

*„Aber ohne der Ladegerät das Handy nicht werken“*

Eine Fehleranalyse von Aufsätzen finnischer Deutschlernender

Pro-Gradu-Arbeit  
Universität Turku  
Institut für Sprach- und  
Translationswissenschaften  
Deutsche Sprache  
Deutsche Philologie  
Pilvi-Tuulia Katajamäki  
2015

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck – järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Kieli- ja käännöstieteiden laitos/ Humanistinen tiedekunta

KATAJAMÄKI, PILVI-TUULIA: „*Aber ohne der Ladegerät das Handy nicht werken*“  
Eine Fehleranalyse von Aufsätzen finnischer Deutschlernender.

Pro gradu – tutkielma, 73 s., suomenkielinen tiivistelmä 15 s.

Saksan kieli, saksalainen filologia

Toukokuu 2015

---

Pro gradu – tutkielmassani perehdyn suomalaisten saksaa lyhyenä kielenä opiskelevien abiturienttien kielivirheisiin. Tutkimukseni alkaa teoriaosuudella, missä perehdyn ensinnäkin virheanalyysin historiaan ja sen rooliin kielten oppimisen tutkimuksessa, jonka jälkeen esitellään erinäiset määritelmät virheelle. Esittelen myös kielen omaksumisen ja oppimisen teoriaa ja siitä syntyvää välikieltä. Virheen määrittelyn lisäksi kerrotaan, miten virheitä voidaan lajitella sekä mitä mahdollisia syitä kielivirheille on löydettävissä. Teorian loppuosuus tuo esiin opetussuunnitelman ja oppimateriaalien heijastumisen kielten oppimiseen.

Empiirinen osio koostuu viidestä eri ainekirjoituksesta ja kaikki aineissa esiintyvät verbi-, sijamuoto-, sanajärjestys- ja prepositiovirheet käsitellään, sillä olen huomannut niiden tuottavan oppijoille eniten ongelmia. Jokainen aine ja jokainen virhelaji käydään yksitellen läpi ja lopussa virhelajien määrät kootaan yhteen. Jokaista virhettä verrataan ensiksi sen kieliopillisesti oikeaan muotoon, minkä jälkeen pohditaan mahdollisia syitä virheelle.

Tutkimukseni osoittaa, että yleisimpiä virheitä ovat sijamuoto- ja verbivirheet, ja ne johtuvat useimmiten itse kohdekielen (saksa) kompleksisuudesta. Sanajärjestysvirheet ovat myös yleisiä ja niistä voi huomata erityisesti suomen kielen vaikutuksen. Prepositiovirheitä on verrattain vähän ja niissä näkyy eniten muiden kielten, kuten englannin, vaikutus.

asiasanat: interferenssi, kielen omaksuminen, kielen oppiminen, kielivirheet, opetussuunnitelma, saksan kieli, virheanalyysi

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	6
<b>2. Theoretische Grundlagen</b> .....	8
2.1 Zur Fehleranalyse .....	8
2.2. Was ist ein Fehler? .....	10
2.3. Probleme in der Fehleranalyse .....	14
2.4. Fehleranalyse als Methode im Fremdsprachenunterricht.....	15
2.4.1. Spracherwerb und Fremdsprachenlernen .....	15
2.4.1.1. Lernalterssprache .....	18
2.4.2. Phasen der Fehleranalyse .....	19
2.4.3. Fehlerkorrektur .....	21
2.5. Fehlerklassifikationen. ....	23
2.5.1. Performanz- und Kompetenzfehler .....	23
2.5.2. Klassifikation nach Sprachebenen .....	24
2.5.3. Kommunikations- und nicht kommunikationsbehindernde Fehler.....	26
2.6. Fehlerursachen .....	26
2.6.1. Einfluss der anderen Sprachen .....	26
2.6.2. Einfluss der Fremdsprache selbst .....	29
2.6.3 Einfluss des Fremdsprachenunterrichts .....	30
2.6.4. Lern- und Kommunikationsstrategien .....	31
2.6.5. Persönliche und soziokulturelle Faktoren .....	32
2.7. Lehrplan und Lehrwerk .....	33
<b>3. Material und Eigener Ansatz</b> .....	34
3.1 Vorstellung des Materials .....	34
3.2 Eigener Ansatz .....	35
<b>4. Analyseteil</b> .....	36
4.1. Die Fehlertypen und ihre Kennzeichnungen .....	36
4.1.1. Verbfehler .....	38
4.1.1.1. Ursachen für Verbfehler .....	43
4.1.2. Kasusfehler .....	45
4.1.2.1. Ursachen für Kasusfehler .....	51
4.1.3. Satzstellungsfehler .....	52
4.1.3.1. Ursachen für Satzstellungsfehler .....	58
4.1.4. Präpositionsfehler .....	59

4.1.4.1. Ursachen für Präpositionsfehler .....	61
<b>5. Ergebnisse der Analyse .....</b>	<b>63</b>
<b>6. Zusammenfassung und Ausblick .....</b>	<b>65</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	

# 1. Einleitung

Es ist nicht einfach zu definieren, was ein Fehler überhaupt ist. Nicht nur Lehrer, sondern auch Linguisten und Sprachlehrforscher haben sich mit dem *Fehlerbegriff* beschäftigt (Kleppin 1998, 19). Fehler sind überall und es ist ganz klar, dass sie etwas ganz Menschliches sind. Besonders wenn man eine Fremdsprache lernt, kommen immer wieder Fehler vor, weil die Muttersprache und die Fremdsprache sich in der Sprachstruktur (z.B. in der Grammatik) unterscheiden. In meiner Arbeit untersuche ich, was für Fehler es in den Aufsätzen der finnischen Gymnasiasten gibt, die Deutsch als Fremdsprache lernen. Im Folgenden soll also der Versuch unternommen werden, die Sprachfehler zu analysieren und die möglichen Fehlerursachen zu bestimmen. Zuerst werden also die unterschiedlichen Fehler identifiziert und ihre Fehlertypen erklärt. Zweitens werde ich überlegen, aus welchen Gründen die Fehler gemacht wurden. Alle Aufsätze wurden von den Abiturienten im Kurs 7/9 im Herbst 2012 geschrieben. Ich interessiere mich für dieses Thema, weil es meiner Meinung nach besonders nützlich im Fremdsprachenunterricht ist, die Ursachen für die Fehler finden zu können. Die Fehler erzählen dem Lehrer eine Menge über die Entwicklung des sprachlichen Wissens des Lernenden – und deswegen ist es meines Erachtens mit Hilfe der Fehleranalyse auch möglich, den Sprachunterricht erfolgreicher zu machen.

Im Kapitel 2 werden die theoretischen Grundlagen diskutiert: Sowohl die wichtigsten Definitionen und Arten der Fehler als auch die Faktoren, die die Fehlerursachen immer beeinflussen, werden vorgestellt. Zuerst werde ich im Kapitel 2.1. ein wenig die Geschichte der Fehleranalyse erläutern und dabei werde ich auch über das Forschungsgebiet der Fehleranalyse in seiner Gänze erzählen, also zu welchen sprachwissenschaftlichen Teilbereichen gehört die Fehleranalyse. Die wichtigsten Fehlerdefinitionen werden danach im Kapitel 2.2. vorgestellt, während einige Probleme der Fehleranalyse im Kapitel 2.3. hervorgehoben werden.

Im Kapitel 2.4. geht es um den Inhalt einer Fehleranalyse: Das Kapitel 2.4.1. charakterisiert das Wesen des Spracherwerbs und Fremdsprachenlernens; Anders ausgedrückt beschreibe ich also das Objekt der Fehleranalyse in diesen Kapiteln. Die Kapitel 2.4.2. und 2.4.3. dagegen bezeichnen die Tätigkeiten einer Fehleranalyse: Im Kapitel 2.4.2. wird jede Phase der Fehleranalyse genau dargestellt, d.h. wie man eine Fehleranalyse eigentlich ausführen sollte. Im Kapitel 2.4.3. wird noch darüber diskutiert, wie man die

Fehler korrigiert: Der Sinn der Fehlerkorrektur und besonders die schriftliche Fehlerkorrektur werden hervorgebracht. Die Kapitel 2.5. und 2.6. enthalten in ihrer Gänze die genauen theoretischen Erklärungen für den Begriff des Fehlers: Die wichtigsten Fehlerklassifikationen werden vorgestellt und dabei beschreibe ich auch die typischsten Fehlerursachen beim Fremdsprachenlernen; d.h. was für Fehlerarten es gibt. Die Kapitel 2.4. und 2.5. erzählen, wie man die Fehler und die Fehlerursachen gruppieren kann: Im Kapitel 2.5. werde ich die typischsten Fehlerklassifikationen durchgehen und am Ende des Theorieteils diskutiere ich im Kapitel 2.6. im Einzelnen die Ursachen für Fehler, vom Transfer bis zu den soziokulturellen Faktoren. Das Kapitel 2.7. befasst sich noch mit dem Lehrplan des Gymnasiums und auch mit dem Unterrichtsinhalt des Kurses. Daneben wird im Kapitel 2.7. kurz auf das Lehrwerk eingegangen, d.h. das Lehrbuch, das von dieser Schülergruppe verwendet wurde.

Das Kapitel 3 umfasst die Vorstellung des Primärmaterials und die Beschreibung der Untersuchungsmethode, d.h. wie die Aufsätze in dieser Untersuchung behandelt werden. Kapitel 4 besteht aus der wirklichen Fehleranalyse: Alle fehlerhaften Formen werden gezählt und in Kategorien eingeteilt. In meiner Analyse werde ich mich sowohl für die Verb- und Kasusfehler als auch für die Satzstellung- und Präpositionsfehler interessieren, weil sie sich meines Erachtens oft als schwer zu lernen erwiesen. Es ist vielleicht in die Richtung zu denken, dass die meisten Verb- und Kasusfehler mit dem falschen Gebrauch der Konjugation passieren. Für die Satzstellung- und Präpositionsfehler gibt es nicht so viele unterschiedliche Fehlertypen (vgl. die Verbfehler, die z.B. mit dem falschen Gebrauch der Zeitform oder mit dem Modus zu tun haben können), aber sie sind auch sehr typische Fehler, und deswegen wichtig.

Als nächstes werden im Kapitel 5 die Ergebnisse dieser Arbeit dargelegt und diskutiert. Zum Schluss fasse ich noch im Kapitel 6 das Ziel und die Ergebnisse zusammen und als Ausblick werden einige Fragen hervorgehoben, z.B. wie können die Lehrer die Fehleranalyse in ihrem Fremdsprachenunterricht wirklich nutzen? Die vorliegende Arbeit stellt auf jeden Fall einen Versuch da, die Ursachen für die häufigsten Fehler der finnischen Deutschlernenden zu finden.

## 2. Theoretische Grundlagen

In diesem Teil der Arbeit werden die theoretischen Grundlagen meiner Untersuchung dargestellt. Im Kapitel 2.1 spreche ich zunächst über den Lehrplan der finnischen Gymnasien und wie der Fremdsprachenunterricht dort organisiert sein sollte. Das Lehrwerk wird auch kurz dargestellt. Als nächstes erläutert das Kapitel 2.2 die vielseitige Bedeutung des Fehlers: alle verschiedenen Fehlerdefinitionen werden durchgegangen und später im Kapitel 2.2.1 werden noch die typischsten Ursachen für Fehler diskutiert. Am Ende der theoretischen Grundlagen spreche ich noch im Kapitel 2.3 über die Grundsätze der Fehlerkorrektur. Weil das Hauptmaterial dieser Arbeit aus den schriftlich korrigierten Aufsätzen besteht, wird die Frage, was besonders wichtig bei der schriftlichen Korrektur ist, auch hervorgehoben.

### 2.1. Zur Fehleranalyse

Obwohl die Bedeutung der Fehler für das Lernen im Fremdsprachenunterricht immer anerkannt gewesen ist, wurde die wirkliche Fehlerkunde erst in den späten 1960er Jahren im Auftrag von S. Pit Corder gegründet (Corder, 1981). Das Ziel der Fehleranalyse (FA) ist nicht nur auf die Irrtümer der Fremdsprachenlerner hinzuweisen, sondern zu untersuchen, warum bestimmte sprachliche Begriffe schwierig zu lernen sind und wie die Fremdsprachenlehrer diese Information in ihrem Unterricht nutzen können. Wichtig ist auch die Definition des Fehlers zu verstehen, d. h. was gilt als Fehler und wie variiert die Betonung der Fehlerkorrektur in unterschiedlichen Kontexten. Wenn man einige Fehler z. B. beim Sprechen macht, aber die Zuhörer können die Mitteilung des Sprechers trotzdem verstehen, ist die Relevanz des Fehlers nicht sonderlich bedeutend. Im Gegensatz zum Sprechen spielen die Fehler schon große Rolle beim Schreiben: In den schriftlichen Produktionen kann der Lernende sich nicht an die Körpersprache anlehnen und gleichzeitig kommen Missverständnisse häufiger vor.

Corder (1981, 45) teilt die Funktion der FA in theoretische und praktische Teilbereiche ein: Der theoretische Aspekt bietet uns die richtigen Begriffe, um die Kenntnisse des Lernenden über die Zielsprache zu beschreiben, bzw. er konzentriert sich auf die Methodologie der FA. Der praktische Aspekt dagegen ist mit dem alltäglichen Sprachunterricht verknüpft und er findet erst nach der eigentlichen FA Anwendung, wenn der



Lehrer die möglichen Ursachen der Fehler zu finden versucht und danach noch die individuellen Förderungsmaßnahmen in den Unterricht umsetzt (Corder 1981, 45). Der Hauptanteil dieser Untersuchung wird sich mit dem theoretischen Teilbereich der FA befassen, d. h. die Methodologie und die Identifizierung der unterschiedlichen Fehlertypen, aber auch einige mögliche Förderungsmaßnahmen für die Sprachenlernenden werden zum Schluss hervorgehoben.

Die Fehlerlinguistik ist stark mit den anderen wissenschaftlichen Disziplinen (z.B. Psychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft) verbunden und ihre Forschungsergebnisse werden viel in der Praxis angewendet, deswegen zählt die Fehlerlinguistik zum Bereich der Angewandten Linguistik (Dittmar 1995, 108). Zum Ziel hat die Angewandte Linguistik bzw. Angewandte Sprachwissenschaft vor allem die Erleichterung der menschlichen Kommunikation – aus diesem Grund spiegeln sich die Ansichten der Angewandten Linguistik auch in der Fremdsprachendidaktik. Fehlerlinguistik wiederum gilt als eine der vielen Methoden im Fremdsprachenunterricht. Kleppin (1998, 5) bringt hervor, dass jeder Fremdsprachenlehrer sich auf seine eigene didaktische Weise zu Fehlern verhält. Einige Lehrer möchten möglichst ermutigend sein und korrigieren deshalb weniger. Andere Lehrer sind hingegen der Auffassung, dass alles was an Fehlern vorkommt, korrigiert werden muss (ebd.) Wahrscheinlich gibt es keine richtige Verhaltensweise für die Sprachfehler und Fremdsprachenlehrer müssen einfach auf ihre eigenen Kenntnisse in der Unterrichtssituation vertrauen. Allerdings ist die Fehlerkorrektur etwas, was im Klassenraum immer anwesend ist und daher ist auch das Verständnis der Fehleranalyse für den Lehrer wichtig.

Die FA wird oft kombiniert mit dem Begriff kontrastive Linguistik bzw. kontrastive Analyse (KA). In der traditionellen KA werden die Unterschiede und Ähnlichkeiten von zwei oder mehreren Sprachen miteinander verglichen, in der FA wird mittlerweile die Zielsprache mit der Muttersprache des Lernenden verglichen (Sajavaara 1980, 206). Ersatzweise ist es möglich, die Zielsprache allen früher gelernten Sprachen gegenüber zu stellen. Der Einfluss der Muttersprache oder anderer Fremdsprachen heißt *Interferenz* und sie wird häufig als eine der wichtigsten Fehlerursachen bezeichnet (Kleppin 1998, 31). Darauf wird ausführlicher im Kapitel 2.2.1 eingegangen, wo auch die anderen möglichen Ursachen für Fehler vorgestellt werden. Wegen der Interferenz wird die FA jedoch als Teil der KA betrachtet, weil sie die Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten der Sprachsysteme charakterisiert.

Die KA wird in starke und schwache Hypothesen eingeteilt: Die starke Hypothese vermutet, dass die Probleme des Fremdsprachenlernenden mit Hilfe der KA angekündigt werden können, während die schwache Hypothese auf die Erklärung der Fehler zielt und nicht auf die Vorhersage der möglichen Fehler (Pietilä/ Lintunen 2014, 18). Der amerikanische Sprachforscher Robert Lado zählt zu den bekanntesten Vertretern der starken Hypothese, aber seine Theorie wurde später in Frage gestellt. Laut Lado (1964, 21) sei die Hauptschwierigkeit im Erlernen der Fremdsprachen die sprachlichen Unterschiede. Dies bedingt, dass je weiter die Muttersprache strukturell entfernt von der Zielsprache ist, desto schwieriger ist das Lernen. Die starke Hypothese bleibt auf jeden Fall unbestätigt. Viele Studien zeigen nämlich, dass auch der Muttersprache ähnliche Sprachstrukturen gelegentlich schwierig zu erwerben sind und die abweichenden Strukturen hingegen zeitweise leicht gelernt werden (Pietilä/ Lintunen 2014, 18).

Die traditionelle FA gehört zur schwachen Version der KA, weil sie schon gemachte Fehler untersucht. Mit Sajavaara (1980, 213) bin ich trotzdem der Meinung, dass die FA nicht wirklich als Unterart von der kontrastiven Analyse anzusehen ist, sondern sie konstruieren beide einen Teil in der größeren Forschungsgesamtheit von der Spracherlernung. Die FA an sich ist nicht ausreichend um die ganze Problematik der Spracherlernung zu verstehen, aber zusammen mit den anderen Disziplinen bietet sie ein fruchtbares Forschungsgebiet für die Forscher des Fremdsprachenerwerbs.

## **2.2. Was ist ein Fehler?**

Es ist klar, dass Fehler oft beim Fremdsprachenlernen passieren. Die FA kann Hinweise darauf geben, welche Konstruktionen in jeder Sprache besonders schwierig zu lernen sind. Obwohl die Lehrer manchmal verärgert über die häufigen Sprachfehler sein können, bieten Fehler lernpsychologisch zugleich einen wichtigen Untersuchungsgegenstand für die Sprachlehrforscher (Kielhöfer 1995, 36). Komplizierter ist es zu definieren, was überhaupt als Fehler gilt. Das Duden Universalwörterbuch (2006, 559) bezeichnet das Konzept des Fehlers als „etw. was falsch ist, vom Richtigen abweicht; Unrichtigkeit“ oder als „irrtümliche Entscheidung, Maßnahme; Fehlgriff“. Traditionell gesehen ist Fehler also irgendeine Abweichung von der üblichen Norm. In diesem Kapi-

tel werden mehrere Kriterien für Fehler vorgestellt, d.h. wie wir eigentlich die Fehler in den unterschiedlichen Kontexten definieren können.

Kleppin (1998, 19-22) deutet insgesamt 12 unterschiedliche Definitionen für den Begriff *Fehler* aus und unterteilt sie nach fünf Kriterien. Allein schon im sprachwissenschaftlichen Bereich gibt es mehrere Definitionen für Fehler und meiner Meinung nach ist die Einteilung von Kleppin ganz zutreffend, weil sie die vielschichtige Art des Fehlerbegriffs berücksichtigt. In diesem Kapitel wird also der Kategorisierung von Kleppin gefolgt:

- A) Ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem.
- B) Ein Fehler ist eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm.
- C) Ein Fehler ist ein Verstoß dagegen, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt.
- D) Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner nicht versteht.
- E) Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler nicht versteht.
- F) Ein Fehler ist das, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt.
- G) Ein Fehler ist das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet.
- H) Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde.
- I) Ein Fehler ist das, was gegen die Norm im Kopfe des Lehrers verstößt.
- J) Fehler sind relativ. Was bei einer Lerngruppe in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen in einer anderen Phase toleriert (Kleppin 1998: 19-20).

Das erste Kriterium für den Fehler ist die **Inkorrektheit**. Zu diesem Kriterium gehören die Definitionen A, B und C. A ist vielleicht eine der meist verbreiteten Definitionen für den Fehler, d.h. viele Linguisten haben Fehler als irgendeine Abweichung von unserem Sprachsystem bezeichnet (z.B. Kielhöfer 1995, 36 und Cherubim 1980, 127). In der Definition B wird berücksichtigt, dass die linguistische Norm sich auch verändern kann; Dies war der Fall z. B. bei der Neuerung der deutschen Rechtschreibreform von 1996. Die sprachliche Abweichung ist auf diese Weise etwas, das gegen eine Sprachnorm verstößt – es geht also um einen Verstoß gegen das Regelsystem einer Sprache. Dieser Verstoß wird als Fehler verstanden, z. B. die Phrase „Du verstehe nicht“ würde im Widerspruch zum Regelsystem deutscher Sprache stehen, weil sie in der falschen Person konjugiert wurde. Nach Presch (1980, 228) sind die inkorrekten Äußerungen als „falsche Wahlen“ eines bestimmten Grammatikmodells zu begriffen. Ganzheitlich erscheint das Kriterium der Korrektheit also sinnvoll. Es lässt sich trotzdem fragen, ob wir über das allgemeine Regelsystem der Sprache überhaupt sprechen können. Was meint die Sprachnorm an sich und wer genau hat sich darüber verständigt? Sicherlich hat jede Sprache ein eigenes Regelsystem; ohne das hätten wir kein Verständnis von Gramma-

tik. Aber es kann trotzdem schwierig in bestimmten Situationen sein, definitiv zwischen korrekt und falsch zu entscheiden. Dieser Aspekt ist z. B. in der Mundartforschung hervorgetreten. Auch die Definition C deutet auf diese unterschiedlichen Sprachgemeinschaften hin, weil es z. B. innerhalb des deutschsprachigen Sprachraumes viele Variationen von der Sprachnorm gibt. (Kleppin 1998, 20)

Beim zweiten Kriterium handelt es sich um die **Verständlichkeit** der Sprache (Definition D und E). In den beiden Definitionen wird konstatiert, dass ein Fehler unsere Kommunikation stört und das Verstehen zwischen den Kommunikationspartnern zugleich unmöglich macht. Nach dem Verständlichkeitskriterium ist ein Fehler dann vor allem etwas, was die sprachliche Wechselwirkung behindert. Didaktisch gesehen sind diese Definitionen auf jeden Fall problematisch: Wenn der Sprachenlerner einen Fehler macht und dennoch verstanden wird, muss man ihn korrigieren, oder nicht? Nach Kleppin (ebd., 21) kann das Kriterium der Verständlichkeit zur hohen Fehlertoleranz im Fremdsprachenunterricht führen, was schädlich für das Lernen sein kann. Die Verständlichkeit als Kriterium bringt jedenfalls eine wichtige Erkenntnis hervor, denn in speziellen Situationen ist es möglich, dass die Fehlerstandards gelegentlich wechseln (Presch 1980, 231). Eigentlich ist das Kriterium 3 für die **Situationsangemessenheit** (Definition H) ganz eng mit dem Kriterium 2 verbunden, weil es auch betont, dass das Kriterium für einen Fehler von den unterschiedlichen Situationen abhängt. Kleppin (1998, 21) stellt fest, dass die Situationsangemessenheit bewirkt, Fehler pragmatisch zu verstehen: Deshalb sollte ein Muttersprachler wissen, was in einer bestimmten Situation angemessen oder richtig ist. Auch der Schreibstil hängt von der Situation ab, weil der Sprachgebrauch sich immer nach den unterschiedlichen Textsorten richtet. Es geht also darum, was stilistisch angebracht oder unangebracht ist. (Edmonson/ House 1993, 205) In Werben und Gedichten kann die Sprache auch gegen Normen verwendet werden. Dittgen (1989, 17) spricht über „tolerierete“ und „nichttolerierete“ Abweichungen: Ein Fehler kann z.B. in der literarischen Sprachebene wegen des poetischen Mehrwert toleriert werden. In der Alltagskommunikation ist es auch üblich, bestimmte dialektale und soziale Abweichungen zu akzeptieren (ebd.). Das Kriterium der Situationsangemessenheit kommt sonst mehr beim Sprechen vor und deswegen finde ich es nicht nötig, genauer auf dieses Kriterium in dieser Arbeit einzugehen.

Viertens sind die Kriterien für Fehler **unterrichtsabhängig** (Definition F, G und I). In Bezug auf meine Analyse sind die letzterwähnten Definitionen interessant, weil das

Forschungsmaterial aus den Aufsätzen besteht, die eine Deutschlehrerin korrigiert hat. Laut den unterrichtsabhängigen Kriterien müssen wir im Fremdsprachenunterricht Fehler im Rahmen der vorgeschriebenen Sprachnorm (bzw. Lehrwerk und Grammatik) korrigieren. Als Fehler gilt dann einfach, was gegen die Regeln in den Grammatiken oder die Norm im Kopf des Lehrers während des Prozesses des Korrigierens verstößt (ebd.).

Das fünfte und letzte Kriterium für Fehler heißt **Flexibilität und Lernerbezogenheit** (Definition J). Diese Definition ist verknüpft mit allen anderen Fehlerdefinitionen und sie betont, dass Fehler relativ sind. Anders ausgedrückt gibt es unterschiedliche Unterrichtsphasen, wo die Kriterien wechselnd gültig sind (ebd.). Man nehme z. B. den Fall der Phase, wenn der Inhalt einer sprachlichen Äußerung die Priorität im Unterricht hat. Es reicht dann schon, dass die Äußerung eines Lerners verständlich (Definition D und E) oder angemessen (Definition H) ist. In den Phasen, wo die grammatische Form der Äußerung eine große Rolle spielt, muss der Lehrer schon ganz andere Kriterien berücksichtigen (z.B. Definition A und F).

Mit dem fünften Kriterium wird die Definition des Fehlers also im weitesten Sinne skizziert: Die Definition des Fehlers ist flexibel, weil ein Fehler selbst nicht immer definitiv klassifizierbar ist. Ich bin der gleichen Meinung wie Raabe (1980, 75): „Relativ häufig dürfte aber zutreffen, daß die verwendeten linguistischen Kategorien zu starr sind, um den Fehler in seiner syntagmatischen und paradigmatischen Dimension zu erfassen.“ Die Liste über Fehlerdefinitionen beschreibt also nie eindeutig, was richtig ist und was nicht, sondern funktioniert als Werkzeug für die transparente und lernrelevante Fehleranalyse.

### **2.3. Probleme in der Fehleranalyse**

Die traditionelle FA hat sich nicht als unproblematisch erwiesen. Am häufigsten basiert sie auf den schriftlichen Arbeiten der Schüler, wie auch in dieser Studie. Dies ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass eine Analyse über die textuellen Daten aus praktischen Gründen leichter durchzuführen ist. Weil eine FA sich in der Theorie größtenteils auf die schriftlichen Produktionen der Lernenden stützt, muss man auch die Angemes-

senheit einer FA rein empirisch beobachten. Um eine beschreibende FA auszuführen, muss sich der Lehrer auch implizit mit der intuitiv verfügbaren Information befassen. (Corder 1981, 58) Wir wissen nicht mit Sicherheit, warum die Schüler bestimmte Fehler gemacht haben, insbesondere wenn sie uns unbekannt sind. In meiner Arbeit z. B. ist es nicht klar, was für eine Schreibsituation die Schüler gehabt haben. Es ist möglich, dass jemand besonders nervös gewesen ist und machte darum Flüchtigkeitsfehler. Deswegen wäre es erwünscht, dass auch die Lehrer selbst die Fehler analysieren, weil sie durch den Unterricht wertvolle Information über die Lernenden und ihren Lernstil gesammelt haben. Über persönliche Faktoren, die die Fehler verursachen, wird ausführlicher im Kapitel 2.4.4. gesprochen.

Es ist auch zu fragen, ob die FA mit dem heutigen Lernparadigma zusammenpasst. Im Bereich des Fremdsprachenlernens werden heutzutage konstruktivistische und kommunikative Lerntheorien unterstrichen. Gemäß dem konstruktivistischen Lernmodell ist das Lernen ein Prozess, wo der Lernende aktiv sein eigenes Wissen konstruiert. Der Lernende selbst trägt Verantwortung für sein Lernen und der Lehrer wirkt bloß als Berater des Lernens. Fehler sind ein Teil des Lernens und sie sollen nicht im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. (Huneke/ Steinig 2013, 54) Im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (d.h. *Eurooppalainen viitekehys*) wurden 2003 im Auftrag vom Europarat die allgemeinen Empfehlungen für die Beschreibung der Sprachkompetenz innerhalb Europa veröffentlicht. Auch in diesem Referenzrahmen wird betont, dass das Fremdsprachenlernen vor allem aufgrund der kommunikativen Kompetenz funktioniert, was bedeutet, dass eine Sprache im sozialen Umgang mit den anderen Sprachbenutzern gelernt wird. Die Fehler dagegen gehören zum natürlichen Kontinuum des Fremdsprachenerwerbs und anstatt der Fehler sollte sich darauf konzentriert werden, was die Sprachenlernenden richtig ausbildet. (Eurooppalainen viitekehys 2003, 26).

