

..

Fehleranalyse zu den Schwierigkeiten der Flexion bei niederländischen DaF-Lernern

Vorgelegt von:

Stephen Slager

Matrikelnummer: 4130464

Sierra Nevadastraat 17

NL – 3446 Woerden

Tel.: 003 6 20176866

E-Mail: s.slager@students.uu.nl

Abgabedatum: den 28. Juni 2016

Wörterzahl: 6.324

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	2
1. Einleitung.....	3
2. Theoretischer Rahmen	4
2.1 Flexion als morphologisches oder syntaktisches Phänomen.....	4
2.2 Die Definition von Flexion	5
2.3 Flexionsfehler	6
3. Fragestellung und Hypothesen	7
3.1 Forschungsfrage und Teilfragen	7
3.2 Hypothesen	7
4. Methodik.....	8
4.1 Die Erhebung	8
4.2 Die Beurteilung der Essays	9
4.3 Die Fehleranalyse.....	10
5. Analyse.....	11
5.1 Die Art der Flexionsfehler in den deutschen Essays	12
5.2 Die Art der Flexionsfehler in den niederländischen Essays	13
5.3 Der Zusammenhang zwischen Flexionsfehlern und den GER-Niveaus	14
5.4 Die Anzahl der Flexionsfehler und die Bewertungen der Essays.....	16
6. Diskussion	17
6.1 Die Art der Flexionsfehler.....	17
6.1.1 Flexionsfehler im Deutschen	17
6.1.2 Flexionsfehler im Niederländischen	18
6.1.3 Die Abnahme der Flexionsfehler im Spracherwerbprozess.....	18
6.2 Die Anzahl der Flexionsfehler	20
7. Fazit.....	21
7.1 Schlussfolgerung	21
7.2 Empfehlungen	22
Literaturverzeichnis	23
Anhang 1: Beispiel einer Anleitung.....	25
Anhang 2: Das Selbstbewertungsformular.....	26
Anhang 3: Das Beurteilungsformular	32

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Anfertigung dieser Bachelorarbeit unterstützt und motiviert haben.

Zuerst gebührt mein Dank Herrn Dr. E.W. van der Knaap, der meine Bachelorarbeit betreut und begutachtet hat. Für die hilfreichen Anregungen und die konstruktive Kritik bei der Erstellung dieser Arbeit und für die Einladung zur Teilnahme an diesem Projekt möchte ich mich herzlich bedanken.

Ebenfalls möchte ich mich bei Frau Dr. A. Chen und bei meinen Kommilitonen Laura Vollebregt, Stefan Gofers und Wietse Blacquièr bedanken, mit denen ich dieses Projekt habe ausführen dürfen. Bedanken möchte ich mich für die zahlreichen interessanten Debatten und Ideen, die immer zu guten Entscheidungen geführt haben und zur Qualität dieser Arbeit beigetragen haben.

Ein besonderer Dank gilt allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen der Studie, ohne die diese Arbeit nicht hätte entstehen können. Mein Dank gilt ihrem Einsatz und der Zeit, die sie sich für unsere Studie freigemacht haben.

Meiner Freundin Carina Huss und meinen Kollegen Frau Mag. O.A.S. Oprel-Visser und Frau Mag. E.F.N. van de Velde danke ich besonders für das Korrekturlesen dieser Arbeit.

Abschließend möchte ich mich bei meinen Eltern Dirk und Ingrid Slager bedanken, die mir mein Studium durch ihre Unterstützung ermöglicht haben.

Stephen Slager,

Woerden, den 22. Juni 2016

1. Einleitung

Die häufigsten Fehler von DaF-Lernern sind Flexionsfehler (Krumm 2010: S. 206). Das ruft die Frage auf, wie man im DaF-Unterricht mit diesen schwierigen Elementen der deutschen Sprache umgehen sollte und wie man eine bessere Beherrschung der deutschen Flexionsmarkierungen fördern könnte, aber auch, inwiefern diese Flexionsfehler die Qualität geschriebener Texte beeinflussen: welche Folgen haben Flexionsfehler für die Verständlichkeit und Bewertung geschriebener Texte?

Eine Frage, die damit zusammenhängt, ist die nach dem Zusammenhang zwischen auftretenden Flexionsfehlern und dem Sprachniveau der DaF-Lerner. Man geht nämlich davon aus, dass Fehler notwendige Zwischenstufen beim Fremdspracherwerb sind und man aufgrund der Art und Anzahl der Fehler also eine Aussage darüber machen kann, auf welchem Niveau sich L2-Lerner befinden (Nickel 1973: S. 8-9). Mit diesen Erkenntnissen könnte man eine gute Beherrschung der deutschen Flexionsmarkierungen wiederum fördern. In dieser Bachelorarbeit werden der Zusammenhang zwischen Flexionsfehlern und dem Sprachniveau von DaF-Lernern, sowie der Einfluss von Flexionsfehlern auf die Qualität geschriebener Texte anhand der folgenden Forschungsfrage erforscht:

Inwiefern sind die Anzahl und die Art der aufgetretenen Flexionsfehler vom Sprachniveau des Sprechers abhängig?

Diese Frage wird aufgrund 24 niederländischen Essays und 24 deutschen Essays niederländischer Germanistikstudenten, die im Rahmen eines fachübergreifenden Projektes der hiesigen Abteilungen für Germanistik und Anglistik verfasst wurden, beantwortet. Zunächst werden die Essays mittels eines Beurteilungssformulars, das sich an dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) orientiert, bewertet und das Sprachniveau der Probanden wird festgestellt. Dann werden die gemachten Flexionsfehler analysiert, kategorisiert und mit dem Sprachniveau der Probanden verglichen, um so zu einer Antwort auf die Forschungsfrage zu kommen.

Wenn ein L2-Lerner einen Fehler macht, ist dies nicht als Defizit, sondern als Problemlösungsstrategie aufzufassen (Jeuk 2010: S. 94). Fehler sagen also etwas über die Beherrschung der Fremdsprache und die Lernschwierigkeiten, die beim Lernen der Fremdsprache auftreten, aus (Brdar-Szabo 2001: S. 200). Diese Lernschwierigkeiten sind nicht nur Folgen von Interferenz, sondern können auch andere Ursachen haben. Es ist also unbedingt notwendig, zuerst mittels einer Fehleranalyse festzustellen, welche

Lernschwierigkeiten DaF-Lerner der jeweiligen GER-Niveaus haben, bevor eine Aussage über die Ursachen der Fehler gemacht werden kann und genau das ist die Relevanz dieser Arbeit (Brdar-Szabo 2001: S. 200). Diese Arbeit versucht ein deutliches Bild davon zu vermitteln, woraus die Fehler und Lernschwierigkeiten bezüglich Flexion bei niederländischen DaF-Lernern bestehen, um so einen Anstoß zu geben, den DaF-Unterricht in diesem Bereich zu verbessern.

Im nächsten Kapitel werden die grundlegenden Theorien dieser Arbeit vorgestellt. Dann wird die Fragestellung präsentiert und anschließend wird die Methodik ausführlicher besprochen. Danach werden die empirischen Daten analysiert und in der Diskussion wird versucht die Teilfragen anhand der empirischen Daten und Sekundärliteratur zu beantworten. Zum Schluss wird es dann zu einer Beantwortung der Forschungsfrage und einer Empfehlung für weitere Forschungsprojekte und für die Verbesserung des DaF-Unterrichts kommen.

2. Theoretischer Rahmen

In diesem Kapitel werden die grundlegenden Begriffe und Theorien dieser Arbeit besprochen. Es wird zunächst diskutiert, ob Flexion ein morphologischer oder syntaktischer Prozess ist. Dann wird auf die Definition von Flexion eingegangen und zum Schluss wird auf die Definition von Fehlern und die Fehleranalyse eingegangen.

2.1 Flexion als morphologisches oder syntaktisches Phänomen

Kommen wir zunächst zur Frage, ob Flexion eher ein morphologischer oder syntaktischer Vorgang ist. Morphologie ist die Teildisziplin der Linguistik, die sich mit dem internen Aufbau von Wörtern befasst (Pittner 2013: S. 47), während die Syntax die Kombination von Wörtern zu größeren sprachlichen Einheiten, Sätzen, regelt (Pittner 2013: S. 73). Diese Abgrenzung von der Morphologie zur Syntax ist schon problematisch, denn hier stellt sich die Frage, was man unter Wörtern versteht. Unter Wörtern werden häufig isolierbare Einheiten, die in der gesprochenen Sprache durch Sprechpausen und in der Schriftsprache durch Leerspalten von einander getrennt werden, verstanden. Die Leerspalten in der Schriftsprache sind immer sichtbar, aber in der gesprochenen Sprache hört man die Pausen nicht immer. Dies führt zur Frage, wie man Wörter trotzdem von einander unterscheiden kann (Pittner 2013: S. 47-48).

Auch bei der Definition von Flexion wird diese problematische Grenze zwischen der Morphologie und Syntax deutlich. Eine Flexionsmarkierung wird nämlich an den Wortstamm

angehängt und bildet also ein neues grammatisches Wort. In dem Sinne könnte Flexion als Wortbildungsprozess verstanden werden. Flexion macht allerdings oft die Beziehungen im Satz deutlich und wird meistens sogar von der vorliegenden syntaktischen Struktur bedingt. So passen Adjektive sich ihrer Umgebung an und werden finite Verben aufgrund des dazugehörenden Subjekts konjugiert (Pittner 2013: S. 48). Ein anderes Argument dafür, Flexion als syntaktischen Prozess zu betrachten, ist die Tatsache, dass Flexion erforderlich ist, um einen grammatischen Satz zu bilden. Nicht nur eine richtige Abfolge und Intonation spielen eine wichtige Rolle bei Satzbildung, sondern auch Flexion (Pittner 2013: S. 73).

