23 und 18 Wörtern abgegeben.

Die Unterschiede bezüglich der Wortanzahl zwischen dem zweiten und dritten Text sind nicht so auffällig wie die Unterschiede zwischen den ersten beiden Texten was nicht überraschend ist. Da in der dritten Unterrichtsstunde hauptsächlich die Korrektur der Texte für den Unterricht geplant war, bot sie den Lernenden keine Möglichkeit, weitere Punkte hinzuzufügen. Deshalb sind keine deutlichen Schwankungen zwischen der zweiten und dritten Schreibaufgabe erkennbar.

Alle Schüler erreichen in der Endfassung eine Mindestanzahl von 50 Wörtern. Nur ein Viertel schafft die Hürde von 60 Wörtern nicht. Den größten Teil machen die Texte mit 60-69 Wörtern aus. Eine 6%-ige Steigerung auf 40%. Ein Drittel erreicht zwischen 70 und 92 Wörtern.

Die Steigerung des Wortschatzes geht sowohl mit der Wortanzahl als auch mit der nochmaligen Besprechung von isländischen Stereotypen in der zweiten Stunde einher. Die Lernenden konnten in den 80 Minuten noch einzelne Sätze zu ihrem ersten Text hinzufügen. Sie trauten sich nach der ersten Fassung Schachtel- und Nebensätze zu konstruieren und gebrauchten neue Wörter. Der erste Text war häufig aus Begrüßungs- und Abschiedsformeln zusammengestellt mit einzelnen Sätzen dazwischen, in denen über das Wetter, die isländische Sprache oder das Trinkverhalten der Isländer geschrieben wurde, um ein paar Beispiele zu nennen. Die Sätze waren in den meisten Fällen ohne Überleitung aneinandergereiht. Die zweite Schreibaufgabe brachte Elemente wie z.B. *deshalb*, *niemand*, *jemanden*, *treffen möchten* sowie Fragen an den Empfänger hervor. Außerdem war das Essverhalten der Isländer bei vielen ein Thema, das noch an den letzten Text angehängt wurde.

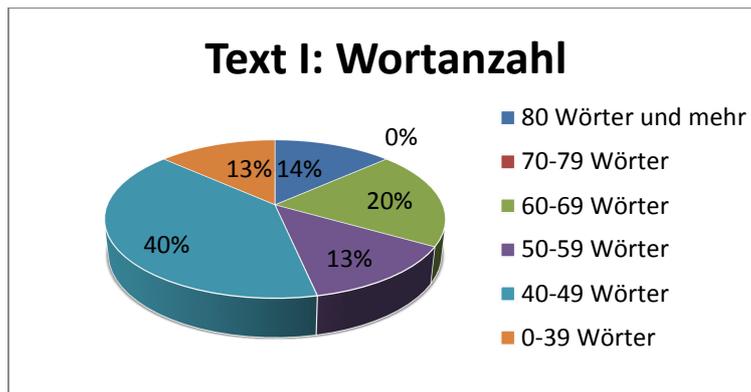


Abbildung 1:Text I: Wortanzahl

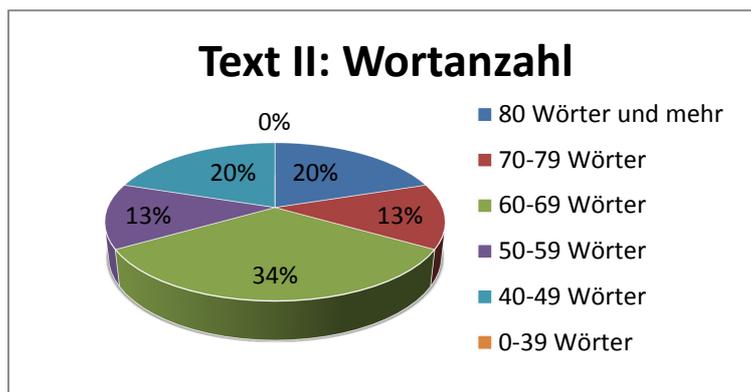


Abbildung 2:Text II: Wortanzahl

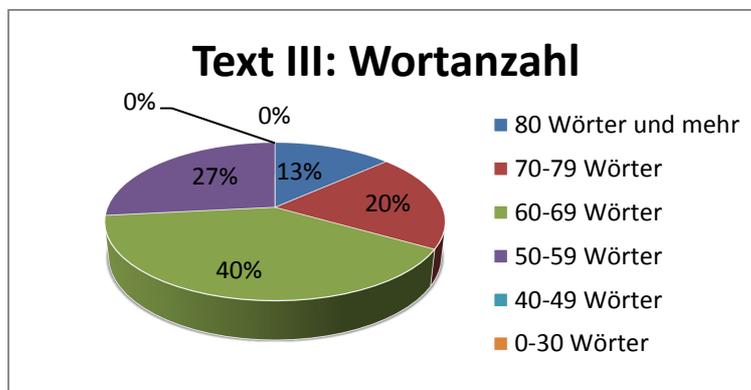


Abbildung 3:Text III: Wortanzahl

6.8.2. Rechtschreibung

Bei der Korrektur bezüglich der allgemeinen Rechtschreibung wurden alle Fehler in allen Texten gezählt. Auch die Fehler, die weiter unten noch extra aufgelistet sind, wie z.B. das Vergessen von Umlauten oder falsch benutzte Groß- und Kleinschreibung. Die Zählung der untenstehenden Tabelle gibt einen allgemeinen Überblick.

Die Fehler waren unterschiedlicher Natur. Der Buchstabe *t* anstatt *d* wurde benutzt oder umgekehrt, es fehlten die Punkte auf den Umlauten, auf die später noch eingegangen wird, bei der Schreibung von *sch* wurde das *c* in der Mitte vergessen, was sich wohl auf die Benutzung des *sh* in der englische Sprache zurückführen lässt oder *ie* und *ei* wurden vertauscht um nur ein paar Beispiele anzuführen.

Tab. 6: Anzahl der Fehler im Bereich der Orthographie

| | Text 1 | Text 2 | Text 3 |
|-------------------|---------------|---------------|---------------|
| Schüler 1 | 8 | 8 | 4 |
| Schüler 2 | 3 | 1 | 3 |
| Schüler 3 | 3 | 8 | 4 |
| Schüler 4 | 7 | 5 | 5 |
| Schüler 5 | 12 | 7 | 6 |
| Schüler 6 | 8 | | |
| Schüler 7 | 1 | 2 | 1 |
| Schüler 8 | 8 | 5 | 3 |
| Schüler 9 | 14 | 14 | 4 |
| Schüler 10 | 9 | 2 | 6 |
| Schüler 11 | 7 | 2 | 3 |
| Schüler 12 | 2 | 3 | 2 |
| Schüler 13 | 4 | 9 | 9 |
| Schüler 14 | 1 | 5 | 3 |
| Schüler 15 | 5 | 5 | 5 |
| | | | |
| Gesamt: | 92 | 76 | 58 |

Nachdem diese Fehlerquelle in der Analyse angesprochen wurde, verringerten sich die Fehler trotz Texterweiterung von 92 Fehlern auf 76 und schließlich im dritten Text auf 58 Fehler.

Wenn die Tabelle „Allgemeine Rechtschreibung“ mit der Tabelle „Textlänge“ verglichen wird, ist ein Zusammenhang zwischen der Erhöhung der Rechtschreibfehler und der Textlänge erkennbar. Z.B. konnte Schüler 13 seine Anzahl an Worten von 55 auf 85 steigern, dafür nimmt aber auch die Anzahl seiner Fehler zu, nämlich von vier auf neun. Sein Text wird in der Endfassung wieder kürzer und er streicht einen richtigen

Satz heraus, korrigiert die anderen Rechtschreibfehler aus der zweiten Schreibaufgabe jedoch nicht.

Schüler 9 profitierte zweifelsohne von der Gruppenarbeit. Seine Fehler sanken von 14 auf vier. Er bildete mit den Schülern 6 und 15 eine Gruppe. Beide Schüler haben in den einzelnen Kategorien gut abgeschnitten und damit sehr gute Texte verfasst. Sie konnten Schüler 9 die Groß- und Kleinschreibung noch einmal erklären und ihm helfen, seine Fehler zu finden und zu verbessern.

Auch wenn bei einigen die Fehlerzahl stagniert, so lässt sich doch eine allgemeine Verbesserung im Bereich der Orthographie feststellen. Im folgenden Schaubild wird auf die Ab- und Zunahme der Fehler eingegangen. Sechs Schüler oder ein gutes Drittel konnten in allen drei Schreibaufgaben durchweg ihre Fehler verringern und bei vier war zwar zunächst eine Fehlerzunahme, in der dritten Fassung jedoch eine Fehlerabnahme zu erkennen. Nur bei einem Schüler stagniert die Fehlerzahl und bei einem der Lernenden findet eine Fehlerzunahme von vier auf neun Fehlern statt. Nur drei der Schüler erhöhen mit der Wortanzahl auch ihre Fehleranzahl.