Insbesondere vor dem Hintergrund dieser letzten Betonungen im Fremdsprachenlernen wird die FA heutzutage laut Pietilä und Lintunen (2014, 18) oft als zu negativ kritisiert, weil sie so hohen Wert allein auf die Bedeutung der Fehler legt. Mir scheint dagegen, dass die heutigen Lerntheorien und die Fehleranalyse sich nicht gegenseitig ausschließen: Um die Lernphase jedes Lernenden zu erkennen, brauchen die Fremdsprachenlehrer immer noch Kenntnisse über die Fehler und wie man sie richtig analysiert. Wichtig ist natürlich, dass sich überdies auch auf anderen Teilbereichen konzentriert wird, z. B. darauf, was der Lernende schon richtig ausdrücken kann.

## **2.4. Fehleranalyse als Methode im Fremdsprachenunterricht**

In diesem Kapitel wird erklärt, was genau der Inhalt der FA ist. Weil die Sprache des Lernenden bei der FA das Primärobjekt der Forschung ist, werde ich im Kapitel 2.4.1. sowohl über den Spracherwerb als auch das Fremdsprachenlernen sprechen. Dazu konzentriert sich das Kapitel 2.4.1.1. ausführlicher auf die komplexe Art der Lerner Sprache. Später mache ich noch die Tätigkeiten der FA bekannt: Im Kapitel 2.4.2. werden die unterschiedlichen Phasen der FA erläutert, wobei das Verfahren der Fehlerkorrektur im Kapitel 2.4.3. dargestellt wird.

### **2.4.1. Spracherwerb und Fremdsprachenlernen**

Bei der FA ist das Forschungsziel die Sprache, die der Sprachenlernende produziert. Deswegen ist es wichtig zu verstehen, wie das Sprachenlernen sich schrittweise entwickelt und welche Unterschiede es zwischen Erwerbsprozessen gibt. Normalerweise werden die Erwerbstypen demnach kategorisiert, in welcher Reihenfolge eine Person die Sprachen gelernt hat. Die Muttersprache dient natürlich als erste Sprache und die Sprachen, die nach der Erstsprache erworben werden, sind entweder die Zweit- oder die Fremdsprache (Saville-Troike 2012, 4).

Der Begriff der Muttersprache ist jedoch problematisch, weil die Erstsprache nicht unbedingt die Sprache der Mutter ist. Deswegen bevorzugen die Forscher für den Spracherwerb andere Begriffe; wie z. B. die oben erwähnte Erstsprache oder ersatzweise die Abkürzung L1. L2 dagegen steht als allgemeine Bezeichnung sowohl für die Fremdsprache als auch für die Zweitsprache, aber es gibt doch Unterschiede zwischen diesen Begriffen: Im deutschsprachigen Raum bedeutet Fremdsprache eine Sprache, die außerhalb Deutschlands gelernt wird (z. B. Deutsch in Finnland), mittlerweile steht die Zweitsprache dafür, dass die Zielsprache im betreffenden Land gesprochen wird, normalerweise offiziell (z. B. Schwedisch in Finnland). Eine Besonderheit der Erstsprache ist, dass beim Erwerb der L1 das Kind nicht nur die Sprache an sich lernt, sondern er/sie auch kulturelles Wissen erwirbt, was spezifisch für die Sprecher der bestimmten L1 ist. Das Erlernen der L1 ist auch größtenteils unbewusst, im Gegensatz zum Lernen der Fremdsprachen (Hufeisen/ Riemer 2010, 738- 739)

Die Grenzen der unterschiedlichen Spracherwerbstypen sind schwierig eindeutig zu bestimmen, weil der Prozess des Spracherwerbs eine komplexe Fähigkeit ist, und er kann lebenslang dauern. Das Fremdsprachenlernen passiert nicht die ganze Zeit während des Unterrichts, denn die Lernenden erwerben die Zielsprache auch spontan unter natürlichen Bedingungen (z.B. bei Reisen). Es gibt jedoch einige Richtlinien, wie die Erwerbstypen kategorisiert werden können. Laut Wode (1993, 30) sind folgende vier Spracherwerbstypen am typischsten:

- *monolingualer L1-Erwerb*: der Erwerb nur einer L1.
- *mehrsprachiger L1-Erwerb*: der gleichzeitige Erwerb von zwei oder mehr Sprachen als L1.
- *natürlicher L2-Erwerb*: der Erwerb einer L2 unter natürlichen Bedingungen, d.h. ohne Zuhilfenahme von schulischen Lehrverfahren.
- *Fremdsprachenunterricht*: das Erlernen einer zweiten oder dritten Sprache unter schulischen Bedingungen (FU). (Wode 1993, 30)

Wodes Klassifizierung zeigt, dass Spracherwerb in sehr unterschiedlichen Situationen passieren kann. In dieser Forschung spielt insbesondere der Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle, weil die analysierten Aufsätze von finnischen Abiturienten, die Deutsch als Fremdsprache (DaF) im Gymnasium lernen, geschrieben wurden.

Ein weiterer Schwerpunkt der heutigen Spracherwerbsforschung ist *das Mehrsprachigkeitskonzept*. Marx und Hufeisen (2010, 826) betonen, dass die typischen Deutschlernenden schon mehrere Sprachen können, d.h. sie sind mehrsprachig. Heutzutage gibt es in den Unterrichtsgruppen auch viele Lernende mit sehr verschiedenen Hintergründen, was bedeutet, dass nicht alle dieselbe Muttersprache im Klassenzimmer teilen (z. B. die Einwanderer). Daneben wird im Mehrsprachigkeitskonzept berücksichtigt, dass nach der L1 und L2 die zweite Fremdsprache (=L3) erst später gelernt wird und die weiteren Fremdsprachen (=L4, L5...) noch später. Die Sprachen, die nach der L1 und L2 erworben werden, sind in der Mehrsprachigkeitsliteratur als *Tertiärsprachen* bezeichnet (Marx/ Hufeisen 2010, 827). Laut Marx und Hufeisen (ebd.) wäre es heute schon in den meisten Fällen wünschenswert über *Deutsch als Tertiärsprache* (DaT) zu sprechen, weil Deutsch hauptsächlich erst nach Englisch oder nach anderen Fremdsprachen gelernt wird.

Die Spracherwerbsforscher haben bemerkt, dass es viele ähnliche Phasen beim Lernen der L1 und L2 gibt. Das bedeutet, dass ein Fremdsprachenlernender ungefähr dieselben



Phasen des Spracherwerbs durchführt, wie ein Kind, das seine Erstsprache erwirbt. Doch ist der Ausgangspunkt im L2-Erwerb unterschiedlich, weil der Lernende jetzt Information sowohl über L1 (d.h. linguistische Bewusstheit) als auch über die Welt um ihn herum besitzt. Dazu hat sich noch die Kommunikationsfähigkeit des Lernenden beträchtlich entwickelt. Grundsätzlich sind die Schritte in der Sprachentwicklung dieselben im L1- und L2-Erwerb, weil die Phasen in anfänglich, intermediär und endgültig eingeteilt können werden. (Saville-Troike 2012, 17)

Mit den Tertiärsprachen wird der Spracherwerb noch komplizierter. Marx und Hufeisen (2010, 828) nennen vier Faktoren, die besonders wichtig für das Lernen der Tertiärsprache sind. Erstens sei der *emotionale Faktor* verschieden für die Tertiärsprachenlernenden; sie scheinen nämlich motivierter als L2-Lernende und sie verhalten sich auch ruhiger gegenüber Fehlern. Zweitens hat der *kognitive Faktor* Einfluss auf den Lernenden, der jetzt schon viel Kenntnis über zwei oder mehrere Sprachen hat. Das Bewusstsein der Sprachen hilft dem Lernenden die Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen Sprachen zu erkennen und er kann diese Information auch beim Lernen nutzen (d. h. er hat eine *Lernstrategie*<sup>1</sup>). Dabei sind drittens die *linguistischen Faktoren* größer geworden, wodurch der Lernende mehr Wissen über die Sprachsysteme hat, z. B. das Wissen über die Grammatikregeln. Viertens gibt es noch die *fremdsprachenspezifischen Faktoren*. Sie treten auf, wenn der Lernende mindestens zwei unterschiedliche Fremdsprachen kann. In diesem Falle ist es ihm möglich, die Erfahrung im sprachenübergreifenden Denken zu aktivieren, und die Sprachen objektiv zu vergleichen. (ebd.)

Aus der Sicht der Fremdsprachenlehrenden ist es meines Erachtens sehr wichtig zu verstehen, wie das Tertiärsprachenlernen vom L2-Erwerb abweicht, denn in Finnland wird Deutsch auch meistens nach Englisch (und auch nach Schwedisch) gelernt. Die Faktoren, die Einfluss besonders auf das Tertiärsprachenlernen haben, müssten im Unterricht berücksichtigt werden, um das Lernen effektiver zu machen.

#### **2.4.1.1. Lernalterssprache**

Der Inhalt und das Forschungsziel einer Fehleranalyse ist die Sprache, die der Lernende produziert. Wir können die Sprachen informell als Kind oder formell nach dem L1-

---

<sup>1</sup> Diejenigen Lernenden, die ihren Spracherwerb selbst reflektieren und führen können, verwenden eine Lernstrategie – was einen bedeutenden Einfluss auf das erfolgreiche Lernen hat (vgl. Huneke/Steinig 2013, 27-28).

Erwerb (d. h. Zweit- oder Fremdsprachen) lernen (vgl. Kapitel 2.4.1.), aber in allen diesen Erwerbsprozessen wird sich auf jeden Fall mit einer *Lernersprache* beschäftigt. Die Sprache des Sprachenlernenden ist eine einzigartige Zwischenform, die sich ständig verändert, und ihre Erforschung geht schon auf die 1970er Jahre zurück (Apeltauer 2010, 833). Die Lernersprache als Phänomen wurde erstmals von Uriel Weinreich (1968) identifiziert, jedoch ohne spezielle Terminologie. Später wurde das Konzept von der Lernersprache in der Sprachlehrforschung mit unterschiedlichen Termen beschrieben: Corder (1981, 10) verwendet den Begriff *Transitional Competence* und Selinker (1972) spricht über *Interlanguage*. Raabe dagegen (1980, 67) nennt die Lernersprache *Interimsprache*. Die Lernersprache spielt auch in dieser Arbeit eine große Rolle, weil die Aufsätze, geschrieben von finnischen Deutschlernenden, als schriftliche Varianten jeder Lernersprache betrachtet werden können. In ihnen sind die unterschiedlichen Phasen der Lernersprachen greifbar zu sehen.

Die Lernersprache kann auch „feststehen“. *Fossilisierungen* sind solche Elemente in der Lernersprache, die der Lernende dauerhaft gegen die Normen der Zielsprache äußert (trotz des Unterrichts). Die Fossilisierung der Sprache wird oft auch als eines der Hauptmerkmale von *Interlanguage* bzw. der Lernersprache bezeichnet. (Selinker 1992, 252) Laut Edmonson & House (1993, 218) fossilisiert die Lernersprache häufig daher, weil der Lernende unbewusst mit dem Lernen aufhört: Für vielen Fremdsprachenlernende ist es schon genug, wenn sie mit der Zielsprache in den alltäglichen Situationen klarkommen und zugleich lässt die Motivation zum Weiterlernen nach.

Die Lernersprache ist immer eine individuelle Gesamtheit, weil sie die Züge sowohl von L1 als auch von L2 (und weiteren Fremdsprachen) enthält. Die Lernersprache ist also immer vom betreffenden Lernenden abhängig. Nach Krohn & Krohn (2008, 45) ist ein wichtiger Teil der Lernersprache die Hypothesenbildung, d.h. die Verhaltensweise, wie der Lernende regelmäßige Schlussfolgerungen über das System der Zielsprache macht. Das Gegenteil der Hypothesenbildung heißt Metahypothesenstrategie, die vorkommt, wenn der Lerner eine falsche Folgerung macht, und versucht sie zu verbessern. In diesem Fall folgt der Lerner statt der Regelmäßigkeiten seiner intuitiven Erkenntnis über die Sprache. Andere wichtige Strategien bei der Hypothesenbildung in der Lernersprache sind die Übergeneralisierung, Vereinfachung und Interferenz. (Krohn/ Krohn 2008, 44-45) Sie sind auch die typischsten Verursacher der Fehler, worüber ich noch später im Kapitel 2.6. sprechen werde.

## 2.4.2. Phasen der Fehleranalyse

Die FA setzt sich aus unterschiedlichen Phasen zusammen. Man kann die Phasen etwas unterschiedlich bestimmen, abhängig vom jeweiligen Sprachforscher, aber einige Fixpunkte können jedenfalls festgestellt werden, was bedeutet, dass die Hauptstruktur der FA auf ziemlich gleiche Weise unter Fachleuten akzeptiert ist. Laut Corder (1981, 21) gibt es drei Phasen in der FA: Identifizierung (*recognition*), Beschreibung (*description*) und Erklärung (*explanation*). Diese Gruppierung wird in der FA am häufigsten verwendet und auch Sajavaara (1980, 213) listet dieselben Phasen auf. Überdies zählt er die Klassifizierung der Fehler (nach der Beschreibung) mit und dazu noch die Bewertung der Fehler als letzte Phase. Hufeisen (1993, 244) erwähnt auch drei Phasen von der Fehleranalyse: Als erste und wichtigste Phase nennt sie wie Corder die Identifizierung. Die nächsten Phasen heißen dann Klassifizierung und Explikation. Die Explikation sei in der gleichen Weise wie Corders Erklärung zu verstehen, obwohl die Ausdrücke sich voneinander unterscheiden. Als nächstes werden die unterschiedlichen Phasen genauer dargestellt.

Identifizierung heißt, dass die Fehler zuerst als Fehler erkannt werden müssen. Kleppin (1998, 27) spezifiziert, dass obwohl eine sprachliche Äußerung richtig formuliert ist, sie eigentlich so eine Äußerung sein kann, die der Lernende ursprünglich nicht äußern möchte. Die richtige Form kann also auch unabsichtlich formuliert werden. Corder (1981, 21) beschreibt die Fehler dieser Art als verdeckte Fehler (*covertly idiosyncratic*) im Gegensatz zu den offenen Fehlern (*overtly idiosyncratic*)<sup>2</sup>.

Fehler zu identifizieren ist also nicht immer leicht, aber es lohnt sich sie zu entdecken, so dass der Lernende keine Bestätigung für falsch gelernte Äußerungen kriegt. Kleppin (1998, 27) erläutert, dass die verdeckten Fehler normalerweise hervortreten, wenn der Lehrer einfach weitere Fragen an dem Lernenden richtet. Man muss auch entscheiden, was als Fehler in den unterschiedlichen Situationen gilt, d. h. welche Kriterien für den Fehler in der Praxis angewendet werden (vgl. Kapitel 2.2.). Laut Hufeisen (1993, 244) muss man beim Identifizieren auf folgende Kriterien Rücksicht nehmen: Erstens wird

---

<sup>2</sup> Corder (1981, 18) spricht über *idiosyncrasy*, wenn der Lernende einen Fehler macht, den er nicht selbst erkennt und nicht korrigieren kann. Flüchtigkeitsfehler, die der Lernende selbst erkennt und korrigieren kann, sind dagegen *erroneous*.

natürlich gefragt, ob die Äußerung grammatisch korrekt ist. Zweitens wird berücksichtigt, ob die Äußerung aus Sicht der linguistischen Norm akzeptabel ist (die Normen können z. B. innerhalb des deutschsprachigen Sprachraums variieren). Drittens kann das Kriterium des Fehlers in den Kommunikationssituationen unterschiedlich sein. Viertens und zuletzt muss der Lehrende noch identifizieren, ob der Fehler vielleicht bewusst gemacht wurde, was bedeutet, dass es eigentlich nicht um einen „echten“ Fehler geht. (ebd.) Die Kriterien des Fehlers werden noch ausführlicher im Kapitel 2.2. vorgestellt.

Corder (1981, 24) nennt die Beschreibung der Fehler als zweite Phase der FA. Beim Beschreiben des Fehlers muss man fragen, welche Regeln und wo sie verletzt wurden. Die Beschreibung beschäftigt sich auch mit dem Sprachvergleich: Die richtige Form des Fehlers wird sowohl in der Zielsprache als auch in der Muttersprache definiert, und ein formales Modell (d. h. richtige Sprachäußerung) wird in den beiden Sprachen beschrieben. (ebd.) Neben der Beschreibung ist die Klassifizierung des Fehlers eine wichtige Phase in der Analyse. In ihren Studien nennen beide, Sajavaara (1980, 213) und Hufeisen (1993, 244), die Klassifizierung als eine der Phasen. Fehler zu klassifizieren bedeutet einfach, dass die Fehler in die Teilbereiche der Sprache (z. B. Syntax, Wortschatz und Aussprache) eingeordnet werden. Wichtig ist zu bemerken, dass nicht alle Fehler im Einzelnen eingeordnet werden können, weil die Fehler auf mehreren Ebenen vorkommen. (Sajavaara 1980, 213)

Die Erklärung ist die letzte Phase der FA. Beim Erklären werden die möglichen Fehlerursachen gesucht, d. h. alle Fehler werden genau analysiert. Die möglichen Wirkungsfaktoren zu definieren ist nicht nur linguistisch, sondern auch psycholinguistisch, weil der Lehrer etwas, was im Kopf des Lernenden passiert, erläutert (Corder, 1981, 24). Hufeisen (1993, 244) beschreibt die letzte Phase ähnlich, aber sie nennt sie Explikation. Auf der Basis dieser Erklärungen bzw. Explikationen geht der Lehrer mit dem Unterricht weiter und alle Schüler bekommen die Hilfe, die sie persönlich brauchen um sich weiterzuentwickeln.

Zusätzlich zu den vorgenannten Phasen, listet Sajavaara (1980, 213) noch die Bewertung des Fehlers auf. Damit meint er, dass der Lehrende das Fehlermaterial in Beziehung zur Normierung der Zielsprache setzt und das Gelingen der Kommunikation trotz der Fehler wertet. Zur Bewertung gehört auch die Verwertung der Schlussfolgerungen im Unterricht. (Sajavaara 1980, 214) Alle Linguisten rechnen die Bewertung in den

Phasen der FA nicht ein. Nach Hufeisen (1998, 244) ist z. B. die Bewertung des Fehlers oder sog. Fehlertherapie nicht unbedingt ein wissenschaftlicher Teil der FA, sondern ihre Applikationen. Meiner Meinung nach ist es auf jeden Fall nicht so wichtig darüber zu debattieren, welche die richtigen Phasen sind. Relevant ist aber zu erkennen, dass die FA ein vielseitiger Prozess auf vielen Ebenen ist.

### **2.4.3. Fehlerkorrektur**

Die Fehlerkorrektur spielt immer eine große Rolle in den Fehleranalysen. Normalerweise sind die Korrekturen Reaktionen des Lehrers auf Fehler, aber das Korrigieren kommt auch in den natürlichen Sprachsituationen vor, z.B. in der Sprache der Kinder (Ramge 1980, 14). Die Korrekturen bilden also einen Teil unseres alltäglichen Sprachverhaltens, und dabei lassen sich Selbstkorrekturen und Fremdkorrekturen unterscheiden. Wenn ein Sprecher sich selbst korrigiert, wird von Selbstkorrektur gesprochen, aber wenn ihn eine andere Person korrigiert, geht es um Fremdkorrektur (Huneke/Steinig 2010, 227).

In den Aufsätzen der Abiturienten hat der Lehrende Fehler schriftlich korrigiert, d. h. alle diese Verbesserungen sind gleichzeitig Fremdkorrekturen. Laut Ramge (1980, 21) spielt das Korrekturverhalten des Lehrers eine ganz bedeutende Rolle im Spracherwerb, weil es sich sehr auf die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler auswirken kann. Schlimmstenfalls wirkt die Korrekturhandlung negativ auf das Mitteilungsbedürfnis des Lernenden (ebd.) Für die Sprachlehrer ist es also ein großer Vorteil, wenn sie einen guten psychologischen Blick für unterschiedliche Lernende haben.

Damit die Korrekturen lernfördernd sein können, muss auch die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sie gelenkt werden. Bei der schriftlichen Fehlerkorrektur kann es jedoch schwierig sein, die Aufmerksamkeit des Lernenden auf den Fehler zu richten. Der Lernende muss sich nämlich nicht unbedingt in den gemachten Fehler hineinversetzen. In diesen Fällen wird die korrigierte Sprachstruktur oft übersehen. Kleppin (1998, 57) schlägt vor, dass die Lehrer ein Korrekturzeichen verwenden könnten, das dem Schüler nur den Fehlertyp zeigt (z. B. *Präp* für Präpositionsfehler oder *Gen* für falsches Genus). Dadurch hat der Schüler eine Möglichkeit zur Selbstkorrektur, und die betreffende Sprachstruktur bleibt vielleicht besser im Gedächtnis des Lernenden. Bei dem Korrigieren mit Korrekturzeichen muss der Lehrer allerdings in Betracht ziehen, dass die Zei-

chen für die Lernenden verständlich sind: Wenn die Grammatikterminologie (z. B. Wörter wie *Modus* oder *Kasus*) dem Lernenden unbekannt ist, ist die Wiederholung der Terminologie oder die Vereinfachung der Lehrersprache nötig (Kleppin 1998, 59).

Kleppin (1998, 55) stellt auch heraus, dass die schriftliche Korrektur unterschiedliche Formen haben kann – diese Formen können vermischt oder unabhängig verwendet werden. Erstens gibt es *die einfache Fehlermarkierung*, die ohne weitere Erklärungen auf den Fehler verweist. Zweitens gibt es *die Fehlerkennzeichnung mit Korrekturzeichen*, worüber ich schon oben gesprochen habe. Drittens und viertens nennt Kleppin (ebd.) noch *die Berichtigung* entweder durch den Lehrer oder den Lernenden selbst. Die Berichtigung durch den Lehrer ist auch die Methode zum Korrigieren, die in unseren Aufsätzen erscheint, weil die Lehrerin die Fehler durch Unterstreichungen markiert hat. Dazu hat sie auch die Verbesserungen gegeben, d.h. die richtigen Wörter sind über die falschen Wörter geschrieben. Die richtigen Stellen der Satzglieder sind mit den Pfeilen markiert. Laut Hufeisen (1993, 245) gibt es auch einige Probleme bei den normsetzenden Korrigierenden, weil oft eine Person allein verantwortlich für das Ermessen einer linguistischen oder pragmatischen Abweichung (d. h. Fehler) ist – es wäre besser, wenn eine fehlerhafte Äußerung von mehreren Korrigierenden als Abweichung identifiziert würde. Dies ist schon der Fall z. B. in den schriftlichen Prüfungen zum Abitur in Finnland, wo mehrere Bewerter die Prüfungen korrigieren. Leider ist dies in den meisten Schulen wegen fehlender Ressourcen nicht möglich, und die Korrekturhandlung wird einfach von einem Lehrer besorgt.

## 2.5. Fehlerklassifikationen

Fehler zu klassifizieren bedeutet, dass die Fehlertypen unter einem bestimmten Aspekt betrachtet werden. Die Fehlerklassifikationen sind in vielerlei Hinsicht dem Lehrer nützlich: Erstens bieten sie eine Ordnung für unterschiedliche Fehlerdefinitionen und zweitens können die Lehrer den Lernenden mit Hilfe der Klassifikationen konkret zeigen, in welchem Bereich sie Probleme haben. (Kleppin 1998, 40-41). Die Sprachlehrforscher haben unterschiedliche Meinungen darüber, welche Klassifikationen zu den wichtigsten gehören. Ich habe einige Klassifikationen für dieses Kapitel gewählt, die am bekanntesten und meiner Meinung nach auch am nützlichsten sind.

### 2.5.1. Performanz- und Kompetenzfehler

Eine Aufteilung in Performanz- und Kompetenzfehler tritt in der Fehleranalyse oft hervor. Diese Aufteilung wurde schon von Corder (1981, 10) umrissen. Kompetenzfehler sind Fehler, die der Sprachlerner nicht selbst identifizieren kann. In diesem Fall ist die Sprachstruktur üblicherweise noch nicht bekannt und Fehler werden deswegen gemacht. Dasselbe passiert, wenn der Lernende etwas falsch versteht, z. B. eine Grammatikregel. Die Performanzfehler kann der Lernende dagegen selbst identifizieren und korrigieren, weil sie meistens passieren, wenn man die Strukturen der Sprache nicht genug geübt hat (Huneke/ Steinig 2010, 226). Das Problem liegt also in diesen Fällen nicht im Wissen des Lernenden, sondern in der Leistung, die immer situationsabhängig ist.

Nach Corder (1981, 10) sind Performanzfehler bloß *Versehen* (engl. *mistakes*), während der Terminus *Fehler* (engl. *error*) für Kompetenzfehler reserviert werden sollte. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Versehen eigentlich keinen Stellenwert im Prozess des Spracherwerbs haben. Versprecher (engl. *lapses*) werden auch als Performanzfehler angesehen, weil sie sogar trotz guter Sprachkenntnisse passieren (Presch 1980, 225). Versprecher sind also typisch für alle Sprecher in der Welt; sowohl die Sprachlernenden als auch die Muttersprachler machen sie gelegentlich. Versehen und Versprecher sind beide Performanzfehler, man kann sie jedoch voneinander trennen: Versehen passieren, weil die Automatisierung von gelernten Strukturen noch nicht vollkommen ist, und mittlerweile werden Versprecher nur als falsche Zungenschläge oder Schreibfehler angesehen (vgl. Kleppin 1998, 41 und Presch 1980, 224-229). Für den Fremdsprachenlehrer ist es natürlich wichtig zwischen Performanz- und Kompetenzfehler unterscheiden zu können, weil Kompetenzfehler mehr Aufmerksamkeit von dem Lehrer fordern. Die Performanzfehler werden dagegen mit großer Häufigkeit durch die Selbstkorrektur des Sprechers umgearbeitet (Presch 1980, 226).

Kleppin (1998, 42) bringt noch eine Kategorisierung von Edge hervor. In dieser Kategorisierung sind die Fehler danach kategorisiert, wann sie normalerweise im Lern- und Unterrichtsprozess vorkommen. *Ausrutscher* (engl. *slips*) sind fast wie die Versehen, d.h. ein Lernender kann sie selbst später korrigieren. *Irrtümer* (engl. *errors*) sind solche Fehler, die ein Lernender nicht mehr machen sollte, weil sie im Unterricht schon durchgegangen werden sind. Es ist möglich, dass der Lernende in diesen Fällen das Sprachphänomen nicht verstanden hat oder er hat es vergessen. Bei diesen Fehlern braucht der

Lernende die Hilfe des Lehrers. Dazu gibt es noch *Versuche* (engl. *attempts*), die geschehen, wenn der Lernende die richtige Sprachstruktur noch nicht kennt und er eine Struktur die seiner Meinung nach richtig sein könnte probiert. Hier braucht der Lernende wieder die Hilfe des Lehrers um seinen Ausdruck zu verbessern. (Julian Edge, 1989; zit. nach Kleppin 1998, 42) In meiner Arbeit werde ich alle diese Klassifikationen verwenden, aber das Hauptgewicht liegt auf der Aufteilung der Performanz- und Kompetenzfehler.

### 2.5.2. Klassifikation nach Sprachebenen

Eine Möglichkeit ist, die Fehler nach Sprachebenen zu klassifizieren. Mit den Sprachebenen wird auf die verschiedenen Teilbereiche der Sprache hingewiesen, z. B. auf die Phonetik, Morphologie und Pragmatik. Viele Sprachwissenschaftler haben sich mit der Klassifikation der Fehler nach Sprachebenen beschäftigt, und in den Hauptzügen ähneln diese Klassifikationen einander. Ramge (1980, 8) nennt drei Haupttypen von Fehlern im morpho-phonologischen Bereich, die typisch für den Erstspracherwerb sind, aber den Zweit- oder Fremdspracherwerb auch umfassen:

- Fehler in Bezug auf die Phonetik
  - Fehler in Bezug auf die Phonemabfolge
  - Fehler in Bezug auf Silben und Wortbau.
- (Ramge 1980, 8)

Die phonetischen Fehler passieren beim Sprechen, d. h. der Lernende kann z. B. ein Phonem nicht richtig aussprechen oder er hat Probleme mit den Betonungen der Zielsprache. Die phonetischen Fehler sind aber nicht der Gegenstand meiner Arbeit und deswegen werde ich dieses Phänomen nicht näher untersuchen. Ramge (ebd.) spricht zuerst über die phonetischen Fehler, aber er verleiht auch den morphologischen Fehlern Gewicht, die besonders beim Schreiben vorkommen. In diesen Fällen kann der Fehler an der einzelnen Silbe liegen oder ersatzweise ist das Wort in seiner Gänze (d. h. der Wortbau) falsch formuliert.