Trotz dieser Tatsachen wird Flexion oft als Teil der Wortformbildungslehre betrachtet und somit spricht man auch von Flexionsmorphologie (Pittner 2013: S. 48). Ziel dieser Arbeit ist nicht, sich ausführlich mit der Diskussion, zu welchem Teilbereich der Linguistik Flexion gehört, auseinanderzusetzen. Um sich nicht weiter in diese Diskussion einzumischen, wird im Folgenden bloß von Flexion gesprochen.

2.2 Die Definition von Flexion

Wie im vorherigen Teilkapitel bereits erwähnt, liegt Flexion vor, wenn eine Flexionsmarkierung an den Wortstamm angehängt wird, um ein neues grammatisches Wort zu bilden. Flexion ist also die Darstellung der grammatischen Bedeutung einer Wortform. Flexion tritt bei Wortformen mit der gleichen lexikalischen Eigenschaft und unterschiedlichen grammatischen Eigenschaften auf. Flexion tritt oft infolge unterschiedlicher syntaktischer Beziehungen im Satz auf. Alle grammatischen Darstellungsmöglichkeiten einer Wortform zusammen werden als Lexem bezeichnet. Die Wörter *junge* und *jungen* in (1) sind also zwei Wörter des Lexems *jung*.

(1) Meine junge Schwester liebt deinen jungen Bruder

Lexeme können aufgrund ihrer Bedeutung im Satz unterschiedlichen Kategorien, sogenannten Paradigmen, zugeordnet werden. Im Deutschen wird meistens zwischen den folgenden Paradigmen unterscheiden: Determinierer, Verben, Substantive, Adjektive und Pronomen (Carstairs-McCarthy 2000: S. 595-596). Die Flexion von Verben nennt man Konjugation und die Flexion der anderen Paradigmen nennt man Deklination (Carstairs-McCarthy 2000: S. 631).

Es gibt im Deutschen sechs grammatische Kategorien, die die Flexion von Lexemen bestimmen und zwar Person, Numerus, Genus, Tempus, Modus und Kasus. Vor diesem

Hintergrund ist auch der Begriff Flexionsklasse wichtig. Mit Flexionsklasse wird eine Gruppe von Lexemen, die auf die gleiche Art und Weise flektiert werden, bezeichnet. Zwei Lexeme gehören also zur gleichen Flexionsklasse, wenn sie die gleichen Flexionsmarkierungen aller Paradigmen teilen. So gehören die Substantive *Wald* und *Lamm* zur gleichen Flexionsklasse, weil sie beide in vier Kasus (Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ) und zwei Numeri (Singular und Plural) flektiert werden können. Diese beiden Substantive werden außerdem auf die gleiche Art und Weise flektiert. Die Pluralformen werden beispielsweise beide mit einem Umlaut und mit dem Suffix *-er* gebildet: *Wälder* bzw. *Lämmer*.

2.3 Flexionsfehler

Im letzten Teilkapitel wurde besprochen, was unter Flexion verstanden wird. In diesem Teilkapitel wird auf Flexionsfehler und die Erfassung von Flexionsfehlern durch die linguistische Fehleranalyse eingegangen.

Unter Fehler wird laut Duden „etwas, was falsch ist, vom Richtigen abweicht“ oder „Unrichtigkeit“ verstanden (www.duden.de). Ein Flexionsfehler ist also die Verwendung einer Flexionsmarkierung, die von der Norm, vom Richtigen, abweicht. In dieser Arbeit werden die Flexionsfehler anhand einer sogenannten linguistischen Fehleranalyse erfasst. Die Fehleranalyse versteht sich als Teildisziplin der Fremdsprachdidaktik und untersucht und klassifiziert fremdsprachliche Fehler und somit steht die sprachliche Abweichung von der Norm im Mittelpunkt der Fehleranalyse (Brdar-Szabo 2001: S. 199). In der Fehleranalyse wird zuerst festgestellt, worin eine Abweichung von der Norm besteht. Dann werden Fehler kategorisiert und es wird festgestellt, ob die Fehler einer Kategorie eher selten oder häufig auftreten. Zum Schluss sollten die Ursachen der Fehler erforscht werden, das wird in Hinsicht auf die Länge dieser Arbeit allerdings nicht gemacht (Jeuk 2010: S. 94). In dieser Arbeit wird es darum gehen, die Art und Häufigkeit der Flexionsfehler mit dem Sprachniveau der Probanden zu vergleichen und deswegen sind vor allem die ersten drei Schritte der Fehleranalyse wichtig.

Häufige Fehler in der geschriebenen Sprache im Bereich der Verbkonjugation sind Präteritums-, Passiv- und Konjunktivfehler. Grund dafür ist, dass diese Verbformen in der gesprochenen Sprache seltener vorkommen und die L2-Lerner sie also weniger gut beherrschen. Auch bei der Deklination von Pronomina treten in der geschriebenen Sprache häufig Fehler auf. Das liegt einerseits daran, dass bestimmte Formen kennzeichnend für die Schriftsprache sind und in der gesprochenen Sprache also weniger oft vorkommen. Andererseits

fallen Abweichungen von der Norm in der Schriftsprache stärker ins Gewicht als in der gesprochenen Sprache.

Im nächsten Kapitel wird die Fragestellung dieser Arbeit präsentiert und dann wird weiter auf die Kategorisierung der gemachten Fehler durch die Probanden eingegangen. Auch wird auf die Erhebung und die Beurteilung der Essays eingegangen. Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Studie dann analysiert und mit der hier besprochenen Theorie verglichen.

3. Fragestellung und Hypothesen

3.1 Forschungsfrage und Teilfragen

Die eingangs erwähnte Forschungsfrage soll an dieser Stelle wiederholt werden: Inwiefern sind die Anzahl und die Art der aufgetretenen Flexionsfehler vom Sprachniveau des Sprechers abhängig?

Um zu einer Antwort auf die Forschungsfrage zu kommen, werden in der Diskussion die folgenden Teilfragen beantwortet:

1. Welche Flexionsfehler treten in deutschsprachigen schriftlichen Arbeiten niederländischer DaF-Lerner häufig auf?
2. Welche Flexionsfehler treten in niederländischen schriftlichen Arbeiten niederländischer DaF-Lerner häufig auf?
3. Welche Arten Flexionsfehler sind kennzeichnend für die GER-Niveaus B2, C1 und C2?
4. Inwiefern hängt die Anzahl der Flexionsfehler mit der Gesamtbewertung der Essays zusammen?

3.2 Hypothesen

Die Erwartung ist, dass die Anzahl der aufgetretenen Flexionsfehler tatsächlich vom Sprachniveau der DaF-Lerner abhängig ist, denn wenn man die Sprache als solche besser beherrscht, beherrscht man auch die grammatischen Strukturen besser. Man hat dann nämlich schon mehr Zeit gehabt, um die Struktur der Zweitsprache im Kopf zu konstruieren und in der Praxis zu überprüfen. Bei der Überprüfung sind dann manchmal Fehler aufgetreten, aus denen man lernen konnte und die dabei halfen, die Struktur der Zweitsprache fehlerfreier im Kopf zu speichern (Jeuk 2010: S. 32). Ein L2-Lerner, der die L2 schon länger lernt, wird das

System der Sprache also besser beherrschen und demzufolge werden weniger Fehler auftreten.

Es wird außerdem erwartet, dass die Art der aufgetretenen Flexionsfehler vom Sprachniveau der DaF-Lerner abhängig ist. Grund dafür ist, dass Fehler in vielen linguistischen Theorien als notwendige Zwischenschritte des Fremdspracherwerbprozesses gesehen werden und dass man aufgrund der aufgetretenen Fehler eine Fehlerdiagnose und Fehlertherapie verfassen kann (Putzer 1994: S. 38). So geht die Identitätshypothese davon aus, dass ein L2-Lerner in seinem Kopf eine bestimmte Hypothese bildet und diese im Sprachgebrauch überprüft. Die Fehler die bei dieser Überprüfung auftreten, sind dann typisch für das Stadium, in dem sich der L2-Lerner befindet. Auch andere Theorien, wie zum Beispiel die Interlanguage-Hypothese, gehen davon aus, dass anlässlich Übergeneralisierung Fehler gemacht werden und dass diese Fehler etwas über den Spracherwerbprozess heraussagen (Jeuk 2010: S. 32). Die Art der aufgetretenen Fehler sagt also etwas darüber aus, wo sich L2-Lerner im Spracherwerbprozess befinden.

Kurz gesagt ist die H1, dass es einen Zusammenhang zwischen der Anzahl und Art der aufgetretenen Flexionsfehler gibt und die H0 ist also, dass es keinen Zusammenhang gibt.

4. Methodik

4.1 Die Erhebung

In der Einleitung wurde bereits angeführt, dass diese Arbeit ein Teil eines fachübergreifenden Projektes der hiesigen Abteilungen für Germanistik und Anglistik ist. Thema dieses Projektes ist der Zusammenhang zwischen der Schreibfertigkeit in der L1 und der Schreibfertigkeit in der L2. Um dies zu untersuchen, wurden 24 Studenten des Bachelorstudiums ‚Duitse Taal en Cultuur‘ an der Universität Utrecht gebeten, ein Essay auf Niederländisch und ein Essay auf Deutsch zu schreiben. In diesem Teilkapitel werden die Entscheidungen und der Vorgang bezüglich der Erhebung besprochen.

Die Probanden wurden zunächst in zwei Gruppen eingeteilt: die eine Gruppe schrieb zuerst ein Essay auf Niederländisch und dann ein Essay auf Deutsch und bei der anderen Gruppe war es genau umgekehrt. Thema der Essays war die Abschaffung der Studienbeihilfe, was derzeit ein vieldiskutiertes Thema bei Studenten ist. Dieses Thema wurde gewählt, weil die Probanden erst zum Zeitpunkt der Erhebung erfuhren, was das Thema war und also keine Zeit hatten, sich vorzubereiten. Die Probanden sollten sich also mit dem Thema auskennen. Alle Probanden haben auf Niederländisch und auf Deutsch über das gleiche Thema

geschrieben, sodass die Essays gut vergleichbar waren. Es war auch wichtig, eine deutliche Instruktion anzubieten, damit alle Probanden sofort wussten, was sie machen sollten und alle Essays gleicher Art produzieren würden. Ein Beispiel solch einer Anleitung findet sich im Anhang 1.

