

Ich hoffe dass alles da gut läuft.

Eine Analyse von Aufsätzen finnischer Gymnasiasten

Pro-Gradu-Arbeit

Universität Turku

Humanistische Fakultät

Institut für Sprach- und Translationswissenschaften

Deutsche Sprache

Deutsche Philologie

Jenni Vähä-Parri

Mai 2016

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

UNIVERSITÄT TURKU

Institut für Sprach- und Translationswissenschaften/ Humanistische Fakultät

VÄHÄ-PARRI, JENNI: *Ich hoffe dass alles da gut läuft.* Eine Analyse von Aufsätzen finnischer Gymnasiasten

Pro-Gradu-Arbeit, 98 S., 2 Anhängeseiten, finnische Zusammenhang 15 S.

Deutsche Sprache, Deutsche Philologie

Mai 2016

Diese Pro-Gradu-Arbeit basiert auf Deutschaufsätzen von finnischen Gymnasiasten. Es soll der Versuch unternommen werden, die Schreibkompetenz der Lernenden zu analysieren. Es wird betrachtet, welche Verbstrukturen sie in ihren Aufsätzen benutzen und wie sie sie anwenden. Auch die Stellung des Verbs wird untersucht. Diese werden mit den Inhalten, die im Unterricht gelehrt worden sind, verglichen. Das Beherrschen der Verbstrukturen hat einen starken Einfluss auf die Bestimmung der sprachlichen Kompetenz.

Das Primärmaterial besteht aus zwölf Aufsätzen und neun Lehrbüchern. Die Aufsätze wurden während des dritten und sechsten B2-Deutschkurses geschrieben. Die SchülerInnen haben unterschiedliche Hintergründe: Einige lernen Deutsch erst seit ein Paar Jahren, während andere sogar deutsche Verwandte haben. Der deutsche Hintergrund hat die Sprachkompetenz positiv beeinflusst, aber auch z. B. die Motivation, sprachliche Begabung und die Lehrwerke tragen hierzu bei. Auch Transfer wurde untersucht.

Die Aufsätze wurden Satz per Satz analysiert. Es wurde betrachtet, welche Strukturen vorkamen und wie vielseitig sie benutzt wurden. Die Lernenden hatten in den ersten Texten sehr einfache Sätze geschrieben, aber sie haben Variation z. B. durch die Inversion gebracht. In den nächsten Aufsätzen war der Satzbau komplexer, aber dadurch waren die Sätze manchmal nicht sofort zu verstehen.

Der sprachliche Fortschritt wurde mit Hilfe des Analysemodells von Rösch (2011) analysiert und die Sprachkompetenz wurde in die Niveaus des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens eingeordnet. Der finnische Lehrplan stellt eigene Ziele zum Fremdsprachenunterricht und die Lernenden dieser Untersuchungsgruppe haben die Ziele schon nach dem dritten Kurs erreicht. Zwischen dem dritten und sechsten Kurs haben sie das folgende Niveau nicht erreicht, aber die Schreibkompetenz hat sich vertieft. Mit ein bisschen Übung würden sie bestimmt das folgende Niveau erreichen. Die Kompetenzunterschiede zwischen den Lernenden waren deutlich zu sehen.

Schlagwörter: Verbgrammatik, Schreibkompetenz, Deutsch als Fremdsprache, finnische gymnasiale Oberstufe, Schüleraufsätze, finnischer Lehrplan, gemeinsamer europäischer Referenzrahmen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	7
2	Theoretische Grundlagen.....	10
2.1	Sprach- und Schreibkompetenz.....	10
2.2	Eine Fremdsprache lernen.....	11
2.2.1	Fehleranalyse und Fehlertypen.....	14
2.2.2	Transfer.....	16
2.3	Deutsche und finnische Verbgrammatik im Vergleich.....	17
2.3.1	Deutsche Verben im Vergleich zu finnischen.....	17
2.3.2	Deutsche Wortstellung im Vergleich zur finnischen.....	18
2.4	Deutsch in den finnischen gymnasialen Oberstufen.....	19
2.4.1	B3- und B2-Sprache.....	19
2.4.2	Finnische Deutschlernende in Zahlen.....	20
2.4.3	Die Ziele des Deutschunterrichts in finnischen Gymnasien.....	20
2.5	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen.....	22
2.5.1	Die Zielniveaus des Deutschunterrichts.....	24
2.5.2	Schreibkompetenzerwartungen auf den Niveaus A2.1, A2.2 und B1.1 laut des finnischen Lehrplans.....	25
3	Vorstellung des Primärmaterials.....	27
3.1	Schulaufsätze.....	27
3.1.1	Aufsatzthemen nach dem dritten Kurs.....	28
3.1.2	Aufsatzthemen nach dem sechsten Kurs.....	29
3.2	Hintergründe der Lernenden.....	30
3.3	Lehrbücher und ihr Grammatikinhalt.....	31
4	Untersuchungsmethode.....	34
4.1	Analyse der produzierten Verbstrukturen.....	34
4.2	Vergleich der Sprachkenntnisse und des Hintergrunds der Lernenden.....	35
5	Analyse der ersten Aufsätze.....	37
5.1	Zeitformen.....	38
5.1.1	Präsens.....	38
5.1.1.1	Schwache Verben.....	38
5.1.1.2	Starke und unregelmäßige Verben.....	39
5.1.1.3	Partikel- und Präfixverben.....	40
5.1.2	Präteritum.....	41
5.1.3	Perfekt.....	42
5.2	Stellung des Verbs.....	42

5.2.1	Hauptsatz.....	42
5.2.1.1	Sätze mit Inversion.....	43
5.2.1.2	Nebengeordnete Hauptsätze.....	44
5.2.2	Nebensatz.....	45
5.2.3	Modalverb und Hauptverb.....	46
5.3	Im Unterricht behandelte Verbformen, die nur selten verwendet wurden.....	48
6	Analyse der zweiten Aufsätze.....	50
6.1	Präsens.....	50
6.1.1	Schwache Verben.....	50
6.1.2	Starke und unregelmäßige Verben.....	51
6.1.3	Partikel- und Präfixverben.....	53
6.2	Passiv.....	53
6.3	Stellung des Verbs.....	55
6.3.1	Hauptsatz.....	55
6.3.1.1	Sätze mit Inversion.....	55
6.3.1.2	Nebengeordnete Hauptsätze.....	56
6.3.2	Nebensatz.....	57
6.3.3	Modalverb und Hauptverb.....	59
6.3.4	Infinitivsätze.....	60
6.4	Im Unterricht behandelte Verbformen, die nur selten oder gar nicht verwendet wurden.....	61
7	Analyse der Hintergrundfaktoren.....	63
7.1	Hintergrunddaten zu Beginn des dritten Kurses und ihr Einfluss auf die schriftliche Produktion.....	63
7.1.1	SchülerInnen mit wenig deutschen Hintergrundfaktoren.....	64
7.1.2	SchülerInnen mit deutschen Hintergrundfaktoren.....	66
7.2	Einfluss des Hintergrunds in den Aufsätzen des sechsten Kurses.....	68
7.2.1	SchülerInnen mit wenig deutschen Hintergrundfaktoren.....	68
7.2.2	SchülerInnen mit deutschen Hintergrundfaktoren.....	69
8	Fortschritt der Lernenden.....	72
8.1	Persönliche Fortschritte.....	72
8.1.1	Anna – Stark bereits zu Beginn.....	72
8.1.2	Julia – Deutsche Herkunft.....	74
8.1.3	Thomas – Neun Jahre in einer Sprachklasse.....	76
8.1.4	Benjamin – Aus kurzen Sätzen zum richtigen Text.....	78
8.1.5	Sebastian – Jetzt der ganze Aufsatz auf Deutsch.....	79
8.2	Der sprachliche Fortschritt im Rahmen von GER.....	82

8.3	Vergleich der Fortschritte der einzelnen Lernenden	83
9	Ergebnisse	85
9.1	Was die schriftliche Produktion der Lernenden beeinflusst hat	85
9.1.1	Einfluss des Hintergrunds	85
9.1.2	Lehrbücher	87
9.2	Was die Aufsätze des dritten und sechsten Kurses über die Schreibkompetenz der Lernenden aussagen	87
9.2.1	Verbgrammatik	88
9.2.2	Wortstellung	89
9.2.3	Fehlertypen.....	90
9.3	Fortschritte im Vergleich zu den Erwartungen	92
9.4	Wie sich der Unterricht entwickeln könnte	94
10	Zusammenfassung und Ausblick	95
10.1	Zusammenfassung	95
10.2	Weitere Untersuchungsmöglichkeiten.....	96
	Literaturverzeichnis.....	99
	Anhänge	103
	Suomenkielinen lyhennelmä	

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Erwartungshorizont der GER-Niveaus am Ende der finnischen gymnasialen Oberstufe	24
Tabelle 2 Drei Sprachkompetenzniveaus laut des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens	25
Tabelle 3 Diagnose für Schülertexte. SchülerIn: Anna	73
Tabelle 4 Diagnose für Schülertexte. SchülerIn: Julia	75
Tabelle 5 Diagnose für Schülertexte. SchülerIn: Thomas	77
Tabelle 6 Diagnose für Schülertexte. SchülerIn: Benjamin	79
Tabelle 7 Diagnose für Schülertexte. SchülerIn: Sebastian	81

1 Einleitung

In Finnland werden viele verschiedene Fremdsprachen gelehrt und gelernt und Deutsch ist eine von diesen. Besonders heutzutage, wenn die Internationalisierung ein aktuelles Thema ist, ist es wichtig Fremdsprachen zu lernen. Obwohl die Anzahl von Deutschlernenden ständig abnimmt, wird Deutsch in Finnland noch häufig neben Englisch und Schwedisch gelernt.

Für die Lehrer ist es wichtig sich auf den Fortschritt der Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht zu konzentrieren und darauf zu achten, dass die Lernenden sich sprachlich entwickeln. Es hat viele verschiedene Lernmethoden gegeben und das Ziel des Unterrichts ist, eine Methode zu finden, mit der die Lernenden am besten lernen würden. (Rösch 2011, 67f.)

Die Sprachkompetenz hat unterschiedliche Teilgebiete. Diese sind das Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen. Viele Forscher haben schon die verschiedenen Bereiche der Sprachkompetenz (z.B. Apeltauer, 1996) untersucht, aber ich finde, dass die Schreibkompetenz so ein zentraler Punkt des Fremdsprachenunterrichts ist, dass sie niemals so gründlich untersucht werden kann. In dieser Arbeit wird spezifisch die Schreibkompetenz untersucht. Das Primärmaterial dieser Arbeit ist einzigartig und deswegen bringt diese Magisterarbeit einen neuen Aspekt zur Sprachkompetenzforschung. Diese Untersuchung konzentriert sich darauf, was die Lernenden schon grammatisch beherrschen. Es wird sich besonders auf die verschiedenen Formen von Verben und die Stellung der Verben konzentriert. Andere Satzglieder werden in dieser Arbeit nur dann berücksichtigt, wenn sie eng zur Verbstruktur gehören.

Diese Magisterarbeit fokussiert nicht auf die Fehler, sondern das Ziel ist die Sprachkompetenz zu analysieren und sie mit den Erwartungen von dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen und dem finnischen Lehrplan zu vergleichen. Fehler werden dann berücksichtigt, wenn sie eng zu der jeweiligen Verbstruktur gehören. Es wird bei jedem Fehler ausgewertet, wie wesentlich er in dieser Arbeit ist. Einige Fehler haben mehr Gewichtung bei der Evaluation der Sprachkompetenz als andere.

Die Sprachkompetenz ist eine vielfältige Gesamtheit und deswegen ist es notwendig, sie aus verschiedenen Blickrichtungen zu betrachten. In den theoretischen Grundlagen dieser

Arbeit wird kurz über die Sprach- und Schreibkompetenz, das Fremdsprachenlernen, die Fehleranalyse und die Fehlertypen, besonders über den Transfer berichtet. Auch die deutsche und finnische Verbgrammatik werden miteinander verglichen. Die Stellung vom Deutschen in den finnischen Oberstufen wird geschildert, in dessen Zusammenhang werden auch genauer die unterschiedlichen Lehrgänge im Deutschen und die Ziele des Deutschunterrichts in finnischen Gymnasien behandelt. Zuletzt wird über den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen berichtet, dessen Zielniveaus im Deutschunterricht in Finnland und die Schreibkompetenzerwartungen auf den Niveaus A2.1, A2.2 und B1.1.

Das Primärmaterial besteht aus zwölf Schulaufsätzen von sieben SchülerInnen und aus neun Lehrbüchern. Das Primärmaterial ist ziemlich klein, aber es bezeichnet gut die Zahl der Deutschlernenden heutzutage. Die Aufsätze sind ein Teil der Klassenarbeiten von den dritten und sechsten Deutschkursen. Die SchülerInnen studieren in der finnischen gymnasialen Oberstufe in Südwestfinnland und es ist ihr zweites Studienjahr an der Oberstufe. Die Lernenden haben verschiedene Vorgeschichten und sie haben vor dem Gymnasium (Klassenstufen 10-12) unterschiedlich viel Deutsch gelernt. Das Primärmaterial und die Hintergründe der SchülerInnen werden im Kapitel 3 genauer geschildert.

Die Untersuchungsmethoden werden im vierten Kapitel vorgestellt. Die Untersuchung ist in zwei Teile geteilt: In die Analyse der produzierten Verbstrukturen und in den Vergleich der Kompetenzniveaus und des Hintergrunds der Lernenden. Die Aufsätze sind zuerst Satz per Satz analysiert und zum Schluss sind die Strukturen zu einer Tabelle, mit der der Fortschritt der Lernenden betrachtet wird, eingeordnet. Die Tabelle baut auf dem Modell von Rösch (2011) auf.

Die Analyse ist in vier Teile geteilt. Im ersten und zweiten Analyseteil werden die Aufsätze der Lernenden analysiert. Das Ziel dieser Arbeit ist herauszufinden, wie die SchülerInnen ihre Schreibkompetenz in den Aufsätzen benutzen. Dies wird damit verglichen, was sie bereits wissen können, d. h. was in den Lehrbüchern gelehrt worden ist. Zuerst werden die Aufsätze, die nach dem dritten Deutschkurs geschrieben wurden, und danach die Aufsätze des sechsten Kurses, analysiert. Im dritten Teil der Analyse wird die Schreibkompetenz von Lernenden mit dem persönlichen und sprachbiographischen Hintergrund verglichen. Der Transfer wird auch untersucht. Im letzten Analyseteil werden die sprachlichen Fortschritte von Lernenden untersucht und analysiert. Dies wird mit Hilfe einer

Tabelle, in der die Wort- und Satzebene der beiden Aufsätze betrachtet wird, untersucht. Die Ergebnisse werden mit den Zielen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens und des finnischen Lehrplans verglichen und die Schreibkompetenzniveaus der Lernenden werden angesetzt.

Am Ende dieser Magisterarbeit folgen die Ergebnisse, die Zusammenfassung und ein kurzer Ausblick auf zukünftige Untersuchungsmöglichkeiten.

2 Theoretische Grundlagen

Dieses Kapitel enthält Information über die Erforschung von Sprach- und Schreibkompetenz und über das Fremdsprachenlernen. Fehleranalyse und die wichtigsten Fehlertypen sind auch vorgestellt. Finnische und deutsche Grammatik werden aus dem Blickwinkel der Verben und der Wortstellung verglichen.

Deutsch als Fremdsprache in der finnischen Oberstufe wird betrachtet, sowie auch die Begriffe B2- und B3-Sprache. Danach folgt der gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER), in dem genauer der Sinn des GER, die Zielniveaus des Deutschunterrichts und die Erwartungen auf den Referenzniveaus A2.1, A2.2 und B1.1 geschildert werden.

2.1 Sprach- und Schreibkompetenz

Die Sprachkompetenz enthält vier sprachliche Grundfertigkeiten: Das Hören und Sprechen, die zur gesprochenen Sprache gehören und das Lesen und Schreiben, die zur geschriebenen Sprachform gehören. Huneke und Steinig (2002, 109) betonen, dass es nicht reicht, über die Sprache zu wissen, sondern man sollte die Sprache in der Praxis können und benutzen.

Wenn das Schreiben mit dem Sprechen verglichen wird, gibt es mindestens folgende Unterschiede: Der Schreiber von Text weiß nicht, ob der Leser die Nachricht verstanden hat und beim Schreiben kann keine Unterstützung von Gestik oder Mimik geholt werden. Oft entsteht auch weniger Stress, weil es genug Zeit zum Korrigieren gibt. (Huneke/Steinig 2002, 124f.)

Der Schreibprozess hat drei Teilschritte: zuerst wird geplant, etwas zu schreiben. Dann folgt der erste Schreiboutput und zum Schluss wird der Text überarbeitet und revidiert. Dieser Prozess wird sowohl bei Erstsprache Schreiben als auch bei Fremdsprache Schreiben benutzt. Nur in einer Fremdsprache zu schreiben ist langsamer und der Text kann mehr Fehler enthalten. Oft haben die Fremdsprachschüler Schwierigkeiten, sich an die richtigen Wörter zu erinnern, aber die Grammatik beherrschen sie besser. Jedenfalls sind alle Lernenden verschieden, und es sollten auch die Verschiedenheiten zwischen den Lernenden beachtet werden. (Huneke/Steinig 2002, 123f.)