Hufeisen (1993, 245) nennt auch drei Klassifikationen für Fehler; nämlich die phonetischen, die grammatischen und die lexikalisch-semantischen Fehler. Im Gegensatz zu Ramge wird sich hier mehr auf die graphematischen Abweichungen bzw. Fehler konzentriert. Hufeisen teilt die grammatischen Fehler weiter in morphologische und syntaktische Abweichungen ein: Die morphologischen Fehler haben mit der Wortbildungsleh-



re zu tun, d.h. Beugungsfehler oder andere falsche Formen innerhalb eines Wortes. Syntaktische Abweichungen kommen dagegen im Satzbau vor, z. B. falschen Wortstellungen. Laut Hufeisen (ebd.) kann man auch unter die lexikalischen und semantischen Abweichungen unterscheiden, aber eine eindeutige Gliederung ist nicht immer möglich, weil die Lexik mit der Semantik so eng verbunden ist. Der Hauptunterschied ist, dass die lexikalischen Einheiten Lexeme (d. h. Form und Inhalt) und die semantischen Einheiten Sememe (d. h. Bedeutungseinheiten) tragen.

Sajavaara (1980, 213) teilt die Fehler auch in Sprachebenen ein: Laut ihm sind z. B. Schreibfehler, syntaktische Fehler, Artikulationsfehler und Wortschatzfehler zu unterscheiden. Sajavaara (ebd.) weist gleichzeitig darauf hin, dass es nicht immer möglich ist, Fehler nur auf eine Sprachebene zu begrenzen – die Fehler gehören oft gleichzeitig zu vielen verschiedenen Ebenen.

### **2.5.3. Kommunikations- und nicht kommunikationsbehindernde Fehler**

Die Aufteilung in kommunikations- und nicht kommunikationsbehindernde Fehler ist meines Erachtens ziemlich selbst erklärend. Nach Kleppin (1998, 42) behindern die Fehler die Mitteilung des Lernenden dann, wenn sie den Ausdruck unverständlich machen. Nicht kommunikationsbehindernde Fehler dagegen machen den Ausdruck nicht völlig unverständlich. Es geht normalerweise um schwierige grammatische Konstruktionen, wie die unregelmäßigen Verben, z. B. eine Phrase *\*Ich habe gelauft* statt *ich bin gelaufen*. Obwohl das Verb falsch konjugiert ist, würde der Hauptgedanke wahrscheinlich trotzdem an dem Zuhörer vermittelt.

Dieser letzte Punkt macht zugleich deutlich, dass es unter Sprachwissenschaftlern eine Menge von Fehlerklassifikationen gibt, was vor allem die Komplexität der Fehler und der Fehlerquellen anzeigt. Die Fehler müssen also immer demnach klassifiziert werden, wie es sinnvoll für die jeweilige Analyse ist.

## 2.6. Fehlerursachen

In diesem Kapitel werden die Ursachen für Fehler genauer vorgestellt. Warum machen wir Fehler beim Fremdsprachenlernen und ist es überhaupt möglich, die Gründe für sie zu finden? Wenn der Lehrer die richtigen Fehlerarten identifizieren kann, ist das Problem des Lernenden leichter zu verstehen. Didaktisch wäre es ideal, wenn man die Ursachen für Fehler noch während des Unterrichts zusammen mit dem Lerner durchgehen würde, so dass der Lernende wirklich aus seinen Fehlern lernen kann. Als nächstes werden einige der wichtigsten Fehlerursachen vorgestellt, die besonders beim Schreiben hervortreten.

### 2.6.1. Der Einfluss anderer Sprachen

Die Sprachen werden nie isoliert ohne den Einfluss der anderen Sprachen erworben. Diese anderen Sprachen sind z. B. die Muttersprache, früher gelernte Zweit- oder Fremdsprachen und andere Sprachen, für die der Lernende in seiner alltäglichen Umgebung empfänglich wird. Der Einfluss der anderen Sprachen kann in die Irre führen, aber er kann auch dem Lernenden helfen schneller zu lernen. Diese Lernübertragung von einer Sprache in die andere heißt *Transfer*, und er ist wahrscheinlich eine der am meisten erforschten Ursachen für Fehler. Die Übertragung sprachlicher Einheiten von einer Sprache in eine andere Sprache kann also entweder zu einem Fehler (d. h. *negativer Transfer*) oder zu positiven Ergebnissen (d. h. *positiver Transfer*) führen. (Kielhöfer 1995, 37) Die Situationen, in denen die früher gelernte Sprache auf die neue Sprache einen nützlichen Einfluss hat, entstehen besonders, wenn die Sprachen ähnlich sind. (Raabe 1980, 78).

Wode (1988, 97) erläutert, dass die Lernenden immer ihr sprachliches Wissen aus den früher gelernten Sprachen in die neue Zielsprache transferieren. Er nennt das Produkt dieser Ereignisse *Interferenz*, die grundsätzlich auf dasselbe Phänomen wie im oben genannten negativen Transfer hinweist. Auch Edmonson & House (1993, 208) bezeichnen den negativen Transfer als Interferenz, mittlerweile gilt der positive Transfer ihrer Meinung nach als Lernerleichterung. Der Terminus Interferenz kommt häufiger als negativer Transfer in der Forschungsliteratur vor, weil die Interferenz als Begriff älter ist. Früher wurde nämlich das Phänomen des Transfers vor allem für negativ und lern-

behindert gehalten, weil positiver Transfer noch nicht erkannt wurde (vgl. Pietilä/Lintunen 2014, 18 und Kielhöfer 1995, 37).

Bei den finnischen Deutschlernenden könnten z. B. Englisch und Schwedisch auch als Transfersprachen dienen, weil sie beide in der Schule gelernt werden. Ein Beispiel für Interferenz bzw. negativen Transfer bei den finnischen Deutschlernenden könnte folgender Art sein: Der Schüler schreibt „Ich habe es **aus** einer Zeitschrift gelesen“ statt „Ich habe es **in** einer Zeitschrift gelesen“, und zwar deswegen, weil man im Finnischen in dieser Struktur den Elativ verwendet („Luin lehdestä“). Der Elativ (–sta/-stä) ist ein Kasus, der meistens mit den Präpositionen *aus* oder *von* auf Deutsch umschrieben wird.

Ein Beispiel für den positiven Transfer bei den finnischen Deutschlernenden könnte dagegen beim Aussprechen eintreten: Im Finnischen gibt es eine fast vollständig phonematische Orthographie, d. h. das Sprechen und Schreiben stimmen überein. Im Deutschen gibt es auch zum Teil die phonemische Rechtschreibung außer der Mehrfachzuordnungen (d. h. ein Buchstabe hat mehrere Lautwerte) und „stummer Buchstaben“, die nicht ausgesprochen werden (Hyvärinen/Piitulainen 2010, 570). Aber im Vergleich z. B. zum Englischen und Französischen, deren Laut-Schrift-Kongruenz ziemlich schwach ist, gibt es im Deutschen größere Kongruenz. Die Vermutung liegt also nahe, dass die phonematische Orthographie des Finnischen den Lernenden die deutsche Aussprache leichter macht, was auch als positiver Transfer gilt.

Ringbom (1987) hat erforscht, wie die Ähnlichkeit zwischen der Mutter- und Zielsprache auf das Lernen wirkt, und wie die Situation besonders bei den finnischen Sprachlernenden ist. Laut Ringbom (1987, 134) streben die Lernenden danach, alle bemerkten Ähnlichkeiten mit ihrem sprachlichen Vorwissen zu nutzen, und das Lernen ist umso wirksamer je schneller der Lernende die sprachlichen Gemeinsamkeiten bestätigen kann. Zu bemerken ist auch, dass die Zielsprache des Lernenden auch Einfluss auf seine Muttersprache hat, und nicht immer umgekehrt. In der Forschungsliteratur wird dieses Phänomen als sprachübergreifender Einfluss (engl. *crosslinguistic influence*) bezeichnet (Odlin 1989, 27).

Wichtig ist auch darüber nachzudenken, wie sich die Distanz zwischen den Sprachen auf den Spracherwerb auswirkt. Die linguistische Distanz misst die Verschiedenheit der Sprachen, u.a. den Wortschatz und die grammatische Struktur (ebd., 32). Das Finnische

z.B. gehört zur finno-ugrischen Sprachfamilie und ist mit seinen vielen gebundenen Morphemen im Vergleich zu den germanischen Sprachen wie Deutsch, Schwedisch und Englisch eine synthetische Sprache (Hyvärinen/Piitulainen 2010, 568-569). Entsprechend ist die linguistische Distanz zwischen Finnisch und Deutsch größer als z.B. zwischen Schwedisch und Deutsch, die beide analytische germanische Sprachen sind. Ringbom (2006, 51) stellt in seiner Forschung heraus, dass die finnlandschwedischen Sprachlernenden (d. h. die finnischen Staatsangehörigen, die Schwedisch als Muttersprache sprechen) Englisch schneller erwerben als die finnisch sprechenden Englischlernenden. Der Unterschied ist besonders bedeutend am Anfang des Lernprozesses, aber bei den fortgeschrittenen Lernenden (z. B. Universitätsstudenten) gibt es keine großen Unterschiede mehr.

Überdies bemerkt Odlin (1989, 77), dass die Lernenden, die eine ihrer Muttersprache ähnliche Sprache studieren, einen „Vorsprung“ haben. Er bemerkt jedoch, dass dieser Vorsprung auch zu Problemen führen kann: Fehler können z. B. bei ähnlichen Wörtern vorkommen, wenn sie unterschiedliche Bedeutungen in der Mutter- und der Zielsprache haben. Diese ähnlichen Wörter sind auch bekannt als „falsche Freunde“ (ebd.) Man nehme zum Beispiel den Fall des Wortes *fast*: Auf Englisch bedeutet es *schnell*, mittlerweile trägt es im Deutschen die Bedeutung *beinahe, nahezu* usw. Falsche Freunde können auch von anderen früher gelernten Zweit- oder Fremdsprachen herkommen: z. B. kann das Wort *fast* für die finnischen Deutschlernenden auch problematisch sein, weil es auf Schwedisch *obwohl* bedeutet. Jedenfalls steht zu erwarten, dass alle früher gelernten Sprachen den Erwerb vor allem leichter machen, weil das Sprachbewusstsein des Lernenden da auch entwickelter ist (Corder 1981, 101).

Kleppin (1998, 32) bringt auch hervor, dass große Unterschiede zwischen Sprachen nicht immer zu Lernschwierigkeiten führen müssen: Sie hat nämlich im Unterricht herausgefunden, dass obwohl es im Chinesischen keine Konjugation gibt, die Mehrheit chinesischer Lerngruppen keine Probleme mit der Konjugation im Deutschen hat. Die Lerner gewöhnen sich also leicht an die neuen Sprachstrukturen, die in ihrer Muttersprache gar nicht vorhanden sind (ebd.)

## 2.6.2. Einfluss der Fremdsprache selbst

Auch die Elemente der Fremdsprache selbst verursachen Fehler. Diese Fehler kommen normalerweise in allen Lernergruppen trotz der Muttersprache vor. Es lässt sich also feststellen, dass wegen der allgemeinen sprachlichen Entwicklungsprozesse manche Sprachstrukturen einfach schwieriger zu lernen sind; d.h. die Besonderheiten der Zielsprache, die den Lernenden universal schwerer fallen. Diese Besonderheiten sind normalerweise auch schwer für die Kinder, die ihre Muttersprache erwerben, z. B. der finnische Vibrant /r/ scheint universal schwierig zu lernen zu sein. (Pietilä/Lintunen 2014, 20) Nach Kleppin (1998, 33) sind die Fehler, die die Zielsprache selbst verursacht, keinesfalls „dumme Fehler“, weil der Lernende in ihnen die fremde Sprachstruktur auf seine eigene Weise zu rationalisieren versucht. Die Sprachen sind nicht immer logisch und folgerecht, was zu den Fehlern führt.

**Übergeneralisierung** bedeutet, dass der Lernende aktiv schon gelernte Strukturen der Zielsprache verallgemeinert, d. h. er verwendet sie auch in den Strukturen, wo sie falsch sind (Raabe 1980, 79). Der Lernende könnte z.B. zuerst lernen, dass *die Katze* im Plural *die Katzen* heißt. Jetzt wäre es möglich, dass der Lernende das Wort *der Hund* im Plural als *\*die Hunden* statt *die Hunde* äußert, weil seiner Meinung nach /n/ für den Plural steht, d. h. er übergeneralisiert ein Element der Zielsprache. Außer der Übergeneralisierung sind die **Regularisierung** und **Simplifizierung** andere Prozesse, die eine Fremdsprache selbst verursacht. Bei der Regularisierung wird ein unregelmäßiges Phänomen zu einem regelmäßigen gemacht und bei der Simplifizierung vereinfacht der Lerner die Phänomene der Zielsprache (Kleppin 1998, 33). Ein Beispiel für die Regularisierung deutscher Sprache wäre die regelmäßige Konjugation eines unregelmäßigen Verbs, d. h. *\*ich gehe* statt *ich ging*. Um Simplifizierung geht es, wenn der Lernende komplexe Strukturen vermeidet, und z. B. nur die Grundformen der Verben verwendet oder ganze Wörter auslässt (z. B. die Konjunktionen oder die Pronomen). Diese drei Prozesse sind aber nicht immer zu trennen, sondern überlappen sich: Man kann z. B. die falsche regelmäßige Konjugation des unregelmäßigen Verbs sowohl Regularisierung als auch Übergeneralisierung nennen.

### 2.6.3. Einfluss des Fremdsprachenunterrichts

Auch die Elemente des Fremdsprachenunterrichts können Wirkung darauf haben, was für Sprachfehler die Lernenden machen. Nach Koskensalo (1989, 49) ist es möglich, dass der Lernende wegen des mangelhaften Unterrichts Fehler macht: Der Lehrer bringt den Schülern z. B. eine komplexe Grammatikregel unklar oder falsch bei, was einen negativen Einfluss auf den Lernenden hat. Manchmal verursacht ungeeignetes Unterrichtsmaterial (Lehrbücher, Notizen usw.) Fehler, wenn es nicht dem Niveau des Lernenden entspricht.

Kleppin (1998, 36) nennt den Einfluss des Fremdsprachenunterrichts **Übungstransfer**. Dies passiert, wenn bestimmte Phänomene intensiver als andere geübt werden, d. h. sie sind überpräsentiert. In den Beispielsätzen der Sprachübungen kommt z. B. das Pronomen *er* häufiger vor als *sie*, wodurch die Lernenden das Pronomen *er* auch dann verwenden können, wenn es eigentlich um eine weibliche Person geht. (ebd.) In dieser Arbeit wäre es denkbar, dass das Kapitel 1 des Lehrbuches „Gute Idee!“ sich einigermaßen in den Aufsätzen der Schülern spiegelt, weil das Thema in ihnen dasselbe ist: Es ist wahrscheinlich, dass auch der Wortschatz dieses Kapitels intensiv im Unterricht geübt wurde.

### 2.6.4. Kommunikations- und Lernstrategien

Kleppin (1998, 34-40) erwähnt noch eine Reihe von Faktoren, die zu Fehlern beim Sprachenlernen führen können: Z. B. die unterschiedlichen Kommunikations- und Lernstrategien können einen bedeutenden Einfluss auf den Lernenden haben. Die Strategien verändern sich erheblich sowohl in den gesteuerten als auch in den natürlichen Erwerbskontexten, weil die Lernenden ziel-, situations- und rollenorientiert sein können (Raabe 1980, 80). Anders gesagt verwenden die Lernenden unterschiedliche Strategien der Kommunikation, um ein Ziel zu erreichen oder einfach um in einer fremdsprachlichen Situation mitzukommen. Obwohl die unterschiedlichen Strategien gelegentlich auch Fehler in der Fremdsprache evozieren, sind sie auch ein gutes Zeichen: Die Lernenden mit vielen Strategien sind vermutlich lernbegieriger und sind nach Edmonson & House (1993, 220) „ebenfalls bereit, Hypothesen über fremdsprachliche Strukturen und Bedeutungen aufzustellen und diese auszutesten.“

Laut Kleppin (1998, 34) verwendet der Lernende eine **Kommunikationsstrategie**, wenn er eine kommunikative Aufgabe zu bewältigen versucht. In der Praxis kann er u. a. ein bestimmtes Wort umschreiben, sich über Mimik verständlich machen, das Wort in der Mutter- oder einer anderen Fremdsprache äußern oder seinen Gesprächspartner Hilfe um bitten. Die Kommunikationsstrategien kompensieren also die Lücken in der Zielsprache, weshalb sie auch als Kompensationsstrategien bezeichnet werden. (ebd.) Wenn der Lernende seine Mutter- oder andere Fremdsprachen benutzt, handelt es sich natürlich auch um Transfer, was auch Kodewechsel in diesen Fällen heißt (Edmonson/House 1993, 224). Krohn & Krohn (2008, 71- 75) nennen als einzelne Strategien auch die Eliminierungstrategien und die Ratestrategien, die gleichartig funktionieren. Bei der Eliminierungstrategie geht es um die logische Schlussfolgerung des Lernenden: Er kann z. B. schon wissen, dass das Wort *die Schönheit* wegen des Suffixes *-heit* ein Femininum ist. Jetzt ist es ihm möglich, bei den anderen Substantiven mit dem Suffix *-heit* die Artikel *der* und *das* zu eliminieren, und den richtigen Artikel *die* zu wählen. Die Ratestrategien sind meiner Meinung nach ganz selbsterklärend. Der Lernende verwendet eine Ratestrategie, wenn er die richtige Äußerung einfach zu raten versucht (z. B. bei den Auswahlfragen).

Die **Lernstrategien** kommen dann wieder vor, wenn der Lernende bewusst seine Vorgehensweise beim Lernen der Zielsprache plant. Der Lernende kann z. B. Übertragungen aus anderen Sprachen oder schon gelernte idiomatische Wendungen in einem neuen Zusammenhang so viel wie möglich verwenden. Eine Lernstrategie kann auch als Versuch von Neubildungen von Wörtern auftauchen. Wenn man alles berücksichtigt, sind die Lernstrategien vor allem lernförderlich, weil sie die Annahmen des Lernenden über die Fremdsprache entweder bestätigen oder zurückweisen. Unvermeidbar ist, dass dieses Ausprobieren auch zu Fehlern führt. (Kleppin 1998, 36)

Krohn & Krohn (2008, 69) konstatieren, dass es jedoch schwierig ist, die Lern- und Kommunikationsstrategien überhaupt zu unterscheiden:

Man könnte nämlich meinen, dass der Lerner durch den Einsatz von Kommunikationsstrategien vor allem deshalb „lernt“, weil er sich konstant am Rande seiner Kompetenz bewegt, ständig versucht, die auftauchenden Wissensdefizite an erworbenes Wissen anzuschließen bzw. kognitiv zu integrieren.

(Krohn & Krohn 2008, 69)

Dieser Gedanke ist wichtig im Gedächtnis auch mit den anderen Fehlerursachen zu behalten. Die ganze kategoriale Unterscheidung von den Ursachen ist oft problematisch, weil z. B. beide, der Transfer und die Übergeneralisierung, gleichzeitig als Lernstrategien und Kommunikationsstrategien dienen können. Die Art der Fehler ist also ein komplexes System, und die Ursachen für sie sind nicht immer leicht zu erkennen. Im nächsten Kapitel wird noch über solche Fehlerursachen gesprochen, die von den persönlichen und soziokulturellen Faktoren abhängig sind.

### 2.6.5. Persönliche und soziokulturelle Faktoren

Wenn man eine Fehleranalyse macht, ist es wichtig daran zu denken, dass auch die **persönlichen Faktoren** des Lernenden da sind. Corder (1981, 10) weist darauf hin, dass die Zweit- und Fremdsprachenlernenden ebenso empfänglich für körperliche (z. B. die Müdigkeit) und psychische (z. B. starke Gefühle) Zustände sind, wie die Muttersprachler. Versprecher und Schreibfehler können oft auf persönliche Faktoren zurückzuführen sein, und normalerweise kann der Sprecher sie selbst korrigieren (ebd.).

Die **soziokulturellen Faktoren** rufen Fehler hervor, weil das Verhalten der Menschen in den unterschiedlichen Kulturen abweichend ist. Das Verhalten wird also immer in Übereinstimmung mit der betreffenden Gesellschaft interpretiert. (Kleppin 1998, 38) Finnische Sprachlernende können z. B. vergessen, was für eine große Bedeutung das Wort *bitte* in der deutschsprachigen Kultur hat und verwenden es nicht oft genug, was auch als Unhöflichkeit oder als fehlerhaft interpretiert wird. Das Hauptgewicht meiner Arbeit liegt jedenfalls nicht auf persönlichen und soziokulturellen Faktoren. Meines Erachtens sind sie schwer zu definieren, besonders weil das Material aus den geschriebenen Aufsätzen von Schülern besteht, die ich persönlich nicht kenne.

## 2.7. Lehrplan und Lehrwerk

Wenn man eine FA macht, muss man immer auf den Lehrplan achten. Die Lehrer folgen einem gesetzlich vorgeschriebenen Lehrplan und der tägliche Unterricht sollte in Übereinstimmung mit diesem Lehrplan entworfen werden. Der Lehrplan ist anders gesagt ein Plan dafür, wie der Unterricht in den Schulen zu gestalten ist. In Finnland wird



der Lehrplan vom Zentralamt für Unterrichtswesen (d. h. *Opetushallitus*) festgelegt. Der Sprachunterricht im Gymnasium basiert auf dem Lehrstoff der Gesamtschule, was bedeutet, dass alle Fremdsprachen entweder in eine A- oder B-Gruppe geteilt sind. A1 steht für den langen obligatorischen Kurs, der schon in der Unterstufe beginnt und B1 steht entsprechend für den mittelfristigen obligatorischen Kurs, dessen Unterricht in der Oberstufe beginnt. Die fakultativen Sprachen heißen dagegen A2- und B2- (oder auch B3) Sprachen (LOPS 2003, 100-101).

In dieser Arbeit untersuche ich besonders die Fehler der Lernenden, die Deutsch als Fremdsprache entweder im Gymnasium oder in der Oberstufe angefangen haben. Das Niveau ist unterschiedlich: B3 (angefangen im Gymnasium) oder B2 (angefangen in der Oberstufe und fortgesetzt im Gymnasium). Entsprechend wird Deutsch als Fremdsprache im Abiturzeugnis als kurzer oder mittelfristiger Kurs bezeichnet. Dazu gehören insgesamt 8 unterschiedliche Kurse für die B2-Lerner und 10 Kurse für die B3-Lerner. Daraus folgt, dass der Kurs, in dem die Aufsätze geschrieben wurden, Kurs 7 bzw. 9 heißt (ebd.). Ein einzelner Kurs dauert durchschnittlich 38 Lehrstunden, wohingegen der ganze Kursus im Gymnasium normalerweise 3 Jahre dauert. Der heutige Lehrplan der finnischen Gymnasien stammt aus dem Jahr 2003. ([www.oph.fi](http://www.oph.fi), 12.2.2015) Nach diesem Lehrplan (LOPS 2003, 100- 105) sollten die Schüler in jedem Sprachkurs die Möglichkeit haben, die Fremdsprache möglichst viel zu hören, zu lesen und zu sprechen; aber diese Betonungen können in jedem Kurs unterschiedlich sein. Die Genauigkeit der sprachlichen Struktur und die Kenntnis des Wortschatzes sollten auf jeden Fall in jedem Kurs betont berücksichtigt werden, was sich besonders bei der Fehlerkorrektur niederschlägt. Der Lehrplan hilft uns also zu verstehen, in welchem Rahmen die Lehrer Fehler korrigieren.

Zu erwähnen ist auch, dass das finnische Zentralamt für Unterrichtswesen gerade in der Aktualisierung der Grundlagen des Lehrplans begriffen ist, und der erneuerte Lehrplan wird ab August 2016 gelten ([www.oph.fi](http://www.oph.fi), 13.2.2015). Was für einen Einfluss die Veränderungen auf den Fremdsprachenunterricht in den Schulen hat, sei dahingestellt. Es wäre jedoch denkbar, dass die wichtigsten Aspekte vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen im finnischen Lehrplan immer mehr betont werden, z.B. die mehrsprachige und multikulturelle Kompetenz des Sprechers (Eurooppalainen viitekehys 2013, 230- 231).

Als Lehrwerk im Kurs 7/9 wurde das Buch „Gute Idee!“ (7-8) von WSOY benutzt. Das Thema des Kurses heißt „Wissenschaft und Technologie“ und das Leseverstehen ist besonders betont. Alle zentralen Teilbereiche der Grammatik werden in diesem Kurs auch wiederholt; u. a. die Präpositionen, die Pronomina, die Wortstellung und die Modalverben (Dahlmann, Oliver et al. 2007). Das Buch besteht aus den beiden Kursen 7 und 8 (bzw. 9-10) und die Grammatikübungen befinden sich erst am Ende des Buchs. Deswegen ist es mir nicht klar, welche Übungen die Lehrerin mit den Schülern im Kurs 7/9 durchgegangen ist. Der Kurs 7/9 hat insgesamt vier Einheiten, die alle einen Haupttext enthalten. Aus der Sicht von dieser Untersuchung ist die erste Einheit am interessantesten, weil ihr Haupttext „Immer Ärger mit der Technik“ auch das Thema der Aufsätze streift.

### **3. Material und eigener Ansatz**

#### **3.1. Vorstellung des Materials**

Das Material meiner Analyse besteht aus Aufsätzen, geschrieben von finnischen Deutschlernenden. Die Aufsätze wurde im Herbst 2012 von Abiturienten geschrieben, die entweder drei oder fünf Jahre Deutsch in der Schule gelernt haben (Lehrgang B2/B3). Es gibt insgesamt fünf Aufsätze, die alle mindestens 100 Wörter haben. Das Thema des Kurses war „Technologie und Wissenschaft“. Dieses Thema ist auch in den Titeln zu sehen, die alle etwas mit der Technik zu tun haben. Die Schüler haben folgende Möglichkeiten als Titel gehabt: „Ohne Computer kann ich nicht leben!“, „Ich hatte schon Probleme mit der Technik“ oder „Ohne mein Ladegerät kann ich nicht leben!“.

#### **3.2. Eigener Ansatz**

Im Analyseteil wird folgende Methode verwendet: Zuerst werden alle Sätze, die Verb-, Kasus-, Satzstellung und Präpositionsfehler enthalten, in Tabellen eingeteilt. Jede Fehlerart wird getrennt analysiert, d. h. sie alle haben eigene Kapitel und Tabellen. Alle Sätze, die keine Verb-, Kasus-, Satzstellung oder Präpositionsfehler haben, wurden weggelassen. Natürlich können die Sätze auch andere Fehler haben, aber in dieser Arbeit gehe ich nicht auf sie ein.

Neben dem originalen Satz gibt es immer die korrigierte Version des Lehrers. Auch jeder Aufsatz hat seine eigene Tabelle für jede Fehlerart (d. h. verschiedene Tabellen für die Verben, den Kasus, die Satzstellung und die Präpositionen), weil es meiner Meinung nach klarer ist, die Fehler jedes Schreibers zuerst individuell zu analysieren. Insgesamt gibt es also 17 Tabellen und 59 Sätze. Wenn der Aufsatz keine Fehler dieser bestimmten Sorten enthält, gibt es auch keine Tabelle dafür. Z. B. nur 3 Aufsätze enthalten Präpositionsfehler und deswegen gibt es nur 3 Tabellen für sie.

Ein Teil der Sätze umfasst mehrere Fehler und einige nur einen. Ich habe immer die ganzen Sätze aufgenommen, weil es ohne andere Satzglieder schwierig zu definieren wäre, was eigentlich falsch gegangen ist. Grammatisch gesehen ist es auch vernünftig, die Fehler mit der Gesamtheit des Satzes zu vergleichen. In den Kapiteln 4.1.1., 4.1.2., 4.1.3. und 4.1.4. werde ich also die Typen der Fehler kategorisieren: Als Kennzeichnungen benutze ich die Symbole von Kleppin (1998, 45-47). Sie verwendet insgesamt 17 Abkürzungen für die unterschiedlichen Fehlertypen. Fehler können z. B. als *mF* (**m**orphologischer **F**ehler) klassifiziert werden; zudem haben einige Fehler gleichzeitig mehrere Eigenschaften. Im Kapitel 4.1. werden diese Fehlertypen und ihre Kennzeichnungen sorgfältig untersucht. Wenn ein Satz mehrere Fehler hat, gibt es in den Tabellen neben der Kennzeichnung eine Klärung für den richtigen Fehler. In diesen Kapiteln wird auch erklärt, was in jeder Situation laut den Grammatiken korrekt ist.