Die Probanden mussten die Essays unter Aufsicht der am Projekt beteiligten Studenten schreiben. Der Gebrauch von Rechtschreibkontrolle und Wörterbüchern war untersagt, da Ziel der Untersuchung war, herauszufinden, wie gut die Probanden die L1 und L2 ohne Hilfsmittel beherrschen. Die Probanden durften das deutsche und niederländische Essay nicht am gleichen Tag schreiben, da sonst die Gefahr bestand, dass sie das erste Essay bloß übersetzen würden.

Nach dem Schreiben des zweiten Essays sollten die Probanden ein Selbstbewertungsformular ausfüllen. Sie sollten Fragen über Lesen und Schreiben in der L1 und L2 beantworten, sowie allgemeine Daten, wie beispielsweise ihr Geschlecht, ihr Alter, die Sprachen, die sie sprechen, usw. angeben und sie sollten ihr eigenes Niveau einschätzen. Die Ergebnisse der Selbstbewertung werden bei der Analyse mit den Noten der Essays verglichen. Das ganze Selbstbewertungsformular ist im Anhang 2 zu finden.

4.2 Die Beurteilung der Essays

Nachdem alle Probanden die Essays geschrieben hatten, wurde ein Beurteilungsformular entwickelt, das sich an dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) orientiert. Grund dafür ist, dass der GER eine gute *can do*-Beschreibung pro Niveau bietet, was ein guter Ausgangspunkt für das Beurteilungsformular war. So konnte ein zuverlässiges und qualitativ starkes Formular entwickelt werden.

Das Beurteilungsformular besteht aus einer Skala von zehn Punkten, wobei 10 die höchste Bewertung und 1 die niedrigste ist. Eine 10 entspricht dem Niveau C2, 8 und 9 entsprechen C1, 6 und 7 entsprechen B2, 4 und 5 entsprechen B1, 2 und 3 entsprechen A2 und 1 und 1,5 entsprechen A1. Die Essays wurden zunächst anhand eines globalen Beurteilungsformulars (im Anhang 3 als *eindoordeel* zu sehen) als Ganzes beurteilt. Es war nämlich wichtig, zuerst einen Eindruck des Essays als Ganzes zu bekommen, wobei die einzelnen Kategorien nicht zu stark mitzählen würden. Es geht schließlich nicht nur um die Grammatik, sondern auch um die Schreibfertigkeit mit allen Teilaspekten, die dazu gehören. In diesem Stadium wurden bereits globale Noten vergeben.

Neben diesem globalen Beurteilungsformular wurden noch sieben Beurteilungsformulare verschiedener Kriterien entwickelt und zwar: Wortschatz, Grammatik,

Rechtschreibung und Interpunktion, Struktur des Essays, syntaktische Struktur, Zusammenhang und Stil(mittel). Bei ‚Wortschatz‘ wurde sowohl die richtige Verwendung als auch die Abwechslung des Wortgebrauchs berücksichtigt. Unter ‚Grammatik‘ wurden alle Flexionsfehler analysiert und ‚Rechtschreibung und Interpunktion‘ sprechen für sich. Unter ‚Struktur des Essays‘ wurde kontrolliert, ob eine deutliche, klare Struktur vorhanden war, die zur Textsorte (Essay) passt. Mit ‚syntaktische Struktur‘ wurde sowohl die Korrektheit der syntaktischen Strukturen, als auch die Komplexität der Strukturen untersucht. Unter ‚Zusammenhang‘ wurde der Gebrauch von Verbindungswörtern beurteilt und unter ‚Stil(mittel)‘ wurde sowohl die Semantik und Pragmatik als auch der Inhalt der Essays beurteilt. Auch diese Formulare enthalten eine Skala von 10 Punkten und orientieren sich an dem GER. Es wurde pro Kategorie eine Note gegeben und daraus wurde eine Durchschnittsnote berechnet. Wenn diese Durchschnittsnote von der globalen Note abwich, wurde die globale Note entweder erhöht oder gesenkt, je nachdem wie die Durchschnittsnote der Kategorien war. So hat sich dann pro Essay eine Endnote ergeben, die einem Niveau des GERs entsprach. Alle Formulare liegen im dritten Anhang bei.

Um eine möglichst objektive Aussage über das Sprachniveau der Probanden machen zu können, wurden alle Essays von zwei Beurteilern beurteilt. Nach der Beurteilung fünf niederländischer und fünf deutscher Essays wurde die Beurteilung der beiden Beurteiler verglichen und die Verlässlichkeit wurde mittels eines *inter-rater agreement test* festgestellt. Dieses Verfahren wurde nach der Korrektur aller Essays wiederholt und daraus hat sich eine Übereinstimmung zwischen den beiden Beurteilern in Höhe von .897 bei den niederländischen Essays und eine Übereinstimmung in Höhe von .951 bei den deutschen Essays ergeben, was heißt, dass die Beurteilung sehr zuverlässig ist. Dies war der erste Schritt der Fehleranalyse und zwar die der Feststellung der Abweichung von der Norm.

4.3 Die Fehleranalyse

Im zweiten Kapitel dieser Arbeit wurde erklärt, dass die Flexionsfehler mittels einer Fehleranalyse gefasst werden. In diesem Kapitel wird die Vorgangsweise beschrieben und erklärt. Nachdem die Fehler erfasst worden sind, werden die Flexionsfehler zunächst aufgrund der Paradigmen kategorisiert. Das heißt, dass zwischen Fehlern in den folgenden Kategorien unterschieden wird: Determinierer, Verben, Substantive, Adjektive und Pronomen. Es ist relativ klar, was mit den ersten vier Kategorien gemeint wird, doch die Kategorie des Pronomens bedarf einer Erläuterung. Ein Pronomen kann als Stellvertreter und als Begleiter eines Substantives auftreten. Wenn ein Pronomen als Begleiter eines

Substantives auftritt, übernimmt das Pronomen die Aufgaben des Determinierers und wird auch als solches, oder ähnlich, dekliniert (Ten Cate 2013: S. 326). Vor dem Hintergrund werden begleitende Pronomina in dieser Arbeit zur Kategorie des Determinierers gerechnet. Nur stellvertretende Pronomina werden als Pronomina betrachtet und analysiert.

Nach dieser Kategorisierung wird gezählt, wie viele Flexionsfehler in einem Essay insgesamt auftreten und wie viele Flexionsfehler einer bestimmten Kategorie in einem Essay auftreten. So können dann die Art und die Anzahl der Flexionsfehler analysiert und mit dem Sprachniveau der Probanden verglichen werden. Dies ist also der dritte Schritt und in dieser Arbeit der letzte Schritt der Fehleranalyse. Für die Erfassung der Fehler wird von *Deutsche Grammatik. Eine kontrastiv deutsch-niederländische Beschreibung für den Fremdspracherwerb* von Abraham P. ten Cate et. al. (2013) Gebrauch gemacht.

5. Analyse

Dieses Kapitel widmet sich der Analyse der Noten der Essays im Zusammenhang mit den gemachten Flexionsfehlern. Zuerst wird aber die Zusammensetzung der Probandengruppe beschrieben und werden allgemeine Ergebnisse beschrieben, dann werden die Ergebnisse, die für die ersten drei Teilfragen wichtig sind, analysiert und schließlich werden die Ergebnisse, die für die letzte Teilfrage wichtig sind, analysiert.

Wie bereits erwähnt, haben 24 Studenten des Utrechter Bachelorstudiums ‚Duitse Taal en Cultuur‘ an der Studie teilgenommen, von denen elf männlich und dreizehn weiblich sind. Es haben sich insgesamt zwei Studenten aus dem ersten Studienjahr, elf Studenten aus dem zweiten Studienjahr, zehn Studenten aus dem dritten Studienjahr und ein Student aus dem vierten Studienjahr beteiligt. Sechs der 24 Studenten haben das literaturwissenschaftliche Profil (*Literatur & Kultur*) und sechzehn Studenten haben das sprachwissenschaftliche Profil (*Sprache & Kommunikation*), von zwei Studenten ist das Profil unbekannt, da sie aus einem Jahrgang kommen, in dem es noch keine Profile gab. Zum Schluss ist noch relevant, dass fünfzehn Probanden bisher nicht im Ausland studiert haben, dass sieben Probanden mindestens ein Semester in einem deutschsprachigen Land studiert haben und dass zwei Probanden mindestens ein Semester in einem nicht-deutschsprachigen Land studiert haben.

Kommen wir jetzt zur Analyse der Daten. Zunächst wurde eine Messung der allgemeinen Tendenzen durchgeführt, um die Ergebnisse der Beurteilung der Essays zusammenzufassen. Außerdem wurde eine Messung der Verteilung durchgeführt, um die Variabilität dieser Ergebnisse zu analysieren. Für die niederländischen Essays hat sich

Folgendes ergeben: $N = 24$, $M = 8.66$, $SD = 0.61$. Die beste Note der niederländischen Essays ist eine 9.750 und die schlechteste Note der niederländischen Essays ist eine 7.500. Für die deutschen Essays zeigen sich ganz andere Tendenzen: $N = 24$, $M = 7.72$, $SD = 1.00$. Diese Durchschnittsnote liegt zwischen den GER-Niveaus B2 und C1. Die beste Note der deutschen Essays ist eine 9.00 (C1) und die schlechteste Note ist eine 5.50 (B1).

Anschließend wurde ein *Pearson Correlation*-Test durchgeführt, um die Korrelation zwischen den Bewertungen der niederländischen Essays und den Bewertungen der deutschen Essays zu analysieren. Daraus hat sich ergeben, dass es eine positive Korrelation zwischen den niederländischen und deutschen Essays gibt, $r = .546$, $n = 24$, $p = .003$. Die Signifikanz beträgt .003, was heißt, dass H_0 verworfen werden darf und dass es bei dieser Probandengruppe also einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Schreibfertigkeit im Niederländischen und der Schreibfertigkeit im Deutschen gibt.