Die Lernperspektive in Finnland heutzutage betont den sozialen Umgang im Unterricht und deswegen wird oft die Sprechkompetenz höher als die Schreibkompetenz bewertet. (www.oph.fi 1.2.2016, 14) Wenn die Menschen die Fremdsprache nach der Schulzeit benutzen, sprechen sie öfter als dass sie schreiben z. B. während des Urlaubs. Kast (1999) stellt das Schreiben als Ziel in Frage:

In vielen Fällen [ist] Schreiben ein Mittel zu einem ganz anderem Zweck [...] Ist Schreiben als Zielfertigkeit überhaupt ein legitimes Ziel? Wozu sollen wir denn das Schreiben lehren? Wann schreiben denn unsere Schüler nach Abschluss ihrer Schulzeit noch in der fremden Sprache?“ (Kast 1999, 15)

Kast (1999) meint jedoch, dass obwohl das Schreiben nicht ein gutes Lernziel ist, ist es jedenfalls nützlich die Sachen schriftlich zu machen, weil es beim Lernprozess hilft. Er listet verschiedene Aspekte auf, bei denen das Schreiben eine wichtige Rolle beim Fremdsprachenlernen spielt: Beim Schreiben aktivieren sich die optischen Prozesse (es hilft, wenn man sieht, was man schreibt), die akustischen Prozesse (die Phoneme mit den Buchstaben verbinden), die sprechmotorischen Prozesse (beim Schreiben wird auch innerlich artikuliert) und die motorischen Prozesse (die Handbewegung). (Kast 1999, 18)

Auch Huneke und Steinig (2002) meinen, dass im Vergleich zu Lernenden z. B. Touristen geschriebene Sprache nicht so viel brauchen, während die Lernenden das Schreiben während des Lernprozesses als ein wichtiges Lernmittel benutzen. D. h., es ist schon nützlich, z. B. Übungen zu machen, in denen die SchülerInnen ein passendes Wort in dem Zusammenhang finden sollen. Damit können sie sich besser auch in anderen Situationen klären. Dies wird Lösungsstrategie genannt. Dann ist das Schreiben nicht nur ein Produkt des Sprachlernens sondern ein Prozess, die Sprache zu lernen. (Huneke/Steinig 2002, 122)

Laut des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens, werden beim Nachrichtenschreiben und bei der Formulierung des Texts kognitive und sprachliche Kenntnisse gebraucht, um eine Fremdsprache schreiben zu können (Eurooppalainen viitekehys 2003, 131). Das Schreiben kann laut Gerdes (1984) sowohl ein Ziel als auch ein Mittel sein: z. B. beim Briefschreiben, ist das Schreiben das Ziel aber z. B. beim Üben der Grammatik wird das Schreiben nur als ein Mittel benutzt (Gerdes 1984, 13).

2.2 Eine Fremdsprache lernen

Eine Fremdsprache zu lernen ist unterschiedlich je nachdem, ob man diese als erste oder

zweite Fremdsprache lernt. Rösch (2011) listet die Unterschiede zwischen Erst- und Zweitsprachen und Deutsch als Fremdsprache (DaF) auf. Eine Fremdsprache hat folgende Charakteristika: eine Fremdsprache ist ein gewähltes Schulfach und der Lernerfolg kann in der Zukunft nützlich sein. Der Spracherwerb ist gesteuert und die Schüler sind oft an der Zielsprache interessiert. Im Fremdsprachenunterricht wird auch die Erstsprache benutzt und die Zielsprache ist statt einer Instruktionssprache ein Lerngegenstand. Die Lehrer haben die Lehrerausbildung absolviert und der Unterricht folgt den Rahmenplänen und dem Lehrwerk, die an die Lerngruppe angepasst sind. Didaktisch gilt die kommunikative und konstruktivistische Wende, die betonen, dass ein Schüler ein aktiver Lerner ist und obwohl es um das Fremdsprachenlernen geht, wird versucht, dem „natürlichen“ Zweitspracherwerb zu ähneln. (Rösch 2011, 16)

Das Fremdsprachenlehren hat eine lange Tradition und im Laufe der Jahre hat es unterschiedliche Methoden eine Fremdsprache zu lehren gegeben. Rösch (2011) erklärt die wichtigsten Fremdsprachlehrmethoden, die auch noch heute einigermaßen verwendbar sind. Die Ursprünge der Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) stammen aus dem 18. Jahrhundert und das Ziel von GÜM ist die Aussprache und Grammatikregel gut zu kennen und sie durch das Memorieren und Übersetzen zu lernen und zu üben. Der Lehrer ist eine Autorität und die Fehler sollten die Schüler streng vermeiden. Die Erstsprache wird im Unterricht meistens benutzt. Diese Methode ist noch heute aktuell, weil die Erstsprache häufig im Unterricht benutzt wird und weil das Übersetzen noch heute eine nützliche Weise ist, die Fremdsprache zu lernen. (Rösch 20011, 67)

Eine alternative Methode zu GÜM kam im 19. Jahrhundert: die direkte Methode. Sie betont die Bedeutung von mündlichen Übungen und die Fremdsprache gilt als die Unterrichtssprache. Die Grammatik wird durch Bilder und Texte gelernt. Die direkte Methode hat zwei Teilgebiete: die audiolinguale und audiovisuelle Methode. Laut diesen werden möglichst authentische Lernsituationen gestellt und das Motto heißt „das Sprechen vor dem Schreiben“. Weitere alternative Methoden sind z. B. Suggestopädie und Total Physical Response TPR. In TPR lernen die Schüler die Sprache durch die Körperbewegung. (Rösch 2011, 68)

Wenn die Schüler eine neue Sprache lernen, kennen sie schon von früher eine oder mehrere Sprachen. Diese Sprache oder Sprachen haben eine Wirkung auf die Fremdsprachen, die später gelernt werden. Apeltauer ist dieser Meinung:

Bei der Aneignung einer fremden Sprache spielt die Lerngeschichte eines Menschen natürlich auch eine Rolle. Hinzu kommen die Distanz zwischen Erstsprache und fremder Sprache (bzw. Zweitsprache) sowie zwischen Herkunfts- und Zielkultur. Handelt es sich bei der fremden Sprache um eine verwandte Sprache, so kann ein Lerner unter Umständen Äußerungen erraten (vgl. Z.B. „Haus“ und „house“). Dadurch wird er motiviert und die Aneignung insgesamt erleichtert. Bei entfernteren (nicht-verwandten) Sprachen fehlen solche Anhaltspunkte. Sie müssen deshalb fast wie Erstsprachen erarbeitet werden. (Apeltauer 1996, 6)

Eine Fremdsprache zu lernen ist auch verschieden im Vergleich zur Erst- oder Zweitsprache. Laut Apeltauer [fehlen]

Lernern einer Fremdsprache [...] in der Regel Anregungen zum außerunterrichtlichen Üben und Weiterlernen. Die Aneignung einer Fremdsprache dauert im allgemeinen länger als die einer Zweitsprache. Mit anderen Worten: Fremdspracherwerb ist Zweitspracherwerb unter eingeschränkten (d.h. bloß unterrichtlichen) Bedingungen. Dies hat zur Folge, daß die Lernergruppen im FU (Fremdsprachenunterricht) gewöhnlich auch homogener sind als im ZU (Zweitsprachunterricht), da keine Wörter, Formeln oder Konstruktionen aus außerunterrichtlichen Sprachkontakten in den Unterricht hineingetragen werden. Lernprozesse können folglich im FU vom Lehrer auch besser beeinflußt (bzw. gesteuert) werden. (Apeltauer 1996, 12f.)

Edmondson und House (1993, 12) stellen dar, dass man deswegen alltagssprachlich die Fremd- und Zweitsprache durch verschiedene Begriffe trennen sollte. Sie schlagen vor, dass das ungesteuerte, natürliche, unbewusste und/oder implizite Lernen lieber *der Erwerb* genannt würde (Zweitspracherwerb) und das gesteuerte, explizite und das bewusste Lernen *das Lernen* genannt (Fremdsprachlernen) wird.

Rösch (2011, 53) benutzt eine Tabelle von Diehl et al. (2000, 364), in der es um die Erwerbssequenzen für Deutsch geht. Die Tabelle enthält drei Teile: Den Verbalbereich, der die Entwicklungsphasen von Verben umfasst, die Satzmodelle, in denen es um die Wortstellung geht und der dritte Teil enthält die Kasusformen ohne Präpositionen. Der Verbalbereich ist in sechs Unterbereiche geteilt und die Niveaus erläutern die Sprachkompetenzniveaus von Fremdsprachenlernenden und sie sind in verschiedene Verbformen geteilt. Auf dem ersten Niveau, das die präkonjugale Phase heißt, kennt der Schüler die infiniten Verbformen und die Personalformen nur als gelernte Strukturen und er kann sie nicht in der Praxis einsetzen. Die zweite Phase enthält die regelmäßige Konjugation im Präsens und die dritte Phase schließt die Konjugation der unregelmäßigen Verben im Präsens ein. In der vierten Phase kennt der Schüler die Hilfsverben und Partizipien, in der fünften das Präteritum und zuletzt werden die übrigen Formen gelernt.

Rösch (2011, 54f.) stellt auch einen Diagnosebogen für Schülertexte vor, der in dieser Arbeit angepasst verwendet wird. Mit diesem Diagnosebogen werden die Texte auf der Wort- und Satzebene analysiert. Die Tabelle von Rösch enthält auch eine Textebene, die

aus dieser Arbeit ausgelassen ist, weil die Schülertexte ziemlich kurz sind, und es wäre unnötig z. B. Gliederungssignale zu betrachten, besonders hier, wenn Verben analysiert werden.

Wie gut die Fremdsprachen gelernt werden, hängt auch von dem Lerner ab. Darauf haben wenigstens das Alter, die sprachliche Sozialisation (die Wirkung von Eltern), die Motivation, die Einstellung, die Begabung, die Lernstile und die Lernerstrategien Einfluss. (Huneke/Steinig 2002, 9-22) Apeltauer (1996, 85f.) zählt auch auf, dass mindestens folgende Faktoren eine Bedeutung für das Fremdsprachenlernen haben: das Alter, die Ausgangssprache, die unterschiedlichen Kulturräume, der Sprachentwicklungsstand der Lernenden, die Lernsituation, das allgemeine Befinden und das Ausmaß des Kontrastes zwischen Erst- und Fremdsprachen.

2.2.1 Fehleranalyse und Fehlertypen

Wenn eine Fremdsprache gesprochen oder geschrieben wird, entstehen oft auch Fehler. Besonders wenn die Sprache in der Schule gelernt wird, haben Fehler auch eine Bedeutung. Fehler sind Abweichungen von der Norm der Zielsprache. Bußmann (2002, 214) sagt, dass jeder Fehler macht, sogar der Muttersprachliche. Obwohl das Ziel nicht ist, sich auf die Fehler zu konzentrieren, ist es wenigstens für einen Lehrer wichtig zu erkennen, warum und welche Fehler die Lernenden schriftlich machen. Ein Fehler bedeutet nicht immer, dass ein Lernender unfähig ist. Fehler weisen auch Nützliches auf, z. B. wieviel die Lernenden gelernt haben. Fehler können Indikatoren sein und zeigen, ob das Lernen still ist, ob es fortgeht oder ob es Rückschritte macht. Aus Lehrersicht ist es zwar ein Ziel, die Fehler zu korrigieren, aber man kann auch aus den Fehlern lernen, denn sie zeigen uns, was die Lernenden schon grammatisch können und welche Bereitschaften sie noch üben müssen.

Mit der Fehleranalyse des Schülertextes kann der Lehrer betrachten, auf welchem Niveau die Lernenden sind und womit sie Unterstützung im Unterricht brauchen. (Kleppin 2010, 1060f.) Um das Lernen maximal zu fördern, reicht es nicht, dass der Lehrer nur die Fehler korrigiert, sondern auch die SchülerInnen sollten erkennen, welche Fehler sie machen und wo. (Kleppin 2010, 1065). Die Hauptsache ist, dass die Nachricht übertragen wird und nur dann ist die Fehlerkorrektur nötig, wenn der Gesprächspartner die Nachricht nicht versteht. Wenn sich die Lernenden nur auf die Korrektheit konzentrieren, können sie bald

Angst haben, Fehler zu machen, und die Redesituation gleitet dann ab. (Kast 1999, 123f.)

Kast sieht Fehler als Zwischenetappen:

Fehler sind etwas Selbstverständliches; sie sind Zwischenetappen, die wir bei Schülern akzeptieren müssen. Fehler sind etwas Hilfreiches: sie zeigen Lehrern, was noch nicht „sitzt“, was noch einmal (und vielleicht anders) erklärt werden muß. Fehler signalisieren ein Lehr- und Lernproblem. Die Analyse dieses Problems ist wichtiger als die Fehlerbewertung.“ (Kast 1999, 123)

Kast (1999) macht mit Fehlertoleranz im geschriebenen Text weiter und erklärt, warum die Lehrer die Fehler nicht so streng korrigieren sollten:

Deshalb ist es wichtig, Fehlertoleranz zu üben, auf keinen Fall alle Fehler und vielleicht auch noch rot anzustreichen. Das entmutigt, demotiviert, ist der beste Weg, das zu verhindern, was erreicht werden soll: daß nämlich Schüler sich frei und mit Freude zum Thema äußern, daß sie ihre Gedanken originell und kreativ zu Papier bringen – statt mit der Absicht, um jeden Preis Fehler zu vermeiden. (Kast 1999, 124)

Besonders Transfer wird in dieser Arbeit in den Schülertexten betrachtet. Andere Fehlerarten sind Übergeneralisierung, Regularisierung und Simplifizierung, Kompetenz- und Performanzfehler, die weiter in Ausrutscher, Irrtümer und Versuche geteilt sind. Es gibt auch phonetische oder phonologische, morphosyntaktische, lexikosemantische, pragmatische oder inhaltliche Fehler. (Kleppin 2000, 30-43)

Übergeneralisierung, Regularisierung und Simplifizierung bedeuten, dass die Elemente der Fremdsprache einen Einfluss auf die Fremdsprachenkompetenz haben. Sie sind zentrale Prozesse, die jeder Lernende im gleichen Lernstadium durchgeht. Die Übergeneralisierung kann z. B. im deutschen Perfekt Fehler verursachen, wenn das Hilfsverb *haben* auch in den Fällen, die das Hilfsverb *sein* brauchen, verwendet wird. Regularisierung ist ein Fehler, in dem ein unregelmäßiger Grammatikinhalt als regelmäßig angesehen wird, z. B. das deutsche unregelmäßige Perfekt kann auch generalisiert werden, wenn das unregelmäßige Partizip auch anstatt dem regelmäßigen Partizip verwendet wird. Wenn solche Fehler gemacht werden, beweist es, dass der/die Lernende die Regel schon kennt, aber die Sprachkompetenz hat sich noch nicht etabliert. Simplifizierung bedeutet Vereinfachung. Da wendet ein Schüler nichtkonjugierte Formen an und schiebt nur leichte Strukturen und der Satzbau ist einfach. (Kleppin 2000, 30-33)

Kompetenzfehler, die weiter in Irrtümer und Versuche eingeteilt werden, sind Fehler, die der Lernende nicht selbst erkennen kann. Kompetenzfehler können dann erscheinen,

wenn z. B. ein Schüler eine Struktur, die er noch nicht kennt oder vergessen hat, zu schreiben versucht. Performanzfehler oder Ausrutscher kann der Lernende selbst erkennen und vielleicht auch selbst korrigieren. Dies ist aber nur dann möglich, wenn der Schüler es bewusst macht. Performanzfehler treten meistens dann auf, wenn ein neuer Grammatikinhalt gelehrt worden ist und der Lernende ihn noch nicht ganz gelernt hat. (Kleppin 2000, 41f.)

Phonetische oder phonologische Fehler gelten in der Rechtschreibung und Aussprache, morphosyntaktische Fehler treten in der Formenlehre oder Syntax auf und lexikosemantische Fehler erscheinen in den Sätzen, in denen ein falsches Wort eine Bedeutungsveränderung verursacht. Bei pragmatischen Fehlern handelt es sich um einen Stilbruch und ein inhaltlicher Fehler bedeutet, dass eine Äußerung inhaltlich falsch ist. (Kleppin 2000, 42f.)

2.2.2 Transfer

Wenn eine neue Sprache gelernt wird, haben auch die Erstsprache und andere frühere gelernte Sprachen Einfluss darauf. Es wird Interferenz genannt, wenn eine Muttersprache oder andere Fremdsprachen einen Einfluss zur Sprachkompetenz der Fremdsprache haben, (Kleppin 2000). Das kann sowohl nützlich als auch schädlich sein. Interferenz bedeutet, dass der Schüler Elemente oder Strukturen aus anderen Sprachen, oft aus der Erstsprache, überträgt. Wenn die Übertragung von z. B. der Struktur richtig ist und sie auch in die zielsprachliche Struktur passt, wird es positiver Transfer genannt. Interferenz oder auch negativer Transfer bedeutet, dass die Struktur, die der Schüler aus einer anderen Sprache übertragen hat, falsch ist. (Apeltauer 1996, 81)

Transfer findet entweder automatisch oder bewusst statt. Die Erstsprache des Lernenden kann sprachliche Lücken füllen, obwohl sie nicht immer korrekt sind. Zum Beispiel können die Schüler fremdsprachliche Wörter besser mit der Hilfe von der Erstsprache erinnern aber es kann auch schaden, so dass es dazu führen kann, dass die Nachricht nicht mehr übertragen wird. (Apeltauer 1996, 81f.)

Apeltauer (1996) berichtet in seinem Buch über die Untersuchungen, die die Zahl von Interferenzfehlern der Fremdsprachenlernenden untersuchen. Es gibt ein Beispiel, in dem die Ausgangssprache Finnisch und die Zielsprache Deutsch ist. Laut Apeltauer hat Koskensalo 1988 festgestellt, dass 25 % der Fehler im Deutschunterricht von 16-18 Jahre

alten finnischen SchülerInnen Interferenzfehler sind. Die Untersuchung lässt jedoch offen, ob alle Fehler Interferenzfehler sind oder Fehler, die zum Lernprozess gehören. (Apeltauer 1996, 84.) Es gibt auch andere Untersuchungen, in denen verschiedene Fehlerarten untersucht werden (z. B. Kleppin 2000), aber sie sind für diese Arbeit nicht wesentlich.

Apeltauer schreibt, dass Transfer leichter zwischen den Sprachen erscheint, wenn die Sprachen ähnlich sind. Wenn die Sprachen nur wenig gemeinsam haben, müssen die Lernenden alles neu lernen. Er fasst alles in einem Satz zusammen: "Beim Lernen verwandter Sprachen müssen wir umstrukturieren, beim Lernen entfernterer Sprachen müssen wir neu aufbauen." (Apeltauer 1996, 85f.)

Bei finnischen Deutschlernenden hat die finnische Sprache natürlich eine Wirkung auf die deutsche Sprache, aber auch Schwedisch und Englisch können einwirken. Die finnischen Lernenden lernen seit mehreren Jahren Schwedisch und Englisch vor der gymnasialen Oberstufe. (www.oph.fi/kielten_tarjonta, 1.2.2016)

2.3 Deutsche und finnische Verbgrammatik im Vergleich

Als Nächstes werden die Verbgrammatiken der deutschen und finnischen Sprache verglichen. Diese Unterschiede und Ähnlichkeiten können einen Einfluss auf die deutsche Sprachkompetenz der Lernenden haben.