Später in den Kapiteln 4.1.1.1., 4.1.2.1., 4.1.3.1. und 4.1.4.1. analysiere ich die möglichen Ursachen für gemachte Fehler. In diesen Kapiteln untersuche ich nicht jeden Aufsatz getrennt, sondern versuche einige allgemeine Fehlerursachen zu finden. Ich werde mich hier auf die Faktoren der Ursachen beziehen, die früher im Kapitel 2.6. vorgestellt wurden.

## **4. Analyseteil**

In der Analyse meiner Arbeit werden also alle Fehler, die die Schüler in ihren Aufsätzen mit den Verben, Kasusendungen, Satzstellungen und Präpositionen gemacht haben, genau untersucht. Zuerst im Kapitel 4.1. erzähle ich etwas über die Fehlertypen und ihre Kennzeichnungen (d.h. die Abkürzungen, die bestimmte Fehlertypen beschreiben). Später wird jede Fehlerart (z.B. die Verbfehler) in ihren eigenen Kapiteln behandelt; zuerst

werden die Fehler erklärt und danach wird versucht, die möglichen Fehlerursachen zu finden. Die Analyse der Fehler basiert größtenteils auf dem Kapitel 2.6. (Fehlerursachen), aber auch auf dem sprachlichen Vergleich zwischen den Grammatiken des Deutschen und Finnischen.

## 4.1. Die Fehlertypen und ihre Kennzeichnungen

Alle Sätze mit Fehlern werden in den nächsten Kapiteln in Tabellen vorgestellt. Ich werde auch erläutern, was genau falsch gemacht worden ist, und was korrekt laut den Grammatiken bei jedem Fehler gewesen wäre. Neben dem ursprünglichen Satz des Schülers gibt es immer die korrigierte Version des Lehrers. Drittens zeigt die Tabelle die Art der Fehler. Als Kennzeichnung für Fehlertypen werden die folgenden Symbole von Kleppin (1998, 45-47) verwendet:

**A** = Falscher **A**usdruck

**Art** = Verwendung des Falschen **Art**ikels

**Bez** = Falscher syntaktischer oder semantischer **Be**zug

**Gen** = Verwendung des falschen **Gen**us

**K** = Falscher **K**asus

**Konj** = Verwendung der falschen **Konj**unktion

**M** = Falscher **Mod**usgebrauch

**mF** = **m**orphologischer **F**ehler

**Mv** = Falsches **Mod**alverb

**Präp** = Verwendung der falschen **Präp**osition

**Pron** = Falscher **Pron**omengebrauch

**R** = Falsche **Re**chtschreibung

**Sb** = **S**atzbau

**St** = **S**atzstellung

**T** = Falscher **Temp**usgebrauch

**W** = Falsche **W**ortwahl

**Z** = Falsche oder fehlende **Z**eichensetzung

Kleppin (ebd.) listet insgesamt 17 unterschiedliche Fehlerarten mit ihren Kennzeichnungen auf. Die meisten sind leicht zu verstehen, z. B. steht der falsche Ausdruck (**A**) für falsche Wortwahl in einer idiomatischen Wendung (z. B. *\*den ersten Fuß machen* anstatt *den ersten Schritt machen*). Die Verwendung des falschen Artikels (**Art**) bedeu-

tet, dass der Lernende einen Artikel falsch verwendet: Unbestimmte und bestimmte Artikel können durcheinandergelassen werden und manchmal werden die Artikel auch zu häufig oder zu wenig benutzt. Falscher syntaktischer oder semantischer Bezug (**Bez**) deutet auf die falschen Verbindungen zwischen den Wörtern hin, d.h. Äußerungen wie *\*ich bist* statt *ich bin* oder *\*die Frau und seine Blumen* statt *die Frau und ihre Blumen*. Die Verwendung des falschen Genus (**Gen**) bedeutet einfach falsche Genuswahl, z. B. *\*die Mädchen* statt *das Mädchen*. Falscher Kasus (**K**) kommt dagegen oft bei der Deklination des Adjektivs vor (z. B. *\*es gibt einen kleinen Problem* statt *es gibt ein großes Problem*) aber in anderen Sprachstrukturen auch (z. B. *\*in Internet* statt *im Internet*). Die Verwendung der falschen Konjunktion (**Konj**) ist ganz selbsterklärend, d. h. falscher Konjunktionsgebrauch, wie *\*wenn ich Kind war* statt *als ich Kind war*. Falscher Modusgebrauch (**M**) beschäftigt sich wiederum mit der Aussageweise des Verbs: Der Lernende kann z. B. ein Problem mit dem Konditionalgebrauch haben, und sagt *\*wenn ich reich war* statt *wenn ich reich wäre*.

Kleppin (ebd.) nennt nicht existierende Formen von Verben, Adjektiven und Substantiven morphologische Fehler (**mF**). Die morphologischen Fehler ähneln oft der richtigen Form des Wortes, aber sind trotzdem fehlerhaft: z. B. *\*dröhende Stimme* statt *dröhnende Stimme*. Falsches Modalverb (**Mv**) bedeutet dagegen die falsche Wahl eines Modalverbs, z. B. kommt die Verwendung von *müssen* statt *dürfen* häufig bei den Lernenden vor. Präpositionsfehler (**Präp**) bedeutet, dass der Lernende die falsche Präposition wählt, wie im Satz *ich kümmere mich \*über die Eltern* (statt *um*). Falsches Pronomen (**Pron**) weist auf unzutreffenden Pronomengebrauch hin, wie im Satz *ich habe \*der geholfen* (statt *ihr*). Falsche Rechtschreibung (**R**) und falsche oder fehlende Zeichensetzung (**Z**) sind meiner Meinung nach ganz selbst erklärend; sie beschäftigen sich z. B. mit dem Kleinschreiben oder mit fehlenden Punkten. Falscher Tempusgebrauch (**T**) spricht auch für sich selbst, d. h. Fälle, in denen der Lernende die unterschiedlichen Zeitformen mischt. Bei der falschen Wortwahl (**W**) ist das Wort an sich vielleicht richtig geäußert, aber das Wort passt semantisch nicht zum Kontext. Im Gegensatz zum falschen Ausdruck, geht es jetzt um ein einzelnes Wort und nicht um eine falsche Phrase. Die falsche Wortwahl könnte z. B. folgender Art sein: *Das ist \*gewöhnlich bei uns* (statt *üblich*) (ebd.). Falsche Wortwahlen haben auch oft mit dem Einfluss der anderen Sprachen zu tun, besonders mit den „falschen Freunden“, worüber ich schon im Kapitel 2.6.1. gesprochen habe.

Zwischen dem fehlerhaften Satzbau (**Sb**) und der Satzstellung (**St**) muss man auch einen Unterschied machen: Ein Fehler im Satzbau bedeutet, dass der ganze Satz unverständlich aufgrund mehrerer gleichzeitig auftauchender Fehler ist, und der Lehrer kann nur vermuten, was der Lernende eigentlich meint. Falsche Satzstellung kommt wiederum vor, wenn einzelne Wörter bzw. Satzglieder innerhalb eines Satzes falsch geordnet sind, z. B. *am Morgen \*ich esse gern* (statt *esse ich*). Unterschiedliche Fehlertypen gibt es also ziemlich viele und es ist nicht immer einfach zu entscheiden, zu welchem Typ einen Fehler gehört. Zu bemerken ist auch, dass ein Fehler mehrere Typen gleichzeitig vertreten kann. In den Tabellen haben wir also zuerst der originale Satz geschrieben vom Schüler und danach der korrigierte Satz geschrieben von der Lehrerin. Es ist möglich, dass es fehlerhaftige Formen auch in den korrigierten Sätzen der Lehrerin gibt; in dieser Arbeit gehe ich jedoch nicht auf sie ein.

#### 4.1.1. Verbfehler

Das Verb heißt in den Schulgrammatiken auch Tätigkeitswort und es ist eine Wortart mit vielen Funktionen: mit dem Verb werden zeitlich dimensionierte Abläufe beschrieben, wie z.B. Handlungen, Tätigkeiten, Vorgänge, Zustände und Prozesse (Metzler Lexikon Sprache 4, 746). Die Beugung des Verbs passiert immer durch die Person, Zahl, Zeitform, Hauptklasse und Aussageweise (d. h. der Modus). Diese Beugung des Verbs heißt auch Konjugation (Piitulainen/Lehmus/Sarkola 1997, 32).

Aufsatz Nr. 1: „Ohne Computer kann ich nicht leben!“

	<i>Originaler Satz</i>	<i>Korrigierter Satz</i>	<b>Fehlertyp</b>
1.	„Computer ist ein Gerät ich und viele andere Studenten <b>kann</b> nicht ohne Leben.“	„Computer ist ein Gerät, ohne das ich und viele andere Studenten nicht leben <b>können</b> .“	<b>Bez</b>
2.	„Ohne das weiß ich nicht, wenn ich zu Schule gehen <b>müssen!</b> “	„Ohne Wilma weiß ich nicht, wenn ich zur Schule gehen <b>muss!</b> “	<b>Bez</b>

Im Aufsatz Nr. 1 gibt es nur zwei Verbfehler. In beiden Fällen ist der Fehler mit dem Numerus und mit der Person passiert. Im Deutschen wird das Verb nämlich im Satz mit der Person (1., 2. und 3. Person) und mit dem Numerus (Einzahl und Mehrzahl) konjugiert (Piitulainen/Lehmus/Sarkola 1997, 31). Im ersten Satz hat der Schüler das Modal-

verb *können* in der 1. Person Singular konjugiert, obwohl es im Satz um die 1. Person Plural geht („Ich und viele andere“). Im zweiten Satz wird das Modalverb *müssen* im Infinitiv (d. h. die Grundform) verwendet, obwohl es noch durch die 1. Person Singular bestimmt sein sollte. Man kann die Grundform *müssen* auch als die 1. oder 3. Person Plural verstehen, aber wahrscheinlicher ist, dass der Schüler den Infinitiv nur wegen des Nebensatzes verwendet. Laut Duden Grammatik (2009, 461) geht es um einen Verbal-komplex, der eine Wortverbindung (im Satz 2: *gehen + muss*) ist: „Sie enthält ein infinites Vollverb [...], das von einem infinitregierenden Verb abhängt.“

Aufsatz Nr. 2: „Ich hatte schon Probleme mit der Technik“

	<i>Originaler Satz</i>	<i>Korrigierter Satz</i>	<b>Fehlertyp</b>
3.	„Wir <b>haben</b> nur zwei Kilometer mit meinem Vater <b>gefährt</b> und dann hat das Auto nur gestanden.“	„Wir <b>sind</b> nur zwei Kilometer mit meinem Vater <b>gefahren</b> und dann hat das Auto nur gestanden.“	<b>W *haben</b> <b>mF *gefährt</b>
4.	„Deshalb <b>kame</b> ich zu spät in die Schule.“	„Deshalb <b>kam</b> ich zu spät in die Schule.“	<b>mF</b>
5.	„Ich musste also noch warten, bevor ich die Ergebnisse hören <b>könnte</b> .“	„Ich musste also noch warten, bevor ich die Ergebnisse hören <b>konnte</b> .“	<b>M T</b>
6.	„Ich habe <b>entscheidet</b> für meine Hausaufgabe mich zu konzentrieren.“	Ich habe mich <b>entschieden</b> , mich auf meine Hausaufgabe zu konzentrieren.“	<b>mF T</b>

Der Aufsatz Nr. 2 enthält fünf Verbfehler. Im Satz 3 hat der Schüler die Zeitform Perfekt gebraucht und es gibt Fehler sowohl beim Hilfsverb (*haben*) als auch beim Vollverb (*gefährt*). Normalerweise bildet man das Perfekt mit dem Hilfsverb *haben*, aber bei den intransitiven Vorgangsverben, „die eine Veränderung mit Bezug auf den Subjektaktanten ausdrücken“ (Duden Grammatik 2009, 465), muss man das Hilfsverb *sein* verwenden. Es ist zu vermuten, dass die fehlerhafte Form *gefährt* aus der Verwechslung zwischen den schwachen und starken Verben kommt. Diese Unterscheidung ist zentral im Deutschen. Meiner Meinung nach ist die Mischform *gefährt* ein morphologischer Fehler, weil sie als Verb verwendet wurde (und nicht als Substantiv, vgl. *das Gefährt*).

Laut der Grundregel (Duden Grammatik 2009, 433) bilden die schwachen Verben das Präteritum mit dem silbeneinleitenden Suffix -t (vgl. *machte, sagte*) und das Partizip II mit dem Suffix -(e)t und Präfix -ge (vgl. *gemacht, gesagt*), während die starken Verben

kein eigenes Suffix für die Markierung des Präteritums brauchen, sondern der Vokal sich verändert (vgl. *singt* → *sang*). Das Partizip II bei den starken Verben wird dann mit dem Suffix –en und dem Präfix –ge gebildet, hierzu gibt es oft eine Vokalveränderung (vgl. *singen* → **gesungen**). Diese Regel ist keinesfalls grundsätzlich, und viele Ausnahmen sind zu berücksichtigen. In den Sätzen 4 und 6 hat der Schüler die unregelmäßigen Verben falsch verwendet, weil sie wieder wie die schwachen Verben konjugiert sind, obwohl sie starke Verben und deswegen abweichend sind. Im Satz 5 gibt es das Präteritum des Konjunktivs (d. h. die Möglichkeitsform) statt des Präteritums des Indikativs (d. h. die Wirklichkeitsform). Anders gesagt geht es um falschen Modus- und Tempusgebrauch.

Aufsatz Nr. 3: „Ich hatte schon Probleme mit der Technik“

	<i>Originaler Satz</i>	<i>Korrigierter Satz</i>	<b>Fehlertyp</b>
7.	„Der Computer nicht <b>abgestrützen</b> und meine Motorbiken nicht <b>funcen</b> .“	„Der Computer ist nicht <b>abgestürzt</b> und mein Motorrad <b>funktioniert</b> nicht.“	<b>Bez mF Sb</b> *abgestrützen <b>mF Bez</b> *funcen
8.	„Ich musste gehen zu eine Kurz wer mann <b>gelingen</b> auf Technik.“	„Ich musste auf einen Kurs gehen, wo man über Technik <b>lernt</b> .“	<b>mF T</b>
9.	„So ich kann meine Computer und Mobiltelefon <b>använda</b> .“	„So ich kann meinen Computer und das Mobiltelefon <b>gebrauchen</b> .“	<b>mF T</b>
10.	„Die Technik nichts <b>funckt</b> , wenn ich habe der in meine Hand.“	„Die Technik <b>funktioniert nicht</b> , wenn ich sie in meiner Hand habe.“	<b>mF Sb</b>
11.	„Wenn ich <b>ware</b> in der acht Klasse in Schule ..“	„Als ich in der achten Klasse in der Schule <b>war</b> ..“	<b>mF</b>
12.	„Wen ich eine Abiturent <b>ist</b> , <b>gehen</b> ich zu Universität auf Technik nach USA.“	„Wenn ich Abiturient <b>bin</b> , <b>gehe</b> ich an die technische Universität in die USA.“	<b>Bez</b> *ist <b>Bez</b> *gehen

Im Aufsatz Nr. 3 findet man schon acht fehlerhafte Formen der Verben. „*Nicht abgestrützen*“ meint eigentlich nichts auf Deutsch, aber die Äußerung erinnert ein wenig an die Form des Zustandspassivs „*ist nicht abgestürzt*“, wie der Lehrer korrigiert hat. Sowohl im Satz 7 als auch im Satz 10 gibt es eine nicht existierende reduzierte Form *funcen/funcnt* des deutschen Verbs *funktionieren*. Im Satz 8 besteht der Fehler aus einer Mischform: Statt 3. Person Singular im Präsens verwendet der Schüler eine Kombination des Perfekts und Infinitivs (*ge+lernen*). Der Satz 9 ist fehlerhaft deswegen, weil das Wort *använda* überhaupt kein Deutsch ist, sondern Schwedisch. Doch erinnert das



schwedische Wort *använda* an das deutsche Wort *anwenden*, was vielleicht irreführend für den Schreiber gewesen ist. Das Verb *sein* ist auch ein starkes Verb: Es hat eine abweichende Konjugation (wie auch die Verben *haben*, *werden*, *tun*, *wissen* und die Modalverben *dürfen*, *können*, *mögen*, *müssen*, *sollen* und *wollen*) und die Personalendungen funktionieren nicht genauso wie bei anderen Verben (Piitulainen/Lehmus/Sarkola 1997, 32-34), was gelegentlich zur falschen Konjugation bei den Deutschlernenden führen kann. So ist es geschehen z.B. in den Sätzen 11 und 12.

Aufsatz Nr. 4: „Ich hatte schon Probleme mit der Technik“

	<i>Originaler Satz</i>	<i>Korrigierter Satz</i>	<b>Fehlertyp</b>
<b>13.</b>	„Ich habe ein Computer das nicht so ohne Probleme <b>funktionert</b> .“	„Ich habe einen Computer, der nicht so ohne Probleme <b>funktioniert</b> .“	<b>mF R</b>
<b>14.</b>	„Es ist ganz alt schon dafür ich ein neue kaufen <b>dürfte</b> .“	„Er ist ganz alt schon so dass ich einen neuen kaufen <b>müsste</b> .“	<b>Mv</b>
<b>15.</b>	„Stell dir mal vor, dass dein Computer ganze Zeit <b>machen sich</b> aus.“	„Stell dir mal vor, dass <b>sich</b> dein Computer die ganze Zeit aus <b>macht</b> .“	<b>Sb Bez</b>
<b>16.</b>	„Ich <b>hoffe</b> , dass das war alle, aber nicht!“	„Ich <b>habe gehofft</b> , dass das alles war, aber nicht!“	<b>T</b>
<b>17.</b>	„Ich <b>weiße</b> nicht, ob der Fehler gibt es in mir oder in die Geräte.“	„Ich <b>weiß</b> nicht, ob der Fehler in mir oder in den Geräten ist.“	<b>mF</b>

Im Satz 13 gibt es nur einen kleinen Verbfehler: *Funktioniert* ist als *funktionert* ohne den Buchstaben *i* geschrieben. Es ist möglich, dass manchmal die Verben mit der Endung *-ieren* simplifiziert werden. Dazu habe ich hier falsche Rechtschreibung als mögliche Fehlerart angebracht, weil der Fehler so klein ist. Im Satz 14 gibt es ein Problem mit dem Modalverb, denn der Schreiber hat *dürfte* statt *müsste* gebraucht – das Verb an sich ist richtig konjugiert, nur die Wahl des Modalverbs ist nicht richtig. Der Fehler im Satz 15 ist mit dem Funktionsverbgefüge passiert. Die Funktionsverbgefüge bestehen aus mehreren Teilen: „Der nicht verbale Teil des FVGs hat wie die trennbare Verbpartikel seinen Platz am Ende des Satzes“ (Duden Grammatik 4, 418). Diese trennbaren Verben können Fehler verursachen, wie im Satz 15, wo die Gefüge wegen des abhängigen Nebensatzes anders gestellt sein sollten. Die Konjugation muss dann gemäß der 3. Person Singular sein. Im Satz 16 ist das Verb *hoffen* richtig in der 1. Person Singular konjugiert, aber die Zeitform ist falsch, weil der Lernende hier eigentlich über die Vergangenheit spricht: Im Nebensatz ist das Präteritum *war* richtig verwendet, aber *hoffe* im Hauptsatz wurde ins Perfekt *habe gehofft* korrigiert. Im Satz 17 gibt es wieder einen

morphologischen Fehler, denn das Verb *wissen* ist in der 1. Person Singular falsch mit dem Suffix *-e* konjugiert.

Aufsatz Nr. 5: „Ohne mein Ladegerät kann ich nicht leben!“

	<i>Originaler Satz</i>	<i>Korrigierter Satz</i>	<b>Fehlertyp</b>
18.	„Ich <b>gäre</b> mein Handy an-dauernd.“	„Ich <b>gebrauche</b> mein Handy an-dauernd.“	<b>mF</b>
19.	„Mit einen Handy man kann in ein Anschluss mit die Freunde <b>war</b> .“	„Mit einem Handy kann man im Kontakt mit den Freunden <b>sein</b> .“	<b>T</b>
20.	„Aber ohne der Ladegerät das Handy nicht <b>werken</b> .“	„Aber ohne Ladegerät <b>funktio-niert</b> das Handy nicht.“	<b>W Bez</b>
21.	„Überalles die Technik ohne die Ladegeräten nicht <b>werken</b> ; das Computer, das Kamera, mp3..“	„Überhaupt <b>funktioniert</b> die Technik ohne Ladegeräte nicht; der Computer, die Kamera, mp3..“	<b>W Bez</b>
22.	„Wir sind so hilflos ohne Technik, dass wir nicht <b>weißen</b> , was wir machen würden, wenn der Battery <b>sind</b> raus.“	„Wir sind so hilflos ohne Technik, dass wir nicht <b>wissen</b> , was wir machen würden, wenn die Batterie raus <b>ist</b> .“	<b>mF</b> *weißen <b>Bez</b> *sind
23.	„Es ist nicht möglich, das Handy zu <b>gären</b> , wenn du kein Ladegerät <b>haben</b> .“	„Es ist nicht möglich, das Handy zu <b>gebrauchen</b> , wenn du kein Ladegerät <b>hast</b> .“	<b>mF</b> *gären <b>Bez</b> *haben

Im letzten Aufsatz können wir insgesamt acht Verbfehler finden. Einige Fehler wiederholen sich: Der Schreiber verwendet zweimal die nicht existierende Form *gären* (morphologischer Fehler) statt *gebrauchen* (Sätze 18 und 23) und zweimal ein nicht passendes Verb *werken* (falsche Wortwahl) statt *funktionieren* (Sätze 20 und 21). Die Form *gären* ist ein bisschen problematisch, weil sie nicht direkt vergleichbar mit der deutschen Sprache oder mit anderen Sprachen ist. Meiner Meinung nach ist diese Form deswegen am logischsten als morphologischer Fehler zu klassifizieren. Im Satz 19 hat der Schüler das Verb *sein* im falschen Tempus benutzt. In den Sätzen 22 und 23 gibt es wieder Probleme mit der Konjugation der Verben *sein* und *haben*: In den beiden Sätzen sind die Verben im Plural statt im Singular dekliniert. Dazu verwendet der Schreiber im Satz 22 die nicht existierende Mischform *weißen* (*weiß*+ das Suffix *-en*) statt *wissen*.

Zusammenfassend kann man folgende Statistik der Verbfehler machen:

**mF** = (Morphologischer Fehler) **14**

**Bez** = (Falscher syntaktischer oder semantischer Bezug) **11**

**T** = (Falscher Tempusgebrauch) **5**

**Sb** = (Satzbau) **3**

**W** = (Falsche Wortwahl) **3**

**M** = (Falscher Modusgebrauch) **1**

**Mv** = (Falsches Modalverb) **1**

**R** = (Falsche Rechtschreibung) **1**

Insgesamt gibt es 28 Verbfehler, und viele davon vertreten mehrere der oben genannten Fehlertypen gleichzeitig.

#### **4.1.1. Ursachen für Verbfehler**

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, die möglichen Fehlerursachen zu finden. Es ist klar, dass viele Fehler einfach wegen der persönlichen Faktoren des Lernenden passieren können, aber ich versuche auf jeden Fall, die Ursachen zu bestimmen. Dieser Teil der Analyse basiert auf den Fehlerursachen, die schon früher im Kapitel 2.6. vorgestellt wurden.

Transferfehler können allgemein sein, aber schwierig ist es objektiv zu sagen, welche Fehler eigentlich zu dieser Kategorie gehören. Eigentlich kann man nicht sicher sagen, welche Verbfehler wegen des Einflusses des Finnischen passiert sind. Viele Fehler scheinen arbiträr gemacht, sie sind also als beliebig zu definieren. Bei manchen Fehlern ist es unmöglich, definitiv eine Fehlerursache zu nennen: Was genau passiert im Kopf des Lernenden z. B. mit den Verben, die einfach in der falschen Person konjugiert sind, also bei denen der Bezug des Verbs falsch ist (wenigstens die Sätze 1, 7, 12, 22)? Es kann sein, dass die meisten Fehler Kompetenzfehler sind, also der Schüler nicht selbst seinen Fehler erkennt, weil die gebrauchte Sprachstruktur noch nicht bekannt ist. Ebenso möglich ist aber auch, dass diese Fehler Performanzfehler sind. Die Sprachregel ist also schon bekannt, aber aus irgendeinem Grund verwendet der Schüler die Struktur falsch.

Wenn man die oben vorgestellten Fehler im Rahmen der anderen Transfersprachen analysiert, kann man schon ganz deutliche Ursachen finden: z. B. im Satz 9 gibt es das schwedische Verb *använda* statt *gebrauchen* oder *anwenden*. Derselbe Schüler hat mehrmals auch *funcen* statt *funktionieren* geschrieben. Die Form *funcen* ähnelt dem

schwedischen Wort *funka*, was vielleicht irreführend für den Schüler gewesen ist. Dazu gibt es auch im Deutschen das Verb *funken*, was semantisch etwas anderes bedeutet, aber die äußerliche Form des Wortes ähnelt den Wörtern *funka* und *funktionieren*. Sogar Kielhöfer (1995, 37) hat über das Ähnlichkeitsproblem der Sprachen gesprochen: Wenn die Fremdsprachen ähnlich sind, muss der Lerner ständig zwischen den verwandten Strukturen wählen. In den Sätzen 20 und 21 wird *werken* statt *funktionieren* benutzt, was vielleicht Einfluss der englischen Sprache sein kann (vgl. engl. *to work*). Derartige Interferenzfehler sind eigentlich nicht so überraschend, denn die Abiturienten lernen gleichzeitig auch andere Fremdsprachen intensiv.

Es kann auch festgestellt werden, dass der Einfluss der deutschen Sprache selbst ganz bedeutend ist. Das Phänomen der Übergeneralisierung kommt ganz oft bei den Konjugationsfehlern vor. Viele unregelmäßige Verben werden als regelmäßige konjugiert; d. h. der Lerner generalisiert eine Sprachregel auch bei den Strukturen, bei denen sie nicht zutrifft. In den Sätzen 4, 6 und 11 ist die Konjugationsregel der schwachen Verben den starken Verben angepasst: *kame* statt *kam*, *entscheidet* statt *entschieden* und *ware* statt *war*. In *kame* und *ware* hat der Schreiber das Suffix *-e* am Ende des Verbs verwendet, weil bei den schwachen Verben die 1. Person Singular mit dem Suffix *-e* geäußert wird, wie z. B. beim Verb *machen*: „ich mach+e“. Mit dem Wort *entscheidet* hat der Schreiber wiederum versucht, zeitlich die Perfektform zu äußern, und hat diese wie bei den schwachen Verben gebildet. Wie ich schon früher erwähnt habe, formt man das Perfekt bei den schwachen Verben aus dem Suffix *-(e)t* und möglicherweise aus dem Präfix *ge-*. Für den Schüler ist es vielleicht logisch gewesen, die Phrase *habe entscheidet* zu formen. Die unregelmäßige Konjugation des Verbs *entscheiden* ist also dem Schüler nicht bekannt oder er hat sie vergessen.

Als Einfluss der Fremdsprache selbst gilt auch die Simplifizierung, was vielleicht im Satz 13 passiert ist, wo der Schreiber *funktionert* statt *funktioniert* geschrieben hat. Die Form *funcen* im Satz 7 könnte vielleicht auch irgendeine vereinfachte Form des deutschen Verbs *funktionieren* sein. Auch alle Verben in ihren Grundformen, die auf jeden Fall konjugiert sein sollten, sind Beispiele für den simplifizierten Sprachgebrauch (Sätze 12, 15 und 23).

### 4.1.2. Kasusfehler

Der Kasus signalisiert die Beziehung des Substantivs zu den anderen Satzgliedern und er erzählt uns auch, welche Funktion das Substantiv innerhalb des Satzes hat. Im Deutschen gibt es vier „reine“ Kasus bzw. Fälle: Nominativ, Akkusativ, Dativ und Genetiv. Der Kasus ist durch den Artikel (und manchmal durch das Suffix) sichtbar. Der Nominativ bezeichnet die Grundform des Wortes, der Akkusativ das direkte Objekt („wen?“), der Dativ das indirekte Objekt („wem?“) und der Genetiv das possessive Objekt („wessen?“). Den Kasus zu erkennen ist aber nicht immer durch die Wortformen möglich, weil die äußerlichen Formen manchmal dieselben sind. In diesen Fällen muss man auf den ganzen Satzbau achten. (Piitulainen/Lehmus/Sarkola 1997, 94) Duden Grammatik (2009, 145) stellt die Flexionsformen der Kasus auf diese Weise zusammen:

<b>Kasus</b>			
<b>Nominativ</b>	<b>Akkusativ</b>	<b>Dativ</b>	<b>Genetiv</b>
der Baum die Pflanze das Blatt	den Baum die Pflanze das Blatt	dem Baum (e) der Pflanze dem Blatt(e)	des Baum(e)s der Pflanze des Blatt(e)s

Abb. Nr. 1

Weil die Adjektive normalerweise als Attribut (d.h. sie bestimmen das Substantiv) vor den Substantiven fungieren, muss man auch die Adjektive beugen, entweder nach der starken oder schwachen Deklination (Kultalahti et al. 2007, 92- 101). Das kann auch Probleme für die Fremdsprachenlernenden verursachen. Zu bemerken ist auch, dass der Kasus des Wortes von vielen unterschiedlichen Faktoren abhängt: die Verben, die Präpositionen und auch die Adjektive können den Kasus bestimmen. Diese Fähigkeit, einen bestimmten Kasus vom Substantiv aus zu regieren, heißt auch Rektion (Piitulainen/Lehmus/Sarkola 1997, 109).