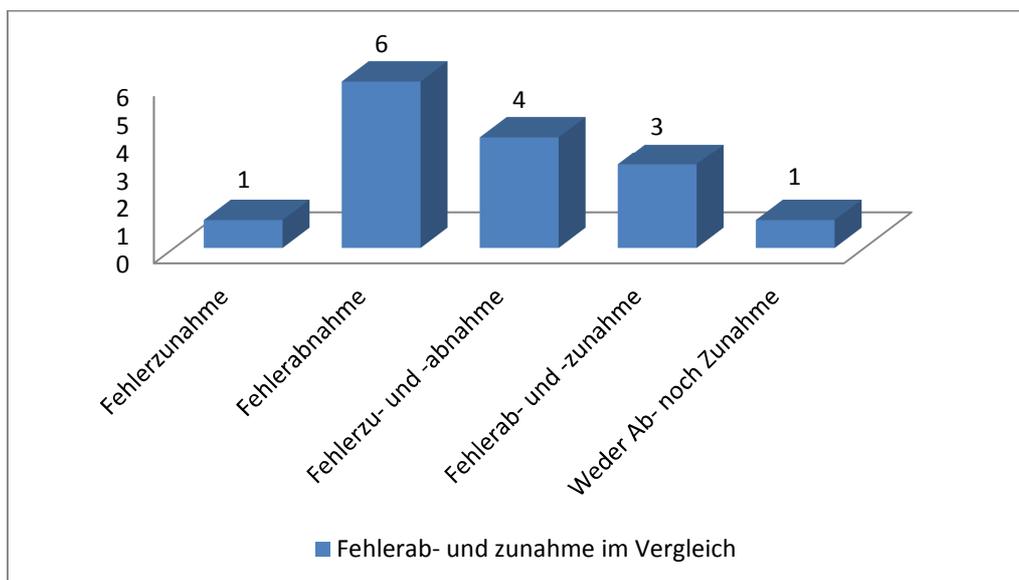


Abbildung 4:Fehlerab- und -zunahme im Vergleich

6.8.3. Groß- und Kleinschreibung

Mit der Groß- und Kleinschreibung nehmen es isländische Lerner üblicherweise nicht sehr genau. Sie haben damit Probleme, da sie ihre Wichtigkeit nicht kennen, weil sie in allen anderen Sprachen, die sie bis jetzt gelernt haben (Isländisch, Dänisch und Englisch) auch ohne komplexe Groß- und Kleinschreibung zurechtkommen. Es dauert

einige Zeit bis sie begreifen, dass ein inhaltlicher Unterschied zwischen *Die Spinnen* und *Die spinnen* besteht.

Um es den Schülern leichter zu machen ein Substantiv zu erkennen, wird ihnen oftmals gesagt, dass Substantive Gegenstände sind, die angefasst werden können. Bestimmte Substantive lassen sich jedoch nicht anfassen, wie z.B. Schüler 1 feststellte. Er schrieb *Regel* mit kleinem *r*, da sie nicht angefasst werden kann. Um diesem Missverständnis entgegenzuwirken ist es besser, den Lernenden begreiflich zu machen, dass Substantive Wörter sind, die einen bestimmten oder unbestimmten Artikel mit sich führen können. Kann ein Wort in ihrer Muttersprache einen Artikel mit sich führen, so handelt es sich um ein Substantiv. Das übersetzte Wort ist nahezu immer auch ein Substantiv im Deutschen, also gilt die Regel auch hier. Zwar stimmen die Artikel für die gleichen Substantive in den beiden Sprachen selten überein, aber das ist bei der Substantivuntersuchung des Wortes zunächst zweitrangig.

Da diese Form, bestimmte Wörter innerhalb eines Satzes mit großem Buchstaben zu schreiben, isländischen Schülern in ihrer Schullaufbahn nur im Deutschunterricht begegnet, wurden in den Texten vergessen, Wörtern große Buchstaben zu geben. Demgegenüber wurde nie die Regel umgekehrt angewandt und z.B. einem Adjektiv oder einer Präposition fälschlicherweise ein großer Buchstabe zugeteilt.

Die folgende Tabelle zeigt, dass die Fehlerzahl der Groß- und Kleinschreibung insgesamt halbiert wurde. Von 22 auf 11 Fehler. Ungefähr zwei bis drei Schüler schrieben das Wort *Isländisch* immer mit kleinem Buchstaben. In ihrer Sprache wird *isländisch* immer als Adjektiv gebraucht, also wandten sie es auch in den Texten verständlicherweise als Adjektiv an. Ansonsten erschienen die üblichen Wörter wie *Deutschland* und *Leute* mit kleinem Buchstaben.

Bei drei Schülern wurde das Wort *Skifahren* klein geschrieben. Das kommt daher, dass es im Isländischen zwei Wörter sind und beide klein geschrieben werden.

Einige behielten in allen drei Texten den/die gleichen Fehler bei, ein Schüler schaffte es in seinem Text, den er von der zweiten zur dritten Fassung mit keinem Wort verändert hatte, zwei Substantive auf einmal mit kleinem Buchstaben zu schreiben. Wie in der Tabelle auf der nächsten Seite gut zu erkennen ist, schrieb ein Drittel der Schüler ihre Substantive in allen Schreibaufgaben richtig.

Bis auf einen Schüler verbesserten sich alle nach und nach oder hatten in ihren Texten die Groß- und Kleinschreibung richtig verwendet und zeigten damit, dass sie die

Fehleranalyse bezüglich der Groß- und Kleinschreibung nicht nur verstehen, sondern auch umsetzen konnten. Es wurden immerhin nicht ihre eigenen Fehler im Unterricht besprochen, sondern nur Beispiele gegeben.

Tab. 7: Fehler im Bereich Groß- und Kleinschreibung

| | Text 1 | Text 2 | Text 3 |
|-------------------|---------------|---------------|---------------|
| Schüler 1 | 2 | 1 | |
| Schüler 2 | | | |
| Schüler 3 | 3 | 3 | 1 |
| Schüler 4 | | | |
| Schüler 5 | | | 2 |
| Schüler 6 | | | |
| Schüler 7 | | | |
| Schüler 8 | 1 | | |
| Schüler 9 | 9 | 5 | 4 |
| Schüler 10 | 3 | 1 | |
| Schüler 11 | 2 | | 1 |
| Schüler 12 | 1 | 1 | 1 |
| Schüler 13 | | 2 | 1 |
| Schüler 14 | 1 | 1 | 1 |
| Schüler 15 | | | |
| | | | |
| Gesamt: | 22 | 14 | 11 |

6.8.4. Grammatik

Falsch konjugierte oder vergessene Verben

Die Konjugation der Verben ist für isländische Lerner sehr schwer. Das gilt sowohl für die regelmäßigen als auch die unregelmäßigen Verben. Bei den regelmäßigen treten des Öfteren dänische Endungen auf. Die Regel, dass Verben im Deutschen nie den Buchstaben *r* am Ende stehen haben, ist zwar einfach, wird aber oft vergessen. Die unregelmäßigen Verben machen den Schülern deshalb Schwierigkeiten, da sie häufig Vokalverschiebungen mit sich bringen. An diesem Gymnasium werden in den zwei Jahren Deutschunterricht nur noch die Tempora Präsens und Perfekt unterrichtet, das

bedeutet, die Schüler müssen pro Verb und pro Person maximal drei verschiedene Vokalverschiebungen lernen, wie z.B. in der dritten Person Singular des Wortes *essen*: Infinitiv: *essen*, dritte Person Singular im Präsens: *isst* und schließlich dritte Person Singular im Perfekt: *er hat gegessen*. Sehr häufig wird von den Lernenden *geisst* benutzt. Obwohl die Vokalverschiebung im Isländischen auch kompliziert ist und teilweise die Laute gleich verschoben werden, stellt es doch für die meisten Schüler von der ersten bis zur letzten Deutschstunde ein Problem dar.

Das Verb, das durchweg eine Hürde darstellt, ist das Verb *sein*. Wenn es dann noch mit dem Possessivpronomen *sein* in einem Satz erscheint, ist die Verwirrung groß. Zu Beginn des Fremdsprachenlernens versuchen die Schüler dieses Verb nach der Regel für regelmäßige Verben zu konjugieren, was natürlich verständlich ist. Sie greifen zu Hilfsmitteln, die sie kennen und gelernt haben. Wie im Kapitel 5.2. erklärt wurde, wird diese Fehlerform *Regulierung* genannt. Da die Schüler in der kurzen Zeit des Fremdsprachenlernens noch kein Sprachgefühl für diese Sprache entwickelt haben, hört sich die falsche Version nicht falsch an und wird demnach auch nicht als falsch wahrgenommen oder korrigiert. Wenn jedoch den Schülern ein Verb in ihrer Muttersprache falsch konjugiert vorgesetzt wird, verstehen sie den Zusammenhang. Auch können sie nach dieser Vorführung gut nachvollziehen, dass die unregelmäßigen Verben nicht mit dem gleichen Anfangsbuchstaben wie der Infinitiv beginnen müssen.

Hier zum Vergleich die beiden Verben in ihrer konjugierten Weise im Präsens. In den ersten beiden Spalten wird das Verb zuerst richtig konjugiert und dann falsch, um den Schülern zu zeigen, dass es auch in ihrer Muttersprache Verben gibt, die nicht nach den gängigen Regeln konjugiert werden können. In den letzten beiden Spalten wird die gleiche Form der Konjugation für das deutsche Verb aufgezeigt.

Tab. 8: Falsche und richtige Konjugation des deutschen Verbes *sein* und des isländischen Verbes *að vera*

| richtige Konjugation | falsche Konjugation | | richtige Konjugation | falsche Konjugation |
|-----------------------------|----------------------------|-------------|-----------------------------|----------------------------|
| að vera | að vera | Infinitiv | sein | sein |
| ég er | ég vera | 1.Pers. Sg. | ich bin | ich seine |
| þú ert | þú verar | 2.Pers. Sg. | du bist | du seinst |
| hann er | hann verar | 3.Pers. Sg. | er ist | er seint |
| við erum | við verum | 1.Pers. Pl. | wir sind | wir seinen |
| þið eruð | þið veruð | 2.Pers. Pl. | ihr seid | ihr seint |
| þau/þær/þeir eru | þau/þær/þeir veruð | 3.Pers. Pl. | sie sind | sie seinen |

Schüler verknüpfen erst viel später in ihrer Schullaufbahn die unterschiedlichen Sprachen und sehen die sprachliche Verwandtschaft erst nachdem sie eine gewisse Sprachschwelle überschritten haben.

Die typischen Fehlerquellen bezüglich der Verben in den drei Texten waren die *t*-Endungen in der zweiten Person Singular, meistens in Verbindung mit Modalverben und den Verben *sein* und *essen*. Das Verb *essen* bereitet den Schülern vor allem im Perfekt Schwierigkeiten, weil zweimal hintereinander *ge-* geschrieben wird.

Trotz der eben erwähnten Schwierigkeiten reduzierten sich die Fehler von 37 auf 22 nachdem in der Fehlerkorrektur der zweiten Stunde die Verbendungen und im Speziellen das Verb *sein* besprochen wurde. Im letzten Text waren schließlich nur noch 15 Fehler vorhanden, was beweist, dass diese Schreibmethode den Schülern bezüglich der Grammatik sehr gute Dienste erweist und ihnen eine Hilfestellung bietet, auch schwierige Phänomene der Fremdsprache unter Kontrolle zu bekommen.