2.3.1 Deutsche Verben im Vergleich zu finnischen

In der deutschen Sprache werden die Verben im Tempus, in der Person, im Numerus, im Modus und in der Diathese konjugiert. Im Deutschunterricht ist das Erste, was gelehrt wird, die Personalformen. Die Verben konjugieren sowohl in der Person als auch im Numerus, so dass es drei Personalformen gibt und in allen Formen gibt es die Singular- und Pluralformen. Dazu gibt es auch die Höflichkeitsform. Es gibt auch besondere Fälle (infinite Verbformen), in denen die Person nicht vorkommt. Diese Formen heißen Infinitiv und die Partizipien I und II. (Schülerduden. Grammatik 2010, 39). Im Deutschen gibt es auch eine *man*-Struktur, gleich wie die dritte Person Singular konjugiert wird. Diese Struktur wird in Deutsch-Lehrbüchern ins Finnische als Passiv übersetzt (Super gut 2 2008, 111).

Die deutsche Sprache enthält sechs Zeitformen: Präsens, Perfekt, Präteritum, Plusquamperfekt, Futur I und Futur II. Präsens und Präteritum können nur einen Verbteil haben, andere Tempora sind mehrteilig, z. B. Perfekt hat das Hilfsverb *haben* oder *sein* und es hat auch das Hauptverb im Partizip II dazu. Der Modus (auch die Aussageweise genannt) verändert das Verb nach dem Indikativ, Konjunktiv I und II und Imperativ. Zuletzt verändert auch die Diathese (oder Handlungsrichtung) die Verben. Das Aktiv und das Passiv sind die zwei Diathesen. (Schülerduden. Grammatik 2010, 40) Im Finnischen gibt es nur vier Tempora: Präsens, Perfekt, Präteritum und Plusquamperfekt. Auch im Finnischen bestehen Perfekt und Plusquamperfekt aus zwei Teilen. Das Futur wird mit verschiedenen Verbkoalitionen ausgedrückt. (scripta.kotus.fi, 16.3.2016)

Im Vergleich zu Finnisch, hat Deutsch eine andersartige Verbgrammatik, z. B. gibt es in der finnischen Sprache keine eigene Höflichkeitsform, sondern hier wird die zweite Pluralform benutzt, wenn überhaupt. Finnisch hat auch verschiedene grammatische Kasusformen, die im Unterschied zum Deutschen mit der Verbform verbunden sind. Die deutsche Infinitivregel ist auch anders als im Finnischen, das drei Infinitivklassen enthält. Finnische SchülerInnen müssen lernen, wann der Infinitiv verwendet werden kann und wann nicht. In der finnischen Sprache wird auch die Negation nach der Person konjugiert, während im Deutschen die Person nicht die Negation beeinflusst. In den beiden Sprachen gibt es die Kongruenz zwischen der Person und dem Verb. Diese Konjugation müssen die SchülerInnen nur lernen. Die Verben im Finnischen können dazu noch in vielen verschiedenen Weisen deklinieren, aber die deutschen Verben besitzen diese Eigenschaft nicht, was das Lernen erleichtern kann. (scripta.kotus.fi, 16.3.2016)

Wesentliche Verbformen in dieser Magisterarbeit sind die Verben und Verbstrukturen, die die Schüler in ihren Essays benutzt haben und die ihnen gelehrt wurden. Mehr dazu im Kapitel 3.3.

2.3.2 Deutsche Wortstellung im Vergleich zur finnischen

Die finnische Wortstellung ist einigermaßen ähnlich mit dem Deutschen: Das Prädikatverb (deklinierbares Verb) ist der Mittelpunkt des Satzes. Der Unterschied ist, dass das Verb im deutschen Hauptsatz in zweiter Position stehen muss, während sich die Position im Finnischen unterscheiden kann. Der größte Unterschied liegt in den Nebensätzen, in denen das Verb im Deutschen am Satzende steht. Auch die Inversion im Deutschen ist

anders: Wenn z. B. eine Zeitbestimmung einen Hauptsatz auf Deutsch anfängt, steht das Prädikat am zweiten Platz und das Subjekt kommt erst danach. (Schülerduden. Grammatik 2010, u. a. 323, 394ff.) Entsprechend ist im Finnischen die Wortstellung direkt, also das Subjekt kommt vor dem Prädikat (scripta.kotus.fi, 16.3.2016).

Ein weiterer Unterschied zwischen der Wortstellung der beiden Sprachen sind die Sätze mit zwei oder mehreren Verben. Im Finnischen ist die Wortstellung ziemlich frei, aber im Deutschen steht das finite Verb am zweitem Platz und das infinite Verb am Satzende. (scripta.kotus.fi, 16.3.2016) Im Deutschen steht auch in den Sätzen, die aus mehreren Verben oder Verbteilen bestehen, das erste Teil (oft das finite Verb) auf dem zweiten Platz und der zweite Teil (z. B. Partizip II als ein Teil des Perfekts) wird als letztes gestellt. (Schülerduden. Grammatik 2010, u. a. 62f.)

2.4 Deutsch in den finnischen gymnasialen Oberstufen

In Finnland wird Deutsch quantitativ unterschiedlich gelernt. Die Menge der Lernenden und Kurse verändert sich mit der Zeit und zwischen den Deutschgruppen.

2.4.1 B3- und B2-Sprache

Landesweit bieten die finnischen gymnasialen Oberstufen, die Deutsch lehren, mindestens acht Deutschkurse. Wenn der Deutschunterricht im Gymnasium beginnt, wird dieser Lehrgang ‚kurzer Lehrgang‘ oder ‚B3-Sprache‘ (fängt im Gymnasium an) genannt. Oft gibt es auch verschiedene vertiefende Kurse, aber die Schulen können selbst entscheiden, ob und welche Kurse sie anbieten. Wenn die Lernenden Deutsch schon in der achten Klasse der finnischen Gesamtschule angefangen haben, heißt sie ‚B2-Sprache‘ und in der gymnasialen Oberstufe können auch diese SchülerInnen acht weiterführende Kurse lernen. B2-Lernende haben in den Klassen 8-9 der finnischen Gesamtschule vier Jahreswochenstunden gelernt. (www.oph.fi, 1.2.2016, 100ff.) Oft gibt es in den B2- und B3-Deutschgruppen so wenig Schüler, dass die Gruppen zusammengelegt sind. Das ist auch die Situation in der Schule, aus der das Primärmaterial stammt. Das bedeutet, dass die B3-Gruppe im Gymnasium mit Deutsch angefangen hat, und in zwei Kursen werden sie die gleichen Inhalte lernen, die andere (B2-Deutsch) in zwei Jahren in der Gesamtschule gelernt haben. Lernende in der B2-Gruppe müssen an den zwei ersten Deutschkursen nicht teilnehmen, sondern sie fangen erst mit dem dritten Kurs an, wenn sie möchten. D.

h., dass die Sprachkompetenz der Lernenden sehr unterschiedlich sein kann. Die Lehrziele der beiden Gruppen sind jedoch gleich und die beiden Gruppen werden dieselbe Abiturprüfung absolvieren. (Super gut 1. Opettajain materiaali. 2008, 4)

2.4.2 Finnische Deutschlernende in Zahlen

In Finnland lernten insgesamt 6961 (23 %) Abiturienten von finnischen gymnasialen Oberstufen Deutsch im Jahr 2013. Der Anteil von Jungen ist 2630 (20,5 % von allen männlichen Abiturienten) und von Mädchen 4331 (24,9 % von allen weiblichen Abiturienten). Unter den Sprachen wurden nur Englisch und Schwedisch mehr gelernt als Deutsch. (www.tilastokeskus.fi/ava, 16.3.2016) Obwohl fast jeder vierte Gymnasiast heutzutage Deutsch lernt, werden immer weniger Jugendliche Deutsch anfangen. Zum Beispiel lernten im Jahr 2004 sogar 13 978 Abiturienten (41 %) und im Jahr 2009 noch 8715 Abiturienten (27,8 %) Deutsch, d. h. die Anzahl von Deutschlernenden ist in zehn Jahren um die Hälfte geringer geworden. (www.stat.fi, 16.3.2016) Auch die Zahl, von Abiturienten, die das finnische Abitur machen, verringert sich langsam die ganze Zeit. Z. B. im 2004 absolvierten 34 101 Abiturienten und im 2013 war die Zahl 30 231. (www.stat.fi/til/ava, 16.3.2016)

Es ist sehr häufig, dass die Lernenden mit Deutsch nach ein Paar Kursen aufhören. Im Jahr 2013 gab es 1 216 Lernende, die B2-Deutsch wenigstens sechs Kurse im Gymnasium gelernt haben, und 1 298 Lernenden, die B3-Deutsch mindestens sechs Kurse gelernt haben. Das macht insgesamt 2 514 Deutschlernende. Zur selben Zeit haben 3 129 Lernende als Maximum sechs Deutschkurse als eine B2- oder B3-Sprache gelernt. Es bedeutet, dass über die Hälfte von Lernenden, die Deutsch als ein fakultatives Fach im Gymnasium gewählt haben, mit Deutsch aufgehört haben. (www.stat.fi/til, 16.3.2016)

Auch die Anzahl von Abiturienten, die Deutsch absolviert haben, ist bedeutend niedriger geworden. Im Jahr 2006 (im Herbst und im Frühling) haben insgesamt 6818 Abiturienten die Deutschprüfung absolviert, während in 2014 die Zahl fast ein Drittel davon mit 2500 Abiturienten war. (www.ylioppilastutkinto.fi, 15.3.2016)

2.4.3 Die Ziele des Deutschunterrichts in finnischen Gymnasien

Es ist standardmäßig, dass Ziele für das Lernen gestellt wird. In Finnland formulieren die finnische oberste Schulbehörde, die Gemeinden und die Schulen ihre spezifischen Ziele

für den Unterricht. Die Lernenden, die zum Primärmaterial dieser Arbeit gehören, haben ihre gymnasiale Oberstufe in dem Rahmen vom Lehrplan aus dem Jahr 2003 angefangen. Der neue Lehrplan ist schon vorgelegt, aber er wird in Gymnasien erst ab Herbst 2016 angenommen und ist hier nicht relevant. Die folgenden Informationen stammen aus dem Lehrplan aus dem Jahr 2003. (oph.fi, 1.2.2016)

Der finnische Lehrplan stellt gemeinsame Ziele für alle Fremdsprachen. Eine Fremdsprache ist ein praktisches, theoretisches und kulturelles Fach, weil es kulturelle Kommunikation entwickelt. Multikulturalität ist heutzutage ein aktuelles Thema, und es wird auch im Lehrplan betont. Im Fremdsprachenunterricht werden die Lernenden lernen, wie eine Sprache gesprochen wird, wo sie benutzt wird und was die Sprache und das Zielland auch kulturell bedeuten und welche kulturelle Sitten es gibt. Der Unterricht soll sich nicht nur auf das Zielland konzentrieren, sondern auch auf einen weiteren Blickwinkel. So werden die Weltkenntnisse erweitert. (oph.fi, 1.2.2016, 100)

Ein weiteres Ziel im Lehrplan ist z. B. die Selbstreflexion. Wenn ein Schüler sein eigenes Lernen betrachtet, sieht er, was er kann, was er noch üben sollte, und mit welchen Lernstrategien er am besten lernt. Auch die sprachlichen und kulturellen Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Zielsprache werden betrachtet. Weil die Zeit in der Schule begrenzt ist, soll der Unterricht Fertigkeiten an die Lernenden weitergeben und sie motivieren, die Sprache selbstständig weiter zu lernen. (oph.fi, 1.2.2016, 100f.)

Laut des finnischen Lehrplans für Gymnasium sollten die B3-SchülerInnen nach drei Deutschkursen in der finnischen Oberstufe folgende Themen oberflächlich beherrschen: grüßen, verabschieden, sich vorstellen und über sich selbst, ihre Familie, Freunde und Freizeit erzählen. Sie lernen auch, wie in alltäglichen Situationen kommuniziert wird. (Siehe die umfassenden Kursbeschreibungen im Kapitel 3.3) Der Schwerpunkt ist im Unterricht möglichst viel zu sprechen und miteinander sprachlich zu kommunizieren. (www.oph.fi, 1.2.2016, 105f.)

Nach dem sechsten Deutschkurs im Gymnasium sollten die B3-SchülerInnen laut des Lehrplans dazu auch folgende Themen kennen: Leute, Geographie, Geschichte, Sehenswürdigkeiten und Urlaubsmöglichkeiten im Heimatland und in Deutschland. Weitere Themen sind das Leben jetzt und früher, z. B. Gesundheit und Wohlbefinden und die

Themen, die zu Schule, Studien, Arbeitsleben und Zukunftsplänen gehören. Es ist wichtig Gespräche zu verstehen und auch selbst auf Deutsch sprechen zu können. Auch Schreiben wird mit kommunizierenden Übungen geübt. (www.oph.fi, 1.2.2016, 105f.)

Die B2-Lernenden lernen die gleichen Inhalte wie die B3-Lernenden seit dem dritten Kurs. Also der erste Kurs für B2-SchülerInnen ist der dritte Kurs für B3-SchülerInnen. Die B2-Lernenden können dazu auch zwei weitere Deutschkurse lernen. Diese Kurse behandeln die Themen Wissenschaft, Technik, Natur und die nachhaltige Entwicklung. (www.oph.fi, 1.2.2016, 104f.)

Auch die Lehrbuchserie *Gute Idee!* hat eigene Ziele, die sie in den Rahmen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens, der Wünsche der finnischen Deutschlehrer, der Ausgangspunkt der Lernenden und der konstruktivistischen Lernpsychologie gestellt hat. Die Lehrbuchserie besteht aus Themen, die meist authentisch sind und zum Leben des Schülers gehören. Partner- und Gruppenarbeit wird betont und das Ziel ist, die Klassenatmosphäre möglichst entspannt zu gestalten. Der Lehrer soll helfen, stützen und aufmuntern, statt ein Mittelpunkt zu sein. Es ist auch wichtig, dass die Lernenden selbständig Deutsch weiterlernen. (*Gute Idee!* 6. Opettajain materiaali 2007, 4f.)

2.5 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen, der auch unter dem Kürzel GER bekannt ist, enthält speziell für europäische Schulen geplante Instruktionen im Sprachunterricht. Er ist für die Sprachen angelegt und enthält die Grundsätze für das Sprachlernen, -lehren und die Einschätzung der Sprachen. Das Ziel des Referenzrahmens ist die Sprachkompetenz der europäischen Länder miteinander vergleichbar zu machen und er bietet die gemeinsamen Richtlinien zum Beispiel für die Formulierung des Lehrprogramms, und für die Examen und Lehrbücher im Sprachunterricht. Der Referenzrahmen versucht auch zu berichten, welche allgemeinen Fertigkeiten das Sprachenlernen und die Sprachkompetenz weiter entwickeln können. (Eurooppalainen viitekehys 2003, 19)

Das weitere Ziel des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens ist, die Grenzen in Europa transparent zu machen und um z. B. den Schüler- und Arbeitsaustausch und die internationale Zusammenarbeit leichter zu ermöglichen. Der GER erkennt, dass der Mensch sich konstant verändert und schon früher gelernte Sachen und Sprachen haben

eine Wirkung auf die Sprachen, die später gelernt werden. Obwohl der GER die Rahmen und Grundlagen setzt, lässt er auch Raum für die Individualität. (Eurooppalainen viitekehys 2003, 19f.)

Der gemeinsame europäische Referenzrahmen enthält drei Sprachniveaus: A (elementare Sprachverwendung), B (selbständige Sprachverwendung) und C (kompetente Sprachverwendung) und jedes Hauptniveau hat zwei weitere Niveaus: A1, A2, B1, B2, C1 und C2. Auf dem Niveau 2 beherrschen die Lernenden mehr als auf dem Niveau 1, d. h. das Niveau C2 ist das höchste, was es gibt und die Lernenden auf dem Niveau A1 haben die elementarsten Fremdsprachenkenntnisse. Es gibt ein gemeinsames Referenzniveau für die Sprachkompetenz generell und für jedes Teilgebiet der Sprachkompetenz gibt es eigene Referenzniveaus. Das bedeutet, dass es z. B. für Niveau A generelle Anforderungen gibt, aber es gibt auch Teilgebiete, z. B. beim Hören gibt es eigene Voraussetzungen im Vergleich zum Schreiben. Die verschiedenen Teilgebiete von Sprachkompetenz sind Hören und Lesen im Bereich Verstehen, und das Sprechen (entweder das zusammenhängende Sprechen oder das an Gesprächen teilnehmende Sprechen) und das Schreiben (www.goethe.de, 1.2.2016). Die qualitativen Aspekte der Sprachkompetenz enthalten fünf weitere unterschiedliche Unterbereiche unter mündlichem Sprachgebrauch: Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit, Interaktion und Kohärenz (Eurooppalainen viitekehys 2003, 52f.).

Diese Einteilung kann für Finnen ein bisschen verwirrend sein, weil die Sprachen in den finnischen Schulen so geteilt sind, dass die sogenannte A-Fremdsprache schon in den ersten Klassen, und die sogenannte B3-Sprache im Gymnasium anfängt. In GER ist die Folge gegensätzlich, weil auf dem Niveau A die Lernenden die basalsten Sprachkenntnisse haben und auf dem Niveau C die besten. (www.oph.fi, 1.2.2016, 100ff.)

In GER werden verschiedene Beispiele dargestellt, in denen schriftliche Sprache benutzt wird. Es werden drei Möglichkeiten genauer vorgestellt: das Schreiben, kreatives Schreiben und die Berichte und Aufsätze. Alle sind zum Teil verschiedene Formen des Schreibens aber in dieser Arbeit wird nur eine Schreibart berücksichtigt: Der Aufsatz. Im GER wird definiert, dass auf dem Referenzniveau A2 der Schüler einfache Strukturen und Sätze über sich selbst oder über die Sachen, die schon bekannt oder im Unterricht gelernt sind, schreiben kann. (Eurooppalainen viitekehys 2003, 96f.)