Aufsatz Nr. 1: „Ohne Computer kann ich nicht leben!“

	<i>Originaler Satz</i>	<i>Korrigierter Satz</i>	<b>Fehlertyp</b>
<b>23.</b>	„Jeden Morgen, wenn ich mein Tag beginne, esse ich Frühstück stück mein Computer an.“	„Jeden Morgen, wenn ich <b>meinen</b> Tag beginne, esse ich frühstück und mache <b>meinen</b> Computer an.“	<b>K, Gen *mein</b> <b>K, Gen *mein</b>

24.	„ <b>In</b> Internet kann man z.B. Turun Sanomat, Helsingin Sanomat oder Iltalehti lesen und es ist sehr schnell.“	„ <b>Im</b> Internet kann man z.B. Turun Sanomat, Helsingin Sanomat oder Iltalehti lesen und es ist sehr schnell.“	<b>K</b>
25.	„Ich brauche <b>das</b> Computer für meine Hausaufgaben und andere Schule-Werken zu machen, weil kann ich nicht die richtige Information aus <b>die</b> Bücher finden.“	„Ich brauche <b>den</b> Computer für meine Hausaufgaben und andere Schulaufgaben, weil ich nicht die richtige Information in <b>den</b> Büchern finden kann.“	<b>K, Gen</b> * <i>das</i> <b>K</b> * <i>die</i>
26.	„Ich brauche <b>das</b> Computer und Internet zu Wilma lesen.“	„Ich brauche <b>den</b> Computer und das Internet, Wilma zu lesen.“	<b>K, Gen</b>
27.	„Ohne das weiß ich nicht, wenn ich <b>zu</b> Schule gehen müssen!“	„Ohne Wilma weiß ich nicht, wenn ich <b>zur</b> Schule gehen muss!“	<b>K</b>

Der Aufsatz Nr. 1 hat insgesamt 7 Kasusfehler. Im Satz 23 gibt es 2 Kasusfehler, die beide beim Gebrauch des Akkusativs passiert sind: Der Schreiber hat nicht das Suffix -en am Ende des determinativen Pronomens *mein* verwendet (\**mein Tag* statt *meinen Tag* und \**mein Computer* statt *meinen Computer*), obwohl es sich hier wegen der Transitivverben *beginnen* und *machen* um ein direktes Objekt handelt. In der Tabelle der Flexionsformen (vgl. S. 41) können wir sehen, dass das Maskulinum das einzige Genus ist, das sich im Akkusativ von seiner Nominativform unterscheidet und das Suffix -en fordert. Wir können aber nicht mit Sicherheit wissen, ob sie hauptsächlich Kasus- oder Genusfehler sind. Meines Erachtens ist der Fehlertyp gleichzeitig Kasus- und Genusfehler, d. h. der Fehler des Genus ein Teil vom Kasusfehler ist.

Der Satz 24 hat die Präposition *in* in der Grundform und nicht im Dativ (*im*). *In* ist eine Wechselpräposition und nach der Duden Grammatik (2009, 604) „drücken [Wechselpräpositionen] mit dem Kasus aus, ob es sich um eine Lagebezeichnung (Dativ) oder um eine Richtungsbezeichnung (Akkusativ) handelt: *im Wald* (Lage) – *in den Wald* (Richtung).“ *Internet* ist ein Maskulinum und deshalb fordert die Präposition *in* hier das Suffix -m (Abk. für *in dem*). In den Sätzen 25 und 26 gibt es wieder ein Problem mit der Akkusativform des Maskulinums, weil der Schreiber eine falsche Genuswahl (das Neutrum) für das Wort *der Computer* getroffen hat. Im Gegensatz zum Maskulinum sieht das Neutrum im Nominativ und Akkusativ gleich aus; und der Schreiber hat das Wort demnach konjugiert. Im Satz 25 sollte überdies die Pluralform *die Bücher* im Dativ sein (*den Büchern*), weil es hier wieder um die Wechselpräposition *in* und die Lagebezeichnung geht. Der Schüler hat hier auch eine falsche Präpositionswahl, aber darauf wird ausführlicher im Kapitel 4.1.4. eingegangen. Der letzte Kasusfehler von Aufsatz Nr. 1 befindet sich im Satz 27: Der Schüler signalisiert den Kasus oder das Genus des Wortes *die Schule* gar nicht, aber hat jedoch die Präposition *zu* vor dem Substantiv ver-

wendet. Laut Duden Grammatik (2009, 607) fordert die Präposition *zu* immer die Dativreaktion (feste Wortverbindungen sind die Ausnahme, z. B. *zu Fuß*), und darum wäre die richtige Kasusform für das Wort *die Schüle* hier *zur* (Abk. für *zu der*).

Aufsatz Nr. 2: „Ich hatte schon Probleme mit der Technik“

	<i>Originaler Satz</i>	<i>Korrigierter Satz</i>	<b>Fehlertyp</b>
<b>28.</b>	„ <b>Eine Tage</b> ist alles mit der Technik schief gelaufen.“	„ <b>Eines Tages</b> ist alles mit der Technik schief gelaufen.“	<b>K</b> <b>K</b>

In diesem Aufsatz kommen nur 2 Kasusfehler im Satz 28 vor: Der Schreiber hat *eine Tage* statt *eines Tages* geschrieben. Das Wort *ein Tag* muss hier im Genitiv sein, weil *eines Tages* eine Umstandsbestimmung ist, die den Genitiv verlangt. Die unbestimmten Ausdrücke der Zeit müssen ohne Präposition mit Hilfe vom Genitiv geäußert werden, vgl. *abends, eines Morgens*. (Piitulainen/Lehmus/Sarkola 1997, 119)

Aufsatz Nr. 3: „Ich hatte schon Probleme mit der Technik“

	<i>Originaler Satz</i>	<i>Korrigierter Satz</i>	<b>Fehlertyp</b>
<b>29.</b>	„Der Computer nicht abgestrützen und <b>meine</b> Motorbiken nicht funcen.“	„Der Computer ist nicht abgestrützt und <b>mein</b> Motorrad funktioniert nicht.“	<b>K, Gen</b>
<b>30.</b>	„Ich musste gehen zu <b>eine</b> Kurz, wer mann gelernen über Technik.“	„Ich musste auf <b>einen</b> Kurs gehen, wo man über Technik lernt.“	<b>K, Gen</b>
<b>31.</b>	„So ich kann <b>meine</b> Computer und das Mobiltelefon använda.“	„So ich kann <b>meinen</b> Computer und das Mobiltelefon gebrauchen.“	<b>K, Gen</b>
<b>32.</b>	„Meine Probleme mit der Technik ist nicht aus ich könnten använda <b>dem</b> .“	„Meine Probleme mit der Technik haben nichts damit zu tun, dass ich <b>sie</b> nicht gebrauchen könnte.“	<b>K, Pron, Gen, Bez</b>
<b>33.</b>	„Die Technik nichts funckt, wenn ich habe <b>der</b> in <b>meine</b> Hand.“	„Die Technik funktioniert nicht, wenn ich <b>sie</b> in <b>meiner</b> Hand habe.“	<b>K, Gen, Bez, Pron *der</b> <b>K *meine</b>
<b>34.</b>	„Wenn ich ware in der <b>acht</b> Klasse in Schule...“	„Als ich in der <b>achten</b> Klasse in <b>der</b> Schule war...“	<b>K *acht</b> <b>K *in Schule</b>
<b>35.</b>	„Ich will war <b>eine</b> Expert aus Technik användig.“	„Ich will <b>ein</b> Experte im Bereich Technik sein.“	<b>K, Gen</b>

Der Aufsatz Nr. 3 hat insgesamt 9 Kasusfehler; die meisten von ihnen sind Kasusfehler wegen der falschen Genuswahl (mindestens die Sätze 29, 30, 31, 32, 33 und 35). In den Sätzen 29, 30, 31 und 35 hat der Schreiber das Femininum im Nominativ verwendet,

obwohl er es in diesen Sätzen entweder mit dem Neutrum (*das Motorrad*) oder mit dem Maskulinum (*der Kurs, der Computer, ein Experte*) zu tun hat. Im Satz 30 gibt es wieder die Präposition *zu*, die den Dativ verlangt. Die Präposition ist jedoch falsch und eigentlich wäre die Präposition *auf*, die eine Wechselpräposition ist, hier richtig. Weil es sich hier um eine Richtungsbezeichnung handelt, wird der Akkusativ verwendet (*auf einen Kurs*). Der Satz 31 hat wieder das Maskulinum als direktes Objekt, was das Akkusativsuffix *-en* fordert (*meinen Computer*).

Der Satz 32 ist schon problematischer – der Schreiber deutet auf das feminine Wort *die Technik* mit Artikel *dem* hin. *Dem* ist eine Dativform und kann entweder für das Maskulinum oder das Neutrum stehen. Die Lehrerin hat die ganze Struktur des Satzes verändert und sie hat auch den falschen Artikel *dem* zu *sie* korrigiert. Eigentlich handelt es sich hier um das Relativpronomen. Relativpronomen sind relative Artikelwörter und Pronomen, die Relativsätze (d. h. eine besondere Art der Nebensätze) einleiten. *Der/die/das* sind die häufigsten Relativpronomen des Deutschen, und sie entsprechen immer dem Substantiv, worauf sie sich beziehen. (Duden Grammatik, 2009, 302) Der Kasusfehler im Satz 32 ist also zur selben Zeit ein Kasusfehler, ein Pronomenfehler und ein Genusfehler, aber auch ein falscher syntaktischer Bezug. Der Satz 33 hat einen ähnlichen Fehler, weil der Schreiber auf das Wort *die Technik* mit dem falschen relativen Artikelwort *dem* hinweist. Ein zweiter Fehler im Satz 33 ist ein „reiner“ Kasusfehler, weil das Genus richtig ist (*meine Hand*), aber wegen der Wechselpräposition *in* und des Zustandes der Lagebezeichnung, muss der Kasus wieder in der Dativform konjugiert werden (*in meiner Hand*). Im Satz 34 geht es auch um die Wechselpräposition *in* und die Lagebezeichnung: Der Schreiber hat jetzt den Artikel *die* richtig im Dativ konjugiert, aber dem Adjektiv fehlt das Merkmal *-en* des Dativs (*\*in der acht\_Klasse*). Dazu hat der Satz 34 einen zweiten Kasusfehler, weil *\*in Schule* ohne den Artikel geschrieben ist, der auch die Lagebezeichnung durch die Dativform äußern würde (*in der Schule*).

Aufsatz Nr. 4: „Ich hatte schon Probleme mit der Technik“

	<i>Originaler Satz</i>	<i>Korrigierter Satz</i>	<b>Fehlertyp</b>
36.	„Ich habe <b>ein</b> Computer <b>das</b> nicht so ohne Probleme funktioniert.“	„Ich habe <b>einen</b> Computer, <b>der</b> nicht so ohne Probleme funktioniert.“	<b>K, Gen *ein</b> <b>K, Gen, Bez</b> <i>*das</i>
37.	„Es ist ganz alt schon dafür ich <b>ein neue</b> kaufen dürfte.“	„Er ist ganz alt schon, so dass ich <b>einen neuen</b> kaufen müsste.“	<b>K</b>



			<b>K</b>
38.	„Aber es ein Problem gibt, ich habe <b>keinen</b> Geld.“	„Aber es gibt ein Problem, ich habe <b>kein</b> Geld.“	<b>K</b>
39.	„Ich hoffe, dass das war <b>alle</b> , aber nicht!“	„Ich habe gehofft, dass das <b>alles</b> war, aber nicht!“	<b>K, Bez</b>
40.	„Ich weiß nicht, ob der Fehler gibt es in mir oder in <b>die</b> Geräte.“	„Ich weiß nicht, ob der Fehler in mir oder in <b>den</b> Geräten ist.“	<b>K</b>
41.	„Oder die Qualität des <b>Gerätes</b> ist fel, oder ich bin nicht ein Wunderkind <b>des Techniks</b> .“	„Entweder ist die Qualität des <b>Geräts</b> schlecht, oder ich bin kein Wunderkind <b>der Technik</b> .“	<b>K, R</b> *Gerätes <b>K, Gen</b> *des <b>K, Gen</b> *Techniks

Aufsatz Nr. 4 hat schon 10 Kasusfehler, aber die meisten hängen eng zusammen, d.h. sie gehören zum selben Bezugswort (z. B. die Kasusfehler in den Sätzen 37 und 41). Im Satz 36 hat der Schüler das Wort *der Computer* als Neutrum betrachtet. Wegen des Verbs (*haben*) ist das Wort das Akkusativobjekt des Satzes, das an dieser Stelle wieder die Endung *-en* fordert. Im Satz 37 spricht der Schüler über dasselbe maskuline Wort *der Computer* als direktes Objekt, aber die Endung des Akkusativs fehlt immer noch, auch bei dem Adjektiv (*\*ein neue* statt *einen neuen*). Der Satz 38 hat auch mit dem Akkusativobjekt zu tun, aber das Bezugswort (*Geld*) ist ein Neutrum und fordert deswegen kein Suffix – trotzdem hat der Schreiber hier die Endung *-en* in Verbindung mit dem Verneinungswort verwendet (*\*keinen Geld* statt *kein Geld*). Im Satz 39 gibt es auch ein Problem mit dem Bezug des Kasus: *\*alle* ist eigentlich in diesem Satz eine Nachstellung von *das* im Nominativ und muss demnach dekliniert werden. Die Duden Grammatik (2009, 309) bezeichnet *all* als Indefinitum, das normalerweise adjektivisch flektiert wird. Die Nachstellung (z. B. *das alles*) und die Voranstellung (z. B. *alle diese*) sind möglich im Nominativ und Akkusativ Plural zusammen mit *diese* und „auch im Neutrum in Verbindung mit *das, dies(es)* und seinen Deklinationsformen.“ (ebd.)

Im Satz 40 verwendet der Schreiber die richtige Wechselpräposition *in*, aber der Kasus des Plurals muss wegen der Lagebezeichnung im Dativ sein (*in den Geräten* statt *\*in die Geräte*). Der Satz 41 hat einen richtigen Genitivkasus des Neutrums (*des*), aber der Lehrer hat das übrigbleibende *-e* als fehlerhaft markiert (*des Geräts* statt *\*des Gerätes*). Das Duden Online Wörterbuch akzeptiert jedoch beide Formen (<http://www.duden.de>, 24.4.2015). Im Satz 41 gibt es auch einen anderen Genitivkasus, den der Schüler falsch im Neutrum oder Maskulinum dekliniert hat, obwohl das Bezugswort ein Femininum ist (*der Technik* statt *\*des Techniks*).

## Aufsatz Nr. 5: „Ohne mein Ladegerät kann ich nicht leben!“

	<i>Originaler Satz</i>	<i>Korrigierter Satz</i>	<b>Fehlertyp</b>
<b>42.</b>	„Mit <b>einen</b> Handy man kann <b>in ein</b> Anschluss mit <b>die Freunde</b> war.“	„Mit <b>einem</b> Handy kann man <b>im</b> Kontakt mit <b>den Freunden</b> sein.“	<b>K</b> * <i>einen</i> <b>K</b> * <i>in</i> <b>K</b> * <i>ein</i> <b>K</b> * <i>die</i> <b>K</b> * <i>Freunde</i>

Im Aufsatz Nr. 5 gibt es 5 Kasusfehler und sie alle kommen im selben Satz vor. Der Satz beginnt mit der Präposition *mit*, die immer den Dativ verlangt, d. h. sie hat die Dativreaktion (vgl. S. 45). Der Schüler benutzt jedoch fälschlicherweise den Akkusativ (\**mit einen Handy* statt *mit einem Handy*). Der nächste Kasusfehler ist schon schwieriger zu analysieren, weil das Bezugswort an sich (*Anschluss*) semantisch nicht richtig ist. Trotzdem handelt es sich hier wieder um die Wechselpräposition *in* und die Lagebezeichnung, die im Dativ dekliniert werden muss. *Anschluss* und *Kontakt* (die Verbesserung gegeben vom Lehrer) sind Maskulina, die im Dativ das Suffix –em fordern (*im* statt \**in ein*). Der nächste Kasusfehler im Satz 42 beschäftigt sich auch mit der Präposition *mit*, die den Dativ vom Substantiv regiert. Das Bezugswort ist im Plural (*die Freunde*), weshalb der Dativkasus sowohl durch den Artikel als auch durch das Suffix sichtbar ist (*mit den Freunden*).

Zusammenfassend wird folgende Statistik der Kasusfehler aufgestellt:

**K** = (Falscher Kasus) **32**

**Gen** = (Verwendung des falschen Genus) **12**

**Bez** = (Falscher syntaktischer oder semantischer Bezug) **4**

**Pron** = (Falscher Pronomengbrauch) **2**

**R** = (Falsche Rechtschreibung) **1**

Wie die Verbfehler, können auch die Kasusfehler mehrere Fehlertypen gleichzeitig besitzen. Wichtig ist auch zu bemerken, dass jeder Fehler jetzt „ein falscher Kasus“ (**K**) ist und die anderen Fehlertypen sind neben den Kasusfehlern passiert. Insgesamt gibt es also 32 Kasusfehler.

#### 4.1.2.1. Ursachen für Kasusfehler

In diesem Kapitel versuche ich, die möglichen Ursachen für Kasusfehler zu finden. Wie die Verbfehler, sind die Kasusfehler manchmal auch schwierig zu analysieren – wir können es nicht mit Sicherheit wissen, warum der Schüler bestimmte Fehler in einer bestimmten Situation gemacht hat, aber einige Schlussfolgerungen sind jedoch zu machen. Es gibt insgesamt 32 Kasusfehler und 12 von ihnen passieren wegen der Verwendung des falschen Genus (z. B. die Sätze 25, 26, 31, 36 und 37). Die Vermutung liegt nahe, dass diese Fehler Kompetenzfehler sind: Die Schüler wissen einfach die Genera der Wörter nicht, und versuchen sie zu erraten. Der Einfluss der deutschen Sprache selbst ist also ein Grund für die Kasusfehler, weil das komplexe Artikelsystem für einige Leute schwierig zu lernen ist. Dazu ist es möglich, dass die häufigen Genusfehler aus dem unzureichenden Üben resultieren; d. h. wegen dem Einfluss des Fremdsprachenunterrichts oder ersatzweise dem Einfluss der schlechten Lernstrategien.

Im Satz 41 haben wir ein Beispiel von der komplizierten Art der Fehlerdefinition, weil der Schüler *\*des Geräts* statt *des Gerätes* geschrieben hat. Der Lehrer hat diesen Ausdruck als fehlerhaft markiert, obwohl es manchmal möglich ist, den Genitiv auch ohne –e am Ende des Wortes zu schreiben. Das Kriterium für Fehler in diesem Fall ist also unterrichtsabhängig, oder wie Kleppin (1998, 21) beschreibt: „Ein Fehler ist das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet“ (vgl. S. 13).

Der Einfluss der Fremdsprache selbst und ihre Simplifizierung kommen mindestens in den Sätzen 27 und 34 vor. Im Satz 27 wird nämlich nur die Präposition ohne das Kasusmerkmal verwendet (*zu* statt *zur*) und im Satz 34 fehlt dem Adjektiv die Kasusdeklinationsendung –en, obwohl der richtige Kasus im Artikel (*in der*) verwendet wird. Auch im Satz 28 geht es um eine Simplifizierung der Fremdsprache: Der Schüler versucht eine komplizierte Konstruktion der Umstandsbestimmung zu äußern, aber simplifiziert die Sprachstruktur und schreibt *\*eine Tage* statt *eines Tages*. Anders gesagt geht es hier um einen Versuch, d. h. eine Situation, in der der Lernende die Sprachstruktur noch nicht kennt, aber versucht sie allein zu bilden (vgl. S. 24). Allerdings kommt der Genitiv ganz selten in den Sprachübungen vor, womit der Einfluss des Fremdsprachenunterrichts auch nicht ausgeschlossen werden kann.

Es lässt sich feststellen, dass der Akkusativ des Maskulinums im Deutschen schwierig für die Fremdsprachenlernenden zu erwerben ist: Mindestens in den Sätzen 1, 25, 26, 31, 36 und 37 handelt es sich um den falschen Gebrauch des Maskulinums im Akkusativ. Das liegt wahrscheinlich daran, dass das Maskulinum das einzige Genus ist, das im Akkusativ von seiner Nominativform abweicht. Die vorausgehende Analyse hat auch gezeigt, dass das Genus des Wortes *der Computer* die Lernenden oft irreführt (z. B. die Sätze 23, 25, 26, 31, 36 und 37). Diese Erscheinung hat vielleicht damit zu tun, dass viele fremde Wörter im Deutschen neutral sind (vgl. *das Baby*, *das T-Shirt*), und die Lernenden leiten ab, dass *der Computer* vielleicht auch ein neutrales Wort sein könnte, d. h. sie übergeneralisieren die Zielsprache.

Ich behaupte auch, dass viele von den Kasusfehlern wegen der Wechselpräpositionen (z. B. *in*) passieren. Die Präposition *in* kommt ziemlich häufig vor, weshalb es kein Wunder ist, dass sie auch viele Fehler verursacht. Es sieht auch so aus, dass der Unterschied zwischen dem Akkusativ (die Richtung) und den Dativ (die Lage) den Lernenden immer nicht klar ist (z. B. die Sätze 24, 25, 33, 40 und 42). Es lässt sich also fragen, ob diese Eigenschaft der deutschen Sprache universal schwierig zu lernen ist (d. h. eine komplexe Struktur der Zielsprache, die fast alle Lernenden trotz der Muttersprache schwierig finden), weil es problematisch für alle Schreiber der Aufsätze gewesen ist.

### 4.1.3. Satzstellungsfehler

Die Satz- und Wortstellung erzählen uns über die grammatischen Beziehungen zwischen den Satzgliedern. Piitulainen (2009, 109) stellt heraus, dass die Wortfolge im Deutschen und Finnischen relativ frei ist, verglichen z. B. mit dem Englischen. Wegen der stärkeren Flexion ist die Folge im Finnischen noch freier, was manchmal für die finnischen Deutschlernenden problematisch sein kann. Aufgrund der Stellung des finiten bzw. gebeugten Verbs werden drei Haupttypen der Satzarten im Deutschen unterschieden. In den **Kernsätzen** ist das finite Verb an der zweiten Stelle, wie in den Aussagesätzen (z. B. „ich gehe nach Hause“), Ergänzungsfragen (z. B. „Wann kommst du?“) und in den uneingeleiteten Nebensätzen mit einem Objekt oder Subjekt (z. B. „Sie sagte, sie hat kein Geld.“). Das finite Verb steht auch an der zweiten Stelle im Satz, wenn die erste Stelle z. B. durch eine Adverbialbestimmung besetzt ist (z. B. „Heute geht sie nach Berlin“). Das Subjekt ist also nicht an der ersten Stelle, was auch Inversion heißt.

Wenn das Verb sich an der ersten Stelle des Satzes befindet, geht es um einen **Stirnsatz**. Stirnsätze sind u. a. Entscheidungsfragen (z. B. „Hast du Lust?“), Aufforderungssätze (z. B. „Gehen wir!“) und uneingeleitete Nebensätze mit einem konditionalen oder konzessiven Aspekt (z. B. konditionaler Satz „habe ich morgen Zeit, mache ich es fertig“). Dazu gibt es auch die **Spannsätze**, die die finiten Verben an der letzten Stelle haben. Die meisten Nebensätze im Deutschen sind Spannsätze und sie kommen oft mit den unterordnenden Konjunktionen vor, z. B. der Satz „Der Sommer ist nicht vorbei, weil es noch überall grün ist“. Die möglichen infinitiven Verbformen (d. h. die Verben, die nicht dekliniert sind) stehen in diesen Nebensätzen direkt neben dem finiten Verb. (Piitulainen 2009, 110-111)

Aufsatz Nr. 1: „Ohne Computer kann ich nicht leben!“

	<i>Originaler Satz</i>	<i>Korrigierter Satz</i>	<b>Fehlertyp</b>
<b>43.</b>	„Computer ist ein Gerät ich und viele andere Studenten <b>kann nicht ohne leben.</b> “	„Computer ist ein Gerät, <b>ohne das ich und viele andere Studenten nicht leben können.</b> “	<b>St Sb Z</b> *ohne <b>St</b> *kann <b>St</b> *leben <b>St*</b> nicht
<b>44.</b>	„...weil <b>kann</b> ich nicht die richtige Information aus die Bücher finden.“	„...weil ich nicht die richtige Information in den Büchern finden <b>kann.</b> “	<b>St</b>
<b>45.</b>	„Ich brauche das Computer und Internet <b>zu</b> Wilma lesen.“	„Ich brauche den Computer und das Internet, Wilma <b>zu</b> lesen.“	<b>St</b>

Aufsatz Nr. 1 hat insgesamt 6 Fehler, die als Satzstellungsfehler betrachtet werden können. Der Lehrer hat den Satz 43 in den Hauptsatz und Nebensatz geteilt, weil es sich hier eigentlich um einen untergeordneten Relativnebensatz und einen Hauptsatz handelt. Nach der Duden Grammatik (2009, 1029) erzählt der Relativnebensatz bzw. der Relativsatz mehr über ein Element vom übergeordneten Satz. Die Relativsätze enthalten immer ein relatives Satzglied (z. B. ein Relativpronomen *der, das, die* oder ein anderes Wort mit relativer Funktion), das sich im Vorfeld des Nebensatzes befindet und gleichzeitig auf den übergeordneten Satz hinweist. Das finite Verb des Relativsatzes steht somit am Ende des Satzes. (ebd.)

Der Lehrer hat auch die Präposition *ohne* an die erste Stelle vor dem Relativpronomen geschoben (*ohne das*), weil die Präpositionen immer zusammen mit ihren Ergänzungen (Substantive o. ä.) erscheinen müssen. Duden Grammatik (2009, 1030) stellt auch heraus, dass die Bezugselemente der Relativsätze meistens Nominalphrasen sind, aber Adverbphrasen sind auch üblich (z. B. ein präpositionaler Ausdruck, wie im Satz 43). Dazu hat der Satz 43 noch eine Verbgruppe (*nicht + leben + können*), die sich im untergeordneten Nebensatz am Ende des Satzes befindet. Laut Piitulainen/Lehmus/Sarkola (1997, 79) entsteht die Verbgruppe aus dem finiten Verb und seinen festen Zusatzteilen, d.h. andere Verben, Nomen und Präfixe. Die Duden Grammatik (2009, 462) nennt die Verbgruppe Verbalkomplex, der normalerweise entweder aus dem finiten Hilfsverb (*sein, haben*) oder aus dem finiten Modalverb (z.B. *müssen, wollen*) und aus dem infiniten Vollverb besteht. Im Satz 43 haben wir z.B. das finite Modalverb *können* und seine Ergänzungen; das Vollverb *leben* im Infinitiv und das Negationswort *nicht*. Die Infinitivverben dieser Art stehen im Nebensatz direkt vor dem finiten Verb (Piitulainen/Lehmus/Sarkola 1997, 256).

Was das Negationswort bzw. die Negationspartikel in der Satzstellung betrifft, ist der Fokus der Negation am relevantesten. Die allgemeine Regel wird folgendermaßen formuliert: „Die Negationspartikel *nicht* steht am linken Rand ihres Fokus“ (Duden Grammatik 2009). Natürlich gibt es einige Ausnahmen von der Regel, aber im Satz 43 können wir die Regel in der Praxis sehen.

Der Satz 44 befasst sich auch mit der Wortstellung des untergeordneten Nebensatzes: Der Lernende hat das finite Modalverb *können* direkt hinter die unterordnende Konjunktion *weil* gestellt, obwohl es sich um einen Spannsatz handelt. Aus diesem Grund rutscht das Verb ans Ende des Nebensatzes. Im Satz 45 haben wir eine Infinitivkonstruktion; sie besteht aus dem Infinitiv (Präs. oder Perf.) + *zu* als Kern des Satzes. Die Infinitivkonstruktion kann die Rolle des Subjekts, Objekts, Attributs und der Adverbialbestimmung im Satz spielen. (Piitulainen 2000, 99 – 106) Im Satz 45 hat der Schüler die *zu*- Partikel vor das Substantiv gestellt, obwohl die Partikel immer vor dem Infinitiv stehen muss, wenn man es mit einem einfachen Verb zu tun hat (*zu lesen*).