5.1 Die Art der Flexionsfehler in den deutschen Essays

In diesem Kapitel wird analysiert, welche Fehler in den deutschen Texten der Probanden häufig auftraten und bezieht sich also auf die erste Teilfrage. Es wird hier, wie bereits erwähnt, zwischen Fehlern in der Deklination von Pronomen, in der Determiniererdeklinaton, in der Adjektivdeklinaton, in der Substantivdeklinaton und in der Verbkonjugation unterschieden.

Zuerst wurde eine Messung der allgemeinen Tendenzen und eine Messung der Verteilung ausgeführt, um anschaulich zu machen, wie viele Fehler der bestimmten Paradigma durchschnittlich pro Essay gemacht wurden. In den deutschen Essays wurden durchschnittlich 9.04 Flexionsfehler pro Essay gemacht, $N = 24$, $M = 9.04$, $SD = 6.70$. Ein Großteil der gemachten Flexionsfehler sind Determiniererfehler: $N = 24$, $M = 4.00$, $SD = 4.00$. Im Vergleich dazu wurden relativ wenig Fehler in der Deklination von Pronomina gemacht: $N = 24$, $M = 0.05$, $SD = 0.66$. Auch in der Verbkonjugation wurden wenig Fehler gemacht: $N = 24$, $M = 0.79$, $SD = 0.88$. In der Adjektivdeklinaton, sowie in der Substantivdeklinaton, wurden mehr Fehler gemacht: $N = 24$, $M = 1.79$, $SD = 2.06$ bzw. $N = 24$, $M = 2.21$, $SD = 2.67$. Die am häufigsten auftretenden Flexionsfehler sind also Determiniererfehler, aber auch Fehler in der Adjektiv- und Substantivdeklinaton werden häufig gemacht. Die Deklination von Pronomina und die Konjugation von Verben verläuft relativ fehlerfrei.

Darauf aufbauend wurde ein *Pearson Correlation*-Test durchgeführt, um die Korrelation zwischen den Flexionsfehlern der einzelnen Kategorien und den Bewertungen der deutschen Essays zu analysieren. Wie Tabelle 1 anschaulich macht, gibt es einen großen Zusammenhang zwischen dem Auftreten von Fehlern bei der Deklination von Determinierer und der Gesamtbewertung der Essays gibt. Es gibt auch einen, zwar niedrigeren Zusammenhang zwischen dem Auftreten von Fehlern bei der Deklination von Adjektiven und Substantiven und der Gesamtbewertung der Essays. Das ist auch logisch, denn die häufigsten Fehler waren Fehler bei der Determiniererdeklinaton und an zweiter und dritter Stelle standen die Fehler bei der Deklination von Adjektiven bzw. Substantiven.

Tabelle 1

Korrelation zwischen den Gesamtbewertungen der deutschen Essays und den gemachten Flexionsfehlern pro Kategorie

	Bewertung der deutschen Essays	Pronomen	Determinierer	Adjektiv	Substantiv	Verb
Bewertung der deutschen Essays	1	-.17	-.62	-.31	-.37	-.14
Signifikanz	-	.21	.00	.07	.04	.25

5.2 Die Art der Flexionsfehler in den niederländischen Essays

In diesem Teilkapitel wird der Zusammenhang zwischen den Flexionsfehlern der einzelnen Kategorien und der Gesamtbewertung der niederländischen Essays analysiert und dient also der Beantwortung der zweiten Teilfrage. Zur Beantwortung dieser Teilfrage wurde wiederum eine Messung der allgemeinen Tendenzen und eine Messung der Verteilung ausgeführt, um anschaulich zu machen, wie viele Fehler der bestimmten Paradigmen durchschnittlich pro Essay gemacht wurden. Die häufigsten Flexionsfehler in den niederländischen Arbeiten sind Fehler der Verbkonjugation: $N = 24$, $M = 0.25$, $SD = 0.53$. An zweiter Stelle stehen Fehler der Substantivdeklinaton: $N = 24$, $M = 0.13$, $SD = 0.34$. Fehler in der Deklination von Pronomina wurden noch weniger gemacht: $N = 24$, $M = 0.08$, $SD = .28$. Am wenigsten kamen Fehler in der Deklination von Determinierer und Adjektiven vor, denn für beide Paradigmen gilt: $N = 24$, $M = 0.04$, $SD = 0.20$.

Die gemachten Flexionsfehler haben kaum, oder sogar keinen Einfluss auf die Gesamtbewertung der Texte, wie sich aus einem *pearson correlation*-Test ergeben hat und Tabelle 2 verdeutlicht.

Tabelle 2

Korrelation zwischen den Gesamtbewertungen der niederländischen Essays und den gemachten Flexionsfehlern pro Kategorie

	Bewertung der deutschen Essays	Pronomen	Determinierer	Adjektiv	Substantiv	Verb
Bewertung der niederländischen Essays	1	-.02	.21	-.05	-.15	-.26
Signifikanz	-	.47	.17	.40	.24	.11

Zum Schluss hat sich aus einem anderen *pearson correlate*-Test ergeben, dass es überhaupt keinen Zusammenhang zwischen den Flexionsfehlern in niederländischen Essays und den Flexionsfehlern in deutschen Essays gibt: $r = -.02$, $n = 24$, $p = .46$.

5.3 Der Zusammenhang zwischen Flexionsfehlern und den GER-Niveaus (1)

Eine der wichtigsten Fragen dieser Arbeit ist, inwiefern die Art der Flexionsfehler mit dem GER-Niveau der Probanden zusammenhängt. Diese Frage ist teilweise schwierig zu beantworten, weil es innerhalb jedes Niveaus bessere und schlechtere L2-Lerner gibt, so gibt es beispielsweise gute und schlechte C1-Sprecher. Um den Überblick nicht zu verlieren, wird hier allerdings nur zwischen den GER-Niveaus und nicht innerhalb der GER-Niveaus unterschieden.

Um diesen Zusammenhang zwischen den aufgetretenen Flexionsfehlern und den GER-Niveaus der Probanden zu untersuchen, wurde zunächst wiederum ein *pearson correlation*-Test durchgeführt. Der Hypothese entsprechend ist, wie Tabelle 3 untermauert, eine Korrelation zwischen den GER-Niveaus der Probanden und der Anzahl der gemachten Flexionsfehler vorhanden. Die Signifikanz ist sehr hoch, also H_0 kann verworfen werden. Das heißt, dass je höher das GER-Niveau eines DaF-Lerners ist, desto weniger Flexionsfehler macht er.

Tabelle 3

Korrelation zwischen den GER-Niveaus der Probanden und der Anzahl gemachter Flexionsfehler

	Bewertung der deutschen Essays	Flexionsfehler
Bewertung der deutschen Essays	1	-.45
Signifikanz	-	.02

Anschließend wurden die Probanden in Gruppen, welche den GER-Niveaus entsprachen, unterteilt. Dann wurde eine Messung der allgemeinen Tendenzen und eine Messung der Verteilung ausgeführt, um zu zeigen, wie viele Fehler der Paradigmen pro GER-Niveau durchschnittlich gemacht wurden. Durch dieses Verfahren wurde nochmal gezeigt, dass es einen Zusammenhang zwischen der Anzahl Flexionsfehler und den GER-Niveaus gibt, wie in Tabelle 4 zu sehen ist. In Tabelle 4 ist allerdings nicht nur zu sehen, dass die Anzahl der Flexionsfehler abnimmt, wenn man ein höheres GER-Niveau erreicht, sondern auch, dass die Flexionsfehler pro Kategorie ungefähr in gleichem Maße abnehmen. Die Art der Flexionsfehler ist auch pro Kategorie ziemlich gleich verteilt. Es springt also keine Kategorie ins Auge, die typisch für ein bestimmtes GER-Niveau ist.

Tabelle 4

Korrelation zwischen den GER-Niveaus der Probanden und den gemachten Flexionsfehlern pro Kategorie

	Pronomen	Determinierer	Adjektiv	Substantiv	Verb	Total
M (B1)	0.50	8.00	4.00	5.00	1.50	16.00
SD (B1)	0.71	1.41	.00	1.41	0.71	.00
M (B2)	0.64	5.00	1.73	2.45	0.73	10.55
SD (B2)	0.81	4.84	2.49	3.39	1.01	8.48
M (C1)	0.36	2.27	1.45	1.45	0.73	6.26
SD (C1)	0.51	2.37	1.57	1.57	0.79	3.29

5.4 Die Anzahl der Flexionsfehler und die Bewertungen der Essays

In diesem Teilkapitel wird analysiert, ob und inwiefern es einen Zusammenhang zwischen der Bewertung der Essays und der Anzahl der Flexionsfehler gibt. Dieses Teilkapitel schließt sich also der vierten Teilfrage an.

Es wurde ein *pearson correlation*-Test durchgeführt, um den Zusammenhang zwischen der Anzahl der Flexionsfehler und der Gesamtbewertung der deutschen Essays zu untersuchen. Es hat sich ergeben, dass es einen klaren positiven Zusammenhang zwischen der Bewertung der deutschen Essays und den Flexionsfehlern in den Essays gibt: $r = -.57$, $n = 24$, $p < .00$. Es liegt hier eine negative Korrelation vor, weil es um Fehler geht. Es gilt nämlich, dass je höher die Anzahl Flexionsfehler ist, desto niedriger die Bewertung der Essays ist. Das Statistikprogramm (SPSS) geht normalerweise aber davon aus, dass je höher die Anzahl in der einen Kategorie ist, desto höher die Anzahl (oder Bewertung) der anderen Kategorie ist. Vor dem Hintergrund wird also von einer positiven Korrelation gesprochen.

Zum Schluss wurde noch ein *pearson correlation*-Test durchgeführt, um den Zusammenhang zwischen der Anzahl der Flexionsfehler und der Gesamtbewertung der niederländischen Essays zu untersuchen. Es liegt zwar ein Zusammenhang zwischen den Bewertungen der niederländischen Essays und der Anzahl der Flexionsfehler vor, aber es gibt keine Signifikanz: $r = -.23$, $n = 24$, $p = .15$. Das heißt, dass man bei den deutschen Essays H_0

verwerfen darf, aber bei den niederländischen Essays nicht. Es liegt bei den niederländischen Essays also kein deutlicher Zusammenhang zwischen den Bewertungen und Flexionsfehlern vor.