2.5.1 Die Zielniveaus des Deutschunterrichts

Der finnische Lehrplan ordnet die Sprachkompetenz der Lernenden mit dem modifizierten Modell des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens ein. Wenn es im GER Niveaus A1, A2, B1 usw. gibt, sind diese Niveaus im finnischen Lehrplan weiter in zwei Teile geteilt: A1.1, A1.2, A2.1 usw. (www.oph.fi 1.2.2016, 230)

Das Ziel der finnischen gymnasialen Oberstufen ist, dass die Lernenden, die Deutsch als kurze Fremdsprache (B2- oder B3-Sprache) lernen, folgende Niveaus in verschiedenen Sprachbereichen erreichen werden. Die Niveaus sollen am Ende des Gymnasiums erreicht werden. Die Erwartungen der B2- und B3-Sprache sind gleich in allen Fremdsprachen, die im Gymnasium gelehrt werden, außer Englisch: A2.2 oder A2.1 bis A2.2 (www.oph.fi 1.2.2016, S. 100). In der Tabelle gibt es auch die Erwartungen des Lehrbuchs *Gute Idee! 6*, die für B2-Deutschlernenden geeignet ist: A2.2. (Dahlmann, et al.: *Gute Idee! 6*. Opettajan materiaali. 2007, 8).

Tabelle 1 Erwartungshorizont der GER-Niveaus am Ende der finnischen gymnasialen Oberstufe

Niveau/Sprachkompetenz	Hören	Sprechen	Lesen	Schreiben
B2-Sprache (GER)	A2.2	A2.1–A2.2	A2.2–B1.1	A2.1–A2.2
B3-Sprache (GER)	A2.1–A2.2	A2.1	A2.1–A2.2	A1.3–A2.1
Gute Idee! 6	A2.2	A2.1–A2.2	A2.2–B1.1	B1.1

Die Unterschiede zwischen B2- und B3-Deutsch sind ziemlich klein. Auf dem Niveau B2 ist die Sprachkompetenz gleich oder ein bisschen besser als B3. Das klingt logisch, weil es zwischen den beiden Gruppen, nur zwei Deutschkurse gibt.

Im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen hat die elementare Sprachverwendung auf Niveau A2 in der Globalskala folgende Anforderungen:

Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben. (www.goethe.de, 1.2.2016)

2.5.2 Schreibkompetenzerwartungen auf den Niveaus A2.1, A2.2 und B1.1 laut des finnischen Lehrplans

Der gemeinsame europäische Referenzrahmen definiert eigene Erwartungen an jedes Sprachkompetenzniveau. Schreiben ist in dieser Arbeit im Fokus und deshalb wird es genauer betrachtet. Diese drei Referenzniveaus (A2.1, A2.2 und B1.1) wurden gewählt, weil nach dem dritten Deutschkurs die meisten Lernenden auf dem Niveau A2.1 oder A2.2 waren und nach dem sechsten Deutschkurs entweder auf dem Niveau A2.2 oder B1.1.

Tabelle 2 Drei Sprachkompetenzniveaus laut des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens

Das Niveau	A2.1 – Der Anfang der Grundsprachkenntnisse	A2.2 – Fortgeschrittene Grundsprachkenntnisse	B1.1 – Fließende Grundsprachkenntnisse
Der Lernende schafft es schriftlich in...	... den leichtesten alltäglichen Situationen	... den üblichen alltäglichen Situationen	... den etwas mehr detaillierten alltäglichen Situationen
Welche Texte kann der Lernende schreiben	Kurze, einfache und persönliche Mitteilungen über alltäglichen Bedarf und Listen (z. B. Brief, Notiz).	Kurze, einfache Beschreibungen über (vergangene) Vorkommnisse und alltägliche Ereignisse (z. B. Brief, Notiz, Bewerbung).	Einfacher, aber klarer, ununterbrochener Text, in dem die Sätze vernünftig verbunden sind (z. B. Brief, Beschreibung, Geschichte).

Wortschatz	Die einfachsten Zeitformen und Konjunktionen und konkrete Wörter, die zum Grundbedarf gehören.	Alltäglicher Grundwortschatz und die einfachsten Strukturen und Konjunktionen.	Der Wortschatz und die Strukturen, die in fortgeschrittenen Texten benötigt werden.
Rechtschreibung	Die einfachsten Wörter und Strukturen sind ziemlich korrekt, aber es gibt jedoch Fehler z. B. in Basisstrukturen und Konjugation. Viele unklare Ausdrücke.	Die einfachen Wörter und Strukturen sind korrekt, aber es gibt Fehler in seltenen Strukturen und Formen. Der Lernende schreibt noch unklare Ausdrücke.	Die Basisstrukturen sind relativ fehlerlos, aber es gibt noch Fehler in schwierigen Strukturen. Im Text kann noch Transfer gesehen werden.

(Zusammengestellt anhand der Informationen von www.oph.fi, 1.2.2016, 230ff.)

Diese Tabelle zeigt, dass die Unterschiede zwischen den Niveaus nicht groß sind, aber die Sprachkompetenz erweitert sich jedoch zwischen den Niveaus. Der finnische Lehrplan fordert nicht, welche Grammatikinhalte die Lernenden auf verschiedenen Niveaus beherrschen sollen, sondern es wird nur generell über grundlegende und fortgeschrittene Strukturen gesprochen. Der Lehrer muss selbst entscheiden, welche genauen Strukturen die SchülerInnen beherrschen müssen. Oft enthält das Lehrbuch Grammatik, die den Niveaustufen angepasst ist. Der Lehrer kann sich auch überlegen, welche alltäglichen Situationen gemeint sind und was genau der Grundwortschatz ist. In der Realität werden wahrscheinlich die Wörter, die im Lehrbuch stehen, gelehrt. Das Lehrbuch kann also einen großen Einfluss zum Lehrinhalt haben. Es hängt vom Lehrer ab, welche Lehrbuchinhalte gelehrt werden. Der Lehrer kann natürlich auch eigene Lehrmaterialien aussuchen.

3 Vorstellung des Primärmaterials

In diesem Kapitel wird über das Primärmaterial, das aus zwölf Aufsätzen und neun Lehrbüchern besteht, berichtet. Das Kapitel ist in drei Teile geteilt. In erstem Unterkapitel werden die Schulaufsätze, die Hintergründe der Lernenden und die Lehrbücher behandelt.

3.1 Schulaufsätze

Das Material dieser Arbeit besteht aus zwölf Aufsätzen von sieben ungefähr 17-jährigen SchülerInnen. Die Aufsätze wurden als ein Teil der Klassenarbeit per Hand geschrieben und die Lernenden konnten kein Wörterbuch oder Ähnliches benutzen. Als die SchülerInnen diese Schülertexte schrieben, waren sie im zweiten Schuljahr an einer südwestfinnischen gymnasialen Oberstufe. Die ersten Aufsätze wurden im Herbst 2014 und die folgenden im Frühling 2015 geschrieben. Am Ende des dritten Deutschkurses wurden die ersten Daten erhoben (insgesamt 7 Aufsätze) und am Ende des sechsten Kurses die letzten Daten (insgesamt 5 Aufsätze). Also als die Gymnasiasten die ersten Aufsätze schrieben, hatten sie an drei Deutschkurse im Gymnasium teilgenommen und zur Zeit der zweiten Aufsätze hatten sie sechs Deutschkursen besucht. Genauere Erklärungen zu den Deutschkursen und Kursniveaus befinden sich in den Kapiteln 3.2 und 3.3. Die Aufsätze sind mit Decknamen versehen, so dass es leichter ist, die Aufsätze zu identifizieren. Die Namen der Schreiber sind also geändert, aber das Geschlecht wurde beibehalten.

Das Primärmaterial ist ziemlich klein, weil auch die Lernergruppe klein ist. Das entspricht trotzdem der Realität, weil immer weniger Jugendliche Deutsch heutzutage in Finnland lernen, was darauf einen Einfluss hat, dass die Gruppen klein sind. Auch viele SchülerInnen hören vorzeitig auf, Deutsch zu lernen. (Siehe Kapitel 2.1.4, für mehr Information.) Eine Kleingruppe kann trotzdem aus dem Blickwinkel der Lernenden eine gute Sache sein, weil es in einer Kleingruppe dem Lehrer möglich ist, sich mehr auf einzelne Lernende zu konzentrieren, und der Unterricht kann intensiver sein. Auch im Rahmen dieser Arbeit ist es leichter eine kleine Gruppe zu betrachten. Bei einer Kleingruppe kann die Analyse des Primärmaterials tiefer sein, weil es nicht zu groß ist, während bei einer Großgruppe das Material größer wäre, und die Analyse oberflächlicher sein würde.

Nachteile der kleinen Gruppe bestehen darin, dass wenn sie zu klein wird, die Gefahr besteht, dass die Gruppe und der Kurs nicht mehr stattfinden können und die Sprache

nicht mehr gelehrt wird. Dieses führt oft dazu, dass die Gymnasiasten zu einer anderen Schule gehen müssen, um Deutsch zu lernen, oder dass die Lernenden die Sprache zu lernen aufhören. Dieses reduziert die Anzahl der Deutschlernenden weiter. Das ist auch Realität in der Schule, aus der die Aufsätze stammen. Viele SchülerInnen haben mit Deutsch aufgehört, z. B. die Untersuchungsgruppe dieser Arbeit bestand aus sieben Gymnasiasten am Anfang des dritten Kurses.

In der Gruppe gab es einen B3-Lernenden und sechs B2-Lernende (die Erklärungen für B3 und B2 siehe Kapitel 2.4.1). Alle anderen SchülerInnen, die Deutsch im Gymnasium zu lernen angefangen hatten, hatten leider mit Deutsch aufgehört.

3.1.1 Aufsatzthemen nach dem dritten Kurs

Nach dem dritten Deutschkurs wurden sieben Schulaufsätze geschrieben. Am Ende der Klassenarbeit, die am Ende des dritten Kurses absolviert wurde, sollten die Lernenden einen kurzen Aufsatz schreiben. Sie sollten eines von drei Themen auswählen und einen Aufsatz von ungefähr hundert Wörtern schreiben. Alle drei Aufsatzthemen stammen aus dem Lehrmaterial, das speziell für Deutschlehrer und für diesen Kurs gedacht ist. Die Aufsatzthemen befassen sich mit den Themen, die während des dritten Kurses behandelt wurden. Zum Beispiel haben die Schüler am Anfang des Kurses das offizielle und inoffizielle Briefschreiben kurz wiederholt, was sie im Aufsatz brauchten (Gute Idee! 3 2005, 24). Auch die weiteren Themen, über die die Lernenden schreiben sollten, bilden eine größere Gesamtheit im Lehrbuch.

Weil die SchülerInnen selbst wählen konnten, über welches Thema sie schreiben, gibt es immer die Möglichkeit, dass ein Thema gar nicht gewählt wird. Auch dieses Mal ist die Wahl der Aufsatzthemen nicht ausgeglichen gewesen. Nur einer hat über das Thema *Vegetarisch essen – na klar! / Vegetarisch essen – niemals!* geschrieben. Die Aufgabe hieß: „Wähle einen der Titel und begründe deine Meinung. Warum ist es gesund, nur Produkte aus der Pflanzenwelt zu essen oder warum braucht der Mensch auch Tierprodukte, um gesund zu bleiben?“. (Gute Idee! 3. Kokeet 2005, 83) In Gute Idee! 3 gibt es ein ganzes Kapitel über vegetarisches Essen und auch Aufgaben dazu. In diesem Zusammenhang werden auch die wichtigsten Mittel präsentiert, seine Meinung zu äußern. (Gute Idee! 3 2005, 29-37.)

Das zweite Aufsatzthema, Haustiere, hat auch eine größere Rolle in diesem Lehrbuch (Gute Idee 3, 2005, 63-77). Dieses Thema war mit sechs Aufsätzen das beliebteste:

„Ein Brief. Dein Brieffreund / deine Brieffreundin hat dir einen Brief geschrieben, in dem er/sie dir über das Haustier erzählt hat, das er/sie besitzt. Schreibe eine Antwort auf diesen Brief und beschreibe dein Haustier. Was alles gehört zum Leben von einem Tierbesitzer? Erzähle vom Alltag in deiner Familie und von der Rolle, die euer Haustier für euch spielt.“ (Gute Idee! 3. Kokeet 2005, 83)

Wie die anderen Themen, ist auch das dritte Thema im Lehrbuch zentral. Es gibt auch ein ganzes Kapitel mit Aufgaben über Liebesgeschichten und Liebeslieder. (Gute Idee! 3 2005, 43-53) Die Aufgabe hieß: „Dein Freund /deine Freundin ist ganz verzweifelt, weil er/sie seine/ihre erste Liebe verloren hat. Schreib ihm/ihr einen Brief. Erzähle von deinen eigenen Erfahrungen und versuche ihn/sie zu trösten.“ (Gute Idee! 3. Kokeet 2005, 83) Dieses Thema hat aber keiner gewählt.

3.1.2 Aufsatzthemen nach dem sechsten Kurs

An dem sechsten Deutschkurs haben nur fünf Lernende teilgenommen und deswegen besteht der zweite Teil des Primärmaterials aus nur fünf Aufsätzen. Sowie am Ende des dritten Kurses, haben die SchülerInnen auch im sechsten Deutschkurs eine Klassenarbeit geschrieben, in der die letzte Aufgabe war, einen kurzen Aufsatz zu schreiben. Die Lernenden konnten selbst entscheiden, welches Thema sie wählen würden. Der Aufsatz sollte etwa 80-100 Wörter enthalten.

Das erste Thema hieß: „Was Religion für mich bedeutet“ (Gute Idee! 6, Kokeet 2007, 114f.). Vier von fünf Lernenden haben über dieses Thema geschrieben. Das Thema Religion ist erst kurz vor der Klausur behandelt worden, was der Grund sein kann, warum fast alle über Religion geschrieben haben. Im Lehrbuch gibt es eine Einheit, die Texte, Wortliste und Übungen zu dem Thema Religion enthält. Es gibt sogar eine Übung, in der die Lernenden nachdenken sollen, was Religion für sie bedeutet. Das Thema ist also gut geübt worden. (Gute Idee! 6 2007, 73-93)

Nur ein Schüler hat das zweite Thema gewählt. Die Aufgabe hieß: „Das möchte ich ändern. (Gibt es solche Sachen in deiner Schule/in deinem Heimatort/in Finnland/in der ganzen Welt, die du ändern möchtest?)“ (Gute Idee! 6, Kokeet 2007, 114f.). Dieses

Thema ist nicht so konkret wie das erste Thema im Lehrbuch ausgeführt, aber es gibt z.B. ein Beispiel vom Wandel in Berlin und auch ein Kapitel über die Macht. Auch dieses Thema steht als eine eigene Übung im Lehrbuch, d. h. die Aufgabe ist nicht unbekannt. (Gute Idee! 6 2007, 31-41, 52-61)

Niemand hat seinen Schülertext über das dritte Thema geschrieben, obwohl das Thema auf mehreren Seiten im Lehrbuch behandelt worden ist (Gute Idee! 6 2007, 10-27). Die Aufgabe war: „Zukunftsvisionen für unsere Stadt/ unser Dorf/ unseren Wohnort (Stell dir vor, wie sich dein Wohnort in Zukunft entwickeln kann und wie die Einwohner zu dieser Entwicklung beitragen können) (Gute Idee! 6, Kokeet 2007, 114f.).

3.2 Hintergründe der Lernenden

Das Primärmaterial besteht aus den Aufsätzen von sieben SchülerInnen. Die Lernenden haben ziemlich unterschiedliche Ausgangspunkte; einige haben deutsche Verwandte, während einige Deutsch nur ein Paar Kurse vor der gymnasialen Oberstufe gelernt haben.

Wie früher gesagt worden ist, haben alle SchülerInnen vor dem ersten Aufsatz mindestens drei Kurse und vor dem zweiten Aufsatz mindestens sechs Kurse Deutsch gelernt. Alle außer einem Schüler haben Deutsch auch vor der gymnasialen Oberstufe gelernt. Die Gruppe bestand im dritten Kurs aus fünf Jungen und zwei Mädchen und im sechsten Kurs aus drei Jungen und zwei Mädchen. Als Nächstes werden die Hintergründe der Lernenden und ihre Verbindungen Deutsch geschildert. Die Lernenden des dritten Kurses heißen Anna, Alexander, Benjamin, Julia, Elias, Thomas und Sebastian.

Alexander und Thomas sind die ganze Gesamtschulzeit, d. h. neun Jahre, in einer Sprachklasse gewesen. ‚Die Sprachklasse‘ bedeutet, dass der Schüler seit der ersten Klasse sowohl auf Finnisch als auch auf Deutsch die schulischen Inhalte lernt. Der Schüler muss Deutsch nicht vorher können, sondern er wird die Sprache während der Schulzeit lernen. (www.turunsaksanluokat.com, 15.3.2016). Alexander hat auch einen Großelternanteil, der Deutsch spricht.

Elias ist der einzige, der keine vorherigen Deutschkenntnisse außer den Kursen im Gymnasium hatte. Das bedeutet, dass Elias der einzige ist, der Deutsch als B3-Sprache lernt, während andere Lernende Deutsch als B2-Sprache lernen. Sebastian, Julia und Anna ler-

nen Deutsch seit der achten Klasse der finnischen Gesamtschule. Sebastian hat keine Verbindungen zu Deutschland, aber Julia hat einen deutschen Elternteil, deutsche Großeltern und Kusinen. Ihre zweite Muttersprache ist also Deutsch. Annas Tante und Kusinen wohnen in Deutschland und sie hat sie auch besucht. Benjamin ist der einzige, der Deutsch schon seit der vierten Klasse lernt.

Nach dem sechsten Deutschkurs lernen Anna, Benjamin, Julia, Sebastian und Thomas Deutsch im Gymnasium weiter, während Alexander und Elias nicht mehr zu dieser Gruppe gehören. Im siebten Kapitel wird mehr über die Verbindung des Hintergrunds und der Schreibkompetenz der Lernenden berichtet.