Bei den meisten lässt sich ein deutlicher Rückschritt der Fehler nach der Fehleranalyse feststellen, in der auf die Verbkonjugation eingegangen wurde. Z.B. gelingt sechs Schülern die Konjugation oder das Einfügen vergessener Verben in ihrer zweiten Textfassung für alle Verben, wie in der nachstehenden Tabelle detailliert aufgezeigt wird.

Tab. 9: Anzahl der falsch konjugierten oder vergessenen Verben

| | Text 1 | Text 2 | Text 3 |
|-------------------|---------------|---------------|---------------|
| Schüler 1 | 4 | 3 | 1 |
| Schüler 2 | | | |
| Schüler 3 | 4 | 3 | 3 |
| Schüler 4 | 3 | | |
| Schüler 5 | 3 | | 1 |
| Schüler 6 | 3 | 2 | 2 |
| Schüler 7 | 1 | | |
| Schüler 8 | 3 | | |
| Schüler 9 | 4 | 4 | 1 |
| Schüler 10 | 6 | 1 | 2 |
| Schüler 11 | 2 | 1 | 1 |
| Schüler 12 | 3 | 1 | 1 |
| Schüler 13 | | 5 | 2 |
| Schüler 14 | 1 | 1 | 1 |
| Schüler 15 | 1 | | |
| | | | |
| Gesamt: | 37 | 22 | 15 |

Falsche oder fehlende bestimmte und unbestimmte Artikel

Im Isländischen existiert der unbestimmte Artikel nicht und der bestimmte Artikel wird im jeweiligen Fall an das Substantiv angehängt. Für Schüler stellt das mit dem Beginn der dritten Fremdsprache eine neue Herausforderung dar. Zwar sind sie schon mit dem englischen Artikel *the* und den dänischen Artikeln vertraut, die ihnen jedoch im DaF-Unterricht nicht helfen.

In welchen Situationen der unbestimmte oder bestimmte Artikel benutzt wird, ist für Schüler vor allem zu Beginn nicht unbedingt nachvollziehbar. Das Genus sowie der Kasus müssen ebenfalls bestimmt werden – für die meisten Schüler ein großes Hindernis, da sie leicht eine Komponente vergessen, wie auch die Texte beweisen. Die Fehleranzahl schrumpft zwischen den einzelnen Texten nur um fünf Fehler. Die Schüler wurden zwar aufmerksamer und einige erinnerten sich an die Regel, nach der viele

Endungen auf das Genus des Substantives schließen lassen, erkannten sie aber nicht in ihren Texten. Von den meisten Schülern wurde sowohl der falsche Artikel als auch der falsche Kasus gewählt. Ein Beispiel wäre *Mit das Umzug*. Erstens wird das maskuline Substantiv in ein Neutrum geändert und zweitens wurde nicht der Dativ benutzt. Diese Verwendung des Artikels ist verwunderlich, da *der Umzug* im Isländischen auch maskulin ist. Wie auch bei der Groß- und Kleinschreibung gibt es auch hier Lernende, die alle Artikel im richtigen Genus und im richtigen Kasus gewählt haben, jedoch bestehen die letzten Texte immer noch aus einigen Fehlern.

In der folgenden Tabelle ist zu sehen, dass bezüglich der Fehlerregulierung hinsichtlich der Artikel keine großen Veränderungen zwischen den einzelnen Textausgaben stattfinden.

Tab. 10: Falsche oder fehlende (un-)bestimmte Artikel

| | Text 1 | Text 2 | Text 3 |
|-------------------|---------------|---------------|---------------|
| Schüler 1 | | | |
| Schüler 2 | 1 | | 1 |
| Schüler 3 | 2 | 1 | 1 |
| Schüler 4 | 1 | 1 | |
| Schüler 5 | 2 | 2 | 1 |
| Schüler 6 | | | |
| Schüler 7 | | 3 | 3 |
| Schüler 8 | 2 | 2 | 1 |
| Schüler 9 | 4 | 4 | 4 |
| Schüler 10 | 1 | | |
| Schüler 11 | 3 | 1 | 1 |
| Schüler 12 | | 1 | 1 |
| Schüler 13 | 2 | 2 | 1 |
| Schüler 14 | 1 | 1 | 1 |
| Schüler 15 | 2 | 1 | 1 |
| | | | |
| Gesamt: | 21 | 19 | 16 |

Der Grund, dass nicht weitere Fehler erkannt und verbessert wurden, liegt in der Fehleranalyse. Die Verwendung der Artikel wurde nicht angesprochen, was die Wichtigkeit einer Fehleranalyse und eines neuen Inputs unterstreicht. Aufgrund dieser Behauptung müsste die Fehlerkorrektur von Präpositionen genau wie die Artikelverwendung im Vergleich zu anderen Elementen, die in der Fehleranalyse behandelt wurden ebenfalls geringer ausfallen.

Das Perfekt

Sowohl in der Muttersprache der Schüler als auch in ihrer Fremdsprache Deutsch sind die Verben *haben* und *sein* Voll- und Hilfsverben. Im Isländischen wird jedoch das Perfekt nur mit dem Hilfsverb *haben* gebildet. In einzelnen Aufgaben, in denen nur das Perfekt geübt wird, gelingt es den Lernenden größtenteils, die Regeln anzuwenden. Wenn dagegen andere Elemente, wie das Schreiben und die Beachtung des Inhalts hinzukommen, geraten unterschiedliche Regeln, wie Verben der Bewegung oder Verben der Zustandsveränderung, die mit dem Hilfsverb *sein* gebildet werden, in Vergessenheit.

Fast die Hälfte der 15 Schüler benutzt das Perfekt in den Texten. Dass nicht weitere Schüler das Perfekt verwendeten ist keineswegs ungewöhnlich, da in einer E-Mail, in der über den typischen Isländer berichtet wird, nicht unbedingt auf das Perfekt zurückgegriffen werden muss.

In der folgenden Tabelle wird die Verwendung des Perfekts der einzelnen Schüler dargestellt. Zu Beginn benutzt knapp die Hälfte das Partizip II oder zumindest Teile davon und behält dies trotz der Schwierigkeiten zwei Verben deklinieren und an die richtige Stelle im Satz einfügen zu müssen, bei.

Tab. 11: Die Verwendung des Partizips II

| | Text 1 | Text 2 | Text 3 |
|-------------------|---------------|---------------|---------------|
| Schüler 1 | ja | ja | ja |
| Schüler 2 | ja | ja | ja |
| Schüler 3 | ja | ja | ja |
| Schüler 4 | | | |
| Schüler 5 | | | |
| Schüler 6 | | | |
| Schüler 7 | | ja | ja |
| Schüler 8 | | | |
| Schüler 9 | | | |
| Schüler 10 | ja | ja | ja |
| Schüler 11 | | | |
| Schüler 12 | | | |
| Schüler 13 | ja | ja | ja |
| Schüler 14 | ja | ja | ja |
| Schüler 15 | ja | ja | ja |
| | | | |
| Gesamt: | 7 | 8 | 8 |

Im nächsten Abschnitt wird auf den Gebrauch der Hilfsverben und der Partizipien II im Einzelnen eingegangen.

Verwendung von Hilfsverben und Partizipien II im Perfekt

Die Hilfsverben *haben* und *sein* gehören zu den schwer konjugierbaren Verben, wie im ersten Teil des Grammatikkapitels erläutert wurde. Aber nicht nur die Konjugation macht den Schülern zu schaffen, sondern auch die unterschiedliche Verwendung von *haben* und *sein*. Dass die Benutzung der zwei Verben von den Vollverben abhängig ist, ist im vorigen Abschnitt nachzulesen. Hier wird nun auf die zwei unterschiedlichen Bestandteile des Perfekts der einzelnen Schüler eingegangen und gezeigt, was bei der Bildung genau falsch gemacht wurde und ob eine Verbesserung zwischen den einzelnen Texten sichtbar ist. In den beiden folgenden Tabellen werden nur die Ergebnisse der Schüler präsentiert, die das Perfekt verwendeten.

Tab. 12: Falsche Benutzung des Hilfsverbes und/oder des Partizips II

| Perfekt | Text I | | Text II | | Text III | |
|----------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | Hilfsverb | Partizip II | Hilfsverb | Partizip II | Hilfsverb | Partizip II |
| Schüler 1 | 1 | - | - | - | - | - |
| Schüler 2 | 1 | 1 | - | - | - | - |
| Schüler 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Schüler 7 | - | - | 1 | - | 1 | - |
| Schüler 10 | 2 | - | 1 | - | - | - |
| Schüler 13 | - | - | - | 1 | - | 1 |
| Schüler 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Schüler 15 | - | 1 | - | 1 | - | 1 |
| Gesamt: | 6 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 |

Im Folgenden werden die einzelnen Fehlerquellen der Schüler detailliert beschrieben.

Laut Tabelle benutzte Schüler 1 nur einmal ein falsches Hilfsverb. Sein Satz lautete folgendermaßen: ..., *weil ich habe vor kurzem aus Dänemark gezogen*. Nach der Fehleranalyse konnte er seinen Fehler beheben. In seinem dritten Text hatte er den Nebensatz ebenfalls erkannt und der Satz lautete schließlich: ..., *weil ich vor kurzem aus Dänemark gezogen bin*. Damit hatte er sowohl das Perfekt als auch die Satzstellung korrigiert. Schüler 2 berichtet ebenfalls vom Umzug und schreibt: *...hat gut ankommen....* Zum einen müsste er das Hilfsverb *sein* benutzen und zum anderen noch den Partizipeinschub *-ge-* zwischen *an-* und *-kommen* setzen. Er löst diese Aufgabe mithilfe des E-Mail Textes (siehe Anhang A-2), den zu Beginn alle übersetzt hatten. Da erzählt das türkischsprachige Mädchen, dass der Umzug *gut geklappt hat*. Diese Form übernimmt Schüler 2 und ist damit zwei Fehler los. Ob er die Verwendung des Perfekts dadurch gelernt hat, kann damit jedoch nicht festgestellt werden.