## Aufsatz Nr. 3: „Ich hatte schon Probleme mit der Technik“

	<i>Originaler Satz</i>	<i>Korrigierter Satz</i>	<b>Fehlertyp</b>
46.	„Ich musste <b>gehen</b> zu eine Kurzwer mann <b>gelernen</b> auf Technik.“	„Ich musste auf einen Kurs <b>gehen</b> , wo man über Technik <b>lernt</b> .“	<b>St Sb Z</b> *gehen <b>St Sb</b> *gelernen
47.	„Die Technik nichts <b>funkt</b> , wenn ich <b>habe</b> der in meine Hand.“	„Die Technik funktioniert <b>nicht</b> , wenn ich sie in meiner Hand <b>habe</b> .“	<b>St</b> *nichts funkt <b>St</b> *habe
48.	„Wenn ich <b>ware</b> in der acht Klasse in Schule...“	„Als ich in der achten Klasse in der Schule <b>war</b> ...“	<b>St</b>

Der Aufsatz Nr. 3 hat insgesamt 5 Satzstellungsfehler. Jeder Satz hat zumindest einen Satzstellungsfehler, der auf die Regeln des abhängigen Spannsatzes zurückgeht. Im Satz 46 hat der Schüler den Satz zuerst ohne Komma geschrieben, aber der Lehrer hat den Satz in zwei unterschiedliche Sätze geteilt (in den übergeordneten und untergeordneten Satz). Deswegen sind die Satzstellungsfehler hier gleichzeitig Satzbaufehler. Das Verb *gehen* muss am Satzende stehen, weil es hier wegen des Modalverbs *müssen* um einen Verbalkomplex geht. Das bedeutet, dass im Verberst- und Verbzweitsatz der infinite Teil des Verbalkomplexes sich immer an der letzten Stelle des Satzes befindet (Duden Grammatik 2009, 461). Der Satz 46 wurde mit dem untergeordneten Nebensatz weitergebaut, wo das Verb (*lernen*) wegen der Spannung erst am Ende des Satzes steht.

Im Satz 47 hat der Schreiber ein Problem mit dem Platz der Negationspartikel *nicht*. Piitulainen/Lehmus/Sarkola (1997, 201) bringen hervor, dass das Verneinungswort in Satz- und Wortnegationen geteilt werden kann: die Wortnegation negiert bestimmte Satzglieder und steht normalerweise am linken Rand ihres Fokus (vgl. S. 52). Die Satznegation negiert den ganzen Satz und befindet sich dagegen am Ende des Satzes. Dies ist auch der Fall im Satz 47, wo die Partikel den ganzen Satz verneint, und nicht nur das Verb. Der zweite Fehler des Satzes 47 passiert im Nebensatz, wo der Schreiber das Verb (*habe*) trotz der unterordnenden Konjunktion *weil* neben das Subjekt stellt. Der Nebensatz ist jedoch ein Spannsatz und das Verb muss an der letzten Stelle sein. Im Satz 48 beginnt der untergeordnete Nebensatz den Ausdruck, und der Lernende hat das finite Verb falsch neben das Subjekt gestellt. Die Konjunktionwahl (*wenn* statt *als*) ist auch nicht richtig, aber es handelt sich um eine unterordnende Konjunktion und um einen Spannsatz, wo das Verb wieder an der letzten Stelle des Satzes stehen muss.

## Aufsatz Nr. 4: „Ich hatte schon Probleme mit der Technik“

	<i>Originaler Satz</i>	<i>Korrigierter Satz</i>	<b>Fehlertyp</b>
<b>49.</b>	„Aber <b>es</b> ein Problem <b>gibt</b> , ich habe keinen Geld.“	„Aber <b>es gibt</b> ein Problem, ich habe kein Geld.“	<b>St</b>
<b>50.</b>	„Stell dir mal vor, dass dein Computer ganze Zeit <b>machen sich aus</b> .“	„Stell dir mal vor, dass <b>sich</b> dein Computer die ganze Zeit <b>aus macht</b> .“	<b>St *machen</b> <b>St *sich</b> <b>St *aus</b>
<b>51.</b>	„Ich hoffe, dass das <b>war</b> alle, aber nicht!“	„Ich habe gehofft, dass das alle <b>war</b> , aber nicht!“	<b>St</b>

Im Aufsatz Nr. 4 sind insgesamt 5 Satzstellungsfehler identifizierbar. Der Satz 49 beschäftigt sich mit dem Platzhalter *–es*. *Es* ist ein formales Subjekt im Deutschen und kommt mit den sog. unpersönlichen Verben vor. Am Anfang des Satzes ist es obligatorisch (z. B. „es regnet“), während es in der Satzmitte als prädikative Konstruktion fakultativ ist, wie im Satz „ihr ist (es) heiß“ (Piitulainen 2000, 43- 44). *Es gibt* ist dazu im Deutschen ein fester verbaler Ausdruck, d.h. sie werden immer zusammen gebraucht, wenn die Bedeutung „etwas vorhanden sein“ ist (vgl. engl. *there is/are* und schw. *det finns*). Der Schüler hat diesen festen Ausdruck im Satz 49 falsch verwendet, weil das Verb nicht an der zweiten Position steht (die Konjunktion *aber* zählt nicht dazu, weil sie Sätze verbindet, vgl. *\*aber es ein Problem gibt* statt *aber es gibt ein Problem*).

Im Satz 50 gibt es Satzstellungsfehler wegen der komplexen Verbstrukturen: Der Satz hat sowohl ein reflexives Verb mit dem Reflexivpronomen *sich* als auch ein Funktionsverbgefüge (vgl. S. 41). Das Reflexivpronomen ist ein fester Teil des Verbkomplexes – das reflexive Verb erzählt uns, dass das Subjekt des Satzes eine Zustandsänderung durchmacht (Duden Grammatik 2009, 401). Im Satz 50 hat der Lernende das Reflexivpronomen (*sich*) an das Satzende zwischen den Verbstamm (*machen*) und seine Partikel (*aus*) gestellt, aber jetzt geht es wieder um einen untergeordneten Spannsatz, und das Reflexivpronomen muss in der Nähe des Subjekts bleiben. In Bezug auf das trennbare Verb steht der finite Verbstamm an der letzten Stelle im Spannsatz, nach seiner Partikel. Der Schüler hat ein Problem mit der Wortstellung des untergeordneten Nebensatzes im Satz 51 - er hat das finite Verb direkt hinter das Subjekt gestellt, obwohl es hier am Satzende stehen muss.



## Aufsatz Nr. 5: „Ohne mein Ladegerät kann ich nicht leben!“

	<i>Originaler Satz</i>	<i>Korrigierter Satz</i>	<b>Fehlertyp</b>
<b>52.</b>	„Mit einem Handy <b>man kann</b> in ein Anschluss mit die Freunde war.“	„Mit einem Handy <b>kann man</b> im Kontakt mit den Freunden sein.“	<b>St</b>
<b>53.</b>	„Überalles die Technik ohne die Ladegeräten nicht <b>werken</b> : das Computer, das Kamera, mp3...“	„Überhaupt <b>funktioniert</b> die Technik ohne Ladegeräte nicht: der Computer, die Kamera, mp3...“	<b>St</b>
<b>54.</b>	„Wir sind so hilflos ohne Technik, dass wir nicht wissen, was wir machen würden, wenn die Battery <b>sind raus</b> .“	„Wir sind so hilflos ohne Technik, dass wir nicht wissen, was wir machen würden, wenn die Batterie <b>raus ist</b> .“	<b>St</b>

Der letzte Aufsatz enthält insgesamt 3 Satzstellungsfehler. Bei den Sätzen 52 und 53 handelt es um die Inversion (vgl. S. 52). Die beiden Sätze sind Kernsätze, aber sie fangen mit einer Adverbialbestimmung (*mit einem Handy* und *überhaupt*) an: In diesen Fällen rutscht das Subjekt hinter das finite Verb, aber das Verb besetzt immer noch die zweite Position des Satzes. Im Satz 53 ist zu bemerken, dass das Verneinungswort *nicht* jedoch am Ende steht, weil es den ganzen Satz jetzt verneint. Der letzte Satzstellungsfehler befindet sich im Satz 54, der aus mehreren Teilsätzen besteht: Der letzte Nebensatz fängt mit der unterordnenden Konjunktion *wenn* an, wodurch der Satz ein Spannsatz ist. Der Schreiber stellt das finite Verb direkt hinter das Subjekt, obwohl es erst nach dem Adverb (*raus*) am Satzende stehen muss.

Hier sind die Satzstellungsfehler noch zusammengestellt. Insgesamt gibt es 19 Satzstellungsfehler, weil alle Fehler in diesem Kapitel die Satzstellung betreffen. Drei von den 18 Fehlern hatten also gleichzeitig mit dem Satzbau zu tun. Dazu gibt es ein Paar fehlende Zeichensetzungen.

**St** = (Satzstellung) **18**

**Sb** = (Satzbau) **3**

**Z** = (Falsche oder fehlende Zeichensetzung) **2**

#### 4.1.3.1. Ursachen für Satzstellungsfehler

Bei den Satzstellungsfehlern kann man schon direkt sehen, wie der Einfluss der anderen Sprachen (d. h. Transfer) Fehler verursacht. Im Deutschen ist die Wortfolge bis zu einem gewissen Maß frei, aber es gibt jedoch einige strenge Regeln – besonders mit den Verben in den untergeordneten Nebensätzen. Die Regel über den Spannsatz (vgl. S. 53) hat sich als besonders problematisch für die Lernenden erwiesen: Mindestens die Sätze 44, 46, 47, 48 und 51 beschäftigen sich mit den Spannsatzfehlern. Die Schüler haben in diesen Sätzen die Wortstellung der anderen Sprachen verwendet; den Satz 51 z. B. \*„dass das war alle“ kann man mit dem Finnischen „että siinä oli kaikki“ und mit dem Englischen „that that was all“ vergleichen.

Im Satz 44 hat der Schüler „weil kann ich nicht“ geschrieben. Es ist auch möglich, dass es sich hier um die Übergeneralisierung der Zielsprache handelt. Der Schüler hat das Verb nicht ans Ende des Satzes gestellt, sondern verwendet die Inversion (vgl. S. 52) am Anfang des Satzes, d. h. die Konstruktion, wo das Verb wegen der Adverbialbestimmung an der Position des Subjekts steht. Der Fehler mit der Infinitivpartikel *zu* dagegen kann sowohl ein Transferfehler sein (weil es im Finnischen keine getrennte Partikel dafür gibt, sondern man die Wortendungen verwendet) als auch ein Simplifizierungsfehler; der Schüler weiß schon, dass man in dieser Struktur eine *zu*-Partikel haben muss, aber ist nicht sicher wie, und simplifiziert deswegen die Sprachstruktur. Auch im Satz 50 gibt es ein Beispiel für die Simplifizierung der Sprache: Der Schüler verwendet einen Verbkomplex, der zur selben Zeit ein reflexives Verb mit dem Reflexivpronomen *sich* ist. Es kann sein, dass er nicht die richtige Stellung dieses Komplexes im Satz weiß, und schreibt deswegen alle Glieder des Komplexes nebeneinander (\**machen sich aus*).

Wie ich früher gesagt habe, spielt der Transfer bzw. die Interferenz eine ganz bedeutende Rolle bei den Satzstellungsfehlern. Mindestens in den Sätzen 46, 47, 48, 51 und 54 sind Transferfehler sichtbar, aber schwieriger ist es zu bestimmen, ob der Transfer sich in diesen Sätzen vom Finnischen oder von anderen Fremdsprachen (d. h. Englisch und Schwedisch) ableitet. Z. B. der Satz 47 hat die fehlerhafte Phrase „wenn ich habe“, deren Wortfolge an die finnische („kun minulla on“), englische („when I have“) und die schwedische („när jag har“) Wortfolge erinnert. Das Wort *wenn* ähnelt besonders dem englischen Wort *when*, was dem Schüler vielleicht irreführend gewesen ist. Im Satz 49

wird der feste verbale Ausdruck *es gibt* verwendet, aber der Platzhalter *es* ist nicht am richtigen Platz. Im Finnischen gibt es nicht dieselbe Struktur (oder die Phrase „siellä on“ ist nicht direkt vergleichbar), aber ähnliche Strukturen finden sich im Schwedischen (*det finns*) und Englischen (*there is/are*). Trotz dieser Ähnlichkeiten hat der Schreiber den Ausdruck falsch verwendet (*\*es ein Problem gibt*), d.h. man kann nicht über einen positiven Transfer sprechen. Es wäre denkbar, dass es sich hier um die Übergeneralisierung handelt: Der Schüler hat gelernt, dass man in manchen Nebensätzen das Verb ans Ende stellen muss, und überbeansprucht diese Regel. Im Satz 53 haben wir einen ähnlichen Fall der Übergeneralisierung, wo der Schüler das Verb am Ende des Satzes hat, obwohl es eigentlich keinen Grund dafür gibt. Doch beginnt er den Satz mit einem (falschen) Adverbial (*überalles*), das die Inversion des Subjekts und Verbs regiert, aber die Regel des Spannsatzes sollte hier nicht gelten.

#### 4.1.4. Präpositionsfehler

Man hört oft, dass die Präpositionen schwierig für die Fremdsprachenlernenden zu lernen sind. Es lässt sich wahrscheinlich darauf zurückführen, dass die Art der Präpositionen arbiträr ist – d. h. es gibt keine klaren Regeln zum Gebrauch der Präpositionen. Die Duden Grammatik (2009, 602) stellt fest, dass die Präpositionen entweder bei freiem oder gebundenem Gebrauch verwendet werden. Bei freiem Gebrauch überträgt die Präposition ihre eigentliche Bedeutung und man kann die Präposition wechseln, aber dann verändert sich auch die Bedeutung der Äußerung (vgl. „das Buch liegt auf/vor dem Tisch“). Bei gebundenem Gebrauch verschwindet die eigentliche Bedeutung der Präposition und sie kann nicht mehr frei ausgetauscht werden. Dies ist der Fall bei den Funktionsverbgefügen (z. B. *anrufen*), und bei den Präpositionalobjekten (z. B. *warten + auf*). Dazu es ist möglich, sie in lokale, temporale, modale, kausale und neutrale Präpositionen zu kategorisieren (ebd., 603).

Aufsatz Nr. 1: „Ohne Computer kann ich nicht leben!“

	<i>Originaler Satz</i>	<i>Korrigierter Satz</i>	<b>Fehlertyp</b>
<b>55.</b>	„... weil kann ich nicht richtige Information <b>aus</b> die Bücher finden.“	„... weil ich nicht die richtige Information <b>in</b> den Büchern finden kann.“	<b>Präp</b>

Der Aufsatz Nr. 1 hat nur einen Präpositionsfehler. Der Schüler schreibt *aus* statt *in*, obwohl das Verb *finden* die Präposition *in* regiert. Es handelt sich also um eine lokale Präposition und auch um eine neutrale (bzw. leere) Präposition. Das bedeutet, dass viele einfache Präpositionen von einem Verb, einem Substantiv oder einem Adjektiv gefordert werden können, aber sie sind eigentlich „bedeutungsleer“ (ebd., 606). Der Schüler hat nicht gewusst, dass das Verb *finden* die neutrale Präposition *in* verlangt, und nicht *aus*.

Aufsatz Nr. 2: „Ich hatte schon Probleme mit der Technik“

	<i>Originaler Satz</i>	<i>Korrigierter Satz</i>	<b>Fehlertyp</b>
<b>56.</b>	„Ich habe entscheidet <b>für</b> meine Hausaufgabe mich zu konzentrieren.“	„Ich habe mich entschieden, mich <b>auf</b> meine Hausaufgabe zu konzentrieren.“	<b>Präp</b>

Auch der Aufsatz Nr. 2 enthält nur einen Präpositionsfehler. Dieser Fehler ist auch mit dem Verb verknüpft. Bestimmte Verben haben zwar die Fähigkeit, eine bestimmte sprachliche Form von den Substantiven und den Pronomen zu regieren, d.h. die Rektion des Verbs (vgl. S. 45). Es gibt jedoch keine umfassenden Regeln für den Gebrauch der Rektionen (Piitulainen/Lehmus/Sarkola 1997, 87). Im Satz 56 geht es um das Verb *sich konzentrieren*, das den Präpositionalkasus *auf* + A besitzt, aber der Schreiber verwendet die falsche Präposition *für*.

Aufsatz Nr. 3: „Ich hatte schon Probleme mit der Technik“

	<i>Originaler Satz</i>	<i>Korrigierter Satz</i>	<b>Fehlertyp</b>
<b>57.</b>	„Ich musste gehen zu eine Kurz wer mann gelernen <b>auf</b> Technik.“	„Ich musste auf einen Kurs gehen, wo man <b>über</b> Technik lernt.“	<b>Präp</b>
<b>58.</b>	„Wen ich eine Abiturient ist, gehen ich <b>zu</b> Universität <b>auf</b> Technik <b>nach</b> USA.“	„Wenn ich Abiturient bin, gehe ich <b>an die</b> technische Universität <b>in die</b> USA.“	<b>Präp</b> *zu <b>Präp</b> *auf <b>Präp</b> *nach
<b>59.</b>	„Ich will war eine Expert <b>aus</b> Technik anständig.“	„Ich will ein Experte <b>im Bereich</b> Technik sein.“	<b>Präp</b>

Im Aufsatz Nr. 3 haben wir insgesamt 5 Fehler zu den Präpositionen. Der Satz 57 verbindet die Präposition *auf* und das Verb *lernen*, obwohl die richtige Präposition *über* wäre. Die Präposition *über* äußert in diesem Satz eine Objektbeziehung zwischen *lernen* und *Technik*, d. h. sie hat keine eigene Bedeutung und sie äußert nur die Beziehung zwischen den Satzgliedern (vgl. S. 56 und Piitulainen/Lehmus/Sarkola 1997, 208). Im Satz 58 gibt es schon 3 Präpositionsfehler. Zuerst verwendet der Schüler die Präposition *zu* in Verbindung mit dem Verb *gehen* und dem Substantiv *die Universität*. Obwohl es richtig in bestimmten Fällen ist, den Ausdruck *gehen + zu* zu verwenden, wenn es sich um die Richtung handelt (z.B. *zur Schule gehen*), ist die Präposition *an* im Satz 58 angemessener. Laut Duden Grammatik (2009, 604) gibt es viele regionale Schwankungen zwischen dem Gebrauch der Präpositionen *zu*, *auf* und *an*, wenn es sich um eine Institution (wie die Universität) handelt. Im Satz 58 deutet der Schreiber auf die Universität als Institution und nicht als Gebäude – deswegen wäre die passende Präposition *an* statt *zu*.

Der Schreiber verwendet die Präposition *auf* im Satz 58, obwohl dafür eigentlich kein Grund besteht (\**Universität auf Technik* statt *die technische Universität*). Am Ende des Satzes 58 kommt auch ein sehr typischer Präpositionsfehler vor: \**nach USA* statt *in die USA*. Das Wort *die USA* ist im Plural und regiert wegen des Artikels die Präposition *in* statt *nach*. Der letzte Präpositionsfehler befindet sich im Satz 59. Der Schüler versucht auszudrücken, dass er ein Experte der Technik sein möchte, und gebraucht die Präposition *aus* und dazu eine falsche Form des Substantivs (\**eine Experte aus Technik*). Der Lehrer hat den Satz dann mit einer Umstandsbestimmung (*im Bereich*) verbessert.

Nur 3 Aufsätze von 5 enthalten Präpositionsfehler. Meiner Meinung nach sind alle Präpositionsfehler „reine“ Präpositionsfehler und sie umfassen nicht mehrere Fehlertypen gleichzeitig, wie z. B. die Verbfehler. Hier das Ergebnis:

**Präp** (Verwendung der falschen Präposition) = 7

#### 4.1.4.1. Ursachen für Präpositionsfehler

Die Präpositionsfehler gibt es am wenigsten, aber meines Erachtens sind sie auch am schwierigsten zu analysieren. Im Finnischen gibt es keine Präpositionen, sondern die

Kasusendungen, die ähnliche Funktionen wie die Präpositionen des Deutschen haben. Es ist zu erwarten, dass dieser Unterschied manchmal problematisch für die finnischen Deutschlernenden sein kann. Im Satz 55 gibt es ein ganz klares Beispiel für den negativen Transfer, d. h. für den Einfluss einer anderen Sprache. Der Schüler schreibt in seinem Aufsatz „Information **aus** den Büchern finden“ statt „Information **in** den Büchern finden“. Im Finnischen würde man hier den Elativkasus *-sta* verwenden, d. h. „löytää tietoa kirjoista“. Dazu wird die deutsche Präposition *aus* oft im Finnischen ins Suffix *-sta* übersetzt. Aus diesem Grund war es dem Lernenden vielleicht logisch die Präposition *aus* in diesem Fall zu benutzen.

Die Fehlerursache im Satz 56 ist nicht völlig klar, weil sie sowohl wegen der Fremdsprache selbst als auch wegen der anderen Sprachen passieren könnte. Wahrscheinlich weiß der Schüler nicht, dass das Verb *konzentrieren* mit einem Objekt die bestimmte Rektion *auf+A* fordert, und verwendet eine Präposition, die ihm bekannter ist (*für*). Die deutsche Präposition *für* erinnert sehr an die schwedischen (*för*) und englischen (*for*) Präpositionen, wodurch sie vielleicht leichter in den Sinn kommt als *auf*. Um einen direkten Transfer handelt es sich hier jedoch nicht, weil im Englischen und Schwedischen verschiedene Präpositionen mit dem Verb *konzentrieren* benutzt werden (vgl. engl. „to concentrate on“ und schw. „koncentrera sig på“). Zu bemerken ist auf jeden Fall, dass diese drei germanischen Sprachen die Präposition mit der räumlichen Bedeutung „über“ benutzen, während im Finnischen den Illativkasus verwendet wird („keskittyä johonkin“). Wegen dieses Unterschieds war es vielleicht dem Lernenden schwierig die richtige Präposition zu finden. Dazu gibt es meiner Meinung nach viel Transfer besonders vom Englischen im Aufsatz Nr. 3: Der Schüler stellt das Verb *lernen* mit der Präposition *auf* (statt *über*) zusammen, die an die englische Präposition *about* erinnert (vgl. engl. „to learn about“). Im Satz 58 wird die Phrase „die Universität auf Technik“ verwendet, die wahrscheinlich auf den englischen Ausdruck „the University of Technology“ zurückgeht. Im Satz 59 schreibt derselbe Schüler noch die fehlerhafte Phrase „Expert aus Technik“, die der englischen Phrase „expert of technology“ ähnelt.

Auch bei den Präpositionsfehlern kann man den Einfluss der Fremdsprache selbst identifizieren: Im Satz 58 schreibt der Schüler *\*nach USA* statt *in die USA*. Er hat vielleicht schon gelernt, dass im Deutschen die Präposition *nach* mit vielen Ländernamen vorkommt (vgl. *nach Deutschland, nach Finnland*), d. h. er übergeneralisiert die schon gelernte Regel der Zielsprache und überträgt sie auf die anderen Sprachstrukturen.

## 5. Ergebnisse der Analyse

Die vorausgehenden Analysen konzentrierten sich auf die Verb-, Kasus-, Satzstellungs- und Präpositionsfehler in Aufsätzen, geschrieben von finnischen Deutschlernenden. Nach der Analyse können wir sagen, dass alle diese grammatischen Teilbereiche ziemlich problematisch für die Lernenden sind - einige mehr als andere. Es sieht so aus, dass die Kasusfehler (insgesamt 32) am häufigsten sind, und danach kommen die Verbfehler (insgesamt 28). Die Anzahl der Kasusfehler wird natürlich groß, weil ein Bezugswort mehrere Kasusfehler gleichzeitig im Artikel, Wortstamm und Adjektiv haben kann (vgl. der Satz 42 auf der Seite 50: „mit die Freunde\_“). Die Satzstellungsfehler kommen auch relativ häufig vor (insgesamt 19), und die Analysen zeigen uns, dass der Einfluss der anderen Sprachen bzw. der Transfer bei der Satzstellung eine große Rolle spielt. Die Präpositionsfehler gibt es am wenigsten (insgesamt 7) und für sie ist meines Erachtens auch ziemlich schwer die logischen Fehlerursachen zu finden. Der Transfer aus Englisch und Schwedisch ist auf jeden Fall möglich zu indentifizieren.

In der nachstehenden Abbildung Nr. 2 befindet sich noch ein zusammenfassendes Diagramm über die Fehler, die ich untersucht habe. Jeder Aufsatz und seine Fehler sind im Diagramm getrennt vorgestellt. Auch das Diagramm stützt die These, dass die Kasus- und Verbfehler die typischsten Fehler sind. Wir können auch sehen, dass z. B. die Aufsätze 4 und 5 keine Präpositionsfehler enthalten.

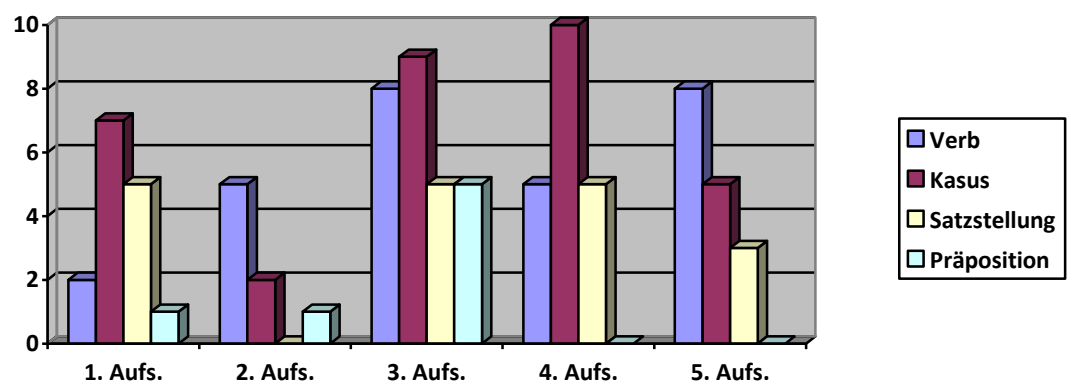


Abb. Nr. 2. Die Verteilung der Fehler in den Aufsätzen

Aus den Tabellen im Kapitel 4.1.1. kann man sehen, dass die meisten Verbfehler entweder morphologische Fehler (14) oder Fehler mit falschem Bezug (11) sind. Es gibt keine klare Antwort darauf, warum der Bezug (d. h. das Verb in der falschen Person

oder Zahl konjugiert) so oft fehlerhaft ist. Es lässt sich fragen, ob eine komplizierte Satzstruktur mit einem Hauptsatz und Nebensatz (Sätze 2, 15) die Lerner durcheinander bringt oder ob sie wegen der Nachlässigkeit einfach nicht bemerken, ob es um die Einzahl oder Mehrzahl geht (z. B. die Sätze 1, 20). Die vielen Fehler im Bezug können auch ein Einfluss der Simplifizierung sein, – d. h. die Konjugation des Verbs ist nicht bekannt oder sogar vergessen, so dass der Schreiber einfach die infinitive Grundform des Verbs benutzt, die ihm vielleicht bekannter ist (z. B. die Sätze 21, 7, 12).

Die morphologischen Fehler des Verbs im Kapitel werden im Kapitel 4.1.1. vorgestellt. Es lässt sich feststellen, dass die Sprachenlerner eigene Wortbildungen machen, wenn die richtige Äußerung in der Fremdsprache nicht präsent ist. Diese Versuche führen üblicherweise zu nicht existierenden Formen, die auch morphologische Fehler heißen (z. B. die Sätze 3,7,8,9). Überdies wurden Verbfehler sowohl mit dem Tempus (5) als auch mit dem Modus (1) gemacht. Ein Fehler ist mit dem falschen Gebrauch des Modalverbs passiert, d. h. der Schreiber hat ein falsches Modalverb gewählt. Die Satzbaufehler (3) dagegen sind normalerweise mit den komplexen Verben verbunden. Jedoch sind die letztgenannten Fehler im Vergleich zu den morphologischen Fehlern und den Bezugsfehlern marginal.

Bei den anderen Fehlern ist es nicht möglich, so viele unterschiedliche Fehlertypen zu bestimmen, wie bei den Verbfehlern. Kasusfehler sind auf jeden Fall die typischsten Fehler in diesen Aufsätzen und sie passieren meistens wegen des falschen Genus (12). Es ist festzustellen, dass das Genus der deutschen Wörter schwierig für die finnischen Fremdsprachlernenden ist, vermutlich wegen des nicht vorhandenen Genussystems im Finnischen. Die Analyse im Kapitel 4.1.2.1. zeigt uns auch, dass die Lernenden sich oft an die Ratestrategie anlehnen, wenn sie das richtige Genus nicht wissen (z. B. die Sätze 26, 29, 30, 31, 32). Dazu ist zu bemerken, dass Wechselpräpositionen wie z. B. *in* viele Kasusfehler verursachen, d. h. der Einfluss der Fremdsprache selbst (z. B. die Sätze 24, 25, 33, 40). Auch das Maskulinum im Akkusativ und sein Suffix *-en* ist problematisch für die Schüler gewesen. Diese Eigenschaft der Zielsprache hat mindestens in den Sätzen 1, 25, 31 und 37 Kasusfehler verursacht.