3.3 Lehrbücher und ihr Grammatikinhalt

Das Lehrbuchmaterial dieser Arbeit besteht aus neun Lehrbüchern. Die Bücher ‚Super gut 1‘ und ‚Super gut 2‘ sind für B3-Lernende, die ihr Deutschstudium erst im Gymnasium anfangen, geeignet. In der Gruppe gibt es nur einen Schüler, der Deutsch als B3-Sprache lernt. Die B3-Lernenden lernten die zwei ersten Kurse mit der Lehrbuchserie *Super gut*, danach haben die B2- und B3-Gruppen mit der Lehrbuchserie *Gute Idee!* weitergelernt. Diese Serie fingen die Lernenden mit *Gute Idee! 1* an und im sechstem Kurs benutzten sie *Gute Idee! 6*. Dazu haben die Lernenden auch neben eigentlichem Lehrbuch auch das Grammatikbuch ‚Tipp‘, das sie während aller Deutschkurse benutzen. Dieses Grammatikbuch enthält die Grammatikinhalt, die im Gymnasium behandelt. (Tipp 2012)

Das Lehrbuch *Super gut 1* ist für Neuanfänger d. h. für B3-Deutschlernende geeignet und es fängt von Anfang an. Die Lehrbücher *Super gut 1* und *Super gut 2* bereiten die Lernenden vor, so dass sie sich nach diesen zwei Kursen mit der B2-Gruppe vereinen können. D. h., dass die B3-Lernenden zwei Deutschkurse mehr als die B2-Lernenden im Gymnasium lernen, wenn sie an allen Deutschkursen teilnehmen werden.

Im finnischen Lehrplan gibt es gemeinsame Kursbeschreibungen für Fremdsprachen. Die Kursbeschreibungen der B2- und B3-Sprachen sind gleich, so dass die Gymnasiasten in den Kursen eins und zwei für die B3-Sprache die Sprachkenntnisse lernen, die die B2-Lernenden in den 8-9 Klassen der finnischen Gesamtschule gelernt haben. Nach diesen zwei Kursen können die Lernenden mit der B2-Gruppe arbeiten. (Super gut 1. Opettajän

materiaali 2008, 4) Die Kursbeschreibungen der Kurse 3 bis 6 für B3-Lernende im finnischen Lehrplan sind gleich wie die Kursbeschreibungen der Kurse 1 bis 4 für B2-Lernende. Die B2-Lernenden haben mindestens noch zwei weitere Kurse, so dass es auch insgesamt sechs Kurse sind und die B3-Lernenden können sich auch an weiteren Kursen beteiligen, wenn sie möchten. (oph.fi, 1.2.2016 104-106)

Die Lehrbücher, die während dieser Deutschkurse benutzt werden, behandeln die Themen, die es in den Kursbeschreibungen des finnischen Lehrplans gibt. Z. B. der dritte Kurs im Lehrplan heißt ‚früher und heute‘ und die Themen behandeln z. B. Gesundheit und Wohlbefinden sowohl das Leben früher und heute aus dem Aspekt vom Einzelwesen und der Gesellschaft. (oph.fi, 1.2.2016, 104-106) *Gute Idee! 3* folgt der Kurzbeschreibung exakt und im Buch werden es z. B. Gesundheit, Ernährung und Patenschaft im Ausland behandelt. (*Gute Idee! 3*, 2005)

In der Gruppe hat nur ein Schüler an zwei vorbereitenden Kursen teilgenommen. Im ersten Deutschkurs im Gymnasium hat er mit dem Lehrbuch *Super gut 1* gelernt. Die ersten verbgrammatischen Kategorien zu lernen waren die Konjugation im Präsens und das Verb *sein*. Nach diesem Kurs wurden die Lernenden mit folgenden Verben bekannt: *finden, arbeiten, warten, haben, fahren, schlafen, nehmen, geben, essen, lesen, sehen*. Einige dieser Verben erfahren eine Stammveränderung im Singular 2 und 3. Dazu haben sie auch einige trennbare Verben und die Wortstellung des Hauptsatzes gelernt (*Super gut 1* 2008, 122-124)

Der zweite Kurs, der für B3-Lernenden geeignet ist, führt mit der folgenden Verbgrammatik weiter: regelmäßige und unregelmäßige Verben werden wiederholt, dazu lernen die Lernenden die Modalverben, die Verben *wissen* und *werden*, das Perfekt und auch die Präteritumformen von der Verben *haben* und *sein* kennen. Auch mit der Wortstellung der Nebensätze machen sie sich bekannt. (*Super gut 2* 2008, 142-148)

An dieser gymnasialen Oberstufe ist der dritte Deutschkurs für B3-Lernende zugleich der erste Deutschkurs für B2-Lernende. Weiterhin wird dieser Kurs, in dem *Gute Idee! 1* benutzt wird, der erste Deutschkurs genannt, weil das Primärmaterial nur aus einem B3-Schüler und aus sechs B2-SchülerInnen besteht. Dazu kommt, dass der B3-Schüler nicht mehr zu diesem Primärmaterial im sechsten Kurs gehört. Das Lehrbuch dieses Kurses ist

Gute Idee! 1 und es wird folgende Verbgrammatik geübt: Die einzige neue Verbgrammatik sind die Reflexivverben, aber auch die Zeitformen im Präsens und Perfekt und die Modalverben werden wiederholt. Die Wortstellung in Fragesätzen, Haupt- und Nebensätzen werden wiederholt, sowie auch die üblichsten neben- und unterordnenden Konjunktionen. Am Ende des Buchs gibt es auch eine Liste von unregelmäßigen Verben. Eine solche Verbliste gibt es in jedem Lehrbuch. (*Gute Idee! 1* 2004, 109f.)

Das Lehrbuch *Gute Idee! 2* wird während des zweiten Deutschkurses benutzt. In diesem Kurs lernten sie die Zeitformen Präteritum und Futur (*Gute Idee! 2* 2005, 93f. u. 97). Im dritten Kurs wird das Lehrbuch *Gute Idee! 3* benutzt. Im dritten Kurs wurden Plusquamperfekt und Imperativ gelernt. (*Gute Idee! 3* 2005, 99 u. 114f.)

Das Buch *Gute Idee! 4* enthält auch eine neue Verbgrammatik: Konditional, Konjunktiv II, Infinitivstrukturen (anstatt/ohne/um + zu + Infinitiv) und Sätze mit oder ohne Infinitiv und die Partikel *zu*. Auch Verben mit besonderer Rektion werden gelernt. (*Gute Idee! 4* 2006, 96-108) Im fünften Kurs gibt es neben anderen Grammatikpunkten den Doppelinfinitiv. Hier lernt man auch die Relativpronomen, die die Wortstellung ändern, und deswegen eine Verbindung zu der Verbgrammatik leisten. (*Gute Idee! 5* 2006, 107-114)

Gute Idee! 6 macht mit Passiv und Konjunktiv im Plusquamperfekt weiter. Die Lernenden haben auch die unterordnenden und nebenordnenden Konjunktionen, die einen Einfluss auf die Wortstellung haben, während dem sechsten Kurs wiederholt. Hier haben sie die ganze Liste von Konjunktionen gelernt, wenn sie im Kurs 2 (B3-Sprache) oder in der finnischen Gesamtschule (B2-Sprache) nur die üblichsten unterordnenden Konjunktionen gelernt haben. In diesem Lehrbuch gibt es auch sechs Seiten lang verschiedene starke und unregelmäßige Verben, (*Gute Idee! 6* 2007, 113-129) im Vergleich zu *Gute Idee! 2*, in dem es nur drei Seiten gibt. (*Gute Idee! 2* 2005, 98f.)

4 Untersuchungsmethode

Diese Magisterarbeit basiert auf den Schulaufsätzen und auf der Analyse von deren Verbgrammatik.

4.1 Analyse der produzierten Verbstrukturen

Zuerst wurden die handschriftlichen Aufsätze auf dem Computer getippt und dann mit verschiedenen Farbkodes markiert, so dass jede Verbstruktur mit unterschiedlichen Farben unterstrichen ist. Wenn mit den Farben unterstrichen wird, ist es leichter zu merken, wie viele Verbalstrukturen die Lernenden verwendet haben. Je bunter der Text ist, desto vielseitiger ist er. Jeder Aufsatz ist mit einem Decknamen identifiziert worden, was den richtigen Schreiber anonym lässt.

Das Hauptziel dieser Arbeit ist herauszufinden, wie gut die Sprachkenntnisse von Deutschlernenden an den Verbalstrukturen gemessen sind, und wie weit sich die Schreibkompetenz im Gymnasium nach drei Kursen und nach sechs Kursen entwickelt hat. Die schriftlichen Texte der Lernenden werden mit den Verbgrammatikregeln und mit den Grammatikinhalt, die im Unterricht behandelt wurden, verglichen. Die Absicht ist nicht sich besonders auf die Fehler zu konzentrieren, sondern die Entwicklung von Deutsch als Fremdsprache anhand der Verbformen zu beleuchten. Falls es Fehler gibt, werden sie nur beachtet, wenn sie zu Verben oder deren Strukturen gehören.

Es ist zu erwarten, dass die Sprachkompetenz der Lernenden zwischen diesen Aufsätzen fortgeschritten sein sollte. Vermutlich enthalten die Texte auf diesem Niveau jedoch noch viele Fehler. Es stellt sich nur die Frage, wo die Fehler stehen, aber es ist vielleicht in die Richtung zu denken, dass die Lernenden Fehler mit neuen Grammatikinhalt machen, weil sie nicht so viel geübt worden sind.

In der Analyse werden die Aufsätze, die nach dem dritten Deutschkurs geschrieben wurden, zuerst analysiert (Kapitel 5) und danach werden die Aufsätze des sechsten Kurses untersucht (Kapitel 6). In diesen Analyseteilen wird analysiert, welche Verbgrammatik die Lernenden in ihren Texten benutzt haben, welche Strukturen sie nicht angewandt haben und wie gut sie sie geschrieben haben. Es werden einzelne Sätze ausgewählt und mit der Grammatik der Lehrbücher verglichen.

4.2 Vergleich der Sprachkenntnisse und des Hintergrunds der Lernenden

Das zweite Ziel dieser Arbeit ist die Hintergründe der Lernenden und deren Einfluss auf die Sprachkompetenz zu erläutern. Nach den beiden Aufsatzanalysen werden die Hintergründe der Lernenden dargestellt und mit der Sprachkompetenz verglichen (Kapitel 7). Es wird untersucht, ob der Hintergrund einen Einfluss auf das Schreiben hat. Die Wirkung des Hintergrunds wird sowohl in den ersten als auch in den zweiten Aufsätzen untersucht. Die Vermutung liegt nahe, dass der deutsche Hintergrund sich einigermaßen auf die Sprachkompetenz auswirkt. Es stellt sich jedoch die Frage, ob er diese mehr positiv oder negativ beeinflusst.

Schließlich wird die individuelle sprachliche Entwicklung der SchülerInnen miteinander verglichen. Hier wird auch der Versuch gemacht zu erklären, ob die Lernenden ihre Sprachkenntnisse im Unterricht oder im Privatleben gelernt haben. Es wird vermutet, dass der Unterricht den Rahmen der Sprachkompetenz gestaltet und die weiteren Fortschritte z. B. infolge des deutschen Hintergrunds und der Motivation entstehen.

Zum Schluss wird der sprachliche Fortschritt der SchülerInnen ausgewertet. In diesem Analyseteil werden die Gymnasiasten sowohl individuell gegen personellen Fortschritt während der drei Deutschkurse als auch in Betreff des finnischen Lehrplans und des europäischen Referenzniveaus angesehen (Kapitel 8). Es wird die Sprachkompetenz der Lernenden mit den Anforderungen des finnischen Lehrplans und des europäischen Referenzrahmens verglichen und auch auf welchem Niveau der Erwerbssequenz die Lernenden stehen. Es erscheint sinnvoll, dass die Sprachkompetenz sich auch in Bezug auf GER und den finnischen Lehrplan fortentwickelt. Es lässt sich jedoch fragen, wieviel die Schreibkompetenz sich entwickelt.

Die Aufsätze der Lernenden werden auch mit Hilfe einer Tabelle betrachtet. Die Tabelle hilft mit der Analyse des sprachlichen Fortschritts. Sie zeigt, welche Grammatikinhalt die Lernenden benutzt haben und ob sie sie korrekt benutzt haben.

Die für diese Arbeit angepasste Tabelle ist in zwei Teile geteilt: Die Wortebene enthält Verben im Präsens, Präteritum, Perfekt und Futur sowie auch Passiv und Konjunktiv II. Die Satzebene enthält die Wortstellung in den Hauptsätzen, in Sätzen mit Inversion, in

nebeneordneten Sätzen, in Nebensätzen, in Infinitivsätzen und auch in Sätzen mit einem Modal- und Hauptverb. Diese Gebiete wurden in Bezug auf die Schülertexte ausgewählt: Die Strukturen und Wortstellungen, die die Lernenden am häufigsten benutzt haben, wurden in dieser Tabelle betrachtet. Die Analyse in der Tabelle wird Schritt für Schritt gemacht: Zuerst wird der Aufsatz nach dem dritten Kurs analysiert und danach der Aufsatz nach dem sechsten Kurs. Es wird analysiert, ob der/die SchülerIn die einzelnen Grammatikinhalt verwendet hat. Wenn ja, wird untersucht, ob er/sie sie normgerecht geschrieben hat und ob sie semantisch korrekt sind. Zum Schluss stehen die möglichen Kommentare, die Ausnahmen und andere Beobachtungen erklären.

5 Analyse der ersten Aufsätze

In diesem Teil werden die ersten Schüleraufsätze, die nach dem dritten Deutschkurs geschrieben worden sind, analysiert. Die Verbstrukturen, die in den Texten stehen, werden mit der Verbgrammatik in den Kursbüchern verglichen. Die Analyse wird sich besonders auf die Verben konzentrieren, andere Satzglieder und Fehler werden nur berücksichtigt, wenn sie zur Verbstruktur gehören. Es wird analysiert, was die Lernenden schon grammatisch beherrschen und welche verbgrammatischen Fehler sie noch machen. Es wird auch betrachtet, was den Gymnasiasten gelehrt worden ist und ob sie diese Formen schon beherrschen und in den Aufsätzen benutzen.

Die Verbanalyse der ersten Aufsätze ist in drei Teile eingeteilt worden. Der erste Teil heißt ‚Zeitformen‘ und er hat folgende Unterbereiche: Verben im Präsens, Präteritum und Perfekt. Unter Verben im Präsens werden genauer die schwachen, starken und unregelmäßigen, sowie auch die trennbaren und untrennbaren Verben analysiert. Im zweiten Teil wird die Stellung des Verbs betrachtet. Der dritte Teil befasst sich mit den im Unterricht behandelten Verbstrukturen, die nur wenig oder gar nicht in den Aufsätzen verwendet wurden.

Einige Verben gehören zu mehreren Kategorien, zum Beispiel ein Satz mit einem Hilfsverb und Verb im Infinitiv kann sowohl unter den Titel ‚Präsens‘ als auch unter den Titel ‚Modalverb und Hauptverb‘ gehören. Es bedeutet, dass obwohl ein Satz mehrmals in der Analyse auftaucht, jeweils ein unterschiedlicher Aspekt im Satz beleuchtet wird. Deswegen werden die in den jeweiligen Situationen betrachteten Verben oder Verbstrukturen in den Beispielsätzen unterstrichen oder fettgedruckt. Nach jedem Beispielsatz steht auch der Name des Schreibers in Klammern.

Das Material dieses Analysekapitels besteht aus sieben Aufsätzen und sechs Lehrbüchern. Sechs von sieben Lernenden lernen Deutsch als B2-Sprache und ein Schüler lernt es als B3-Sprache (mehr dazu im Kapitel 3). In den Aufsätzen gibt es mindestens 90 Wörter und 16 Verben oder Verbstrukturen. Der längste Text enthält 118 Wörter und in einem anderen Aufsatz gibt es sogar 26 Verben. Dieses zeigt, dass die Texte unterschiedlich lang sind und dass es z. B. in einem längeren Aufsatz auch mehrere Verben zu analysieren gibt.

5.1 Zeitformen

In diesem Analyseteil werden in den Aufsätzen vorkommende Verben nach den Zeitformen eingeteilt und dann analysiert. Die Unterkapitel behandeln Verben im Präsens, Präteritum und Perfekt.

5.1.1 Präsens

Die zentralen Verben und deren Konjugation im Präsens ist das Erste, was man im ersten Deutschkurs lernt (siehe Kapitel 3.3.) und auch in den Aufsätzen treten am meisten Präsensformen auf, so dass es in einem Aufsatz mindestens zwölf und höchstens achtzehn Verben im Präsens gab. Der B3-Schüler hat das Präsens in den zwei ersten Kursen im Gymnasium gelernt (Super gut 1 und 2), und die B2-Lernenden haben es schon vor dem Gymnasium gelernt. Jedoch wird das Präsens auch im Lehrwerk *Gute Idee! 1* wiederholt (Gute Idee 2004, 83). Präsens wird auch während der anderen Kurse wiederholt, speziell dann, wenn ein neues Verb gelehrt wird. Es taucht so oft auf, dass die Lernenden es im Prinzip gut hätten lernen sollen. Auch im Grammatikbuch ‚Tipp‘ wird die Konjugation im Präsens gut erklärt (Tipp 2012, 16-18).

5.1.1.1 Schwache Verben

Schwache, auch regelmäßige Verben genannt, deklinieren regelmäßig. Diese Verben werden im Präsens mit dem Verbstamm und der Personalendung gebildet. (Tipp 2012, 16f.) Die Lernenden haben in ihren Aufsätzen fast immer die Kongruenz zwischen der Personalform und dem Verb korrekt. Z. B.: „*Das macht Spaß.*“ (Alexander), „*Ich spiele mit ihm jeden Tag.*“ (Benjamin). Die Verben *machen* und *spielen* haben die Lernenden häufig benutzt, aber auch andere schwache Verben erscheinen in den Texten: „*Ich hoffe dass alles da gut läuft.*“ (Julia), „*Ich glaube, dass alle Mensche musst ein bisschen Fleisch essen.*“ (Elias).

Obwohl das Verb korrekt konjugiert ist, muss es auch mit dem korrekten Satzteil konjugiert werden. Es kann leicht sein, das Subjekt mit der Objektform zu verwechseln: „*Ich könnte nicht ohne Zeus leben, weil ich **er** so viel liebt.*“ (Thomas). Thomas hat hier das Verb *lieben* mit *er* als Subjekt konjugiert, obwohl Folgendes gemeint war: ...weil ich **ihn** so viel liebe.