Schüler 3 möchte in der ersten Ausgabe erklären, dass er gestern Hai gegessen hat. Er benutzt kein Hilfsverb und das Partizip II des Wortes *essen* schlägt er im Wörterbuch nicht nach, sondern benutzt die Form *Ich isst Hai gestern*. Nach der Besprechung weiß er, dass der Satz falsch ist und löst das Problem folgendermaßen: *Ich essen Hai gestern*. Es fehlt wieder das Hilfsverb und die Partizipform ist auch hier nicht richtig. Auch in der Gruppenarbeit wird der Fehler nicht behoben. Schüler 7 schreibt im ersten Text nur 23 Wörter und versucht erst im zweiten Text, das Perfekt zu verwenden. Er sucht sich

eine der schwierigsten Perfektformen aus. In beiden Texten schreibt er *Ich habe gut gewesen*, trotz der Erwähnung in der Fehleranalyse, dass das Verb *sein* im Perfekt mit *sein* gebildet wird. Schüler 10 schreibt zwei gleiche Sätze im Perfekt im ersten Text falsch. Er vergisst beide Male das Hilfsverb und schreibt, der *Umzug geklappt gut*. Im zweiten Text korrigiert er nur eine der beiden Formen. Erst durch die Gruppenarbeit kommt es zu einer Korrektur und damit zur richtigen Verwendung.

Schüler 13 spricht in seinen letzten beiden Texten vom Skifahren und wie viel Spaß es gemacht hat. Er vergisst das Partizip II und schreibt beide Male *Es hat wirklich Spaß auf Skiern*. Schüler 14 ist der einzige, der einen Satz im Perfekt gleich im ersten Text richtig geschrieben hat. *Ich habe mich sehr gefreut*. Seinen anderen Satz im Perfekt korrigiert er nicht, was für ihn einfach gewesen wäre. Er schreibt *Gestern ich essen Schafskopf*. Sein Text war schon nach der ersten Fassung sehr gut, aber er war nicht bereit, Sätze hinzuzufügen, da der Text die an ihn gestellten Anforderungen erfüllte und er kein Interesse hätte, mehr zu schreiben. Die wenigen Fehler aus dem Originaltext übernahm er ohne Korrektur in die anderen Texte.

Schüler 15 spricht ebenso wie Schüler 1, 2 und 10 vom Umzug nach Island. Er wollte sagen, dass er viel Hilfe bekommen hatte, vergisst aber in allen drei Texten das Partizip II und schreibt drei Mal *...habe ich mächtig Hilfe von fremden Leuten*.

Fazit ist, dass zwar Schüler ihr Perfekt verbessern konnten, jedoch trotzdem die Hälfte derer, die das Perfekt benutzten weiterhin die gleichen Fehler in ihre Texte einbauten. Die Hilfsverben konnten um die Hälfte verringert werden, die Partizipformen stagnierten.

Präpositionen

Zwar gibt es viele Präpositionen im Isländischen, die den Präpositionen im Deutschen sehr ähneln, jedoch werden sie nicht gleich angewandt. Die Präpositionen haben vielleicht dieselbe Bedeutung, jedoch gelten für sie nicht die gleichen Regeln. Z.B. kann im Deutschen auf die Präposition *mit* nur der Dativ folgen, auf die Präposition *für* nur der Akkusativ. Im Isländischen sind für beide Präpositionen sowohl Dativ- als auch Akkusativverbindungen möglich. Die Schüler wenden den jeweiligen Kasus an, den sie auch in ihrer Muttersprache gebrauchen würden. Was ihnen besonders Schwierigkeiten bereitet, sind die Wechselpräpositionen oder die vielfache Verwendung von Präpositionen, wie z.B. *zu*, die einen anderen Kasus verlangen als im Isländischen. Die Wechselpräpositionen stehen zudem immer in Verbindung mit der Frage, ob es sich um

eine Bewegung oder einen Stillstand handelt. Das wird häufig vergessen und ist die Ursache vieler Fehler.

Zu Interferenzfehlern kam es bei der Präposition *zu* (isländisch: *til*). Im Isländischen wird dafür der Genetiv gebraucht, im Deutschen jedoch der Dativ. Außerdem bewegt man sich *zu* etwas, also es wird *zu Islands* geflogen oder es wird *ein Besuch zu jemandes* gemacht, wenn es wortwörtlich übersetzt wird. In den Texten kamen u.a. die Formulierungen *zu Wochenende*, oder *til Island* vor.

In der unten eingefügten Tabelle ist gut zu erkennen, dass die Gesamtzahl der falschen oder fehlenden Präpositionen genau wie die Verwendung bestimmter und unbestimmter Artikel zwischen den einzelnen Texten unwesentlich sinkt. Das gibt den endgültigen Beweis für die Dringlichkeit eines Inputs zwischen den Schreibtexten. Elemente, die nicht angesprochen wurden schneiden schlechter ab und werden von den Schülern offensichtlich nicht als falsch wahrgenommen oder schlichtweg übersehen.

Tab. 13: Falsche oder fehlende Präpositionen

| | Text 1 | Text 2 | Text 3 |
|-------------------|---------------|---------------|---------------|
| Schüler 1 | 1 | 1 | 1 |
| Schüler 2 | | | 1 |
| Schüler 3 | 1 | 1 | 1 |
| Schüler 4 | | | |
| Schüler 5 | 1 | | |
| Schüler 6 | | | |
| Schüler 7 | 1 | | |
| Schüler 8 | 3 | 1 | 1 |
| Schüler 9 | 4 | 4 | 1 |
| Schüler 10 | 3 | 2 | 2 |
| Schüler 11 | | | |
| Schüler 12 | | | |
| Schüler 13 | 1 | 3 | 1 |
| Schüler 14 | 2 | 2 | 2 |
| Schüler 15 | 2 | 2 | 2 |
| | | | |
| Gesamt: | 19 | 16 | 12 |

6.8.5. Typische Fehler isländischer Lerner

Die Interferenzfehler wurden im Kapitel 5.2. vorgestellt und definiert. Im Folgenden wird genau auf diese Fehler im Speziellen eingegangen. Die unterschiedlichen Fehlerquellen, die auf die Formen in der Muttersprache der Lernenden zurückgehen, werden hier untersucht.

Ich bin gut

Die Anredeformeln im Isländischen sind anders als im Deutschen. Zwar kann ganz traditionell eine Frau mit *Sæl* oder einen Mann mit *Sæll* begrüßt oder auch die häufig benutzte Form *Hæ* oder *Halló* verwendet werden oder wenn es noch formeller sein sollte, dann ist *Sæl og blessuð* oder *Sæll og blessaður* gebräuchlich. Das stimmt mit dem Deutschen überein. Wenn dann indessen gefragt wird, wie es geht, dann stoßen Lerner des Isländischen schnell an ihre Grenzen, denn wenn diese Frage direkt übersetzt wird, kann im Deutschen ihre Bedeutung nicht verstanden werden. Es wird üblicherweise gesagt: *Hvað segir þú gott?*, was in der direkten Übersetzung *Was sagst du Gutes?* bedeutet. Als Antwort kann durchaus *Ég er góð/góður.* erwidert werden, was so viel heißt wie *Ich bin gut.* Diese Antwortform ist übrigens im Isländischen üblicherweise nicht gebräuchlich, sondern kommt aus dem Englischen *I am fine.* Aus dem Isländischen leicht zu übersetzen und klingt auch gut. Nachdem dieser Fehler in der Fehleranalyse angesprochen wurde, konnten ihn sieben von acht Schülern beheben. Die nachstehende Tabelle gibt einen genauen Überblick jedes Schülers.

Tab. 14: Ich bin gut/ Island ist gut

| | Text 1 | Text 2 | Text 3 |
|-------------------|---------------|---------------|---------------|
| Schüler 1 | | | |
| Schüler 2 | ja | | |
| Schüler 3 | ja | ja | ja |
| Schüler 4 | | | |
| Schüler 5 | ja | ja | |
| Schüler 6 | | | |
| Schüler 7 | ja | | |
| Schüler 8 | ja | | |
| Schüler 9 | | | |
| Schüler 10 | | | |
| Schüler 11 | ja | | |
| Schüler 12 | ja | | |
| Schüler 13 | ja | ja | |
| Schüler 14 | | | |
| Schüler 15 | | | |
| | | | |
| Gesamt: | 8 | 3 | 1 |

Bezugsfehler - Die Leute ist nett

Bezugsfehler sind Fehler, bei denen die Beziehung zwischen dem Subjekt und dem Verb falsch ist. Dies liegt vor, wenn z.B. ein Subjekt im Singular gebraucht wird und der Schüler das Verb im Plural verwendet. Es gibt in jeder Sprache einzelne Nomen, die ausschließlich im Plural vorhanden sind. Im Deutschen sind das Wörter wie Leute, Ferien, Eltern oder Geschwister, über die Fremdsprachenlerner gerne stolpern.

Im Singular muss auf unterschiedliche Regeln und/oder auf die Bedeutung der Nomen geachtet werden. So können z.B. die Begriffe Milch, Zucker, Obst oder Musik nie im Plural verwendet werden. Hier ein Überblick der Benutzung von Bezugsfehlern in den drei Texten:

Tab. 15: Bezugsfehler

| | Text 1 | Text 2 | Text 3 |
|-------------------|---------------|---------------|---------------|
| Schüler 1 | | | |
| Schüler 2 | | | |
| Schüler 3 | | 1 | 1 |
| Schüler 4 | | | |
| Schüler 5 | 2 | 1 | |
| Schüler 6 | | | |
| Schüler 7 | | | |
| Schüler 8 | | | |
| Schüler 9 | 1 | 1 | |
| Schüler 10 | 1 | 1 | 1 |
| Schüler 11 | 2 | | |
| Schüler 12 | 2 | | |
| Schüler 13 | | | |
| Schüler 14 | 1 | 1 | 1 |
| Schüler 15 | | | |
| | | | |
| Gesamt: | 9 | 5 | 3 |

Im Allgemeinen fällt es den Lernenden leichter, Singularformen mit der dazugehörigen Konjugation zu bilden. Besonders schwierig wird es bei Nomen, die im Isländischen Singular, im Deutschen jedoch Plural sind, wie *Leute* (isländisch: fólk). In den Texten versuchten die Schüler allgemein über die Leute in Island zu schreiben. Was sie gerne essen oder wie ihre Freizeitgestaltung aussieht. In der ersten Textausgabe gab es nur eine Ausnahme (Schüler 6), die *die Leute* mit dem Verb in der dritten Person Plural gebildet hatte. Die anderen Schüler übersetzten direkt aus dem Isländischen und waren sich sicher, dass *die Leute* ein Nomen im Singular ist und passten dementsprechend das Verb auch im Singular an, wie in der obigen Tabelle gut zu erkennen ist. Die Fehler reduzierten sich zuerst auf fünf und schließlich sogar auf drei und zeigten wieder, wie wichtig die Selbstkorrektur und die ihr vorausgehende Analyse für Schüler ist.