Die Satzstellungsfehler sind größtenteils „reine“ Satzstellungsfehler, aber es gibt auch Satzstellungsfehler, die gleichzeitig Satzbaufehler sind (die Sätze 43 und 46), weil der Lehrer den ganzen Satz in mehrere Sätze aufgeteilt hat, so dass die sprachliche Mittei-



lung klarer wird. Bei den Satzstellungsfehlern gibt es fehlende Zeichensetzungen (2), verknüpft mit den Satzbaufehlern. Als Ergebnis der Analyse ist auch festzuhalten, dass die Satzstellungsfehler meistens wegen des Transfers der anderen Sprachen passieren (z. B. die Sätze 46, 47, 48, 51). Die Präpositionsfehler passieren auch oft wegen des Transfers, und besonders wegen des Einflusses des Englischen (z. B. die Sätze 56, 58, 59), aber auch die anderen Sprachen haben einen Einfluss auf die Präpositionsfehler. Im Satz 55 z. B. gibt es ein klares Beispiel vom Einfluss der Muttersprache. Außerdem ist der Einfluss der Fremdsprache selbst (d. h. Deutsch) in den Präpositionsfehlern zu sehen: z.B. die „bedeutungsleeren“ Präpositionen fallen den Lernenden schwer, und sie werden simplifiziert (die Sätze 56 und 56).

Definitiv können wir nicht sagen, warum die Schüler genau diese Fehler gemacht haben. Es ist auf jeden Fall zu vermuten, dass die Fremdsprache selbst einen großen Einfluss auf die Lernenden hat. Typisch ist, dass die Strukturen des Deutschen von den Sprachenlernenden übergeneralisiert oder vereinfacht werden. Einige Fehler sind auch wegen des Transfers der anderen Fremdsprachen passiert – Deutsch ist im Normalfall eine fakultative Sprache in den Schulen und die Schüler sind dafür nicht so empfänglich wie z. B. für Englisch oder Schwedisch, was vielleicht die Transferfehler expliziert.

## **6. Zusammenfassung und Ausblick**

In dieser Arbeit habe ich versucht, die Ursachen der Verb-, Kasus-, Satzstellungs- und Präpositionsfehler in den Aufsätzen finnischer Deutschlerner zu finden. Es ist deutlich geworden, dass die Definition des Fehlers an sich nicht leicht zu fassen ist: Fehler kommen in sehr unterschiedlichen Situationen vor, und deswegen gibt es mehrere Kriterien dafür, was als Fehler gilt. Fehleranalyse (FA) wurde erst in den 1960er Jahren von S. Pit Corder gegründet, aber die Lehrer haben schon immer die Fehler der Lernenden analysiert. Kleppin (1998, 19-22) gibt mehrere Definitionen für Fehler, weil der Begriff sich entsprechend dem jeweiligen Kriterium ändert; d. h. ob das Kriterium die Inkorrektheit, die Verständlichkeit oder die Situationsangemessenheit ist. Dazu hängt der Fehlerbegriff auch vom Unterricht und dem Lernenden ab. Zusammenfassend kann man sagen, dass ein Fehler irgendeine Abweichung, die gegen eine Sprachnorm verstößt, ist. (ebd.) Sprachfehler können auch in den unterschiedlichen Klassifikationen eingeteilt

werden. Eine Aufteilung in Performanz- und Kompetenzfehler ist vielleicht am weitesten verbreitet: Die Kompetenzfehler sind die Fehler, die der Lernende nicht selbst korrigieren kann, d. h. dass das Wissen über die Zielsprache noch nicht genügend ist. Die Performanzfehler dagegen kann der Lernende schon selbst merken und korrigieren. (Huneke/Steinig 2010, 226) Natürlich ist es möglich, die Fehler auch nach den Sprachebenen bzw. den Teilbereichen der Sprache zu klassifizieren. Hufeisen nennt drei Klassifikationen: die phonetischen, die grammatischen und die lexikalisch-semantischen Fehler. Es ging mir nun darum, um die grammatische und die lexikalisch-semantische<sup>3</sup> Fehler zu untersuchen, weil das Primärmaterial schriftlich (und nicht gesprochen) ist.

Ich finde die Fehleranalyse deswegen so interessant, weil sie viel über das Niveau des einzelnen Schülers erzählen kann und gleichzeitig zeigt sie, welche Sprachstrukturen besonders schwierig für alle Sprachlerner sind. Hiermit ist das wichtigste Forschungsziel der FA die Lernaltersprache, die der Sprachlernende produziert. Jede Lernaltersprache ist individuell und verändert sich ständig, was wir auch an diesen Aufsätzen der finnischen Abiturienten sehen können. Lernaltersprache wird in der sprachwissenschaftlichen Literatur auch als *Interimsprache* bezeichnet (Raabe 1980, 67). Dazu ist Lernaltersprache bzw. Interimsprache eng mit dem Spracherwerb und dem Fremdsprachenlernen verbunden: Heutzutage ist es üblich, dass die Fremdsprachenlerner mehrere Sprachen zur selben Zeit studieren und die Unterrichtsgruppen sind multikulturell geworden. Marx und Hufeisen (2010, 826) sprechen in diesem Fall über das Mehrsprachigkeitskonzept und sie heben hervor, dass Deutsch heute in den meisten Ländern erst nach Englisch gelernt wird, d. h. Deutsch als Tertiärsprache (DaT). In Finnland ist die Situation genau so und der Einfluss des Englischen ist bedeutend auch in unseren Aufsätzen.

Der Einfluss der Muttersprache oder einer anderen Sprache heißt Transfer, der entweder negativ oder positiv für das Lernen sein kann (Kielhöfer 1995, 37). Bei den finnischen Deutschlernenden sind Englisch und Schwedisch die typischsten Transfersprachen (neben Finnisch), was bedeutet, dass die Lernenden sprachliche Einheiten von einer Sprache in eine andere Sprache übertragen. Neben dem Transfer verursacht auch die Zielsprache selbst Sprachfehler, die in allen Lerngruppen trotz der Muttersprache vorkommen. In diesen Fällen geht es normalerweise um komplexe Sprachstrukturen, die universell schwierig zu erwerben sind (Pietilä/Lintunen 2014, 20). Man kann z. B. die Re-

---

<sup>3</sup> In meiner Arbeit wird die lexikalische Wahl nur bei dem Verb und bei der Präposition behandelt, aber nicht beim Nomen, d. h. die Verb- und Präpositionsfehler sind eingeschlossen. Es wäre sicherlich interessant, noch die lexikalischen Fehler der Nomina zu untersuchen.

geln der Zielsprache an falschen Strukturen verwenden (d.h. Übergeneralisierung) oder die Regeln einfacher machen (d. h. Simplifizierung). Die Ursachen der Fehler sind aber nie eindeutig, sondern kompliziert. Soziale Faktoren spielen auch eine große Rolle im Fremdsprachenerwerb: Manche Fehler passieren einfach wegen des Unterrichts und des Lehrmaterials, weil z. B. bestimmte Sprachstrukturen intensiver als andere geübt werden. Dazu haben die persönlichen Faktoren (z. B. die Müdigkeit) einen Einfluss auf den Lernenden. In dieser Arbeit ist es jedoch unmöglich diese Faktoren genau zu analysieren, weil ich die Lernenden nicht persönlich kenne, und dazu weiß ich nicht genau, ob einige Sprachstrukturen weniger im Unterricht als andere geübt wurden.

Die Analyse dieser Arbeit basiert auf 5 Aufsätzen, die alle mindestens 100 Wörter enthalten. Obwohl die Auswahl relativ klein ist, gibt es jedoch viele unterschiedliche Fehlerarten allein schon bei diesen 5 Aufsätzen. Die Methode meiner Arbeit war, jeden Aufsatz und jede Fehlerart getrennt zu analysieren. Zuerst wurden die fehlerhaften Sätze in Tabellen eingeordnet und danach wurde nach den Grammatiken erklärt, warum die betreffende Form falsch ist. Dazu besteht meine Analyse aus der Besprechung der möglichen Fehlerursachen.

Zum Schluss wurden alle Fehler zusammenfassend vorgestellt. Hauptsächlich passieren Verbfehler (insgesamt 28) mit dem falschen Gebrauch der Konjugation, wenn dem Schüler nicht klar ist, wie das Verb sich in den unterschiedlichen Personformen verhält. Kasusfehler (insgesamt 32) haben oft mit dem falschen Genus zu tun, aber auch die komplexen Sprachstrukturen, wie die Wechselpräpositionen, verursachen Kasusfehler. Viele morphologische Fehler der Verben zeigen dagegen, dass die Sprachlerner kreativ sind – wenn die Sprachstruktur nicht bekannt ist, werden nicht existierende Formen erfunden.

Es lässt sich also feststellen, dass die Ursachen für Sprachfehler vielfältig sind. Die Strukturen der deutschen Sprache selbst verursachen viele Fehler, wenn die Lernenden schon früher gelernte Sprachregeln auf die Sonderfälle übertragen, z. B. die starken Verben werden wie die schwachen Verben konjugiert. Doch können andere Fremdsprachen mit dem Deutschlernen auch interferieren: Es sieht so aus, dass zumindest Schwedisch und Englisch einen Einfluss auf die finnischen Deutschlerner haben. Bei den Präpositionsfehlern (insgesamt 7) kann man besonders den Einfluss des Englischen sehen, aber natürlich beeinflusst auch die Muttersprache das Fremdsprachenlernen: Auf die

Satzstellungsfehler (insgesamt 19) hat die freie Satzstellung des Finnischen einen großen Einfluss gehabt.

Meines Erachtens wäre es wichtig, dass die Lehrer die Unterschiede und die Ähnlichkeiten der Sprachen schon im Unterricht betonen würden, so dass das Sprachenbewusstsein und das Sprachenlernen des Lernenden besser entwickeln würden. FA kann uns auch erschließen, welche Sprachstrukturen sich in den Lehrbüchern besonders zu betonen lohnt. Von meinen Aufsätzen bemerke ich, dass es z.B. viele direkte Zitate und Phrasen aus dem Lehrbuch „Gute Idee!“ (7-8) und sein erster Haupttext „Immer Ärger mit der Technik“ gibt: Es sieht so aus, dass die Schüler besonders fleißig mit diesem Text gewesen sind. Genauer zu untersuchen wäre noch der Einfluss des Lehrbuchs auf die Sprachfehler und auf das Fremdsprachenlernen, aber im Rahmen dieser Arbeit es ist nicht möglich. Meine Arbeit stellte nur einen Versuch dar, um die typischsten Fehler- und Fehlerursachen der finnischen Deutschlernenden zu finden, was in der Tat gelungen ist.

## Literaturverzeichnis

### Primärmaterial:

5 Aufsätze geschrieben von finnischen Gymnasiasten im Herbst 2012. Die Schüler haben folgende Möglichkeiten als Titel gehabt: „Ohne Computer kann ich nicht leben!“, „Ich hatte schon Probleme mit der Technik“ oder „Ohne mein Ladegerät kann ich nicht leben!“.

### Schriftliche Quellen:

Apeltauer, Ernst (2010): Lernaltsprache(n). In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.) (2010), S. 833–842.

Cherubim, Dieter (Hg.) (1980): Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der Sprachlichen Abweichung. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (Reihe germanistische Linguistik 24).

Cherubim, Dieter (1980): Abweichung und Sprachwandel. In: Cherubim, Dieter (Hg.) (1980), S.124–152.

Corder, S. Pit (1981): Error Analysis and Interlanguage. London u.a.: Oxford University Press.

Dahlmann, Oliver et al. (2007): Gute Idee! 7–8. Helsinki: WSOY.

Dittgen, Andrea Maria (1989): Regeln für Abweichung. Funktionale sprachspielerische Abweichungen in Zeitungüberschriften, Werbeschlagzeilen, Werbeslogans, Wandsprüchen und Titeln. Frankfurt am Main u.a.: Lang (Europäische Hochschulschriften I/1160).

Dittmar, Norbert/Rost-Roth, Martina (Hg.) (1995): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Frankfurt am Main u.a.: Lang (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, Bd. 52).

Dittmar, Norbert (1995): Was lernt der Lerner und warum? Was 'DaF'-Lehrer schon immer über den Zweitspracherwerb wissen wollten. In: Dittmar, Norbert/Rost-Roth, Martina (Hg.) (1995), S. 107–139.

Duden. Deutsches Universalwörterbuch (2007): Hg. von der Dudenredaktion, 6., überarb. Aufl. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch (2009): Hg. von der Dudenredaktion, 8., überarb. Aufl. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag (Der Duden in zwölf Bänden 4).

Edmonson, Willis/House, Juliane (1993): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen/Basel: A. Francke (UTB 1697).

Euroopan neuvosto (2013): Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 6. Aufl. Helsinki: Sanoma Pro.

Glück, Helmut (2010): Metzler Lexikon Sprache. 4. Aufl. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.

Hufeisen, Britta (1993): Fehleranalyse: Englisch als L2 und Deutsch als L3. In: IRAL XXXI/3, S. 242–256.

Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.) (2010), S. 738–753.

Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.) (2010), S. 826–832.

Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (2010): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 5., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag (Grundlagen der Germanistik 34).

Hyvärinen, Irma/Piitulainen, Marja-Leena (2010): Kontrastive Analyse Finnisch – Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.) (2010), S. 568–579.

Kielhöfer, Bernd (1995): Die Rolle der Kontrastivität beim Fremdsprachenerwerb. In: Dittmar, Norbert/ Rost-Roth, Martina (Hg.) (1995), S. 35–51.

Kleppin, Karin (1998): Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Koskensalo, Annikki (1989): Fehler finnischer Deutschlerner. Veröffentlichungen des Instituts für Philologie I der Universität Tampere Serie B. Tampere: Tampereen yliopisto.

Krohn, Dieter/Krohn, Karin (2008): Der, das, die – oder wie? Studien zum Genuserwerb schwedischer Deutschlerner. Frankfurt am Main: Lang (Germanistische Schlaglichter – neue Folge, Bd. 2).

Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 35.1).

Kultalahti, Laila et al. (2007): Viel Erfolg! Deutsche Grammatik mit Übungen. Helsinki: WSOY.

Lado, Robert (1964): Language teaching: a scientific approach. New York: McGraw-Hill.

Odlin, Terence (1989): Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning. Cambridge: Cambridge University Press (Cambridge Applied Linguistics Series).

Opetushallitus (2003): Lukion opetussuunitelman perusteet 2003. Nuorille tarkoitettun lukiokouluksen opetussuunnitelman perusteet. Vammala: Opetushallitus. (LOPS)

Pietilä, Päivi/Lintunen, Pekka (Hg.) (2014): Kuinka kieltä opitaan – opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Pietilä, Päivi/Lintunen, Pekka (2014): Kielen oppiminen ja opettaminen. In: Pietilä, Päivi/ Lintunen, Pekka (Hg.) (2014), S. 11–25.

Piitulainen, Marja-Leena/ Lehmus, Ursula/ Sarkola, Irma (1997): Saksan kielioppi. Keuruu: Otava.

Piitulainen, Marja-Leena (2000): Syntax des Deutschen. Unter Berücksichtigung des Kontrasts zum Finnischen. Vaasa/Germersheim: SAXA (SAXA Sonderband 3)

Presch, Gunter (1980): Über Schwierigkeiten zu bestimmen, was als Fehler gelten soll. In: Cherubim, Dieter (Hg.) (1980), S. 224–252.

Raabe, Horst (1980): Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch. In: Cherubim, Dieter (Hg.) (1980), S. 61–93.

Ramge, Hans (1980): Fehler und Korrektur im Spracherwerb. In: Cherubim, Dieter (Hg.) (1980), S. 1–22.

Ringbom, Håkan (1987): The Role of the First Language in Foreign Language Learning. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters (Multilingual Matters 34).

Sajavaara, Kari (Hg.) (1980): Soveltava kielitiede. Helsinki: Gaudeamus.

Sajavaara, Kari (1980): Kontrastiivinen kielentutkimus ja virhenalyysi. In: Sajavaara, Kari (Hg.) (1980), S. 202- 221.

Saville-Troike, Muriel (2012): Introducing Second Language Acquisition. 2. Aufl. New York: Cambridge University Press.

Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: IRAL X/3, S. 31–51.

Wode, Henning (1988): Einführung in die Psycholinguistik. Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning: Max Hueber Verlag.



**Elektronische Quellen:**

<http://www.duden.de>=

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Geraet> (24.4.2015).

<http://www.oph.fi> =

[http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot) (9.4.2015)

[http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/lukiokoulutus](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/lukiokoulutus) (9.4.2015)

Ringbom, Håkan (2006): Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters (Second Language Acquisition 21).

[http://site.ebrary.com.ezproxy.utu.fi:2048/lib/uniturku/reader.action?docID=10156064  
&ppg=1](http://site.ebrary.com.ezproxy.utu.fi:2048/lib/uniturku/reader.action?docID=10156064&ppg=1) (E-Book-Zugang über die Universität Turku) (9.4.2015)

Weinreich, Uriel (1968): Languages in contact. Findings and problems. With a preface by André Martinet. The Hague/Paris: De Gruyter Mouton.

<http://site.ebrary.com.ezproxy.utu.fi:2048/lib/uniturku/detail.action?docID=10585523>.  
(E-Book-Zugang über die Universität Turku) (9.4.2015)

*„Aber ohne der Ladegerät das Handy nicht werken“*

Analyysi suomalaisten saksan kielten oppijoiden tekemistä virheistä ainekirjoituksissa

Turun yliopisto  
Kieli- ja käännöstieteiden laitos  
Saksan kieli  
Saksalainen filologia  
Pilvi-Tuulia Katajamäki  
Kevät 2015

## Sisällysluettelo

1. Johdanto .....	3
2. Työn teoreettiset perusteet .....	3
2.1. Virheanalyysin osa-alueet .....	3
2.2. Mikä on virhe? .....	4
2.3. Virheanalyysin ongelmia .....	5
2.4. Virheanalyysi kielten opetuksen metodina.....	6
2.5. Miten virheitä voidaan luokitella? .....	7
2.6. Virheiden syyt .....	8
2.7. Opetussuunnitelman ja oppimateriaalin merkityksestä .....	9
3. Tutkimusmenetelmä- ja materiaali .....	9
4. Analyysi .....	10
4.1. Verbivirheet .....	10
4.2. Sijamuotovirheet .....	11
4.3. Sanajärjestysvirheet .....	12
4.4. Prepositiovirheet .....	13
5. Analyysin tulokset ja pohdintaa .....	14

## 1. Johdanto

Kohtaamme virheitä joka päivä ja on selvää, että virheet ovat jotain hyvin inhimillistä. Virheitä esiintyy erityisesti vieraita kieliä opeteltaessa, koska äidinkieli ja uusi opetettava kieli eroavat aina jonkinasteisesti toisistaan, mikä tuottaa oppijoille haasteita. Progradu -tutkielmassani perehdytään saksaa lyhyenä kielenä opiskelevien abiturienttien ainekirjoituksissa esiintyviin kielivirheisiin. Koen virheet mielenkiintoiseksi tutkimuskohteeksi, sillä ne kertovat paljon oppijan kielellisen kehityksen vaiheesta ja niitä analysoimalla vieraan kielen opettajan on mahdollista tehdä opetuksestaan tehokkaampaa.

Kappaleessa 2 perehdyn siihen, mitä eri teorioita virheanalyysin liittyy. Käyn läpi virheanalyysin osa-alueet ja määritelmät sekä sen ongelmat. Puhun myös lyhyesti siitä, mistä eri tekijöistä virheanalyysi koostuu. Tämän lisäksi tuon esiin eri tavat kategorisoida virheitä, minkä lisäksi pohdin mahdollisia syitä kielivirheille. Teoriaosuuden lopussa kerrotaan myös opetussuunnitelman- ja materiaalin merkityksestä saksan kielen opetuksessa. Kappaleessa 3 esitellään käytetty tutkimusmenetelmä sekä primäärimateriaali, eli oppilaiden kirjoittamat aineet, jonka jälkeen siirrytään itse analyysiin kappaleessa 4. Jokaisesta ainekirjoituksesta tuodaan esiin kielivirheitä liittyen verbeihin, sijamuotoihin, sanajärjestykseen ja prepositioihin – samalla pohdin mahdollisia syitä oppilaiden virheille, mitkä pohjautuvat aiemmin esiteltyihin teorioihin. Työni lopussa kerron vielä lyhyesti analyysin tulokset ja pohdin myös sitä, miten tuloksia voisi hyödyntää kielten opetuksessa.

## 2. Työn teoreettiset perusteet

### 2.1. Virheanalyysin osa-alueet

Virheet ja niiden analysointi ovat työstäneet opettajia kautta aikojen, mutta varsinaisen virheanalyysin kielten opetuksessa toi ensi kertaa esiin yhdysvaltalainen kielitieteilijä S. Pit Corder 1960- luvun loppupuolella. Hänen mukaansa virheanalyysin tarkoituksena ei ole pelkästään oppilaan virheiden osoittaminen, vaan vaikeiden kielellisten rakennelmien etsiminen ja sen pohtiminen, miten niitä kannattaisi opettaa. Näin ajatellen voidaan virheanalyysi jakaa teoreettiseen ja käytännölliseen analyysiin: Teoreettinen virheanalyysi ei ota kanta arkipäivän oppimistilanteisiin, vaan se määrittelee objektiivisesti

kaikki mahdolliset eri virhetyypit ja virhesyyt. Käytännön analyysissa perehdytään oppilaiden tekemiin virheisiin ja kategorisoidaan ne eri tyyppeihin teoreettisen virheanalyysin tarjoaman terminologian avulla. Myös opettajan tekemät muutokset opetukseen virheanalyysin pohjalta edustavat analyysin käytännöllistä puolta. (Corder, 1980)

Virheanalyysi sivuaa kielitieteen lisäksi monia muita tieteenaloja, kuten psykologiaa, sosiologiaa ja kasvatustiedettä. Koska virheanalyysin tutkimustuloksia hyödynnetään ennen kaikkea käytännössä, voidaan se laskea soveltavan kielitieteen osa-alueeseen. Sajavaara (1980, 206) muistuttaa, että virheanalyysin käsite yhdistetään usein myös kontrastiivisen kielitieteeseen. Kontrastiivisella kielitieteellä tarkoitetaan perinteisesti kahden tai useamman eri kielen erilaisuuksien ja samankaltaisuuksien vertailua. Kontrastiivinen kielitiede voidaan myös jakaa vahvaan ja heikkoon hypoteesiin: Vahvan hypoteesin mukaisesti kielten erilaisuuksien pohjalta voidaan ennustaa, mitä virheitä kielinoppija tulee tekemään, kun taas heikko hypoteesi pyrkii selittämään erilaisuuksista johtuvia virheitä, mutta korostaa samalla, että kielivirheitä ei suoranaisesti voi koskaan ennustaa. Nykyinen virheanalyysi lasketaankin ennen kaikkea kontrastiivisen kielitieteen heikon teorian osaksi, koska sen avulla pyritään vain selittämään virheitä (Pietilä/Lintunen 2014, 18). Olen kuitenkin Sajavaaran (1980, 213) kanssa samaa mieltä siitä, että virheanalyysia ei voida pitää kontrastiivisen kielitieteen suorana alahaarana, vaan ne molemmat ovat lähinnä osia kielen oppimisen tutkimuksen laajassa kokonaisuudessa.

## 2.2. Mikä on virhe?

Virhe on perinteisesti ajateltuna jonkinlainen poikkeama totutusta normista. Virheen määritelmä kuitenkin vaihtelee ja sille on olemassa useampia kriteerejä. Kleppin (1998, 19–22) antaa virheelle jopa 12 eri määritelmää, mutta huomauttaa samalla, että ne ovat jaettavissa viiden eri kriteerin mukaisesti. Ensimmäinen virheen kriteeri on erheellisyys, jonka mukaisesti virhe on joko poikkeama kielisysteemistä tai sen voimassa olevasta sääntöjärjestelmästä. Esim. fraasi ”*Du verstehe nicht*” on ristiriidassa saksan kielen kanssa, koska verbiä ei ole taivutettu oikeassa persoonassa. Erheellisyydellä voidaan tarkoittaa myös sellaista virhettä, mitä ei tietyn kieliyhteisön sisällä käytetä eikä ymmärretä. Ongelmallista on kuitenkin määrittellä, että minkä kielivariantin säännöt ovat juuri ne oikeat ja voidaanko ylipäätään puhua ”kielen yleisestä sääntöjärjestelmästä”, sillä säännöt vaihtelevat tilanteen mukaan (mt).

Virheen toisena kriteerinä pidetään ymmärrettävyyttä, jonka mukaisesti virhe on jotain, mikä häiritsee sujuvaa kommunikaatiota. Didaktisesti ajateltuna ymmärrettävyyden kriteeri on kuitenkin ongelmallinen: Jos oppilas tekee kielivirheen, mutta tulee siitä huolimatta ymmärretyksi, tuleeko opettajan korjata virhe vai ei? Ymmärrettävyyden kriteeri voikin johtaa siihen, että virheitä hyväksytään liikaa. (.mt) Virheen kolmas kriteeri on yhteydessä ymmärrettävyyden kriteeriin: Siinä korostetaan, että virheen määritelmä riippuu aina tilanteesta. Eri tekstilajeilla voi olla suurempi virhetoleranssi, kuten myös erilaisilla sosiaalisilla ryhmillä. Dittgen (1989, 17) puhuu ”suvaituista” ja ”ei suvaituista” virheistä: Joskus kielivirheitä tehdään jopa tahallisesti, jolloin niillä on runollista lisäarvoa, esim. kaunokirjallisuudessa tai mainosteksteissä.

Virheen viimeiset kriteerit liittyvät opetustilanteeseen. Neljänneksi virheet ovat aina riippuvaisia opetuksesta ja opettajasta, koska opetuksen aikana opettaja päättää viime kädessä ilmaisun virheellisyydestä. Viides kriteeri virheelle on joustavuus ja oppijakeskeisyys, mikä painottaa virheiden suhteellisuutta. Opetuksessa voidaan esim. joustaa niistä kielivirheistä, jotka eivät suoranaisesti liity tunnin aiheeseen. Kaiken kaikkiaan virheen määritelmä vaihtelee, koska tehtyä virhettä ei voida aina edes tunnistaa. Olenkin Raaben (1980, 75) kanssa samaa mieltä siitä, että erinäiset listat virheen määritelmistä eivät yksiselitteisesti kerro, mikä missäkin tilanteessa on oikein ja mikä väärin. Virheen kriteerit toimivat ennen kaikkea työkaluna läpinäkyvälle ja oppimisen kannalta olennaiselle virheanalyysille.

### **2.3. Virheanalyysin ongelmia**

Virheanalyysilla on tiettyjä rajoituksia empiirisen tutkimuksen kannalta. Itse en esimerkiksi tiedä omassa tutkimuksessani, millainen kirjoitustilanne oppilailla on ollut. Siksi paras henkilö analysoimaan oppilaiden virheitä on oma opettaja, joka tuntee oppilaidensa heikkoudet ja vahvuudet.

Virheanalyysia kritisoidaan myös siitä, että se ei sovellu tämän hetkiseen oppimisparadigmaan, joka korostaa konstruktivisia ja kommunikatiivisia oppimisteorioita. Konstruktivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on aktiivinen prosessi, missä opettaja toimii oppimisen ohjaajana ja oppilas itse on vastuussa oppimisestaan. Virheet nähdään vain osana prosessia, eikä niiden kuulu olla opettamisen keskiössä. (Hune-

ke/Steinig 2013, 54) Myös Eurooppalainen viitekehys (2003, 26) korostaa virheiden kuuluvan kielen omaksumisen luonnolliseen jatkumoon, ja opettajien tulisi keskittyä siihen, mitä oppija tekee oikein. Mielestäni nykyiset oppimisteoriat ja virheanalyysi eivät kuitenkaan sulje toisiaan pois: opettamisessa tulee keskittyä suurilta osin siihen, mitä oppija jo osaa, mutta virheanalyysi osana opetusta on samalla hyödyllinen väline opettajalle.