6. Diskussion

Im Vordergrund dieses Kapitels steht die Beantwortung der Teilfragen aufgrund der im vorigen Kapitel besprochenen Daten. Das erste Teilkapitel widmet sich der Art der aufgetretenen Flexionsfehler und befasst sich also mit den ersten drei Teilfragen. Das zweite Teilkapitel widmet sich der Anzahl der aufgetretenen Flexionsfehler und beantwortet damit die vierte Teilfrage.

6.1 Die Art der Flexionsfehler

6.1.1 Flexionsfehler im Deutschen

Bekanntlich wird in dieser Arbeit zwischen Flexionsfehlern verschiedener Paradigmen unterschieden und diese Unterscheidung beruht auf die unterschiedlichen Funktionen der Paradigmen im Satz. Unterschieden wird zwischen Fehlern in der Deklination von Determinierern, Adjektiven, Substantiven, Pronomina und der Konjugation von Verben. Im Teilkapitel 5.1 wurde klar, dass Fehler in der Determiniererdeklinaton am häufigsten vorkommen. Durchschnittlich wurden 9.04 Flexionsfehler pro Essay gemacht und vier davon waren Fehler in der Determiniererdeklinaton. An zweiter Stelle stehen Fehler in der Adjektiv- und Substantivdeklinaton, während Fehler in der Deklination von Pronomina und in der Verbkonjugation kaum vorkamen. Auch wurde deutlich, dass es einen klaren Zusammenhang zwischen der Anzahl Determinierer- und Substantivfehler und der Gesamtbewertung der deutschen Essays gibt. Dieser Zusammenhang ist bei den anderen Paradigmen nicht vorhanden. Das ist bereits eine wichtige Erkenntnis für die Fehleranalyse. Fehler werden nämlich korrigiert, weil eine Sprache im kommunikativen Sinne nur nützlich ist, wenn die Gesprächspartner einander verstehen. Voraussetzung dafür ist, dass sie sich vom gleichen Sprachsystem bedienen und deswegen gibt es grammatische Regeln. Wenn dann trotzdem einmal ein Fehler auftritt, hat dies nicht unbedingt Folgen für das Verständnis. Bei einer Fehleranalyse muss als nicht nur die Frage gestellt werden, was ein Fehler ist, sondern auch, ob der vorhandene Fehler ein schlimmer Fehler ist (Leisi 1973: S. 26). In dieser Studie hat es nur einen Zusammenhang zwischen Determiniererfehler bzw. Substantivfehler und der

Gesamtbewertung der Essays gegeben, also nur Fehler dieser Kategorien haben einen wesentlichen Einfluss auf die Gesamtbewertung der Essays gehabt.

6.1.2 Flexionsfehler im Niederländischen

In den niederländischen Essays sind sehr wenig Flexionsfehler aufgetreten und die Flexionsfehler, die aufgetreten sind, haben keinen Zusammenhang mit der Gesamtbewertung der Essays aufgezeigt. Das heißt, dass die Flexionsfehler keinen Einfluss auf die Gesamtbewertung der Essays hatten, was auch logisch ist, da so wenig Fehler aufgetreten sind. Es kann auch geschlossen werden, dass die aufgetretenen Flexionsfehler keine Folgen für das Verständnis der niederländischen Essays gehabt haben.

Im Teilkapitel 5.2 wurde bereits angeführt, dass auch kein Zusammenhang zwischen den Flexionsfehlern im Deutschen und den Flexionsfehlern im Niederländischen aufgezeigt werden konnte. Es wurden in den niederländischen Essays generell wenig Fehler gemacht und die meist vorkommenden Flexionsfehler waren Fehler in der Verbkonjugation und Substantivdeklinaton. Dies heißt natürlich nicht unbedingt, dass keine Interferenz vorhanden ist. Interferenz tritt nämlich nicht nur im morphosyntaktischen Bereich auf und es ist auch nicht bekannt, was die Ursachen der im Deutschen aufgetretenen Flexionsfehler sind.

6.1.3 Die Abnahme der Flexionsfehler im Spracherwerbprozess

Nach der Beurteilung der Essays wurden die Probanden aufgrund ihrer Noten in die verschiedenen GER-Niveaus eingestuft. Von den 24 Probanden haben elf das Niveau C1, elf das Niveau B2 und zwei das Niveau B1. Im Teilkapitel 5.3 wurde festgestellt, dass es einen deutlichen Zusammenhang zwischen den GER-Niveaus und der Anzahl der Flexionsfehler gibt: $r = -.45$, $n = 24$, $p = .02$. Das heißt, dass je höher das GER-Niveau ist, desto weniger Flexionsfehler gemacht werden und das entspricht der Hypothese.

Auch beim Vergleich zwischen den Flexionsfehlern und den GER-Niveaus fällt auf, dass Fehler in der Determiniererdeklinaton am meisten vorkommen und dass Fehler in der Substantiv- und Adjektivdeklinaton an zweiter bzw. dritter Stelle stehen. Dazu kommt, dass diese Verteilung zwischen den Kategorien bei jedem GER-Niveau gleich ist. Das würde bedeuten, dass es keine Flexionsfehler gibt, die typisch für ein bestimmtes GER-Niveau sind. Vor dem Hintergrund könnte man die Hypothese, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Niveau des DaF-Lerners und der Art der Flexionsfehler gibt, verwerfen. Wenn man die Daten, wie in Tabelle 4 aufgezeichnet, näher betrachtet, findet man allerdings interessante Ergebnisse, die H1 teilweise belegen.

Tabelle 4

Korrelation zwischen den GER-Niveaus der Probanden und den gemachten Flexionsfehlern pro Kategorie

	Pronomen	Determinierer	Adjektiv	Substantiv	Verb	Total
M (B1)	0.50	8.00	4.00	5.00	1.50	16.00
SD (B1)	0.71	1.41	.00	1.41	0.71	.00
M (B2)	0.64	5.00	1.73	2.45	0.73	10.55
SD (B2)	0.81	4.84	2.49	3.39	1.01	8.48
M (C1)	0.36	2.27	1.45	1.45	0.73	6.26
SD (C1)	0.51	2.37	1.57	1.57	0.79	3.29

Es fällt nämlich auf, dass die Anzahl der Determiniererfehler zwischen den Niveaus B1 und B2 nur mit 37,5% senkt, während die Anzahl der Fehler der anderen Kategorien mit 51% bis 56,75% senkt. Die Anzahl der Fehler in der Deklination von Pronomina nimmt sogar zu, aber es gibt zu wenig Daten dazu, um diese Zunahme als eine relevante Zunahme zu betrachten. Dieser Unterschied zwischen der Abnahme der Determiniererfehler und der Abnahme der anderen Flexionsfehler könnte so aufgefasst werden, dass es DaF-Lernern, die sich zwischen den Niveaus B1 und B2 befinden, leichter fällt, sich Verbkonjugation und Deklination der Pronomina, Adjektive und Substantive anzueignen, als den Gebrauch von Deklinationsmarkierungen zu verbessern.

Die Abnahme der Flexionsfehler zwischen den Niveaus B2 und C1 wird von größeren Unterschieden zwischen den Paradigmen gekennzeichnet. Zwischen diesen Niveaus nimmt die Anzahl der Fehler in der Deklination von Determinierer um 54,6% ab, während die Anzahl der Substantivfehler und Fehler in der Deklination von Pronomina nur um 40,82% bzw. 43,75% abnehmen. Die Anzahl der Adjektivfehler nehmen hier nur um 16,18% ab und die Anzahl der Fehler in der Verbkonjugation bleibt gleich. Daraus könnte man schließen, dass Fehler in der Adjektivdeklination und Verbkonjugation eher typisch für diese Phase im Spracherwerbprozess sind und dass die Determiniererdeklination vor allem in dieser Phase verbessert wird.

Alles in allem kann behauptet werden, dass die Art der Flexionsfehler nicht typisch für bestimmte GER-Niveaus ist, sondern dass jede Phase im Spracherwerbsprozess von einer Abnahme von Fehlern bestimmter Art gekennzeichnet wird. Es geht also nicht darum, welche Fehler typisch für ein bestimmtes Niveau sind, sondern wie DaF-Lerner in unterschiedlichen Phasen des Spracherwerbprozesses mit bestimmten Fehlern umgehen. Diese Beobachtung findet Unterstützung in verschiedenen Hypothesen, wie die bereits erwähnte Identitätshypothese und Interlanguage-Hypothese, aber auch in der Teachability-Hypothese. Laut diesen Hypothesen zeigen Fehler die Verhaltensweisen der L2-Lerner und sagen etwas darüber aus, was der L2-Lerner bereits weiß (Jeuk 2010: S. 32-34). So zeigt die große Abnahme der Fehler in der Determiniererdeklinationsphase zwischen den Niveaus B2 und C1, dass die niederländischen DaF-Lerner sich in der Phase heftig mit der Determiniererdeklinationsphase auseinandersetzen und die Regeln der Determiniererdeklinationsphase schon besser beherrschen und bei der Überprüfung ihrer Hypothesen im Sprachgebrauch Fehler machen. Schlussfolgernd kann man sagen, dass die Abnahme der Fehler bestimmter Paradigmen etwas über den Stand der DaF-Lerner im Spracherwerbprozess aussagen.

6.2 Die Anzahl der Flexionsfehler

Dieses Teilkapitel widmet sich dem Zusammenhang zwischen der Anzahl Flexionsfehler und der Gesamtbewertung der Essays. Da es einen Zusammenhang zwischen der Anzahl Flexionsfehler und den GER-Niveaus gibt, liegt nahe, dass der Zusammenhang zwischen den Flexionsfehlern und den Gesamtbewertungen auch vorhanden ist. Dies ist tatsächlich der Fall, wie im Teilkapitel 5.4 schon veranschaulicht wurde. Es handelt sich hier allerdings nur um die deutschen Essays: bei den niederländischen Essays konnte dieser Zusammenhang nicht aufgezeigt werden.