Die schwachen Verben scheinen gut gelernt zu sein, weil die Lernenden sie korrekt an den korrekten Stellen benutzen. Es ist sicher nützlich, dass die Konjugation von Verben im Präsens oft wiederholt wird und es ist auch in den Aufsätzen zu sehen.

5.1.1.2 Starke und unregelmäßige Verben

Die starken und unregelmäßigen Verben konjugieren im Präsens oft wie die schwachen Verben, aber bei einigen starken Verben verändert sich der Vokal des Verbstamms in der zweiten und dritten Person im Singular. Auch die Modalverben konjugieren unregelmäßig und die Konjugation einiger Verben z.B. das Verb *sein* muss nur selbst gelernt werden. (Tipp 2012, 17f.)

Die Verben *haben* und *sein* sind sehr wichtige und viel gebrauchte Verben und die SchülerInnen haben sie wahrscheinlich sehr gut und gründlich gelernt, weil diese Verben fast immer korrekt konjugiert worden sind. Nur ein Schüler hat sich zweimal mit diesen Verben geirrt und diese Fehler sind wahrscheinlich nur deswegen entstanden, weil er die Verbkongruenz falsch gewählt hat. In den folgenden Sätzen kann man sehen, dass die Verben im Singular stehen sollten, aber der Schüler hat sich geirrt und die Verben nicht nach dem Subjekt konjugiert: „*Unsere Religion sind Orthodox und wir können nicht Fleisch essen.*“ (Elias) und „*Meine Meinung nach Fleisch ist, dass es gesund und lecker ist und es viele Proteine haben.*“ (Elias). Im ersten Beispiel hat Elias wahrscheinlich die Possessivform *unsere* mit dem Subjekt verwechselt und darum das Verb im Plural konjugiert. Im zweiten Beispiel hat er sich geirrt und das Objekt *Proteine* für ein Subjekt gehalten, obwohl *es* das Subjekt ist und das Verb sollte im Singular konjugiert werden. Alexander hat in seinem Aufsatz das Personalpronomen und dadurch auch die Verbform verwechselt: „*Ihre seid sehr Spaß.*“ (Alexander). Obwohl er das Verb korrekt konjugiert hat, passt es nicht in den Zusammenhang, weil er über seine Pferde spricht und z. B. *Sie sind sehr lieb.* wäre ein besserer Ausdruck dafür. Es kann auch sein, dass er das Personalpronomen *sie* mit der Genitivform *ihr* verwechselt hat.

Zwei Lernende hatten Schwierigkeiten mit dem Verbstamm, der sich in der zweiten und dritten Person im Singular verändert. „*Ich hoffe dass alles da gut läuft.*“ (Julia), „*Zum Beispiel eine Affe esse nicht Fleisch.*“ (Elias). Julia hat die Personalendung korrekt aber sie hat den Verbstamm zu verändern vergessen, oder sie weiß nicht, dass er anders lauten soll. Ein Schüler hat ein Verb mit Verbstammveränderung korrekt dekliniert: „*Sie schläft*“

paljon¹ dafür sie so klein und jung ist.“ (Sebastian). Er hat auch im Verb *wissen* den Verbstamm korrekt, nur die Personalendung fehlt: „*Du weiß, dass ein Hundbesitzer muss jeden Tag sein Hund ulkoiluttaa², ruokkia³ und mit den Hund spielen, so das ist was meine Alltage sind.*“ (Sebastian).

5.1.1.3 Partikel- und Präfixverben

Die trennbaren Verben, die auch Partikelverben genannt werden, bestehen aus zwei Teilen: aus einem Verbpartikel und dem Verb (Schülerduden. Grammatik 2010, 55). In der finnischen Sprache gibt es keine trennbaren Verben und deswegen müssen die Lernenden sich mit einer neuen grammatischen Struktur auseinandersetzen. Im Unterricht sind den Lernenden einige trennbare Verben gelehrt worden, z. B. *an/rufen*. Das Verb *Gassi gehen* ist in zwei Texten benutzt worden: „*Ich gehe mit ihm jeden Tag gassi und wir spielen oft in einem Park.*“ (Thomas). Benjamin ist wahrscheinlich unsicher, wie sich das Verb in einem Satz verhält, weil er es in zwei verschiedenen Weisen in den Satz gestellt hat: „*Jeden tag ich gehe mit Messi zum Gassi zwei mal.*“ (Benjamin). Im Vergleich zu diesem Satz: „*In jeder morgen gehe ich mit Messi zu Gassi.*“ (Benjamin). Dieses Verb taucht nicht im Lehrbuch auf, sondern sie haben es anders gelernt (Gute Idee 3 2005), was ein Grund dafür sein kann, dass die Schüler Schwierigkeiten mit dem Verb haben.

Andere Partikelverben hat nur Anna in ihrem Text geschrieben: „*Ich kann mir vorstellen, wie herzlich ihr Miuaen ist, wenn du nach Hause kommst.*“ (Anna) und „*Sie liebt mit meinen Eltern zu schlafen, fernsehen und mit dem Auto fahren.*“ (Anna). Die Partikelverben in diesen Sätzen sind nicht getrennt und deswegen zeigen die Sätze nicht genau, ob sie das Trennen beherrscht. Das Verb *fernsehen* soll eigentlich die Partikel *zu* nach der Verbpartikel haben, aber sie hat *zu* nur vor dem Verb *schlafen* geschrieben und wahrscheinlich damit auf alle Verben der Liste abgezielt. Es ist jedoch verständlich, dass sie hier einen Fehler gemacht hat, weil die Infinitivsätze mit der Partikel *zu* die Lernenden erst im vierten Kurs lernen (Gute Idee! 4 2006,101).

Die Präfixverben enthalten ein Präfix, das im Verbstamm integriert ist. Sie können auch

¹ paljon ‚viel‘

² ulkoiluttaa ‚Gassi gehen‘

³ ruokkia ‚füttern‘

untrennbare Verben genannt werden. (Schülerduden. Grammatik 2010, 55) Die Struktur der Präfixverben müssen die Lernenden nicht extra lernen, es reicht nur, dass sie wissen, dass sie sich wie normale Verben verhalten und das Präfix im Unterschied zu trennbaren Verben nicht getrennt wird. In den Aufsätzen haben drei Gymnasiasten solche Verben benutzt. Julia hat die Verben *erzählen* und *besitzen* angewandt: „*Ich möchte dir erzählen, dass wie eine Katze gegriegen hatten.*“ (Julia), „*Das ist nicht so einfach eine Katze besitzen als ich dachte.*“ (Julia) Anna und Elias haben das Verb *bekommen* benutzt. Annas Satz sieht so aus: „*Sie ist die schönste Hündin, die man bekommen kann.*“ (Anna) Alexander hat auch ein Präfixverb versucht zu benutzen: „*Wenn unseren Pferdes Ossi und Oskari sehr alte ist, wollen wir metwurst von ihr machen und myydä sie auf.*“ (Alexander). Obwohl er sich nicht erinnert hat, dass das Verb auf Deutsch *verkaufen* heißt, hat er wenigstens eine Ahnung gehabt, dass das Verb zweiteilig ist.

5.1.2 Präteritum

Im zweiten Deutschkurs haben die Lernenden das Präteritum gelernt. Im Präteritum erzählt man z. B. was in der Vergangenheit passierte. Es wird meistens in geschriebener Sprache verwendet. (Gute Idee! 2 2005, 93f.) Das Präteritum von den Verben *sein* und *haben* haben die Gymnasiasten schon vorher gelernt. (z. B. Super gut 2 2008, 113)

In den Aufsätzen wurde Präteritum ziemlich wenig benutzt: Drei von sieben Lernenden haben das Präteritum *war* und zwar korrekt verwendet: „*Es war sehr gut.*“ (Alexander), „*Das wars dieses mal.*“ (Julia), „*Es war toll über dein Hund lesen.*“ (Sebastian). Julia hat *wars* statt *war* geschrieben. Die Form würde gut in der gesprochenen Sprache passen, aber im geschriebenen Text ist *Das war es.* besser. Nur eine Schülerin hat ein anderes Verb als *sein* im Präteritum angewandt: „*Das ist nicht so einfach eine Katze besitzen als ich dachte.*“ (Julia). Die Präterita der starken Verben müssen Fall für Fall gelernt werden und es kann eine Ursache sein, warum keine anderen Lernenden das Präteritum benutzt haben. Das Präteritum kann auch nicht in jedem Kontext benutzt werden, was die geringe Anzahl weiter begründet.

⁴ myydä ‚verkaufen‘. Er kann auch myydä pois ‚abschaffen‘ gemeint haben, aber solches Verb gibt es in den Lehrwerken nicht.

5.1.3 Perfekt

Das Perfekt ist während des zweiten Deutschkurses wiederholt worden. Es enthält das Hilfsverb *sein* oder *haben* und das Partizip II, also müssen die Schüler die beiden Teile an den korrekten Platz stellen, sowie auch das Hilfsverb korrekt auswählen und nach der Person konjugieren. (Gute Idee! 1 2004, 85-87)

Drei SchülerInnen haben im Perfekt geschrieben. Positiv ist, dass diese Lernenden das Perfekt korrekt mit dem Hilfsverb *sein* oder *haben* und mit dem Partizip II geformt haben und sie haben es auch korrekt in den Satz gestellt, aber die Bildung des Partizips muss noch geübt werden. Anna hat das Perfekt fehlerlos geformt: „*Ich habe gestern deinen Brief gelesen, und deine kleine Katze ist eine richtige Schönheit!*“ (Anna). Benjamin hat die Regel der unregelmäßigen Verben im Partizip II an dem Verb *kaufen* übergeneralisiert. Er kann auch gedacht haben, dass das Partizip II am Satzende nicht flektiert wird und nur das Präfix *ge-* hinzugefügt wird. „*Meine Mutter hat viele Schweinbrusten ihm gekauft.*“ (Benjamin). Julia hat gut gelernt, dass mit dem Verb *kommen* das Hilfsverb „*sein*“ verwendet wird: „*Deine Brief ist gekommen!*“ (Julia). Sie hat auch das unregelmäßige Verb *nennen* korrekt konjugiert: „*Mama hat die Katze „MiauMiau“ genannt.*“ (Julia).

5.2 Stellung des Verbs

In diesem Kapitel wird die Stellung des Verbs in verschiedenen Sätzen betrachtet: in Hauptsätzen, Sätzen mit Inversion, in nebengeordneten Sätzen, Nebensätzen und in Sätzen mit Modalverb und Hauptverb. Es wird besonders die Stellung des Verbs beachtet und andere Satzteile werden nur unter die Lupe genommen, wenn es nötig ist. Trotzdem ist z. B. das Subjekt wesentlich im Satz und deswegen werden oft auch andere Satzteile betrachtet.

5.2.1 Hauptsatz

Die Lernenden haben die Wortstellung des Hauptsatzes im ersten Deutschkurs des Gymnasiums wiederholt. (Gute Idee! 1 2004, 92) In den Aufsätzen haben die Lernenden meistens kurze Hauptsätze, die aus Subjekt, Verb und Objekt bestehen, geschrieben. Die Unterschiede zwischen der Lernenden sind groß, weil einige meistens nur kurze Hauptsätze schreiben, während andere auch Nebensätze und komplexeren Satzbau anwenden. Die Lernenden dieser Untersuchungsgruppe haben gut gelernt, dass im Hauptsatz ein Subjekt

zuerst und ein Verb danach kommt: „Es war sehr gut.“ (Alexander), „Er ist ein Duckel.“ (Thomas), „Sie spielt gern mit einem Ball.“ (Sebastian), „Wir haben eine kleinen Hund.“ (Benjamin).

Wenn ein Hauptsatz aus einem finiten und infiniten Verb besteht, steht das finite Verb auf dem zweiten Platz und das infinite Verb unflektiert am Satzende. Gleiches gilt beim Perfekt und Plusquamperfekt, in denen Partizip II im Hauptsatz am Satzende steht, z. B. „Deine Brief ist gekommen!“ (Julia) (siehe z.B. Gute Idee! 1 2004, 92). Die Lernenden haben sich gut an diese Regel in den Aufsätzen erinnert, obwohl ein Satz andere Fehler enthalten kann. Thomas und Sebastian haben Versuche mit dem Infinitivsatz gemacht, aber diese Satzform kennen die Lernenden noch nicht. Jedoch haben beide Schüler die Verben auf ihren korrekten Platz gestellt: „Es ist sehr schön über dein Hund hören.“ (Thomas), „Es war toll über dein Hund lesen.“ (Sebastian). (Mehr zum Infinitivsatz in Kapiteln 5.3 und 6.3.4)

5.2.1.1 Sätze mit Inversion

Die Inversion haben die Lernenden während des ersten Deutschkurses wiederholt (Gute Idee! 1 2004, 92). Inversion heißt, dass ein Satz nicht immer mit einem Subjekt anfangen muss, sondern er kann auch z. B. mit einem Objekt oder mit einem Nebensatz beginnen. Wichtig ist es trotzdem zu erinnern, dass ein finites Verb jedoch auf dem zweiten Platz im Hauptsatz stehen soll. Die Inversion haben fast alle Schüler benutzt. Oft war es so, dass je kürzer die Sätze eines Lernenden waren, desto mehr Inversion gab es auch. Wenn die Sätze komplexer waren, musste der Gymnasiast nicht mehr Vielseitigkeit in die Sätze mit der Inversion bringen. Z. B. Anna hat keinen Satz mit Inversion und Julia nur einen. Das andere äußerste Ende ist Sebastian, dessen Sätze ziemlich kurz sind, und er wendet auch keine Inversion an. Es kann sein, dass Sebastian die Inversion noch nicht kennt und solche Sätze nicht schreiben kann, oder er möchte sicher gehen und nur solche Sätze schreiben, deren Grammatik er kennt.

Alexander und Thomas haben die Inversion gut gelernt: „Mit dem Hund spiele ich jeden tag so viele.“ (Alexander). Thomas hat den Satz mit einem Zeitbegriff begonnen, dazwischen einen Nebensatz gestellt und danach hat er der Hauptsatz korrekt mit Inversion weitergeschrieben: „Jeder Tag, wenn ich von Schule komme, wartet er mich an dem Tür.“ (Thomas).

Obwohl die Inversion an der gymnasialen Oberstufe gelehrt und wiederholt worden ist, haben alle sie nicht ganz genau gelernt: Elias benutzt keine Inversion, obwohl er es sollte: „Zum Beispiel eine Affe esse nicht Fleisch.“⁵ (Elias). Es kann auch sein, dass Elias denkt, dass *zum Beispiel* die Wortstellung nicht verändert. Benjamin hat die Inversion zum Teil gelernt. Zweimal benutzt er sie fehlerlos und zweimal vergisst er, dass ein Verb an die zweite Stelle gehört. „In jeder morgen gehe ich mit Messi zu Gassi und dann gehe ich zur Schule.“ (Benjamin) „Jeden tag ich gehe mit Messi zum Gassi zwei mal.“ (Benjamin). Etwas unerwartet ist, dass er in beiden Sätzen das Subjekt *ich*, das Verb *gehen* und die Zeitform Präsens benutzt hat und trotzdem unterschiedliche Wortstellung benutzt. Es ist schwer zu sagen, ob er die Wortstellung nur geraten hat oder sich bei anderen Sätzen nur mehr konzentriert. Positiv ist jedoch, dass er die Inversion auch korrekt geschrieben hat, also wenigstens kennt er die Regel der Inversion. Daraus kann schlussfolgert werden, dass er die Inversion kennt, aber Ausrutscher kommen vor. Wahrscheinlich könnte er den Fehler auch selbst korrigieren.

5.2.1.2 Nebengeordnete Hauptsätze

Ein nebengeordneter Satz besteht oft aus zwei oder mehreren Hauptsätzen. Die nebenordnenden Konjunktionen verbinden die Sätze und nach einer nebenordnenden Konjunktion ist die Wortstellung wie im Hauptsatz, d. h. das finite Verb steht an zweiter Position, d. h., dass z. B. ein Subjekt oder ein Adverb vor einem Verb steht. Eine Konjunktion kann auch einen Satz anfangen. Die Lernenden haben sowohl die Wortstellung des Hauptsatzes und des nebengeordneten Satzes als auch die allgemeinen nebenordnenden Konjunktionen im ersten Kurs im Gymnasium wiederholt. (Gute Idee! 1 2004, 92)

In den Aufsätzen haben die Lernenden wenigstens einmal in ihrem Aufsatz nebengeordnete Sätze geschrieben, aber sie haben die Hauptsätze nur mit den Konjunktionen *aber* oder *und* verbunden, obwohl im Unterricht auch die Konjunktionen *denn*, *oder* und *sondern* gelehrt worden sind, z. B.: „*Zeus ist sehr freundlich und er spielt gern mit anderen Kindern.*“ (Thomas), „*Ich habe deinen Brief gestern gelesen, und deine kleine Katze ist*

⁵ Dieser Satz kann grammatisch sowohl korrekt als auch falsch sein. Es hängt davon ab, wie die Satzteile gegeneinander gesehen werden und wie der Satz gemeint wird. Wenn *zum Beispiel einen Affe* definiert, ist die Wortstellung korrekt, und wenn mit *zum Beispiel* der ganze Satz gemeint wird, ist die Wortstellung falsch.

eine richtige Schönheit!“ (Anna). Die Lernenden haben die Wortstellung in den nebengeordneten Hauptsätzen fehlerlos. Die korrekte Wortstellung ist leicht zu lernen, weil sie der finnischen Wortstellung entspricht.

5.2.2 Nebensatz

Die Wortstellung und die üblichsten unterordnenden Konjunktionen wurden während des ersten Kurses an der gymnasialen Oberstufe wiederholt. Das Wichtigste in Nebensätzen ist, dass ein Verb am Ende des Satzes steht. Die unterordnenden Konjunktionen und die Relativpronomen beginnen einen Nebensatz. (Gute Idee! 1 2004, 92f.) Alle außer Benjamin haben wenigstens einmal einen Nebensatz in ihren Aufsätzen verwendet. Sie haben die Konjunktionen *wenn*, *weil* und *dass* meistens benutzt, z. B. „*Ich könnte nicht ohne Zeus leben, weil ich er so viel liebt.*“ (Thomas). Anna und Julia haben auch andere Konjunktion benutzt: „*Ich kann mir vorstellen, wie herzlich ihr Miuaen ist, wenn du nach Hause kommst.*“ (Anna), „*Das ist nicht so einfach eine Katze besitzen als ich dachte.*“ (Julia). Im Julias Satz geht es um die Struktur *so einfach wie*, so sollte sie statt *als* die Konjunktion *wie* benutzen.