Umlaute

Das isländische Alphabet besitzt nur einen Umlaut. Den Buchstaben Ö. Das deutsche U gibt es jedoch in zweifacher Ausführung. Einmal U und Ú. Der erstgenannte Buchstabe wird wie das deutsche Ü ausgesprochen und der zweite wie das deutsche U. Das stiftet sowohl bei den rezeptiven als auch den produktiven Fertigkeiten Verwirrung. Die Schüler lesen oft ü, wenn sie das deutsche u in einem Wort entdecken. In den Texten kamen bezüglich des Buchstabens U die Worte *fur* und *nür* oder *lüstig* vor.

Aufgrund der gleichen Schreib- und Sprechweise, scheint der Buchstabe Ö keine Schwierigkeiten zu bereiten.

Das lässt sich nicht über den letzten deutschen Umlaut, das Ä, sagen. Die Lernenden schreiben ihr Heimatland genau gleich wie in ihrer Muttersprache und müssen daher auf keine Stolperfalle achten. Die Sprache und das Adjektiv *isländisch* oder die Einwohner Islands werden meistens ohne Punkte auf dem A geschrieben. Nicht nur in den Schulen kann dieses Phänomen beobachtet werden, sondern auch in Übersetzungen für deutschsprachige Touristen tritt dieser Fehler häufig auf. *Islander trinken islandisches Bier*. Die Schüler hängen der Einfachheit halber an das Land *Island* die jeweilige Endung ohne das a in einen Umlaut zu verändern.

In der folgenden Tabelle ist nur eine minimale Verbesserung von einem Fehler zwischen den ersten beiden Texten zu erkennen. Erst die Gruppenarbeit zeigt Wirkung. Vier Schüler schafften es die Fehler zu erkennen und ihre Umlaute richtig zu schreiben. Schüler 5 schrieb zwar viel und hat den längsten Text verfasst, gab sich jedoch zwischen den einzelnen Schreibaufgaben keine Mühe, die Umlaute in Ordnung zu bringen, obwohl er seine Gesamtfehlerzahl von zwölf Fehlern im ersten Text auf sieben und schließlich auf sechs Fehler im dritten Text reduzieren konnte. Er hatte nur noch zwei kleingeschriebene Substantive und die Umlaute, die noch zu verbessern gewesen wären. Schüler 9 erzielte das beste Ergebnis. Durch die Gruppenarbeit gelang es ihm, alle Umlaute richtig anzuwenden.

Die Tabelle auf der folgenden Seite gibt eine genaue Übersicht.

Tab. 16: Fehlende Punkte auf den Umlauten

| | Text 1 | Text 2 | Text 3 |
|-------------------|---------------|---------------|---------------|
| Schüler 1 | 2 | 2 | |
| Schüler 2 | | | |
| Schüler 3 | | 1 | |
| Schüler 4 | | | |
| Schüler 5 | 3 | 3 | 4 |
| Schüler 6 | | | |
| Schüler 7 | | | |
| Schüler 8 | 3 | 1 | 1 |
| Schüler 9 | 3 | 4 | |
| Schüler 10 | | | |
| Schüler 11 | 1 | | |
| Schüler 12 | | 1 | |
| Schüler 13 | 1 | | 1 |
| Schüler 14 | | | |
| Schüler 15 | | | 1 |
| | | | |
| Gesamt: | 13 | 12 | 7 |

6.8.6. Satzbau

Beim Satzbau bereiten meistens Hilfs-, Modal- und/oder Vollverben oder Präpositionen den Schülern Probleme. Für die Lernenden ist es schwer, das Vollverb, in einem Satz mit Hilfs- oder Modalverben, nicht am Ende des Satzes zu vergessen. In ihrer Muttersprache stehen die beiden Verben nebeneinander oder wenn es sich um einen Nebensatz handelt, links und rechts vom Substantiv. Das sorgt im Deutschen für Verwechslungen.

Die häufigsten Fehler sind die vergessenen Verben (Hilfs- **oder** Vollverb wird verwendet) oder die zu den Modalverben gehörenden Verben. Wenn keine Verben vergessen werden, so stehen sie (wie im Isländischen) meistens nebeneinander. *Du musst sprechen die Sprache* oder *Die isländische Schule ist gut und sie immer*

versuchen lehren mich isländisches Wort sind typische Beispiele, wie sie in den unterschiedlichen Schreibaarbeiten vorkamen.⁶⁴.

Obwohl dieses Themengebiet in der Fehleranalyse nicht angesprochen wurde, konnte immerhin die Fehlerzahl halbiert werden. Schüler 5 schaffte es, seine fünf Fehler gänzlich zu entfernen. Allgemein lässt sich ein Rückgang der fehlerhaften Sätze erkennen und dies hat natürlich auch zur Folge, dass die Verben an den richtigen Plätzen stehen und durch die Korrektur Aufmerksamkeit auf sich zogen und daher auch eine Verbesserung bezüglich der Konjugation stattfinden konnte.

Tab. 17: Falscher Satzbau

| | Text 1 | Text 2 | Text 3 |
|-------------------|---------------|---------------|---------------|
| Schüler 1 | 2 | 2 | 1 |
| Schüler 2 | 2 | | 1 |
| Schüler 3 | 2 | 2 | 2 |
| Schüler 4 | | | |
| Schüler 5 | 5 | | |
| Schüler 6 | 2 | 1 | 1 |
| Schüler 7 | 2 | 1 | 1 |
| Schüler 8 | 2 | | |
| Schüler 9 | 1 | 1 | 1 |
| Schüler 10 | | 1 | 1 |
| Schüler 11 | | | |
| Schüler 12 | | | |
| Schüler 13 | 1 | | 1 |
| Schüler 14 | 2 | 1 | 1 |
| Schüler 15 | 3 | 3 | 2 |
| | | | |
| Gesamt: | 24 | 12 | 12 |

⁶⁴Anmerkung: Die Sätze wurden gewählt, um die Probleme des Satzbaus zu demonstrieren. Daher wurden eventuelle andere Fehler verbessert, da sie für dieses Kapitel nicht relevant sind.

6.8.7. Interkulturelle Wahrnehmung

Den Grundstein für eine Auseinandersetzung der Schüler mit ihrer eigenen Kultur legten sie gleich im ersten Text, da sie die anderen Texte nicht neu schreiben, sondern korrigieren sollten. Im Folgenden werden einzelne Themen isländischer Stereotype vorgestellt.

Die meisten Schüler berichteten darüber, dass es in Island kalt sei. Einige fügten noch hinzu, dass es viel regne und ein Schüler schrieb, es gebe nie Gewitter. Was sehr verwunderte, war, dass nicht ein Schüler etwas über den weltbekannten Geysir oder die unzähligen Wasserfälle schrieb. Nur ein Schüler erwähnte Berge und Strände und die Naturschönheit des Landes. Zwei der Lernenden erzählten von der Dunkelheit im Winter und der Helligkeit im Sommer.

Der Großteil der Schüler schilderte den typischen Isländer als groß und lustig, Schafe liebend, der an den Wochenenden viel trinkt und auf Partys geht, der freundlich, aber auch etwas komisch ist und sich im Bus nicht zu Unbekannten setzt.

Einige Schüler schrieben, dass Isländisch eine sehr schwierige Sprache sei und in der Schule versucht werde, ihnen Wörter beizubringen. Des Weiteren waren sie der Meinung, dass Kinder sehr schnell Isländisch sprechen würden. Ein Schüler erklärte, dass die Sprache zwar schwer sei, es sich jedoch lohne sie zu lernen, weil es dann Spaß mache, in Island zu leben. Außerdem würden alle Isländer gut Englisch sprechen.

Das Hauptthema war jedoch das isländische Essen. Die Schüler nannten typisch isländische Gerichte, wie Schafskopf, Hai, saurer Wal und Schafshoden, die heute nur noch im Februar zu einem bestimmten Anlass gegessen werden. Nur ein Schüler bezeichnete das Essen als gut, die anderen waren der Meinung, das Essen sei fremd oder schlecht. In einem Text wurde vom köstlichen isländischen Bier berichtet. Im zweiten Teil wurden noch weitere kulinarische Spezialitäten und Getränke hinzugefügt. Fisch und Lamm sei häufig auf dem Speiseplan und alle Isländer seien verrückt nach Lakritze. Sogar ein alkoholisches Getränk mit Lakritze sei sehr beliebt.

Im ersten Text wurde außerdem über die obligatorischen isländischen Wollpullover gesprochen und dass es schwer sei Freunde zu finden, da die Menschen sehr verschlossen seien. Außerdem sei die Stadt klein, der Lärm aber groß.

Die Schüler, deren Texte viel zu kurz ausgefallen waren, fügten noch weitere Stereotype im zweiten Text hinzu. Z.B. lebe hier niemand in Iglus, die Menschen auf Island würden keine Eisbären als Haustiere halten und es gebe wenige Bäume.

Diese Aufzählung einzelner Stereotype zeigte den großen Erfolg hinsichtlich der interkulturellen Wahrnehmung. Die Schüler machten sich über ihre eigene Kultur Gedanken und überlegten sich, wie Ausländer den typischen Isländer sehen könnten. Außerdem wurde ihnen bewusst, wie wenig Stereotype auf alle Bewohner des Landes zutreffen. Eine Auseinandersetzung mit Stereotypen und damit mit der eigenen Kultur war in fast allen Texten erkennbar.

6.9. Bewertung

Dieser Abschnitt wendet sich des Bewertungsrasters zu, das für diese Schreibaufgabe verwendet wurde und der Selbstevaluation, die nach Abschluss der Ausarbeitung des dritten Textes von den Schülern beantwortet wurde.