Die Korrelation zwischen den Gesamtbewertungen der Essays und der Anzahl der Flexionsfehler kann zum größten Teil dem Auftreten von Determiniererfehlern zugeschrieben werden. Wie bereits erwähnt wurden durchschnittlich 9.04 Fehler pro Essay gemacht, wovon vier Determiniererfehler waren. Diese These wird auch von einem *pearson correlate*-Test, in dem die Anzahl Flexionsfehler exklusiv die Determiniererfehler mit der Gesamtbewertung der deutschen Essays verglichen wurde, unterstützt: $r = -.31$, $n = 24$, $p = 0.07$. Die Korrelation ist hier nämlich bedeutend niedriger als bei der Korrelation zwischen der Anzahl Flexionsfehler inklusiv die Determiniererfehler und der Gesamtbewertung der Essays. Außerdem gibt es hier keine wesentliche Signifikanz.

Zusammenfassend bedeutet dies, dass die Anzahl der Flexionsfehler mit dem Niveau der DaF-Lerner zusammenhängt und H1 kann also angenommen werden. Diese Korrelation wird allerdings hauptsächlich von den auftretenden Determiniererfehler bestimmt. Hier zeigt sich also, dass der richtige Gebrauch von Determinierermarkierungen besonders schwer für niederländischen DaF-Lerner ist. Grund dafür könnte sein, dass diese Markierungen nicht nur eine klar abgrenzbare Funktion haben, sondern oft in mehreren Kontexten auftreten können. Flexionsmarkierungen mit einer klar abgrenzbaren Funktion sind im Allgemeinen leichter erlernbar als Flexionsmarkierungen ohne solch eine klar abgrenzbare Funktion (Putzer 1994: S. 20). Der Spracherwerbprozess wird allerdings von vielen anderen Faktoren als nur den systemhaften Merkmalen einer Sprache beeinflusst, also könnten hier auch andere Ursachen zu Grunde liegen.

7. Fazit

7.1 Schlussfolgerung

Kurz und gut kann gesagt werden, dass Flexionsfehler die Qualität und Bewertung der deutschen Texte niederländischer DaF-Lerner deutlich beeinflussen. Dieser Einfluss wird aber vor allem von Fehlern in der Determiniererdeklinatation verursacht. Im Bereich der Flexion sind für niederländische DaF-Lerner also vor allem Determinierermarkierungen schwer erlernbar.

Bei den niederländischen Texten hatten Flexionsfehler keinen Einfluss auf die Bewertungen. Es gibt jedoch schon einen Zusammenhang zwischen der Qualität der niederländischen und deutschen Texte. Dieser Zusammenhang wird aber nicht von der Flexion beeinflusst, also muss es andere Gründe für diese Korrelation geben.

Ein anderes Ergebnis dieser Studie ist, dass es keine Flexionsfehler gibt, die prägend für ein bestimmtes GER-Niveau sind. Die Abnahme der Flexionsfehler verschiedener Paradigmen zwischen den Niveaus ist aber sehr wohl unterschiedlich. Zwischen den Niveaus B1 und B2 ist die Abnahme der Fehler in der Verbkonjugation und der Substantiv- und Adjektivdeklinatation am größten und ist die Abnahme der Fehler in der Determiniererdeklinatation viel geringer. Zwischen den Niveaus B2 und C1 sind die Unterschiede viel größer und nehmen die Fehler in der Deklinatation von Determinierer am stärksten ab. L2-Lerner gehen in unterschiedlichen Phasen des Spracherwerbprozesses also unterschiedlich mit bestimmten Fehlern um und das sagt etwas über den Stand der L2-Lerner im Spracherwerbprozess aus. Niederländische DaF-Lerner setzen sich z.B. vor allem in der

Phase zwischen den Niveaus B2 und C1 heftig mit Flexionsmarkierungen auseinander. Die Aneignung der Regeln und die Überprüfung der Hypothesen bezüglich Determinierermarkierungen ist in dieser Phase also am stärksten. Grund für die späte Auseinandersetzung mit diesen Fehlern könnte sein, dass die Determiniererdeklinaton von niederländischen DaF-Lernern schwieriger empfunden wird als andere Flexionsmarkierungen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Anzahl der Flexionsfehler deutlich vom Niveau der niederländischen DaF-Lerner abhängig ist, aber dass dieser Zusammenhang vor allem von Fehlern in der Determiniererdeklinaton verursacht wird. Für jedes Niveau sind die gleichen Flexionsfehler prägend, wobei vor allem Determiniererfehler eine große Schwierigkeit bilden. Die Art der Flexionsfehler hängt also nicht unbedingt mit dem Niveau der niederländischen DaF-Lerner zusammen, wobei die Abnahme der Flexionsfehler verschiedener Paradigmen schon unterschiedlich verläuft.

7.2 Empfehlungen

Aus dieser Untersuchung hat sich ergeben, dass vor allem die Deklination von Determinierer eine große Schwierigkeit für niederländische DaF-Lerner bildet. Die ersten drei Schritte der Fehleranalyse sind bereits durchgeführt worden und jetzt ist es Sache den letzten Schritt durchzuführen. Es muss also untersucht werden, was die Ursachen dieser Schwierigkeiten sind, damit im DaF-Unterricht besser mit diesen Schwierigkeiten umgegangen werden kann.

Zweitens müssen die unterschiedlichen Phasen des Spracherwerbprozesses der niederländischen DaF-Lerner besser berücksichtigt werden. Natürlich verläuft dieser Prozess bei jedem DaF-Lerner unterschiedlich, aber diese überindividuelle Studie hat schon gezeigt, dass es Gemeinsamkeiten gibt. Zwischen den Niveaus B1 und B2 werden z.B. vor allem die Fehler in der Verbkonjugation und der Adjektiv- und Substantivdeklinaton abgebaut. Im DaF-Unterricht sollte die Betonung in dieser Phase also vor allem auf der Adjektiv- und Substantivdeklinaton, sowie auf der Verbkonjugation liegen. In der Phase zwischen den Niveaus B2 und C1 sollte die Betonung hingegen vor allem auf der Determiniererdeklinaton liegen. Auch hierzu wäre eine Studie nach den Ursachen dieser Fehler wünschenswert.

Literaturverzeichnis

Bibliographisches Institut GmbH. *Fehler, der.* o.J. 11. Juni 2016.
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Fehler>.

Brdar-Szabo, Rita. 2001. „Kontrastivität in der Grammatik“. In: Gerhard Helbig (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter. 1. Halbband. 195-203.

Carstairs-McCarthy, Andrew. 2000. „Lexeme, word-form, paradigm“. In: Geert Booij (Hrsg.). *Morphologie. Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung*. Berlin: Walter de Gruyter. Band 1. 595-606.

Carstairs-McCarthy, Andrew. 2000. „Inflection classes“. In: Geert Booij (Hrsg.). *Morphologie. Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung*. Berlin: Walter de Gruyter. Band 1. 630-637.

Jeuk, Stefan. 2010. *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Krumm, Hans-Jürgen et. al. (Hrsg.). 2010. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter.

Leisi, Ernst. 1973. „Theoretische Grundlagen der Fehlerbewertung“. In: Gerhard Nickel (Hrsg.). *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung Fehlertherapie*. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing. 25 - 37.

Nickel, Gerhard. 1973. „Grundsätzliches zur Fehleranalyse und Fehlerbewertung“. In: Gerhard Nickel (Hrsg.). *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung Fehlertherapie*. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing. 8 – 24.

Pittner, Karin. 2013. *Einführung in die germanistische Linguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Putzer, Oskar. 1994. *Fehleranalyse und Sprachvergleich. Linguistische Methoden im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Italienisch – Deutsch*. Kempten: Max Hueber Verlag.

Ten Cate, Abraham P. et. al. 2013. *Deutsche Grammatik. Eine kontrastiv deutsch-niederländische Beschreibung für den Fremdspracherwerb*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Anhang 1: Beispiel einer Anleitung

Beste deelnemer,

Schrijf een kort betoog over het volgende onderwerp in het **Nederlands**:

** Het afschaffen van de studiefinanciering.*

Het betoog wordt geacht ongeveer 500 woorden lang te zijn en moet voorzien zijn van een duidelijke structuur. Met andere woorden; een korte inleiding, argumenten voor of tegen en een korte conclusie.

Sla je bestand op onder de naam: Je studentnummer + +

Veel succes!

Liebe(r) Teilnehmer(in),

schreibe einen kurzen Aufsatz **auf Deutsch** über das folgende Thema:

** das Abschaffen der finanziellen Ausbildungsförderung (Studienunterstützung)*

Der Aufsatz sollte eine Länge von ca. 500 Wörtern haben und muss eine deutliche Struktur haben. Das heißt, dass der Aufsatz auf jeden Fall eine kurze Einleitung, einen Hauptteil mit Für- oder Gegenargumente und ein Fazit enthalten soll.

Speichere die Datei unter dem Namen: deine Matrikelnummer + +

Viel Erfolg!

Anhang 2: Das Selbstbewertungsformular

Self Assessment Task & achtergrond Duits

Voor het analyseren van de resultaten hebben we van jullie wat extra informatie nodig. Daarom verzoeken we jullie deze vragen na het schrijven van het essay in te vullen. Het studentnummer gebruiken we alleen zodat we de antwoorden van bepaalde vragen kunnen relateren aan jullie essay.

Mijn studentnummer is: _____

1. Ik ben

- Man
- Vrouw

2. Mijn leeftijd is: ____

3. Ik ben

- Eerstejaars Bachelor Duitse Taal en Cultuur.
- Tweedejaars Bachelor Duitse Taal en Cultuur.
- Derdejaars of hoger Bachelor Duitse Taal en Cultuur.