#### **2.4. Virheanalyysi kielten opetuksen metodina**

Virheanalyysin tutkimuskohde on kieli, mitä oppija tuottaa. Tästä kielestä käytetään useimmiten termejä ”oppijankieli” tai ”välikieli” (Sajavaara 1980, 214). Oppijankieli on oma ainutlaatuinen välimuotonsa, mikä vaihtelee kunkin kielenoppijan historian mukaisesti. On myös mahdollista, että oppijankieli ”fossilisoituu” eli pysähtyy. Tällöin oppija toistaa jatkuvasti samat virheet, vaikka ne tuotaisiin esiin opetuksessa: Oppija on siis jo huomannut pärjäävänsä kohdekielellä riittävän hyvin eri tilanteissa ja tiedostamatta lopettaa kohdekielen opettelun. (Edmonson & House 1993, 218)

Kieli omaksutaan vaiheittain ja jokaisessa vaiheessa oppija kohtaa tiettyjä ongelmia jotka johtavat tiettyihin virheisiin. Yleisesti kielet jaotellaan sen mukaisesti, minkä ikäisenä ne on omaksuttu. Äidinkieli tai vaihtoehtoisesti ”ensikieli” omaksutaan tiedostamatta lapsuudessa. Äidinkielestä käytetään myös lyhennettä L1. Lyhennettä L2 käytetään sekä myöhemmin opituista vieraista kielistä, että toisena opitusta kielestä. L2-kielistä tulee kuitenkin erotella ”toiset kielet” jotka ovat yleensä kyseisen maan virallisia kieliä, kun taas ”vieraat kielet” ovat kieliä, joita kyseisessä maassa ei virallisesti käytetä. (Hufeisen/Riemer 2010, 738- 7839)

Marx ja Hufeisen (2010, 827) ovat tuoneet esiin käsitteen ”tertiäärikieli”, mistä voidaan käyttää lyhennettä L3. Tertiäärikiellet ovat kieliä, joita opitaan myöhemmin äidinkielen ja toisen kielen tai ensimmäisen vieraan kielen jälkeen – saksan kieltä Suomessa voidaan esimerkiksi pitää tertiäärikielenä, sillä sitä opiskellaan usein vasta englannin ja ruotsin kielten jälkeen. Tertiäärikielistä on huomattu, että niiden omaksuminen on kompleksisempi prosessi kuin L1- ja L2-kielissä, sillä oppijalla on nyt hallussaan paljon kielispesifistä tietoa aiemmin opituista kielistä, mikä tekee kielirakenteiden vertailusta helpompaa.

Corderin (1981, 21) mukaan virheanalyysissä on kolme eri vaihetta: Virheiden tunnistaminen, kuvailu ja selittäminen. Virheiden tunnistaminen ei aina ole helppoa, jolloin apuna voidaan käyttää aiemmin mainittuja kriteerejä virheille. Virheiden kuvailu koostuu taas sen selittämisestä, mitä sääntöjä kyseinen virhe rikkoo ja miksi. Lopuksi virheet selitetään, eli pyritään löytämään mahdolliset syyt virheille. Virheiden korjaus koostuu kaikista näistä vaiheista, mutta se on myös tärkeä osa oppilaan ja opettajan välistä dialogia. Ramge (1980, 21) tuo esiin, että virheiden korjaus vaatii opettajalta hyvää psykologista silmää, sillä pahimmassa tapauksessa virheiden korjaus muiden oppilaiden edessä voi laskea oppijan halua kommunikoida vieraalla kielellä.

## 2.5. Miten virheitä voidaan luokitella?

Virheitä lajitellessa otetaan virheet tietyn aspektin mukaisesti huomioon. Tunnetuin tapa kategorisoida virheitä on lajitella ne performanssi- sekä kompetenssivirheisiin. Kompetenssivirheet ovat virheitä, joita oppija ei itse pysty tunnistamaan. Tämä johtuu siitä, että kyseinen kielirakenne ei ole vielä tuttu tai kielioppisääntö on ymmärretty väärin. Performanssivirheet ovat virheitä, jotka kielen käyttäjä pystyy itse tunnistamaan ja korjaamaan, ja ne johtuvat usein harjoituksen puutteesta. (Huneke/Steinig 2010, 226) Performanssivirheitä voi tapahtua myös äidinkielisille puhujille, jolloin kyseessä on kirjoitusvirhe tai ”kielen lipsahdus” (Kleppin 1998, 42). Virheanalyysin kannalta on tärkeää keskittyä kompetenssivirheisiin, sillä niiden selvittäminen vaatii usein opettajan tai muun ohjaavan tahon apua.

Tämän lisäksi virheet voidaan lajitella kielen eri tasojen mukaan, jolloin korostetaan sitä, onko virhe sattunut kielen foneettisella tasolla (eli puhuessa), kieliopin tasolla vai leksikaalis-semanttisella tasolla (elin sanan valinnassa ja merkityksessä). Kieliopilliset virheet voidaan vielä jakaa morfologisiin ja syntaktisiin virheisiin. Morfologiset virheet tapahtuvat sananmuodostuksessa kun taas syntaktiset virheet liittyvät lauseenrakenteen virheelliseen käyttöön. (Hufeisen 1993, 245)

Kleppin (1998, 42) jaottelee virhetyypit myös sen mukaisesti, estävätkö ne kommunikaatiota vai eivät. Oppija voi esimerkiksi virheellisesti sanoa *\*ich habe gelauft* sen sijaan, että käyttäisi oikeaa epäsäännöllistä muotoa *ich bin gelaufen*. On silti todennäköistä, että ilmaisun pääajatus välittyy virheestä huolimatta.



## 2.6. Virheiden syyt

Yksi tutkituimmista virheiden syistä on muiden kielten vaikutus oppijaan. Kieliä ei koskaan omaksuta tyhjiössä ilman kontaktia muihin kieliin, mikä tarkoittaa sitä, että opeteltaessa uutta kieltä on tyypillistä siirtää muista kielistä opittuja rakenteita kohdekieleen. Muiden kielten vaikutus voi vaikuttaa sekä positiivisesti että negatiivisesti. Englanninkielisessä kirjallisuudessa ilmiöön viitataan termillä *transfer* (Kielhöfer 1995, 37). Kun viitataan ilmiön negatiiviseen vaikutukseen, voidaan käyttää myös vanhempaa termiä interferenssi (Wode 1988, 97).

Muiden kielten vaikutuksen lisäksi myös kohdekieli itsessään aiheuttaa virheitä. Nämä virheet esiintyvät systemaattisesti kaikissa eri oppijaryhmissä huolimatta siitä, mikä äidinkieli oppijoilla on tai mitä muita kieliä he ovat omaksuneet. (Pietilä/Lintunen 2014, 20) Yligeneralisointi on kyseessä, kun oppija käyttää jo oppimaansa kielen rakennetta myös sellaisissa rakenteissa, missä sitä ei pitäisi käyttää (Raabe 1980, 79). Yligeneralisoinnin lisäksi on tyypillistä tehdä epäsäännöllisistä kielirakenteista säännöllisiä, jolloin puhutaan regularisaatiosta. Kohdekieltä myös yksinkertaistetaan, eli käytetään sanan perusmuotoa, vaikka sitä pitäisi taivuttaa. (Kleppin 1998, 33)

Muiden kielten ja kohdekielen itsensä lisäksi virheitä aiheuttaa opetus. On mahdollista, että opettaja opettaa jonkun asian väärin, tai opetusmateriaali ei ole oppimista tukeva (Koskensalo 1989, 49). Lisäksi oppijan itsensä käyttämät kommunikaatio- ja oppimistrategiat voivat johtaa siihen, että oppija tekee toistuvasti virheitä (Kleppin 1998, 34–36). Virhesyitä etsittäessä on myös muistettava, että opettaja ei ikinä voi tarkalleen tietää, mitä oppijan pään sisällä tapahtuu. Henkilökohtaiset tekijät, kuten väsymys tai vahva tunnelataus, voivat myös aiheuttaa virheitä. (Corder 1981, 10)

## 2.7. Opetussuunnitelman ja oppimateriaalin merkityksestä

Suomen kouluissa opetus pohjautuu Opetushallituksen tekemään opetussuunnitelmaan. Kielten opetus lukioissa jatkaa siitä, mihin peruskoulussa jäätiin: Kielet jaotellaan A- ja B-kieliin, joista A1-kielet ovat alakoulussa alkaneet pakolliset kielet ja B1-kielet yläkoulussa alkaneet pakolliset kielet. A2- ja B2- kielet ovat tätä kaavaa seuraten vapaaehtoisesti valittuja kieliä. Kun vapaaehtoinen kieli aloitetaan lukiossa, sitä kutsutaan B3-kieleksi. (LOPS 2003, 100–101) Opetussuunnitelma tulee huomioida virheanalyysissä, koska se auttaa ymmärtämään, mitä virheitä opettajat pitävät merkityksellisinä.

Tutkimani aineet kirjoitettiin lukion kurssilla 7/9 (tarkoittaen, että kurssi oli seitsemäs B2-lukijoille ja yhdeksäs B3-lukijoille). Opetusmateriaalina käytettiin WSOY:n kirjaa ”Gute Idee!” (7-8) (Dahlmann, Oliver et al. 2007). Kurssin teemana on tiede ja teknologia ja luetun ymmärtäminen on eräs kurssin painotetuimmista osa-alueista. Kieliopillisesti kurssilla ei tuoda esiin uusia asioita, vaan kaikki keskeisimmät kielioppiasiat, kuten prepositiot, pronominit ja modaaliverbit kerrataan. Työni kannalta on kuitenkin tärkeää huomioida, että meillä ei ole tarkkaa tietoa siitä, mitä asioita kurssilla on erityisesti painotettu – yleensä aikaa ei jää kaikille kirjan kappaleille.

### **3. Tutkimusmenetelmä- ja materiaali**

Tutkimusmateriaalini koostuu viidestä saksankielisestä ainekirjoituksesta, jotka on kirjoitettu syksyllä 2012. Oppilaat ovat lukeneet saksaa joko kolme tai viisi vuotta, riippuen siitä, ovatko he B2- vai B3-kielen lukijoita. Tässä työssä en kuitenkaan erittele oppilaiden aineita tämän eron pohjalta, sillä monet B2-kielen oppilaista olivat aloittaneet saksan kielen opiskelun lukiossa kokonaan alusta B3-kielenä. Jokainen aine sisältää vähintään 100 sanaa ja vaihtoehdot aineiden otsikoille ovat seuraavat: ”Ohne Computer kann ich nicht leben!“, ”Ich hatte schon Probleme mit der Technik“ ja ”Ohne mein Ladegerät kann ich nicht leben!“. Tässä tiivistelmässä en esittele jokaista ainetta omassa taulukossaan, vaan tuon tiivistetysti esiin tärkeimmät virheet. Samalla pohdin mahdollisia syitä virheille. Lopuksi analysoidaan, mitkä virhetyypit ovat yleisempiä ja mitä virheitä esiintyy vähiten.

## **4. Analyysi**

### **4.1. Verbivirheet**

Verbivirheet ovat yleisiä, sillä verbien käytössä pitää ottaa monta eri tekijää huomioon. Verbin konjugaatio eli taivuttaminen tapahtuukin aina persoonassa, luvussa, aikamuodossa, sekä pää- ja tapaluokassa (Piitulainen/Lehmus/Sarkola 1997, 32). Kaiken kaikkiaan viidestä aineesta on tunnistettavissa yhteensä 28 verbivirhettä, joista suurin osa on morfologisia virheitä (14), eli oppilas on muodostanut verbistä muodon, jota ei oikeastaan ole olemassakaan. Morfologiset verbivirheet johtuvat suurilta osin regularisaatios-

ta, eli epäsäännöllisesti taipuvia verbejä on taivutettu säännöllisten verbien rakenteiden mukaisesti, kuten esim. seuraavissa virheellisissä fraaseissa: *\*ich weiß nicht*, *\*wenn ich ware* ja *\*wir haben gefährt*.

Lisäksi verbeissä näkyy paljon viittausvirheitä (11), eli verbin luku tai persoona ei vastaa sanaa johon se viittaa, esim. ensimmäisessä aineessa taivutetaan verbi *können* yksikön ensimmäisessä persoonassa, vaikka se viittaa monikon ensimmäiseen persoonaan: ”*Ich und viele andere*”. Viittausvirheet johtuvat usein kohdekielen yksinkertaistamisesta, eli verbistä käytetään perusmuotoa, vaikka verbi tulisi taivuttaa viittauksensa mukaisesti. Näitä virheitä on nähtävissä erityisesti alisteisissa sivulauseissa, esim. viidennessä aineessa: *\*wenn du kein Ladegerät haben* ja *\*das Handy nicht werken*. Edellisessä fraasissa nähdään myös virheellinen sanavalinta *werken*, vaikka sopivampi sana olisi *funktionieren*. Tämän virheellisen sanavalinnan takana on todennäköisesti englannin kielen vaikutus (vrt. *to work*).

Aineissa näkyy myös jonkin verran verbejä väärässä aikamuodossa (5). Neljännessä aineessa on esimerkiksi käytetty preesensia ja imperfektiä samassa lauseessa, jolloin lauseet ovat ristiriidassa keskenään: *\*Ich hoffe, dass das war alle, aber nicht!* Suurin osa aikamuotovirheistä näyttää olevan kompetenssivirheitä, eli oppijalla ei todennäköisesti ole tietoa, miten oikea aikamuoto rakennetaan tai sen käyttö on unohtunut. Toisin sanoen kyse on kohdekielen rakenteiden yksinkertaistamisesta.

Osa verbivirheistä on samanaikaisesti myös sanajärjestysvirheitä (3) ja ne johtuvat eriävistä yhdysverbeistä tai *sich*-refleksiiviverbeistä (esim. lause *\*dass dein Computer ganze Zeit machen sich aus*, mikä sisältää sekä eriävän yhdysverbin että *sich*-pronominin). Näiden virheiden voidaan ajatella johtuvan kohdekielestä itsestään. Kyseiset rakenteet ovat monimutkaisempia jolloin oppija helposti yksinkertaistaa niiden käytön, koska ei vielä hallitse kyseisiä kielenrakenteita. Kohdekielen vaikutuksen lisäksi verbivirheissä on myös huomattavissa jonkun verran siirtovaikutusta muista kielistä: Varsinkin väärät sanavalinnat tai sanat, joita ei lainkaan esiinny saksan kielessä, kielivät englannin ja erityisesti ruotsin kielen vaikutuksesta: Kolmannessa aineessa on esim. suora lainasana *använda* ruotsin kielestä saksan kielen *anwenden-* tai *gebrauchen-* sanojen sijasta. Samassa aineessa käytetään myös ilmaisua *funcen* (vrt. saksan kielen *funktionieren*), mikä muistuttaa paljon ruotsin kielen *funka*-sanaa.

## 4.2. Sijamuotovirheet

Sijamuoto kertoo substantiivin suhteesta muihin lauseenjäseniin. Sijamuodon näkee yleensä artikkelista tai sanan loppupääteestä ja saksan kielessä niitä on tunnistettavissa yhteensä neljä: Nominatiivi, akkusatiivi, datiiivi ja genetiivi. (Piitulainen/Lehmus/Sarkola 1997, 94) Sijamuotovirheet osoittautuivat viidessä aineessa yleisimmiksi virheiksi ja niitä on tunnistettavissa yhteensä 32. Sijamuotovirheiden suurta määrää selittää myös se, että virheellinen sijamuoto vaikuttaa sekä sanan artikkeliin että sen päätteeseen. Viidennessä aineessa on esim. datiiivia vaativa prepositio, mikä on jäänyt oppilaalta huomaamatta jolloin hän kirjoittaa *\*mit die Freunde* vaikka oikea muoto olisi *mit den Freunden*. Tämä lasketaan siis kahdeksi virheeksi.

Suurin osa 32 sijamuotovirheestä johtuu väärän suvun käytöstä pääsanassa (12). Nämä virheet ovat kompetenssivirheitä, eli oppilaat eivät todennäköisesti ole tienneet tietyn sanan oikeaa sukua, jolloin sanan suku on päätetty yksinkertaisesti arvaamalla. Tämän voidaan ajatella johtuvan kohdekielestä itsestään, sillä vieraiden sanojen sukujen omaksuminen voi olla hankalaa: Aina ei ole olemassa tarkkoja sääntöjä siitä, mistä sanojen suvut johtuvat ja niiden opettelu vaatii paljon toistoa. Monessa aineessa maskuliinisukuisen sanan *der Computer* suvuksi on laitettu neutri, mikä on johtanut moniin virheisiin erityisesti akkusatiivissa: Ensimmäisessä aineessa on esim. kirjoitettu *\*Ich brauche das Computer* vaikka kyseessä on maskuliinin akkusatiivimuoto *Ich brauche den Computer*. Sama virhe toistuu neljännessä aineessa, kun oppilas kirjoittaa *\*Ich habe ein Computer* maskuliinin akkusatiivin (*Ich habe einen Computer*) sijasta. Toisaalta voidaan ajatella, että monet oppilaat ovat päätelleet *der Computer* sanan olevan neutri, sillä monet vierasperäiset sanat saksan kielessä ovat neutreja (vrt. *das Baby, das T-Shirt*). Toisin sanoen he ovat yligeneralisoineet kohdekielen sääntöjä. Sijamuotojen käytössä voidaan huomata myös kohdekielen yksinkertaistamista, eli sijamuodon käyttö jää vajaaksi, kuten ensimmäisessä aineessa, missä käytetään pelkkää prepositiota ilman datiiivin tunnusta (*\*zu Schule* eikä *zur Schule*). Kolmannessa aineessa on taas oikea sijamuoto näkyvissä artikkelissa, mutta ei adjektiivissa, mikä vaatisi datiiivissa *-en* päätteen: *\*in der acht\_ Klasse*.

Sijamuotovirheitä esiintyy usein myös ns. vaihtoprepositioiden (saks. *Wechselpräposition*) yhteydessä (esim. *in, an, auf*). Nämä prepositiot vaativat joko datiiivin tai akkusatiivin sen mukaan, kuvailaanko suuntaa (akkusatiivi) vai sijaintia (datiiivi). Monesta aineesta huomaa, että kirjoittajalle ei ole ollut selvää, miten näiden

prepositioiden kanssa toimitaan: Ensimmäisessä aineessa käytetään fraasia *\*in Internet*, vaikka kyseessä on sijainti mikä ilmaistaan datiivilla (*im Internet*). Kolmannessa aineessa puhutaan myös sijainnista mikä vaatii datiiivia, mutta oppilas kirjoittaa virheellisesti *\*in meine Hand* (eikä *in meiner Hand*). Koska muissa oppilaiden tuntemissa kielissä tämän tyyppistä prepositioista johtuvaa sijamuotojen vaihtelua ei ole (vrt. engl. *in*, ruots. *i*), voitaisiin päätellä, että tämä piirre saksan kielessä on todennäköisesti universaalisti vaikea kielirakenne kaikille oppijaryhmille äidinkielestä huolimatta. Prepositiota *in* myös tarvitaan kieltä käytettäessä usein, joten on ymmärrettävää, että sen käyttö aiheuttaa myös paljon virheitä.

### 4.3. Sanajärjestysvirheet

Piitulainen (2009, 109) tuo esiin, että sanajärjestys saksan ja englannin kielessä on suhteellisen vapaa verrattuna esim. englannin kieleen. On kuitenkin huomioitava, että suomen kielessä sanajärjestys on vielä vapaampi kuin saksassa, mikä tuottaa usein ongelmia suomalaisille saksan kielen oppijille. Saksan kielen lauseet voidaan jakaa ydinlauseisiin (verbi toisella sijalla), otsakelauseisiin (verbi ensimmäisellä sijalla) sekä jännitelauseisiin (verbi viimeisellä sijalla) (mt). Jännitelauseet, eli esim. sivulauseet, joissa taivutettu verbi sijaitsee lauseen lopussa, osoittautuivat erityisen ongelmallisiksi oppilaiden aineissa. Yhteensä sanajärjestysvirheitä on tunnistettavissa 19, joista 3 vaikuttavat koko lauseen rakenteeseen. Lisäksi osa lauseista (2) on virheellisiä puutuvan merkin (eli pilkun tai pisteen) takia.

Sanajärjestysvirheissä voidaan suomen kielen vapaan sanajärjestyksen vaikutuksen nähdä selkeästi: Esim. neljännessä aineessa oppilas kirjoittaa *\*dass das war alle* (vrt. suom. *että siinä oli kaikki*), vaikka kyseessä on alisteinen sivulause ja sitä kautta jännitelause, jolloin taipunut verbi sijoitetaan lauseen loppuun (*dass das alle war*). Tosin voidaan myös ajatella, että suomen kielen lisäksi myös muut kielet ovat vaikuttaneet sanajärjestysvirheisiin. Kolmannessa aineessa oppilas kirjoittaa *\*wenn ich habe der in meine Hand* (vrt. opettajan korjaama lause *wenn ich sie in meiner Hand habe*) jota voi verrata suomen kielen rakenteeseen (*kun minulla on*) mutta myös englantiin (*when I have*) ja ruotsiin (*när jag har*). Alistuskonjunktio *wenn* muistuttaa paljon englannin kielen sanaa *when*, mikä on erityisesti voinut sekoittaa kirjoittajaa.

Lisäksi monet sanajärjestysvirheet johtuvat kohdekielestä itsestään eli rakenteita on joko yksinkertaistettu tai tiettyjä sääntöjä on sovellettu myös rakenteisiin, joissa niitä ei

tulisi käyttää (yligeneralisointi). Esimerkiksi viidennessä aineessa oppilas on sijoittanut verbin aivan lauseen loppuun: *\*Überalles die Technik ohne die Ladegeräten nicht werken* (Vrt. opettajan korjaama lause: *Überhaupt funktioniert die Technik ohne Ladegeräte nicht*). Kyseessä on ydinlause joka alkaa adverbiaalimääritteellä, jolloin subjekti sijoitetaan verbin taakse (käänteinen sanajärjestys), mutta verbin paikka on edelleen lauseessa toisena. Oppilas on ehkä ajatellut, että kyseessä on erikoisempi lauseenrakenne ja soveltanut jännitelauseen sääntöjä asettamalla verbin aivan lauseen loppuun.

#### 4.4. Prepositiovirheet

Prepositiot ovat luonteeltaan mielivaltaisia, mikä tarkoittaa, ettei niiden käytössä ole olemassa tarkkoja loogisia sääntöjä. Siksi ne ovat usein myös yksi haastavimpia asioita oppia vieraasta kielestä. Duden kieliopin (2009, 602) mukaan saksan kielen prepositioita käytetään joko vapaassa tai sidotussa käytössä. Vapaassa käytössä preposition voi vaihtaa toiseen ja prepositiolla on oma semanttinen merkityksensä (vrt. esim. *"auf/vor dem Tisch"*). Sidotussa käytössä prepositio menettää konkreettisen merkityksensä ja siitä tulee niin sanotusti "tyhjä", eikä sitä voida vaihtaa muihin prepositioihin. Näitä prepositioita esiintyy saksan kielessä esim. yhdysverbeissä (*anrufen*) tai prepositionaaliobjekteissa (*warten + auf*). (mt)

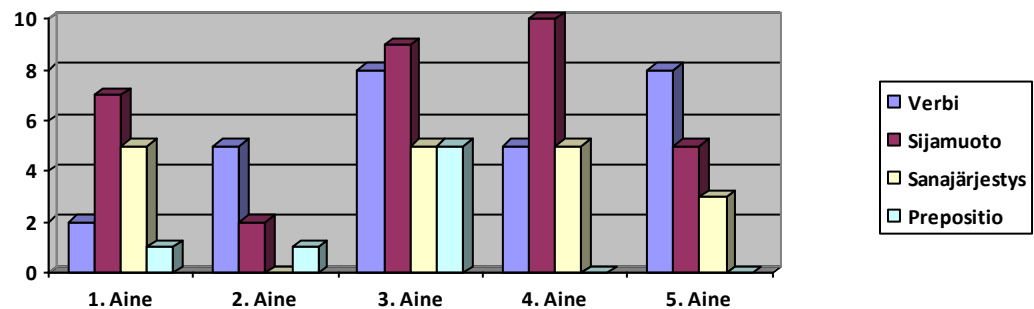
Prepositiovirheitä esiintyy aineissa vähiten, yhteensä 7 kappaletta. Osassa aineissa ei ole yhtään tunnistettavaa prepositiovirhettä. Suurin osa sattuneista prepositiovirheistä voidaan tunnistaa transfervirheiksi, eli muiden kielten vaikutus on nähtävissä. Ensimmäisessä aineessa kirjoitetaan *\*richtige Information aus die Bücher finden* (vrt. opettajan korjaama versio *richtige Information in den Büchern finden*). Suomen kielessä kyseinen rakenne ilmaistaisiin elatiivipäätteellä (-sta): *löytää tietoa kirjoista*. Elatiivi kääntyy usein saksan kielessä prepositioon *aus*, joten se on todennäköisesti sen takia ollut oppilaan mielestä loogisin vaihtoehto. Oppilas ei ole ollut tietoinen siitä, että verbi *finden* saksan kielessä vaatii prepositiokseen *in*.

Toisaalta prepositiovirheissä voidaan nähdä myös kohdekielen itsensä aiheuttamia virheitä: Toisessa aineessa käytetään verbiä *konzentrieren*, mikä objektin kanssa vaatii rektiokseen *auf+A*, eikä prepositiota *für*, mitä oppilas käyttää (*\*für meine Hausaufgabe mich zu konzentrieren*). Verbin vaatimat rektiot voivat olla vaativia muistaa, mistä johtuen oppilas on ehkä päätenyt tutumpaan prepositioon *für*, mikä esiintyy myös muissa kielissä (vrt. engl. *for*, ruots. *för*). Kolmannessa aineessa on huomattavissa

jälleen kohdekielen sääntöjen yligeneralisointia: Oppilas kirjoittaa virheellisesti *\*nach USA* eikä *in die USA*. On mahdollista, että kyseinen oppilas on jo oppinut muiden maiden nimien kanssa käyttämään *nach* -prepositiota (vrt. *nach Finnland*, *nach Deutschland*) ja yleistää kyseisen preposition myös poikkeukselliseen monikkomuotoon (*USA*), jonka kanssa tulee käyttää *in* -prepositiota.

## 5. Analyysin tulokset ja pohdintaa

Kuviossa 1 on nähtävillä virhetyyppien jakautuminen eri aineissa. Analyysin jälkeen voimme todeta, että kyseisistä kieliopin alueista (verbit, sijamuodot, sanajärjestys sekä prepositiot) kaikki ovat jossain määrin ongelmallisia saksan kielen oppijoille – osa enemmän ja osa vähemmän. Sijamuotovirheet (32) ovat yleisempiä, minkä jälkeen tulevat erilaiset verbivirheet (28). Verbivirheet ovat useimmiten morfologisia virheitä, eli oppijat ovat käyttäneet sanamuotoja, joita ei saksan kielessä esiinny ollenkaan. Myös sanajärjestysvirheet (19) ovat suhteellisen yleisiä.



Kuvio 1. Virhetyyppien jakautuminen eri aineissa

Kuvio 1 osoittaa selkeästi, että sijamuoto- ja verbivirheet ovat tyypillisimpiä virheitä, kun taas prepositiovirheet ovat marginaalisia ja aineet 4 ja 5 eivät sisältäneet niitä lainkaan. Sijamuodoissa eniten virheitä aiheuttaa sanojen väärä suku sekä ns. vaihtoprepositiot. Aineista huomaa, että monille oppilaille ei ole ollut selvää, minkä eron datiivi (sijainti) ja akkusatiivi (suunta) vaihtoprepositioiden kanssa aiheuttaa. Kyseinen kielen rakenne tulisi ottaa huomioon opetuksessa mahdollisimman selkeästi esiin ja antaa oppilaille tarpeeksi aikaa sen oppimiseen. Sijamuotovirheissä toistui myös useasti maskuliinin akkusatiivin taivutus (tai sen puutteellisuus). Koska maskuliini eroaa akkusatiivissa

muista suvuista, vaatii sen omaksuminen intensiivisempää harjoittelua kuin muiden sukujen akkusatiivimuotojen harjoittelu.

Muiden kielten vaikutus on nähtävissä kaikissa virhetyypeissä, mutta erityisesti siihen tulee kiinnittää huomiota sanajärjestystä ja prepositioita opeteltaessa, sillä ne vaikuttavat olevan muita enemmän alttiita siirtovaikutukselle: Suomen kielen sanajärjestys on vapaampi kuin saksan kielen, jonka jännitelauseet tuottavat hankaluuksia oppijoille. Prepositiovirheisiin on mielestäni vaikeinta määrittää tarkkaa syytä. Voi olla, että oppilaat valitsevat vain jonkun muistamistaan prepositioista, jos he eivät tiedä oikeaa vaihtoehtoa. Vaihtoehtoisesti valitaan prepositio sen perusteella, mikä se muissa kielissä olisi (vrt. englanti ja ruotsi).

Lopuksi voidaan todeta, että merkittävämpiä syitä virheille ovat muiden kielten vaikutus sekä hyvin suurissa määrin myös kohdekieli itse: Monimutkaisissa rakenteissa oppija yksinkertaistaa tai yligeneralisoi eli soveltaa aiemmin oppimiaan rakenteita myös sellaisiin rakenteisiin, missä niitä ei tulisi käyttää. Kaiken kaikkiaan virheanalyysi paljastaa meille, mitkä kohdekielen rakenteet tuottavat eniten haasteita – mikä voi auttaa kielten opettajia sekä myös oppikirjojen tekijöitä selkeyttämään opetuksen sisältöä.