6.9.1. Ergebnisse der Bewertungskriterien

Eine Zusammenfassung der Bewertungen wird im Folgenden dargestellt. Das Bewertungsraster und seine Funktion wurden im Kapitel 3.2. erläutert.

Ein Drittel überlegte sich gut, wie ihre eigene Kultur von Nicht-Isländern gesehen wird, sowohl im positiven als auch negativen Sinne und konnte somit die Anforderungen bezüglich der isländischen Stereotype sehr zufriedenstellend erfüllen. Diese Schüler wurden deshalb mit der vollen Punktzahl von fünf Punkten belohnt. Knapp die Hälfte der Schüler hatte sich zwar mit Stereotypen beschäftigt, ihnen jedoch weniger Beachtung geschenkt als die fünf Schüler mit der vollen Punktzahl, weshalb sie drei Punkte bekamen. In den Texten zweier Schüler konnte nur sehr wenig Inhalt zu Stereotypen gefunden werden. Sie erhielten jeweils nur einen Punkt.

Alle Schüler konnten fünf Punkte für einen realistischen Inhalt sammeln. Sie verfassten keine Texte, in denen Elemente frei erfunden waren, sondern setzten sich mit ihrer Kultur auseinander.

Bis auf einen Schüler wurde auch in der Kategorie des Aufbaus und der äußeren Form eine volle Punktzahl vergeben. Der Schüler, der die Anforderungen dieser Kategorie nicht zufriedenstellend erfüllen konnte, lieferte sämtliche Texte in chaotischer

Zusammenstellung ab. Auch war zwischen den einzelnen Schreibaufgaben keine Besserung zu erkennen. Die Begrüßungs- und Schlussworte wurden von zwei Schülern nicht beachtet. In allen Schreibaufgaben dieser beiden gab es keine Begrüßung, sondern nur Schlussworte. Deshalb konnte ihnen nicht mehr als drei Punkte für diese Kategorie gegeben werden.

Auch wenn einige Sätze nach dem dritten Schreiben noch nicht perfekt waren, zeigten alle Schüler deutliche Verbesserungen hinsichtlich des Satzbaus. Zwischen sechs und zehn Punkten konnten ihnen für diese Leistung gegeben werden.

Wie oben in der Tabelle 9 „Anzahl der falsch konjugierten oder vergessenen Verben“ deutlich gemacht wurde, reduzierte sich die Zahl der falschen oder vergessenen Verben um mehr als die Hälfte zwischen den einzelnen Schreibaufgaben. Zwei Drittel der Lernenden bekamen deshalb die volle Punktzahl, weil entweder keine oder nur noch eine falsche Konjugation im Text zu finden war. An die anderen wurde die zweithöchste Punktzahl vergeben.

Die Bewertung für Artikel und Präpositionen fiel sehr unterschiedlich aus. Zwei Schüler bekamen drei beziehungsweise sechs Punkte, da in ihren dritten Texten noch die gleichen Fehler wie im ersten Text gemacht wurden. Jeweils drei Schüler zeigten eine Verbesserung, allerdings nicht komplett zufriedenstellend und bekamen deshalb neun und zwölf Punkte. Der Rest wurde mit der höchsten Punktzahl belohnt, da ein deutliches Verständnis der Benutzung dieser beiden Komponenten zu bemerken war.

In den Kategorien der allgemeinen Rechtschreibung und der Groß- und Kleinschreibung wurde den Schülern die höchste und zweihöchste Punktzahl vergeben. Die Mehrheit (zwölf der Lernenden bei der Rechtschreibung und dreizehn bei der Groß- und Kleinschreibung) bekamen die höchste Punktzahl, der Rest die zweihöchste.

Wie in Kapitel 6.8.1. erläutert wurde, war eine deutliche Besserung bezüglich des Wortschatzes zu erkennen und hierfür konnten demzufolge auch noch einmal hohe Punktzahlen vergeben werden. Allen bis auf einen Schüler konnte die Punktzahlen acht und zehn vergeben werden.

Bei der Länge des Textes konnten leider nur zwei Schüler die volle Punktzahl erreichen. Zwei Drittel bekamen sechs Punkte.

Das Ergebnis der Bewertungen fiel demnach sehr positiv aus und unterstreicht einmal mehr, dass diese Methode den Schülern von Nutzen ist.

6.9.2. Ergebnisse der Selbstevaluation

Anhand der Schreibaufgaben allein ist nicht feststellbar, ob die Schüler mit Schwierigkeiten zu kämpfen hatten oder ob es ihnen leicht fiel, Worte in Schrift zu fassen. In Kapitel 3.3. wurden die einzelnen Aussagen übersetzt. Im Anhang C-4 ist das Originaldokument ersichtlich.

In der ersten Angabe waren 80% der Meinung, die Schreibmethode würde sich gut oder sehr gut eignen. Bezüglich der Grammatik gaben jeweils sieben Personen an, viel und weder viel noch wenig gelernt zu haben. Die Angabe zur dritten Aussage war überraschend, denn 40% waren der Meinung wenig oder gar nichts über isländische und deutsche Stereotype gelernt zu haben. Ein Drittel beantwortete diese Aussage mit weder noch und nur vier von den 15 scheinen etwas in der interkulturellen Wahrnehmung gelernt zu haben. Die Texte dagegen zeigen eine deutliche Auseinandersetzung mit dem inhaltlichen Thema.

Texte zu verfassen ist für Fremdsprachenlerner in den ersten Jahren grundsätzlich kein leichtes Unterfangen. Die zwei Drittel, die die nächste Aussage bejahend beantworteten, fanden es schwer 80 Wörter zu schreiben. Dass außerdem 66% die neu erlernte Schreibmethode in der nächsten Schreibprüfung anwenden würde, ist ein gutes Zeichen, dass sie funktioniert. Genau dieses Ergebnis, den Schülern Möglichkeiten zu zeigen, wie sie selbstständig ihre Arbeiten (auch in Prüfungen) korrigieren können, sollte erzielt werden. 40% der Schüler gab an, wenig oder keinen Spaß an der Auseinandersetzung mit dem Schreiben zusammenhängender Texte gehabt zu haben, 40% antworteten mit weder noch. 53% gaben bei der darauffolgenden Aussage an, dass sie viele und sehr viele Sätze und Wörter aus dem Lesetext hätten verwenden können. Vier von 15 gaben an, dass sie weder viel noch wenig hätten verwenden können und nur drei beantworteten die Frage mit gar nicht. 80% sind davon überzeugt, das Schreiben nur lernen zu können, indem sie viel schreiben. Ganz einer Meinung sind die Schüler bei der nächsten Angabe nicht. 40% glauben, dass Schreiben ausschließlich mithilfe der Anleitung eines Lehrers möglich ist. Acht der 15 Schüler hatten ein unangenehmes Gefühl bei der Vorstellung einen langen Text schreiben zu müssen, sahen jedoch nach dem Beginn der

Schreibaufgabe, dass sie dazu fähig waren. 40% gaben an zu Beginn weder eine unangenehme noch eine angenehme Vorstellung gehabt zu haben.

Zwei Drittel bejahten, dass sie in jeder Stunde verstanden hatten, was von ihnen verlangt war. Die Antworten auf die 12. Aussage waren sehr unterschiedlich. Sechs Schüler gaben an, wenig oder keine Probleme gehabt zu haben mit dem Schreiben zu beginnen. Für fünf Schüler war der Beginn schwierig und für vier weder schwierig noch leicht. Einem Drittel fiel die Anwendung von Grammatik und Rechtschreibung schwer, vier hingegen nicht. Die Antworten auf die nächste Frage waren genau aufgeteilt. Für ein Drittel war es schwer, Worte zu verschriftlichen, ein Drittel verneinte diese Aussage und ein Drittel beantwortete die Aussage mit weder noch.

Knapp der Hälfte fiel während des Schreibprozesses neue Ideen zum Thema ein, die benutzt wurden oder hätten benutzt werden können, ein Drittel antwortete wiederum mit weder noch. Zum Schluss bestätigten 80% viel beim Schreiben dieser Texte gelernt zu haben, zwei gaben an weder viel noch wenig gelernt zu haben und nur ein Schüler war der Meinung nichts aus dem Unterricht mitgenommen zu haben.

Diese Selbstevaluation zusammen mit dem Bewertungsraster gab sowohl den Schülern als auch dem Lehrer die Möglichkeit, ihr Erlerntes zu erfassen. Den Lernenden gab sie außerdem eine genaue Rückmeldung zu ihren Schreibaufgaben.

7. Schluss

Nach der Auswertung der Schreibaufgaben und der Selbstevaluation kann demnach behauptet werden, dass die Schreibmethode das Bewusstsein der Lernenden hinsichtlich aller in der Forschungsfrage genannten Komponenten steigert. Sie ermöglicht sowohl eine Wortschatzerweiterung als auch Fortschritte und Verbesserungen durch die Lernenden bezüglich grammatischer Phänomene wie z.B. der Verbkonjugation oder der Bildung des Perfekts. Des Weiteren kann sie nicht nur gemäß den in der Forschungsfrage angesprochenen Themen, sondern ebenfalls auf anderen Gebieten Erfolge aufzeigen, die im Folgenden zusammengefasst werden.

Betrachtet man die Auswertung, hat die Schreibmethode einen positiven Einfluss auf die Orthographie, die Groß- und Kleinschreibung, auf Bezugsfehler und die Bezugnahme zu unterschiedlichen Stereotypen der eigenen Kultur.

Dass die Fehleranalyse im Schreibprozess eine große Rolle spielt, lässt sich sehr gut an Themen wie Präpositionen oder anhand der bestimmten und unbestimmten Artikel zeigen. Darauf wurde in der Analyse nicht eingegangen und die Themen schneiden in der Auswertung deshalb schlechter ab als die oben genannten Themengebiete. Die Zwischentappen, in denen ein Theorieinput stattfindet, scheint laut dieser Studie den Schülern eine Hilfe zur Selbsthilfe zu geben, was sich sichtbar auf den Fehlerrückgang auswirkte.

Zwei Drittel gaben an, diese Methode weiterhin verwenden zu wollen, die meisten waren der Meinung viel gelernt zu haben und waren zudem von der Benutzung der Schreibmethode überzeugt. Durch die Selbstevaluation kann damit bewiesen werden, dass die hier beschriebene Schreibmethode für Lernende brauchbar ist.