4. Indien je een tweede opleiding volgt, geef deze dan hier aan:

5. Mijn vooropleiding is

- Middelbare school VWO
- Middelbare school HAVO + HBO/HBO propedeuse
- Anders, namelijk: _____

6. Ik spreek de volgende talen

- Nederlands
- Duits
- Engels
- Frans
- Anders, namelijk: _____

7. Hoeveel jaar leer je al Duits?

- 1-2 jaar
- 2-3 jaar
- 3-4 jaar
- 4-5 jaar
- 5-6 jaar
- 7-8 jaar
- 9 jaar

8. Als je een tijd in het buitenland hebt gewoond, gewerkt of gestudeerd, geef dan hieronder aan waar dat was en voor hoe lang

9. Ik heb het volgende verdiepingspakket gekozen of ga volgend jaar dit verdiepingspakket volgen:

- Literatur und Kultur.*
- Sprache und Kommunikation.*

De volgende vragen hebben betrekking op je lees- en schrijfvaardigheid in je L1 (Nederlands) en L2 (Duits).

10. In mijn moedertaal lees ik gemiddeld naast mijn studieboeken:

(alle boeken die voor studie gelezen moeten worden tellen niet mee!).

- Meer dan 6 boeken per maand in het Nederlands.
- 3 tot 6 boeken per maand in het Nederlands.
- 1 tot 3 boek(en) per maand in het Nederlands.
- Ik lees nooit boeken in het Nederlands, alleen als het moet.

11. In mijn tweede taal (Duits), lees ik gemiddeld:

(alle boeken die voor studie gelezen moeten worden tellen niet mee!).

- Meer dan 6 boeken per maand in het Duits.
- 3 tot 6 boeken per maand in het Duits.
- 1 tot 3 boek(en) per maand in het Duits.
- Ik lees nooit boeken in het Duits, alleen als het moet.

12. Als ik mezelf een cijfer zou moeten geven voor mijn leesvaardigheid in het **Nederlands**, dan zou ik mezelf het volgende cijfer geven:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

13. Als ik mezelf een cijfer zou moeten geven voor mijn leesvaardigheid in het **Duits**, dan zou ik mezelf het volgende cijfer geven:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

- 8
- 9
- 10

14. *Op een schaal van 1 tot 5, hoeveel plezier haal je dan uit het lezen?*

- 1 ik lees niet graag.*
- 2
- 3
- 4
- 5 ik lees erg graag.*

15. *Ik schrijf gemiddeld in mijn moedertaal:*

- Meer dan 25 uur per week.*
- Tussen 15 en 25 uur per week.*
- Tussen 5 en 15 uur per week.*
- Minder dan 5 uur per week.*

16. *Ik schrijf gemiddeld in mijn tweede taal (Duits):*

- Meer dan 25 uur per week.*
- Tussen 15 en 25 uur per week.*
- Tussen 5 en 15 uur per week.*
- Minder dan 5 uur per week.*

17. *Als ik een essay moet schrijven in mijn tweede taal*

- Dan schrijf ik hem eerst in het Nederlands en vertaal hem daarna naar het Duits.*
- Dan schrijf ik hem in een mix van Nederlands en Duits en vertaal daarna de Nederlandse stukken naar het Duits*
- Dan schrijf ik hem gelijk in het Duits.*

18. Bij het schrijven van een tekst of essay in mijn tweede taal

- Gaat het snel en automatisch en hoef ik bijna niet na te denken wat ik wil zeggen. Bovendien denk ik ook in mijn tweede taal.
- Gaat het snel en automatisch, maar denk ik regelmatig nog in het Nederlands als ik naar woorden zoek.
- Gaat het langzaam en niet automatisch, ik denk in het Nederlands en moet regelmatig woorden opzoeken in een woordenboek of online.
- Gaat het langzaam en niet automatisch, ik krijg vaak niet veel op papier en doe er lang over.

19. Na of tijdens het schrijven van mijn essay

- Kijk ik nooit terug naar mijn tekst, ik blijf meestal bij mijn eerste poging.
- Kijk ik af en toe terug en verbeter kleine stukjes.
- Kijk ik vaak terug en schrap en verbeter stukken tekst.
- Kijk ik altijd terug naar mijn tekst en laat ook vaak anderen mijn tekst lezen.

20. Als ik mezelf een cijfer zou moeten geven voor mijn schrijfvaardigheid in het **Nederlands**, dan zou ik mezelf het volgende cijfer geven:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

21. Als ik mezelf een cijfer zou moeten geven voor mijn schrijfvaardigheid in het **Duits**, dan zou ik mezelf het volgende cijfer geven:

- 1

- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

22. *Op een schaal van 1 tot 5, hoeveel plezier haal je dan uit het schrijven van teksten?*

- 1 ik schrijf niet graag.
- 2
- 3
- 4
- 5 ik schrijf erg graag.

23. *Ik wist genoeg van het onderwerp af om er over te schrijven.*

- 1. Ik wist te weinig
- 2
- 3
- 4
- 5. Ik had voldoende kennis

Onderwerp evaluatie:

24. *Schrijven over het afschaffen van de studiefinanciering vind ik*
0 niet leuk 0 gaat wel 0 neutraal 0 best leuk 0 leuk

Anhang 3: Das Beurteilungsformular

Europees Referentie Kader

I. Woordenschat																						
1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10				
De schrijver beschikt over een beperkte woordenschat. De gebruikte woorden hebben betrekking op de schrijver zelf en op specifieke, concrete situaties.		De schrijver maakt gebruik van standaarduitdrukkingen om zich in eenvoudige, alledaagse situaties uit te kunnen drukken. Er is weinig variatie in het woordgebruik. De tekstsoort heeft betrekking op vertrouwde situaties en onderwerpen.				De schrijver beschikt over de meest noodzakelijke vocabulaire om zichzelf m.b.t. bekende en alledaagse thema's uit te drukken, al kunnen er grove fouten in het gebruik van idiomatische uitdrukkingen optreden. De schrijver maakt gebruik van omschrijving en om hiaten in de woordkennis op te vangen.				De schrijver heeft een brede woordenschat om duidelijk stelling te nemen over bekende en algemene onderwerpen. De schrijver kan zich over het algemeen bondig uitdrukken, zonder omslachtige zinnen te gebruiken om <i>to the point</i> te komen. Er worden een aantal fouten in het gebruik van idiomatische uitdrukkingen en betekenisconnotaties gemaakt, maar dit staat de begrijpelijkheid niet in de weg. Bovendien kan de schrijver variatie inbrengen om te veel herhaling te voorkomen.				De schrijver beschikt over een brede woordenschat, die hem/haar erbij helpen om zichzelf duidelijk uit te drukken, passend bij de tekstsoort en het publiek. De schrijver hoeft geen omslachtige formuleringen te gebruiken om zichzelf uit te drukken en kan <i>direct to the point</i> komen. Er is in geringe mate sprake van het zichtbaar zoeken naar uitdrukkingen. Er worden geen storende fouten in het gebruik van idiomatische uitdrukkingen en betekenisconnotaties gemaakt.				Er is sprake van veel variatie in het woordgebruik. De schrijver gebruikt verschillende idiomatische uitdrukkingen om hetzelfde concept te beschrijven, weet nuances te leggen en maakt geen fouten in het gebruik van idiomatische uitdrukkingen. De schrijver toont zich bewust van betekenisconnotaties.				

II. Grammaticale correctheid																		
1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10
De schrijver toont slechts beperkte kennis van eenvoudige grammaticale constructies. Deze hebben vaak betrekking op geleerd repertoire. Er worden grove grammaticale fouten gemaakt, die soms ook tot onduidelijkheid en kunnen leiden.		De schrijver gebruikt een aantal eenvoudige constructies correct, maar maakt ook stelselmatig elementaire fouten, bijvoorbeeld door niet te letten op de congruentie of door verschillende tijden door elkaar te gebruiken. Het is echter meestal wel duidelijk wat de schrijver wil uitdrukken.				In bekende en gestandaardiseerde constructies maakt de schrijver niet tot nauwelijks grammaticale fouten. In andere, minder vertrouwde situaties, worden er meer fouten gemaakt die ook stelselmatig kunnen zijn. Er is sprake van een merkbare invloed van de moedertaal. Indien ondanks de fouten duidelijk is wat de schrijver wil uitdrukken, moeten er 5 punten toegekend worden. Indien dit niet het geval is, kunnen er 4 of 5 punten toegekend worden.				De schrijver toont een grote beheersing van de grammatica. De grammaticale fouten die optreden leiden niet tot misverstanden. Indien de grammaticale fouten zeldzaam en niet stelselmatig zijn, moeten er 7 punten toegekend worden. Indien dit niet het geval is, kunnen er 6 of 7 punten toegekend worden.				Er is sprake van een hoge mate van grammaticale correctheid. Fouten zijn zeldzaam en moeilijk aan te wijzen.				De schrijver past de grammatica consequent correct toe en maakt dus geen grammaticale fouten. Ook maakt de schrijver gebruik van gecompliceerde grammaticale constructies, zonder fouten te maken.

III. Spelling en interpunctie

1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10
De schrijver kan vertrouwde woorden overschrijven, bijvoorbeeld namen van alledaagse dingen en namen van winkels. De schrijver kan zijn/haar adres, nationaliteit, en andere persoonlijke gegevens spellen.	De schrijver kan fonetisch in beperkte mate correct korte woorden opschrijven uit zijn/haar gesproken woordenschat. Dit hoeft noodzakelijkerwijs niet helemaal in de standaardspelling te zijn.				De schrijver toont aan dat hij/zij de spelling en het leestekengebruik correct genoeg kan toepassen in het essay. Ondanks dat er fouten gemaakt worden kan het verhaal goed gevolgd worden.				De spelling en het leestekengebruik in het essay zijn in zekere mate correct maar kunnen eventueel invloeden van moedertaal verraden.				De schrijver heeft een essay geschreven waarbij de lay-out, alinea-indeling en het leestekengebruik consistent zijn en de leesbaarheid bevorderen. De spelling is correct, afgezien van een enkele verschrijving.				De schrijver heeft een tekst geproduceerd die in orthografisch opzicht geheel foutloos is.	