Ein Nebensatz hat viele Möglichkeiten, wie er mit dem Hauptsatz verbunden werden kann. Im Folgenden sind verschiedene Weisen vorgestellt, wie die Lernenden Nebensätze in ihren Aufsätzen angewandt haben. Ein Nebensatz kann nach einem Hauptsatz liegen: „***Sie ist die schönste Hündin, die man bekommen kann.***“ (Anna). Er kann in einem Hauptsatz drinstehen: „***Jeder Tag, wenn ich von Schule komme, wartet er mich an dem Tür.***“ (Thomas), oder er kann vor einem Hauptsatz liegen: „*Wenn unseren Pferdes Ossi und Oskari sehr alte ist, wollen wir metwurst von ihr machen und myydä sie auf.*“ (Alexander). Es können auch zwei Nebensätze nacheinander gebildet sein: „*Wir können Sie nicht raus alleine lassen weil wir glauben dass sie Niewieder Turück kommen will.*“ (Julia). Er kann auch zusammen mit einem Infinitivsatz vorkommen: „***Schön zu hören dass dir gutt geht.***“ (Julia). In allen diesen Sätzen haben die Lernenden das Verb korrekt gestellt und es scheint so, dass sie diese Wortstellung gut beherrschen.

Während Alexander, Anna, Julia und Thomas die Wortstellung des Nebensatzes gut kennen, haben Elias und Sebastian noch Schwierigkeiten mit ihr. Elias versucht die Nebensätze zu bilden und einmal hat er es sogar geschafft: „*Meine Meinung nach Fleisch ist, dass es gesund und lecker ist und es viele Proteine haben.*“ (Elias), aber sonst ist er noch

ungeübt: „*Ich glaube, dass alle Mensche musst ein bisschen Fleisch essen.*“ (Elias). Im ersten Satz hat er die Regel der Wortstellung zweimal beherrscht. Im zweiten Satz hat er die Wortstellung des Hauptsatzes benutzt und das finite Verb an die zweite Stelle und das infinite Verb ans Ende gestellt. Wenn er diese Wortstellungsregel noch ein bisschen mehr üben würde, würde er sie bestimmt lernen.

Sebastian hat die gleichen Schwierigkeiten wie Elias. Er hat die Wortstellung des Nebensatzes auch manchmal korrekt und manchmal nicht. „*Ich finde das komisch, dass er zusammen mit dir Fußball spielt.*“ (Sebastian), „*Du weiß, dass ein Hundbesitzer muss jeden Tag sein Hund ulkoiluttaa⁶, ruokkia⁷ und mit dem Hund spielen, so das ist was meine Alltage sind.*“ (Sebastian). Er hat auch ein Adverb *dafür* für eine unterordnende Konjunktion gehalten, und mit ihm einen Nebensatz angefangen, obwohl die Wortstellung umgekehrt sein sollte, oder er sollte den Satz mit einer unterordnenden Konjunktion anfangen: „*Sie schläft paljon⁸, dafür sie so klein und jung ist.*“ (Sebastian). Es sieht so aus, dass je kürzer der Satz ist, desto weniger Fehler es gibt. In längeren Sätzen kann es schwierig sein, sich an den Sinn des Satzes noch am Ende zu erinnern. Das kann eine Ursache sein, warum er hier Fehler macht. Die Tatsache, dass er auch finnische Wörter im Satz benutzt, ist einen Beweis, dass er nicht genau weiß, was er schreibt.

Nur Anna und Sebastian haben einen Relativsatz geschrieben: „*Sie ist die schönste Hündin, die man bekommen kann.*“ (Anna). Anna hat korrekt das Relativpronomen *die* gewählt, und auch korrekt den Nebensatz geformt. Relativpronomen sind noch nicht im Unterricht gelehrt worden, also sie hat diese Grammatik selbst gelernt. Sebastian hat einen Relativsatz mit dem Relativpronomen *was* geformt: „*Du weiß, dass ein Hundbesitzer muss jeden Tag sein Hund ulkoiluttaa, ruokkia und mit dem Hund spielen, so das ist was meine Alltage sind.*“ (Sebastian). Obwohl sein Satz sonst fehlerhaft ist, hat er den Relativsatz korrekt mit fehlerloser Wortstellung und passendem Pronomen geschrieben.

5.2.3 Modalverb und Hauptverb

Die Sätze enthalten oft mehr Verben als nur eines. Hier wird ein Fall von Hilfsverb und

⁶ ulkoiluttaa ‚Gassi gehen‘

⁷ ruokkia ‚füttern‘

⁸ paljon ‚viel‘

infinitem Verb vorgestellt: Modalverb und Hauptverb. Wenn ein Satz zwei oder mehrere Verben enthält, wird nur ein Verb konjugiert. Dieses finite Verb steht im Hauptsatz an zweiter Position und andere Verben stehen am Ende und werden nicht konjugiert. (Tipp 2012, 41). Die Lernenden haben die Modalverben und ihre Wortstellung während des ersten Deutschkurses wiederholt (Gute Idee! 1 2004, 107).

Diese Struktur mit Modalverb und infinitem Verb war neben Präsens sehr beliebt in den Aufsätzen und alle außer einem Schüler haben in ihren Aufsätzen Modalverb-Hauptverb-Struktur benutzt. Die Lernenden haben gut gelernt, dass andere Verben am Ende unflektiert stehen und das Modalverb mit dem Subjekt konjugiert. Modalverben konjugieren unregelmäßig und die Personalendungen müssen die Lernenden einstudieren. Elias hat die Modalverben in zwei verschiedenen Weisen kongruiert: „*Mensche müssen Proteine bekommen und Gemüse essen, aber Gemüse haben nicht so viele Proteine.*“ (Elias), *Ich glaube, dass alle Mensche musst ein bisschen Fleisch essen.* (Elias). Er hat mit dem Subjekt „*Mensche*“ (Menschen) das Verb *müssen* sowohl „*müssen*“ als auch „*musst*“ konjugiert, wo es hier *müssen* sein soll. Er hat sich hier wahrscheinlich geirrt, weil das Verb im Singular mit „*u*“ geschrieben ist. Die Tatsache, dass er es in zwei verschiedenen Weisen konjugiert hat, kann ein purer Irrtum sein, oder er hat nicht gewusst, wie das Verb mit dem Wort *Menschen* kongruiert und deswegen hat er das Verb verschieden konjugiert. Obwohl Elias mit diesem Modalverb Schwierigkeiten hatte, kennt er schon das Verb *können*: „*Unsere Religion sind Orthodox und wir können nicht immer Fleisch essen.*“ (Elias). Diese Grammatik hat sich an Elias Sprachkompetenz noch nicht etabliert, sondern mit ein bisschen Übung kann er diese Regel bestimmt lernen.

Sebastian, Alexander, Julia und Anna haben die Modalverben gut gelernt und sie korrekt konjugiert, z. B.: „*Wir können Sie nicht raus alleine lassen weil wir glauben dass sie Nie wieder Turück kommen will.* (Julia). Sebastian hat das Modalverb fehlerlos konjugiert, aber er hat es falsch in den Satz gestellt: „*Du weiß, dass ein Hundbesitzer muss jeden Tag sein Hund ulkoiluttaa⁹, ruokkia¹⁰ und mit dem Hund spielen, so das ist was meine Alltage sind.*“ (Sebastian). Sebastian im vorangehenden Satz und Alexander in diesem Satz: „*Jeden morgen, nachmittag und Nacht muss ich ulos¹¹ mit dem gehen.*“ (Alexander) haben

⁹ ulkoiluttaa ‚Gassi gehen‘

¹⁰ ruokkia ‚füttern‘

¹¹ ulos ‚draußen‘

teils auch finnische Verben benutzt, die aber nach dem deutschen Prinzip im Infinitiv und auch in korrekter Position stehen. Mit korrektem Wortschatz können die beiden Jungen diese Grammatikregel wahrscheinlich.

Auch die Konjunktivform der Modalverben kommt in den Aufsätzen vor. Zwei Lernende haben den Konditional aus Modalverben geformt: „*Ich könnte nicht ohne Zeus leben, weil ich er so viel liebt.*“ (Thomas), „*Ich möchte dir erzählen, dass wir eine Katze gegriegen hatten.*“ (Julia). Diese Form ist bisher nicht im Unterricht gelehrt worden, also haben sie sie über andere Quellen gelernt (siehe Kapitel 7).

5.3 Im Unterricht behandelte Verbformen, die nur selten verwendet wurden

Für die LehrerInnen wäre es gut, wenn die SchülerInnen in Aufsätzen möglichst viele verschiedene Verbformen benutzen, so dass die Lehrer/innen die Sprachkompetenz der Lernenden sehen. Jedoch ist es nicht immer möglich alle existierenden Verbstrukturen in einem Text anzuwenden. Die Aufgabenstellung hat eine große Bedeutung. Es ist aber logisch gesehen nicht immer leicht, alle gelernten Formen zu verwenden. Z. B. Imperativ in einem Brief zu benutzen, kann unhöflich wirken. Die Ursachen, warum die Lernenden die seltener benutzten Verbformen im Text nicht anwenden, können auch mit dem Lernprozess, der Angst vor Fehlern oder der unzureichenden Kompetenz zusammenhängen. Zum Beispiel haben die Lernenden erst vor kurzem die Plusquamperfekt- und Imperativformen und zwar sehr kurz gelernt. (Gute Idee! 3 2005, 99, 114f.) Das kann auch damit zusammenhängen, dass das Plusquamperfekt ein Hilfsverb im Präteritum braucht und Plusquamperfekt oft mit Präteritum auftritt. Auch das Präteritum haben die Schüler erst kurz geübt, was auch Unsicherheit bei der Verwendung von Plusquamperfekt verursacht.

Imperativ wurde während des dritten Deutschkurses gelehrt (Gute Idee! 3 2005, 114). Niemand hat in den Aufsätzen Imperativ benutzt. Es ist verständlich, weil es komisch klingen könnte, Imperativ anzuwenden, wenn über ein Haustier in einem Brief erzählt wird. Auch Futur, das im zweiten Kurs gelehrt worden ist, hat niemand benutzt (Gute Idee! 2 2005, 97).

Plusquamperfekt hat nur eine Schülerin benutzt: „*Ich möchte dir erzählen, dass wir eine Katze gegriegen hatten.*“ (Julia). Sie wendet in ihrem Aufsatz auch Präteritum an, daher

passt auch Plusquamperfekt gut in den Text. Sie kann es sowohl im Unterricht als auch wegen ihres deutschen Hintergrunds gelernt haben (siehe Kapitel 7). In Prinzip hat sie das Plusquamperfekt korrekt geformt, nur sollte das Partizip *gekriegt* lauten. Das Verb *kriegen* haben die Lernenden nicht in den Lehrbüchern gelernt, sondern das Verb *bekommen*. Daher hat sie es wahrscheinlich irgendwo anders gelernt.

Die reflexiven Verben sind ihnen im ersten Deutschkurs beigebracht worden, und auch im Wortschatz von den Lehrbüchern stehen die Reflexivität nach dem Reflexivverb, z.B. *sich (Dat.) vor/stellen* (Gute Idee! 3 2005, 138). Das bedeutet, dass das Reflexivpronomen im Dativ dekliniert. Eine Schülerin hat ein reflexives Verb erfolgreich angewandt: „*Ich kann mir vorstellen, wie herzlich ihr Miauen ist, wenn du nach Hause kommst.*“ (Anna).

Infinitivsätze haben die Lernenden im Unterricht noch nicht gelernt, obwohl zwei Schülerinnen den Infinitiv schon korrekt formen. Die Lernenden sind an dem Punkt des Lernens, in dem sie Infinitivsätze zu bilden versuchen, weil der Satzbau ihn schon benötigt, aber die Lernenden kennen die Grammatik noch nicht. In den Aufsätzen haben sogar fünf von sieben Lernenden den Infinitiv zu formen versucht oder schon geformt. Thomas hat einen Satz geschrieben, der seiner Sprachkompetenz entspricht. Er kennt die Grammatik des Infinitivsatzes noch nicht, und deswegen fehlt im Satz die Partikel *zu*: „*Es ist sehr schön über dein Hund hören.*“ (Thomas). Julia beherrscht die Grammatikregel schon: „*Schön zu hören dass dir gutt geht.*“ (Julia) und Anna hat den Infinitiv teils korrekt geformt: „*Sie liebt mit meinen Eltern zu schlafen, fernsehen und mit dem Auto fahren.*“ (Anna). Der Satz enthält korrekt die Partikel *zu*, aber weil der Satz noch weitere Verben enthält, aber es wäre besser auch bei den anderen Verben die Partikel *zu* zu verwenden, d. h.: *Sie liebt mit meinen Eltern zu schlafen, fernzusehen und mit den Auto zu fahren.*

Die Lernenden haben das Passiv noch nicht gelernt, aber wenn es kein Subjekt gibt, kann auch das Indefinitpronomen *man* benutzt werden. Obwohl *man* ein Pronomen im Deutschen ist, werden *man* und das deutsche Passiv im Finnischen gleich übersetzt. In den Aufsätzen hat nur Anna *man* benutzt: „*Sie ist die schönste Hündin, die man bekommen kann.*“ (Anna). Die Struktur ist leicht zu lernen, weil *man* kongruiert wie die dritte Person im Singular. (Super gut 2 2008, 111)

6 Analyse der zweiten Aufsätze

Die Schulaufsätze, die nach dem sechsten Deutschkurs geschrieben wurden, werden in diesem Kapitel analysiert. Am sechsten Deutschkurs nahmen fünf SchülerInnen teil, und deshalb besteht das Material des zweiten Analyseteils aus fünf Aufsätzen und zwölf Lehrbüchern. Die Lernenden sind dieselben, wie im dritten Kurs, aber Alexander und Elias gehören nicht mehr zu dieser Gruppe. Es bedeutet auch, dass die Gruppe nur noch aus B2-Lernenden besteht, weil Elias nicht mehr in dieser Gruppe lernt. Durchschnittlich enthalten die Aufsätze circa 80 Wörter und 14-19 Verben, aber der längste Aufsatz hat 105 Wörter und 28 Verben. Nicht in allen Aufsätzen gibt es einen Titel und deswegen ist der Titel nicht der Anzahl der Wörter zugerechnet. Einige Sätze tauchen in der Analyse mehr als einmal auf, weil die Sätze mehrere Eigenschaften enthalten. Deswegen sind die jeweilig gemeinten Abschnitte in Beispielsätzen unterstrichen oder fettgedruckt.

Dieses Analyseteil besteht aus vier Unterkapiteln. Die Unterkapitel behandeln Verben im Präsens und Passiv, Wortstellung und im Unterricht behandelte Verbformen, die nur wenig verwendet wurden. Der Titel ‚Präsens‘ ist weiter in drei Untertitel geteilt worden: Die Verben sind in schwache Verben, starke und unregelmäßige Verben und Partikel- und Präfixverben aufgeteilt worden. Auch der Titel ‚Stellung des Verbs‘ enthält Untertitel. Sie sind: ‚Hauptsatz‘, ‚Sätze mit Inversion‘, ‚Nebengeordnete Hauptsätze‘, ‚Nebensatz‘, ‚Modalverb und Hauptverb‘ und ‚Infinitivsätze‘.

6.1 Präsens

Hier werden die Präsensverben analysiert. Es wird untersucht, welche Verben die Lernenden in ihren Aufsätzen benutzt haben und ob sie sie korrekt angewandt haben. Zuerst werden schwache Verben und danach starke und unregelmäßige Verben analysiert. Das Präsens wird im Gymnasium zum ersten Mal im ersten Deutschkurs wiederholt, aber es taucht auch in anderen Kursen auf (Gute Idee! 1 2004, 83).

6.1.1 Schwache Verben

Im Deutschunterricht lernen die SchülerInnen die Flexion der schwachen Verben zuerst. (Gute Idee! 1 2004, 83) Nach sechs Kursen sieht es so aus, dass die Lernenden die Kon-

jugation der bekannten schwachen Verben gut beherrschen. Fast alle Schüler hat die Kongruenz korrekt: „Ich hoffe, dass ich eine schöne Hochzeit in einer Kirche bekomme.“ (Anna), „Für mich bedeutet Religion nicht so viel.“ (Thomas).

Manchmal kommt vor, dass ein Schüler das Verb sowohl korrekt als auch falsch konjugiert. Benjamin hat das Verb *brauchen* sowohl falsch: „Ich bin der Meinung, dass die Stadt eine neues Mehrfamilienhaus brauchen.“ (Benjamin), als auch fehlerlos konjugiert: „Unsere Stadt braucht mehr Fabriken und Geschäften.“ (Benjamin). Es ist etwas überraschend, weil das Subjekt und das Verb in beiden Sätzen gleich sind. Es scheint, dass er Schwierigkeiten mit den nebengeordneten Sätzen hat. Es kann auch sein, dass er die Idee des Nebensatzes noch nicht kennt und darum das Verb nicht konjugiert.

Die Gymnasiasten, die über die Religion geschrieben haben, haben die *an Gott glauben*-Struktur öfter benutzt. „Ich glaube eigentlich nicht an Gott und ich gehe nur zwei mal in Jahre in die Kirche.“ (Thomas), „Ich glaube nicht an Gott.“ (Sebastian), „Ich glaube an Gott.“ (Anna). Die Lernenden haben die Wortgruppe gut gelernt und korrekt benutzt. Es ist schwierig zu sagen, ob die Lernenden diese Konstruktion noch später erinnern, weil diese Struktur erst vor der Klausur gelehrt worden ist und es kann ein Grund sein, warum die Lernenden diese Struktur so gut kennen. Nur Sebastian hat einen Fehler mit dieser Struktur mit der Kongruenz gemacht: „Ich habe Freunde, die glaube an Gott und in der Kirche gehen.“ (Sebastian). Die Kongruenz wäre korrekt, wenn er *glauben* geschrieben hätte, oder wenn er Singular statt Plural gemeint hätte. Im Lehrbuch gibt es Übungen, in denen die Lernenden die *an Gott glauben*-Struktur in verschiedenen Personalformen verwenden müssen (Gute Idee! 6 2007, 83-88). Die Struktur soll also in allen Personalformen bekannt sein, was bedeutet, dass dieser Fehler ein Ausrutscher sein kann.