Wie die Evaluation der Unterrichtsreihe außerdem deutlich gezeigt hat, wurde durch das Feedback der einzelnen Texte das Ziel Schritt für Schritt erreicht. Gleichzeitig wurde den Schülern nicht nur die Möglichkeiten zur Selbstkontrolle aufgezeigt, sondern ebenfalls auf motivierende Art beigebracht, dass Fehler Teil des Fremdsprachenlernens sind, daraus gelernt werden kann und durch kleine Ziele, die in jeder Unterrichtsstunde erreicht werden können, die Motivation aufrecht erhalten werden kann.

Durch die weniger rege Teilnahme und das fehlende Interesse an der dritten Unterrichtseinheit wäre es sinnvoll, die Unterrichtsstunden entweder mithilfe anderer

Themen aufzulockern oder eine Unterrichtsstunde zwischen der Selbst- und der Gruppenkorrektur einem anderen Thema zu widmen, bevor am Schreiben des Textes weitergearbeitet wird, um eine bessere Gruppenarbeit zu erzielen. Dennoch war sie nach anfänglichen Schwierigkeiten sehr effektiv, was wohl am sozialen Druck und an der gegenseitigen Hilfestellung lag.

Mithilfe der in der Schreibmethode inbegriffenen Stundenziele, kann den Schülern eine informative Evaluation, die nach jeder einzelnen Etappe den neuen Entwicklungsstand bezüglich des Schreibens aufzeigt, angeboten werden. Des Weiteren zeigten die Texte, dass die Schüler den Anforderungen der A2/B1- Stufe der Kann-Aussagen des GER gerecht wurden und damit die Zusammenstellung der Unterrichtseinheiten mitsamt dem Material und den an die Schüler gestellten Aufgaben in ihrem Kompetenzbereich lagen.

Es kann also zweifellos ein Erfolg der Schreibmethode mit der damit verbundenen Selbstkorrektur und der interkulturellen Wahrnehmung bezüglich isländischer Stereotype festgestellt werden. Der Lehrende kann durch das flexible Bewertungsraster für jede Art von Schreibunterricht unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Damit kann die Schreibmethode individuell auf Klassen und Lernende abgestimmt und mehrmals eingesetzt werden, ohne das Gesamtkonzept verändern zu müssen.

8. Literaturverzeichnis

- AUÐUR TORFADÓTTIR (2007): Er ritun vanræktur þáttur í tungumálakennslu? In: *Málfríður* 23(2).
- BARKOWSKI, H. UND KRUMM, H.-J. (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: A. Francke.
- BAUSINGER, H. (1988): Stereotypie und Wirklichkeit. In: Jensen, Thomas/Nielsen, Helge (Hg.): *Landeskunde im universitären Bereich*. Kopenhagen, 36-49.
- BAUSINGER, H. (2000): *Typisch deutsch*. München: C.H. Beck Verlag.
- BIRNA ARNBJÖRNSDÓTTIR (2007): Kenningar um tileinkun og nám annars máls og erlendra mála. In: *Mál málanna*. Auður Hauksdóttir und Birna Arnbjörns-dóttir. Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum, 13-47.
- BROWN, H. DOUGLAS. (2007): *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). White Plains, New York: Pearson Education.
- BYRAM, M. (2000): Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. *Sprogforum* 18(6), 8-13.
- CASPARI, D. (2007): Didaktisches Lexikon „Landeskunde“ und „Interkulturelles Lernen“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4/2007/5, 70-71.
- CASPARI, D., GROTJAHN, R., KLEPPIN, K. (2008): Kompetenzorientierung und Aufgaben. In: Tesch, B., Leupold, E., Köller, O. (Hrsg.): *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*. Berlin, 85-87.
- EUROPARAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT (HRSG.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- GROTJAHN, R./KLEPPIN, K. (Erscheint 2014): *Prüfen, Testen, Evaluieren*. München: Goethe-Institut.
- HAFDÍS INGVARSDÓTTIR. (2007): Námsaðferðir: Leiðir til árangursríkara tungumálanáms. In: *Mál málanna*, 295-309. Auður Hauksdóttir und Birna Arnbjörnsdóttir. Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum.

- HAFDÍS INGVARSDÓTTIR. (2004). Ef það er eitthvað sem þeim þykir áhugavert. Enskukennsla við upphaf 21. aldar. In: Úlfar Hauksson (Hg.) *Rannsóknir í Félagsvísindum V.*: 471-482. Félagsvísindastofnu Háskóla Íslands, Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- HEDGE, T. (1991): *Writing*. Oxford: University Press.
- HEDGE, T. (2000): Grammar. In: *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: University Press.
- HILTON, J./VON HIPPEL, W. (1996): Stereotypes. In: *Annual Review Psychology*, 47, 237-71.
- HUNEKE, H.-W./STEINIG, W. (2013): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 6. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- KAST, B. (2011): *Fertigkeit Schreiben*. 11. Auflage. Kassel: Goethe-Institut.
- KLEPPIN, K. (1997): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Kassel: Goethe-Institut.
- KLEPPIN, K. (2001): Motivation. Nur ein Mythos? (I). *Deutsch als Fremdsprache*, 38 (4), 219-225.
- KLEPPIN, K. (2002): Motivation. Nur ein Mythos? (II). *Deutsch als Fremdsprache*, 39(1), 26-30.
- KNORR, D./VERHEIN-JARREN, A.(HRSG.) (2012): *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- KRUMM, H.-J. ET AL. (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- LEWITT, P.L. (1990): How to cook a tasty essay: the secret of real rewriting. In: *English Teaching Forum* 28(1), 2- 4.
- MCGARRELL, H./VERBEEM, J.: (2007): Motivating revision of drafts through formative feedback. In: *English Language Teachers Journal* 61(3), 228-236.
- MÜLLER, R. (1997): Interaktives Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Perspektiven Deutsch als Fremdsprache*: Band 9. Hohengehren: Schneider.

- ODDNÝ G. SVERRISDÓTTIR. (2007): Um mikilvægi hvatatengds tungumálanáms: Þýskubíllinn skorar í tungumálanámi. In: *Mál málanna*,. Auður Hauksdóttir und Birna Arnbjörnsdóttir. Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum, 137-153.
- PORSCH, R./TESCH, B./KÖLLER, O. (HRSG.) (2010): *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung. Französisch in der Sekundarstufe I*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- ROWAN, S. (2001): Delving Deeper: Teaching culture as an integral element of second-language learning. In: *The Clearing House*, 74(5), 238-241.
- SAVAGE, T./SAVAGE, M./ARMSTRONG, D. (2012): *Teaching in the secondary school*. 7. Auflage. Boston: Pearson.
- VICKERS, C./ENE, E. (2006): Grammatical accuracy and learner autonomy in advanced writing. In: *English Language Teachers Journal* 60 (2), 109-116.

Anhang

Unterrichtseinheit I

A-1 Themeneinstieg



A-2 E-Mail Text

Grüße nach Island 

 **Fatima Alkan** <fatimaindeutschland@gmail.com> 16:49 (vor 2 Minuten) ☆  

an mich 

Liebe Anna,

wie ist es denn in Island, hat der Umzug gut geklappt? Hast du Probleme, dich einzuleben? Ich weiß noch, wie es mir ging, als ich vor fünf Jahren mit meiner Familie nach Deutschland kam. Die ersten zwei Jahre haben wir in einem Dorf in der Nähe von München gelebt und das war nicht so leicht für uns.

Meine jüngeren Geschwister und meine Mutter waren in den ersten Jahren zu Hause, weil der Kindergarten zu teuer war. Mein Bruder und ich mussten gleich in die deutsche Schule. Es war sehr schwer in der Schule, weil wir kein Deutsch sprechen konnten und zu Hause nur Türkisch gesprochen wurde. Die Kinder in der Schule sprachen sehr schnell und anders als geschrieben wird. Sie sagen zum Beispiel nicht „weiß“, sondern „woaß“. Die Deutschen sind nicht sehr geduldig und sprechen oft nicht langsamer oder deutlicher mit Ausländern. Deshalb war es schwierig für mich Freunde zu finden.

Als mein Vater vor drei Jahren die Arbeitsstelle gewechselt hat, sind wir nach Köln gezogen. Obwohl ich dachte, dass mein Deutsch inzwischen gut war, habe ich, als wir in Köln angekommen sind, wieder nichts verstanden. Stell dir vor, in der Schule hat mich ein Lehrer gefragt, ob ich meine „Bööscher“ dabei habe. Ich finde, dass die Menschen hier jedoch viel mehr lachen als in Bayern. Sie sind sehr offen und setzen sich zum Beispiel in einer Kneipe zu Unbekannten an den Tisch und beginnen ein Gespräch. Das kenne ich von Deutschen sonst nicht! Es war viel einfacher, hier Freunde und mit dir sogar meine beste Freundin zu finden.

Trotzdem bin ich sehr froh, dass wir hierher gezogen sind. Wir kochen immer noch türkisch, aber das deutsche Brot und Berliner mag ich sehr. Ich habe sehr viele Freunde hier gefunden und fühle mich manchmal sogar mehr deutsch als türkisch.

Schreib mir, wie es dir geht. Wie sind die Isländer? Ich freue mich auf deine E-Mail.
Mach's gut. Bis bald.



A-3 So macht man sich in E-Mails unbeliebt

- * Benutze viele Smileys ☺
- * Wiederhole dich!!! Wiederhole dich!!
- * SCHREIBE ALLES IN GROßBUCHSTABEN
- * Verw. viele Abk.!!
- * Sende die E-Mail fünfmal hintereinander
- * verwende nur kleinschreibung
- * schreib wia de sprichsch. Imma!!!

A-4 E-Mail-Form I

The image shows a screenshot of an email composition interface. At the top, there are two input fields: 'An' (To) and 'Betreff' (Subject). To the right of the 'An' field is a yellow 'Senden' button. Below the 'Betreff' field is a button labeled 'Vor/CC/BCC'. Below these fields is a rich text editor toolbar containing icons for bold (B), italic (I), underline (U), a 'Mehr' dropdown menu, a smiley face icon, a 'Briefpapier' button, a 'XXL-Speicher' link, a 'Format' button, and an 'Optionen' dropdown menu. The main body of the form is a large, empty white area for writing the email content.