VI. Structuur van de tekst																					
1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10			
Een schrijver met het niveau A1 kan formulieren invullen en korte boodschappen, zoals een ansichtkaart, schrijven. Een schrijver met het niveau A1 zal dus niet in staat zijn een goed essay te schrijven.		Een schrijver op het niveau A2 kan korte en eenvoudige boodschappen opschrijven en zeer eenvoudige, persoonlijke teksten schrijven. Een schrijver met het niveau A2 zal dus niet in staat zijn een goed essay te schrijven.				De schrijver heeft een samenhangende tekst kunnen schrijven, mede omdat het onderwerp reeds vertrouwd of van persoonlijk belang was. De schrijver heeft een kort en eenvoudig essay opgesteld, volgens vaste richtlijnen. Indien de schrijver zijn/haar standpunten voldoende onderbouwd heeft, moeten er 5 punten toegekend worden. Indien dit niet het geval is, moeten er 4 punten toegekend worden.				De schrijver heeft een duidelijke en gestructureerde tekst kunnen schrijven, mede omdat hij/zij reeds bekend was met en geïnteresseerd in het onderwerp. De schrijver heeft zijn standpunten met voor- en tegenargument en onderbouwd. Indien de juiste punten werden benadrukt en de argumenten met relevante informatie werden ondersteund, moeten er 7 punten worden toegekend. Indien dit niet het geval is, kunnen er 6 of 7 punten worden toegekend.				De schrijver heeft een heldere en gestructureerde tekst opgesteld, waarin de belangrijkste elementen van de tekst worden benadrukt. De schrijver heeft zijn standpunten redelijk uitvoerig onderbouwd en uitgewerkt met argumenten. De tekst is wellicht niet altijd even vloeiend, maar dit is niet storend. Ook zal de gekozen structuur niet altijd gehandhaafd worden, maar ook dit zorgt niet voor onduidelijkheden.				De schrijver heeft een heldere, vloeiend lopende tekst opgesteld waarin een kritisch oordeel over het behandelde thema wordt gegeven. De structuur is logisch en helpt de lezer om belangrijke punten te onderscheiden en de kernboodschap van de schrijver te vatten. De structuur van de tekst past bij het gekozen genre (essay). De opbouw van de tekst is overzichtelijk en bewust gekozen.			

V. Syntactische structuur																		
1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10
De schrijver heeft korte zinsdelen overgeschreven. Dit zijn bijvoorbeeld eenvoudige aanwijzingen of instructies, namen van alledaagse dingen, namen van winkels en regelmatig gebruikte standaardzinnen. De geschreven zinnen zijn kort en bevatten grove fouten wat betreft de volgorde van subject, werkwoord en object. De schrijver is hier niet in staat een essay te schrijven.	De schrijver heeft korte, eenvoudige zinnen over alledaagse onderwerpen en heeft vertrouwde zaken beschreven. Er is hier al gebruik gemaakt van voegwoorden zoals 'en', 'omdat' en 'maar'. Hoewel eenvoudige constructies syntactisch correct geformuleerd zijn, bevatten andere zinnen wel grove fouten wat betreft de woordvolgorde. De schrijver is hier niet in staat een essay te schrijven.	De schrijver heeft een heldere doorlopende tekst geproduceerd die over het algemeen helemaal te begrijpen is. Zinnen waarbij bekende en gestandaardiseerde constructies gebruikt zijn maakt de schrijver niet tot nauwelijks nog syntactische fouten. In andere, meer complexe situaties worden er meer fouten gemaakt die stelselmatig kunnen zijn. Bij het formuleren van deze zinnen heeft de moedertaal een duidelijke invloed gehad. Wanneer er ondanks de foutieve zin(nen) duidelijk wordt wat de schrijver met deze zin(nen) bedoeld, kunnen er 5 punten gegeven worden.	De schrijver toont een grote beheersing van de syntactische structuur die de vreemde taal heeft. De syntactische fouten die nog optreden leiden niet tot misverstanden. De complexe zinnen bevatten soms stelselmatige fouten in woordvolgorde. Indien dit alleen het geval is bij bijzinnen kunnen er 7 punten gegeven worden. Wanneer deze ook voorkomen in de hoofdzinnen moeten er 6 punten toegekend worden.	De schrijver heeft nagenoeg syntactisch foutloze en complexe zinnen geformuleerd. De zinnen zijn opgebouwd uit hoofd- en bijzinnen die zijn verbonden door middel van cohesie bevorderende elementen en andere voegwoorden. Waar de hoofdzinnen syntactisch goed zijn, is de woordvolgorde in de bijzinnen zelden niet helemaal in orde.	De schrijver toont een volledige beheersing van de syntactische structuur die de vreemde taal heeft. De zinnen zijn syntactisch foutloos en complex geformuleerd. De zinnen zijn opgebouwd uit hoofd- en bijzinnen die zijn verbonden door middel van cohesie bevorderende elementen en andere voegwoorden. Zowel de hoofd- als bijzinnen zijn wat betreft de woordvolgorde foutloos.													

VI. Samenhang																		
1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10
De schrijver heeft woorden of woordgroepen met elkaar verbonden en heeft daarbij gebruik gemaakt van heel elementaire lineaire verbindingswoorden als 'en' of 'dan'.		De schrijver heeft woordgroepen met elkaar verbonden door eenvoudige verbindingswoorden als 'en', 'maar' en 'omdat' te gebruiken. Hierdoor ontstaat een zeer eenvoudige tekst				De schrijver heeft een reeks kortere, op zichzelf staande eenvoudige elementen verbonden tot een samenhangende lineaire opeenvolging van punten. Indien de schrijver hier de meest voorkomende verbindingswoorden heeft gebruikt om een samenhangend verhaal te vertellen, kunnen er 5 punten gegeven worden.				De schrijver heeft gebruik gemaakt van een beperkt aantal cohesie bevorderende elementen om zijn/haar uitingen te verbinden tot een helder, coherent betoog. In een langere tekst kan er eventueel sprake zijn van 'springerigheid'. Er is een duidelijk, gedetailleerde tekst geschreven.				De schrijver heeft een duidelijke, vloeiende, goed gestructureerde tekst geschreven. Er is een groot aantal verbindingswoorden doelmatig gebruikt om verhoudingen tussen ideeën duidelijk aan te geven. Uit de tekst blijkt dat de schrijver de ordeningspatronen, verbindingswoorden en cohesie bevorderende elementen goed beheerst. Indien dit niet het geval is kunnen er 8 punten gegeven worden.				De schrijver heeft een samenhangende tekst geproduceerd en heeft daarbij volledig en gepast gebruik gemaakt van uiteenlopende ordeningspatronen en een breed scala van cohesie bevorderende elementen. De schrijver kan hierdoor een duidelijke en vloeiende tekst in een gepaste stijl schrijven.

VII. Stijl(middelen)

1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10							
De schrijver is niet in staat stijlmiddele n te gebruiken, hiervoor beschikt hij/zij nog te weinig over kennis van de vreemde taal.	De schrijver is niet in staat stijlmiddelen te gebruiken, hiervoor beschikt hij/zij nog te weinig over kennis van de vreemde taal.					De schrijver heeft in vertrouwde en gestandaardiseerd e situaties gebruik gemaakt van de meest eenvoudige stijlmiddelen. Indien deze pragmatisch en grammaticaal correct geformuleerd worden kunnen er 5 punten gegeven worden. Wanneer dit niet het geval is moeten er 4 punten toegekend worden.					De schrijver heeft zichzelf op de juiste wijze uitgedrukt in vertrouwde maar ook onbekende situaties. De schrijver weet grove fouten in de formulering te voorkomen. Indien de gebruikte stijlmiddelen correct geformuleerd worden kunnen er 7 punten gegeven worden. Wanneer dit niet het geval is moeten er 6 punten toegekend worden.					De schrijver toont aan dat hij/zij flexibel en effectief met de taal kan omgaan. Dit is voor sociale doeleinden, waarbij emotioneel, dubbelzinnig en humoristisch taalgebruik inbegrepen zijn.					De schrijver waardeert de socio-linguistische en sociaal-culturele implicaties van de taal volledig. De schrijver kan deze implicaties en de daarbij behorende stijlmiddele n geheel foutloos en gepast toepassen in het essay.				

Eindoordeel

In het globale oordeel meenemen: woordenschat, grammaticale correctheid, spelling en interpunctie samenhang, stijl(middelen), structuur.

4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10			
De schrijver heeft een eenvoudig essay kunnen produceren, mede omdat er sprake was van een vertrouwd onderwerp. In gestandaardiseerde formuleringen maakte de schrijver niet tot nauwelijks fouten. In de niet-gestandaardiseerde formuleringen maakte de schrijver soms stelselmatige fouten, deze waren echter niet storend voor de begrijpelijkheid van de tekst.				De schrijver wist zich zo uit te drukken, dat de boodschap van zijn/haar essay goed overgebracht werd. De schrijver heeft zijn/haar standpunten goed onderbouwd met voor- en tegenargumenten. De gemaakte fouten hebben geen gevolgen voor de begrijpelijkheid van het essay en waren niet per se stelselmatig. De schrijver toont al met al een goede taalbeheersing.				De schrijver heeft zichzelf vloeiend uit kunnen drukken, zonder aantoonbaar naar uitdrukkingen te moeten zoeken. De schrijver is flexibel met taal omgegaan en heeft zijn/haar taalgebruik aan de doelgroep aangepast. De tekst was duidelijk en goed gestructureerd, waarbij van verschillende verbindingswoorden gebruik werd gemaakt. Er werden geen storende fouten gemaakt.				De schrijver kan informatie uit verschillende bronnen samenvatten, argumenten reconstrueren en hiervan samenhangend verslag doen. De schrijver heeft zichzelf vloeiend en precies uitgedrukt en fijnere nuances in betekenis onderscheiden. De schrijver heeft gebruik gemaakt van complexe formuleringen en zichzelf ook hier vloeiend, precies en genuanceerd uitgedrukt. De schrijver heeft geen fouten gemaakt.			