Unterrichtseinheit II

B-1 Wiederholung des Inhalts

1. Fatima und Anna sind Schwestern. (falsch)
2. Anna lebt in Island. (richtig)
3. Fatima lebt schon 5 Jahre in Deutschland. (richtig)
4. Der Kindergarten war teuer, deshalb waren die Geschwister zu Hause. (richtig)
5. Fatima und ihr Bruder durften nicht in die Schule. (falsch)
6. Fatima lernte Deutsch in der Türkei. (falsch)
7. Die deutschen Kinder haben immer sehr schnell gesprochen. (richtig)
8. Deutsche sprechen sehr langsam und deutlich mit Ausländern. (falsch)
9. Fatima und ihre Familie sind von München nach Köln gezogen. (richtig)
10. Fatima hat viele neue Freunde in Köln gefunden. (richtig)
11. Sie mag Berliner nicht. (falsch)

B-2 Fehleranalyse

Fehlerkontrolle

Villutékk

Groß- und Kleinschreibung

- ✓ Wie geht's (dir)?
- ✓ Groß- und Kleinschreibung/
Há- og lágstafir
- ✓ Deklination, sagnendingar
- ✓ Tíð → núlíðin tíð!

Wie geht's (dir)?

- Ich bin gut. - Ég er góð(ur).

býðing: Ég er góð(ur), ekki vond(ur) ☺

Wie geht's (dir)? Mir geht's gut/schlecht...
Hvernig líður þér? Mér líður vel/ekki vel.

Groß- und Kleinschreibung

- Athugið réttitun, stór eða lífill stafur?

... Das essen ist gut. ...
... freundlich. die leute ...
... Alle tragen Der Wollpullover.

Groß- und Kleinschreibung

- Athugið réttitun, stóreða lífill stafur?

... Das **e**ssen ist gut. ...
... freundlich. **d**ie leute ...
... Alle tragen **D**er Wollpullover.

Groß- und Kleinschreibung

- Athugið réttitun, stór eða lífill stafur?

... Das **E**ssen ist gut. ...
... freundlich. **D**ie **L**eute ...
... Alle tragen (**d**en) Wollpullover.

- ✓ Öll nafnorð eru rituð með stórum staf!
- ✓ Alltaf stór stafur á eftir punkti

Deklination / sagnendingar

- **Wer** macht etwas / Hver er gerandi?

... Die Isländer trinkt anders als ...
... Meine Kinder ist ...
... Die Leute spreche schnell.
... Ich hat keine Probleme.

Deklination / sagnendingar

- **Wer** macht etwas? / Hver er gerandi?

... Die Isländer trink**e**n anders als ...
... Meine Kinder **s**ind ...
... Die Leute sprech**e**n schnell.
... Ich hab**e** keine Probleme.

Nöfn: 3. pers. eintala
→ Anna = sie, Michael = er

| |
|-----------------|
| est ten ten |
| ... fragen |
| ich frage |
| du fragst |
| er/sie/es fragt |
| wir fragen |
| ihr fragt |
| sie fragen |

Deklination / sagnendingar

haben

ich habe
du hast
er hat

wir haben
ihr habt
sie haben

sein

ich bin
du bist
er ist

wir sind
ihr seid
sie sind

Perfekt – núliðin tíð

Núliðin tíð er mynduð með hjálparsögnunum **haben** eða **sein** ásamt **lýsingarháttli þátíðar**.

Lýsingarháttur þátíðar er myndaður með forskeytinu

ge- og endingunni **-t**

machen → gemacht
kaufen → gekauft

Perfekt – núliðin tíð

Ich **kaufe** ein Auto .

Ich **kaufte** ein Auto .

Ich **kaufe** ein Auto . **gekauft**

habe

B-3 Bewertungsraster für die Schreibübung

Bewertungsraster für die Schreibübung

Name: _____

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|----|----|
| Inhalt/ Efnistöð (10 Punkte) | | | | | | |
| - Isländische Stereotype/ íslenskar staðalímyndir | 0 | 1 | 3 | 5 | | |
| - Realistischer Inhalt / raunhæft innihald | 0 | 1 | 3 | 5 | | |
| Aufbau/ Skipulag (10 Punkte) | | | | | | |
| - Aufbau und äußere Form / Uppbygging og frágangur | 0 | 1 | 3 | 5 | | |
| - Begrüßungs- und Schlussworte / inngangs- og kveðjuorð | 0 | 1 | 3 | 5 | | |
| Sprachbenutzung/Málnotkun (40 Punkte) | | | | | | |
| - Satzbau / uppbygging setninga | 0 | 2 | 4 | 6 | 8 | 10 |
| - Verbkonjugation / beyging sagna | 0 | 3 | 6 | 9 | 12 | 15 |
| - Artikel und Präpositionen / Greinir og forsetningar | 0 | 3 | 6 | 9 | 12 | 15 |
| Wortschatz und Rechtschreibung/ Orðaforði og réttritun (40 Punkte) | | | | | | |
| - Allgemeine Rechtschreibung / almenn réttritun | 0 | 2 | 4 | 6 | 8 | 10 |
| - Groß- und Kleinschreibung / rétt notkun há- og lágstafa | 0 | 2 | 4 | 6 | 8 | 10 |
| - Vielseitigkeit des Wortschatzes/ fjölbreyttur orðaforði | 0 | 2 | 4 | 6 | 8 | 10 |
| - Länge des Textes/ lengd textans | 0 | 2 | 4 | 6 | 8 | 10 |
| Ergebnis/Samtals | | | | | | |

Bemerkungen/Athugasemdir:

B-4 E-Mail-Form II

The image shows a screenshot of an email composition interface. At the top, there are two input fields: 'An' (To) and 'Betreff' (Subject). To the right of the 'An' field is a yellow 'Senden' button. Below the 'Betreff' field is a 'Von/CC/BCC' button. A toolbar below these fields contains icons for attachments, bold (B), italic (I), underline (U), a 'Mehr' dropdown, a smiley face icon, 'Briefpapier', 'XXL-Speicher', 'Format', and 'Optionen' with a dropdown arrow. The main body of the form is a large, empty white area for writing the email content.

Fehlerkorrektur / Villutékk

Groß- und Kleinschreibung/Há- og lágstafir

Verbendungen/ Sagnendingar (Hver er gerandinn?)

Das Perfekt/ Núlíðin tíð (staðsetning sagnorðar)

Unterrichtseinheit III

C-1 Übersichtsblatt für jede Gruppe

| | | | |
|-----------------------------|--|--|--|
| Nafn nemenda | | | |
| | | | |
| Íslenskar staðalímyndir | | | |
| Raunhæft innihald | | | |
| Inngangs- og kveðjurorð | | | |
| Beyging sagna | | | |
| Greinir | | | |
| Forsetningar | | | |
| Almenn réttitun | | | |
| Rétt notkun há- og lágstafa | | | |
| Lengd textans (80 orð) | | | |

C-2 Erklarung des bersichtsblatts

| |
|---|
| |
| slenskar staalmyndir |
| Raunheft innihald |
| Inngangs- og kvejuror |
| Beyging sagna (-e/-st/-t/-en/-t/-en), sein ea haben? lysingarhattur atiar (ge- orin) |
| Greinir (der/ die/ das) (ein/ eine/ ein) og (die – fleirtala) |
| Forsetningar (von/ mit/ uber/ unter/ vor/ aus/ bei/ nach/ seit/ zu) |
| Almenn rttritun (sch/ ch/ u/ u) |
| Rett notkun ha- og lagstafa |
| Lengd textans (80 or) |

C-3 E-Mail-Form III

The image shows a screenshot of an email composition interface. At the top, there are two input fields: 'An' (To) and 'Betreff' (Subject). To the right of the 'An' field is a yellow 'Senden' button. Below the 'Betreff' field is a 'Von/CC/BCC' button. A toolbar below these fields contains icons for bold (B), italic (I), underline (U), a 'Mehr' dropdown, a smiley face icon, 'Briefpapier', 'XXL-Speicher', 'Format', and 'Optionen' with a dropdown arrow. The main body of the form is a large, empty white area for writing the email content.

Athugasemdir hópmeðlima / Anmerkungen der Gruppenteilnehmer

C-4 Selbstevaluation

Könnun

Nafn: _____

1= nei 2= frekar nei 3= hvorki né 4= frekar já 5= já

1. Þessi ritunaraðferð hentaði mér mjög vel.

1 2 3 4 5

2. Ég lærði mikið í málfræði.

1 2 3 4 5

3. Ég lærði mikið um íslenskar og þýskar staðalímyndir.

1 2 3 4 5

4. Mér fannst erfitt að skrifa 80 orð.

1 2 3 4 5

5. Ég get notað þessa aðferð á næsta ritunarprófi.

1 2 3 4 5

6. Mér fannst gaman að takast á við ritun samfelldra texta.

1 2 3 4 5

7. Þegar ég samdi textann gat ég notað mikið af setningum og orðum úr lestextanum sem ég fékk í fyrsta tímanum.

1 2 3 4 5

8. Að læra ritun er einungis hægt með því að skrifa mikið.

1 2 3 4 5

9. Að læra ritun er einungis hægt með leiðbeiningu.

1 2 3 4 5

10. Áður en ég byrjaði fannst mér tilhugsunin við að þurfa að skrifa langan texta óþægileg en þegar ég byrjaði sá ég að gat það.

1 2 3 4 5

11. Ég skildi í hverjum tíma til hvers var ætlast að mér.

1 2 3 4 5

12. Í upphafi sat ég lengi fyrir framan blaðið og vissi ekki hvernig ég ætti að byrja.

1 2 3 4 5

13. Notkun málfræði og rétttritar fannst mér auðveld.

1 2 3 4 5

14. Mér fannst erfitt að koma orðum á blað.

1 2 3 4 5

15. Á meðan á rituninni stóð datt mér fleira í hug um efnið sem ég notaði/hefði geta notað.

1 2 3 4 5

16. Ég lærði mikið á að skrifa þessa texta.

1 2 3 4 5

Takk fyrir ☺

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst habe. Es wurden keine anderen als die in der Arbeit angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt. Die wörtlichen oder sinngemäß übernommenen Zitate habe ich als solche kenntlich gemacht.

Reykjavík, den 25.04.2014