6.1.2 Starke und unregelmäßige Verben

Die Konjugation der starken und unregelmäßigen Verben variiert und deshalb müssen die Lernenden sie selbständig einstudieren. Die üblichsten Verben lernen sie schon am Anfang des Deutschstudiums und die Menge der starken und unregelmäßigen Verben vermehrt sich während der Lektionen. *Haben* und *sein* sind ein starkes und ein unregelmäßiges Verb, die die Lernenden schon im ersten Kurs wiederholt haben (Gute Idee! 1 2004, 83). Sie haben besonders das Verb *sein* häufig in ihren Aufsätzen benutzt: „Unsere Stadt ist ein bisschen alt.“ (Benjamin) „Ich denke, dass es ist altmodisch, an Gott zu glauben

und in der Kirche zu gehen.“ (Sebastian), *„Ich bin ein Christ, obwohl ich nicht an Gott glaube.*“ (Julia), *„Ich denke, dass ich bin nur eine typische evangelische Finne.*“ (Anna). Hier kann gesehen werden, dass die Kongruenz zwischen dem Subjekt und Verb immer korrekt ist, obwohl das Verb in einigen Sätzen an falscher Position im Satz steht (mehr dazu im Kapitel 6.3.2)

Andere schwache und unregelmäßige Verben außer dem Verb *sein* gab es nicht so viel, und wenn es solche gab, waren sie nur einzelne Fälle. Das Verb *gehen* wurde jedoch in jedem Aufsatz benutzt: *„Ich habe Freunde, die glaube an Gott und in der Kirche gehen.*“ (Sebastian), *„Ich glaube eigentlich nicht an Gott und ich gehe nur zwei mal in Jahre in die Kirche.*“ (Thomas), *„Ich denke, dass es ist altmodisch, an Gott zu glauben und in der Kirche zu gehen.*“ (Sebastian), *„Meine Familie und ich gehen nie am Sonntag in der Kirche der Gottensdienst zu hören.*“ (Julia). In jedem Satz ist das Verb *gehen* korrekt kongruiert. Im Lehrbuch tritt die *in die Kirche gehen* –Struktur auf (Gute Idee! 6 200784-86), was ein Grund sein kann, warum die Lernenden das Verb *gehen* häufig benutzt haben. Ein anderer Grund kann sein, dass diese Struktur eng zu diesem Thema gehört.

Was sehr häufig in den Aufsätzen auftaucht, sind die verschiedenen Weisen die Meinung zu äußern. Es ist wichtig zu wissen, wie man seine eigene Meinung zum Ausdruck bringen kann, und deshalb ist es auch ein aktuelles Thema in jedem Deutschkurs (siehe z.B. Gute Idee! 3 2005, 36f.). Die Lernenden haben viele verschiedene Äußerungen benutzt, um ihre Meinung zu äußern. Meistens haben sie die Struktur *der Meinung sein* meistens benutzt: *„Ich bin der Meinung, dass die Stadt eine neues Mehrfamilienhaus brauchen.*“ (Benjamin). Eine zweite Konstruktion ist *meiner Meinung nach*: *„Obwohl mein Name Religions ist, kann ich nie an Gott wirklich glauben, weil meiner Meinung nach ist dass Gott ist wie Weihnachtsman ist für Kinder aber für erwachsene.“* (Thomas). Das Verb *denken* war auch eine übliche Weise: *„Ich denke, dass es ist altmodisch, an Gott zu glauben und in der Kirche zu gehen.*“ (Sebastian). Eine Möglichkeit ist auch, die Verben *finden* oder *hoffen* zu benutzen: *„In der Zukunft hoffe ich auch, dass meine Kinder getauft werden.*“ (Anna). Im folgenden Satz hat Sebastian sowohl das Verb *finden* als auch *wollen* angewandt, um seine Meinung zu äußern: *„Ich finde das nich spaß, aber sie sind meine Freunde, so ich will nichts sagen über seine Aberglaube.*“ (Sebastian). Eine freundlichere Weise ist den Konjunktiv II zu benutzen: *„Ich möchte sagen, dass wir neuen Hallenbaden und Spielplätzen brauchen.*“ (Benjamin). Wenn eine Sache nicht so wichtig ist, kann die Meinung in folgender Weise gesagt werden: *„Mir ist es egal, wenn du an Gott glaubst*

oder nicht.“ (Julia). Im Rahmen dieser Beispielsätze sieht es so aus, dass die Lernenden ihre Meinung gut und auf vielen Weisen äußern können.

6.1.3 Partikel- und Präfixverben

Bei Partikel- und Präfixverben müssen die Lernenden wissen, welche Verben trennbar oder untrennbar sind. Partikelverben haben die Lernenden schon vor dem Gymnasium gelernt und sie müssen erkennen, ob ein Verb trennbar oder nicht ist. In den Sätzen im Präsens, die zwei Verben enthalten, steht das trennbare Vollverb am Satzende und in diesem Fall muss der Schüler nicht wissen, ob das Verb trennbar ist.

In den Schulaufsätzen hat Anna zweimal ein Partikelverb benutzt: *„Da kann man nur hören, beten und mitsingen“* (Anna) und *„Ich will auch, dass meine Familie kann an den Veranstaltungen der Gemeinsam teilnehmen.“* (Anna). Obwohl dies Partikelverben sind, hat sie die beiden Teile korrekt an das Ende des Satzes zusammengestellt. Andere Gymnasiasten haben keine Partikelverben in ihren Texten benutzt.

Präfixverben enthalten ein untrennbares Präfix, d. h. das Verb ist in allen Fällen untrennbar (Duden. Schülerduden. Grammatik 2010, 55). Anna, Thomas und Benjamin haben die Verben **bedeuten**, **bekommen** und **entscheiden** korrekt benutzt, z. B. *„Als ich konnte neue Gebäude entscheiden werde ich viele neue Freizeitanlage bauen.“* (Benjamin), *„Ich hoffe, dass ich eine schöne Hochzeit in einer Kirche bekomme.“* (Anna).

6.2 Passiv

Im Vergleich zum Aktivsatz, wird die Tätigkeit oder das Objekt im Passiv betont und oft gibt es keinen Täter. In der deutschen Sprache wird das Passiv mit dem Hilfsverb *werden* und mit dem Partizip II gebildet. Nur das Hilfsverb wird in der Person und Zeit konjugiert und das Hauptverb, das am Satzende steht, bleibt unflektiert. Die Lernenden haben das Passiv zum ersten Mal vor der gymnasialen Oberstufe gelernt und nochmal erst vor kurzem wiederholt, d. h. im sechsten Kurs. (Gute Idee! 6 2007, 124)

Zwei Schülerinnen haben Passiv in ihren Aufsätzen benutzt. Julia hat Passiv im Perfekt geschrieben *„Ich bin auch Konfirmiert worden, aber das ist nur weil ich in der Kirche Heiraten will.“* (Julia) und Anna hat Passiv im Präsens geformt: *„In der Zukunft hoffe ich auch, dass meine Kinder getauft werden.“* (Anna) und *„Ich will in der Kirche sitzen und*

sehen, wenn meine Kinder konfirmiert werden.“ (Anna). Julia hat sehr gut das Passiv im Perfekt gebildet, obwohl sie „*Konfermiert*“ statt „*konfirmiert*“ geschrieben hat. Trotzdem hat sie die Verben fehlerlos flektiert und sie korrekt gestellt. Anna benutzt Passiv, obwohl sie auch im Futur schreiben könnte, weil sie noch keine Kinder hat. Im Deutschen ist das Futur dem Passiv ähnlich und es kann auch sein, dass sie Futur statt Passiv gemeint hat. Jedoch hat sie gewählt, im Passiv zu schreiben und grammatisch hat sie ja Recht.

In den Aufsätzen gibt es noch ein Paar Fälle, in denen kein Passiv benutzt worden ist, obwohl der Satz besser im Passiv klingen würde: „*Den Werkstätte können auf dem Land bauen aber nicht zu der Stadt.*“ (Benjamin) und „*Aber kann nicht viele bauen, weil die Stadt mehr Grünanlage brauchen.*“ (Benjamin). In erstem Satz ist das Subjekt falsch, weil die Werkstätten sich selbst nicht bauen können, sondern der Satz wäre besser im Passiv Infinitiv: *Die Werkstätten können auf das Lande aber nicht in der Stadt gebaut werden.* Der zweite Satz ist ähnlich, aber er hat kein Subjekt. Dieser Satz würde auch im Passiv lauten: *Aber es kann nicht viel gebaut werden, weil die Stadt mehr Grünanlagen braucht.* Diese Struktur ist im Gymnasium nicht so üblich und es ist kein Wunder, dass sie ihm hier nicht gelungen ist.

Finnische Deutschlernende lernen auch, dass eine Art ‚Passiv‘ auch mit der *man*-Struktur *man* gebildet werden kann. Wenn Passiv mit *man* gebildet wird, handelt es sich um einen ‚Aktivsatz‘, obwohl der Satz auf Finnisch auch ein Passivsatz ist, weil es im Finnischen keine *man*-Konstruktion gibt. Das Passiv mit *man* ist einfach zu bilden, weil die Konjugation gleich ist, wie bei der dritten Person im Singular und diese Konjugation ist den Lernenden schon sehr bekannt. (Super gut 2 2008, 111) Dies kann eine Ursache dafür sein, warum die finnischen Lernenden oft Passivsätze mit sowohl *man* als auch mit *werden* + *Partizip II* bilden. Auch in der schwedischen Sprache wird Passiv mit *man* gebildet und es kann auch eine Wirkung haben (siehe Kapitel 7). In diesen Aufsätzen haben Anna und Sebastian das Passiv mit *man* gebildet: „*Da kann man nur hören, beten und mitsingen.*“ (Anna), „*Aber glaube ist auch also altmodisch und ich bin der Meinung, dass Menschen sollten nicht an Gott glauben, aber man sollte modernischere werden.*“ (Sebastian). Sie haben die Kongruenz korrekt und die *man*-Struktur passt gut in diese Sätzen.

6.3 Stellung des Verbs

In diesem Kapitel wird die Wortstellung betrachtet und speziell die Stellung des Verbs wird analysiert. Wenn andere Satzteile berücksichtigt werden, werden sie in Bezug auf das Verb betrachtet. Dieser Analyseteil ist in vier Teile geteilt, die folgende Wortstellungen behandeln: Hauptsatz, der weiter in „ein Satz mit Inversion“ und „nebengeordnete Hauptsätze“ geteilt ist, dann kommt die Wortstellung der Nebensätze, Sätze mit Modalverb und Hauptverb und zum Schluss werden die Verben in Infinitivsätzen analysiert. Es wird untersucht, welche Wortstellung die Lernenden angewandt haben.

6.3.1 Hauptsatz

Die Wortstellung des Hauptsatzes ist im ersten Kurs im Gymnasium wiederholt worden (Gute Idee! 1 2004, 92). Sie haben gelernt, dass in einem normalen Hauptsatz ein Verb an zweiter Position stehen muss, während andere Satzteile ihre Stellung ändern können. Das Subjekt und das Verb stehen immer nebeneinander. (Tipp 2012, 206)

In den Aufsätzen gab es ziemlich wenig kurze Hauptsätze. Meistens haben die Lernenden nur einen oder zwei kurze Hauptsätze geschrieben. Andere Sätze waren zusammengesetzte Sätze, die aus mehreren Haupt- oder Nebensätzen bestanden. Die einfachen Hauptsätze haben die Lernenden immer mit der korrekten Wortstellung geformt, z. B. *„Unsere Stadt ist ein bisschen alt.“* (Benjamin).

6.3.1.1 Sätze mit Inversion

Die Inversion bringt Variation zu den Sätzen und wenn ein Schüler sie benutzt, beweist er, dass er die Wortstellungsregel gut kennt. In einem Satz mit Inversion steht ein Subjekt zuerst nach einem Verb und vor dem Verb kann z. B. ein Objekt, eine Bestimmung der Lokation, der Zeit oder des Grundes stehen. Nicht nur Hauptsätze können eine Inversion in der Wortstellung haben, sondern auch die Fragesätze haben umgestellte Wortstellung. Auch wenn ein Nebensatz einem Hauptsatz vorangeht, ist die Wortstellung umgestellt. (Tipp 2012, 206f.) Im Gymnasium wird die Inversion während des ersten Deutschkurses wiederholt (Gute Idee! 1 2004, 92).

In den Aufsätzen haben alle außer Sebastian mindestens einen Satz mit Inversion ge-

schrieben. Die SchülerInnen haben folgende Weisen von Inversion benutzt: Drei Lernende haben mit einem Personalpronomen angefangen. Julia hat das Personalpronomen *ich* korrekt im Dativ benutzt: „**Mir** ist es egal, ob du an Gott glaubst oder nicht.“ (Julia). Anna und Thomas haben eine Akkusativpräposition mit dem Personalpronomen *ich* verbunden: „**Für mich** bedeutet Religion nicht viel.“ (Anna), „**Für mich** bedeutet Religion nicht so viel.“ (Thomas). Anna und Thomas haben fast ähnliche Sätze geschrieben. Dazu kann der Titel beigetragen haben, weil der Titel „Was Religion für mich bedeutet“ lautet. Anna ist die einzige, die ihre Sätze mit einer Zeitbestimmung begonnen hat: „**Da** kann man nur hören, beten und mitsingen.“ (Anna), „**In der Zukunft** hoffe ich auch, dass meine Kinder getauft werden.“ (Anna).

Ein Schüler hat einen Satz mit einem Objekt begonnen: „**Den Werkstätte** können auf dem Land bauen aber nicht zu der Stadt.“ (Benjamin). Hier hat er wohl das Subjekt ausgelassen, oder er hat gedacht, dass ‚die Werkstätten‘ das Subjekt ist. Benjamin ist der einzige, der die Inversion nach einem Nebensatz benutzt hat: „**Als ich konnte** neue Gebäude unterscheiden werde ich viele neue Freizeitanlage bauen.“ (Benjamin).

6.3.1.2 Nebengeordnete Hauptsätze

Eine nebenordnende Konjunktion fängt einen nebengeordneten Hauptsatz an. Die üblichsten nebenordnenden Konjunktionen (aber, denn, oder, sondern, und) haben die Lernenden im ersten Kurs wiederholt (Gute Idee! 1 2004, 92) und im sechsten Kurs haben sie weitere nebenordnende Konjunktionen (doch/jedoch, entweder – oder, nicht nur – sondern auch, sowohl – als auch, weder – noch) gelernt. Die nebenordnenden Konjunktionen verbinden Satzteile oder gleichwertige Sätze miteinander und die Wortstellung bleibt direkt. (Gute Idee! 6 2007, 113). Im Grammatikbuch ‚Tipp‘ gibt es keine Information über nebenordnende Konjunktionen.

Jeder Lernende hat wenigstens einen nebengeordneten Satz in seinem Text produziert, aber sie haben nur die Konjunktionen *aber* und *und* benutzt, um die Sätze zu verbinden. Die Wortstellung haben alle korrekt (nebenordnende Konjunktion + Subjekt + Verb). Mit Hilfe von Nebensätzen und nebengeordneten Hauptsätzen haben die Lernenden ziemlich lange Sätze geformt: „*Ich finde das nicht Spaß, aber sie sind meine Freunde, so ich will nichts sagen über seine Aberglaube.*“ (Sebastian). Hier hat Sebastian nach der Konjunktion *aber* die korrekte Wortstellung. Im folgenden Teilsatz hat er aber das Adverb *so* wie

eine unterordnende Konjunktion verwendet, obwohl es Inversion verlangt: ...so will ich nichts sagen über seine Aberglaube. Also hat er die Regel der Inversion übergeneralisiert. Julia hat erfolgreich einen nebengeordneten Satz geformt: „Ich bin auch Konfirmiert worden, aber das ist nur weil ich in der Kirche Heiraten will.“ (Julia).

Zu lange Sätze zu schreiben kann zur Folge haben, dass die Sätze wie eine Liste von den Gedanken des Schreibers wirken. Obwohl es gut ist, dass die Lernenden verschiedene Konjunktionen anwenden, ist die wichtigste Sache immer noch, dass ein Satz verständlich bleibt. Ein Beispiel von Sebastian zeigt, dass ein zu langer Satz schwer zu verstehen ist: „Aber glaube ist auch also altmodisch und ich bin der Meinung, dass Menschen sollten nicht an Gott glauben, aber man sollte modernischere werden.“ (Sebastian). Obgleich der Sinn des Satzes ein bisschen unklar ist, hat er die Wortstellung in den nebengeordneten Sätzen korrekt gestaltet.

Vier von fünf SchülerInnen haben einen neuen Satz mit einer nebenordnenden Konjunktion angefangen: „Ich glaube eigentlich nicht an Gott und ich gehe nur zwei mal in Jahre in die Kirche. Und diese zwei mal sind mit den Schule und sie sind sehr langweilig.“ (Thomas). Manche Lernende haben auch kurze Sätze in zwei verschiedene Sätze getrennt: „Ich glaube an Gott. Aber ich habe nicht die Bibel viel gelesen.“ (Anna). Der Text wäre flüssiger ohne Punkt, als nebengeordneter Satz. Es ist schwer zu sagen, warum fast alle das gemacht haben, aber eine Ursache kann sein, dass sie nicht so lange Sätze schreiben möchten. Vielleicht macht ein Punkt den Satz leichter verständlich.

6.3.2 Nebensatz

Die Wortstellung eines Nebensatzes und die wichtigsten unterordnenden Konjunktionen (dass, damit, wenn, als, weil, da, bevor, ehe, nachdem, bis, obwohl), die Nebensätze einleiten, haben die Lernenden im ersten Kurs wiederholt (Gute Idee! 1 2004, 92f.). Im sechsten Kurs haben sie mehr unterordnende Konjunktionen (je – desto, ob, seitdem, während) gelernt (Gute Idee! 6 2007, 114). Das Grundprinzip im Nebensatz ist, dass das Verb am Satzende steht. Auch Relativpronomen leiten einen Nebensatz ein und diese Pronomen haben die Lernenden im fünften Kurs gelernt (Gute Idee! 5 2006, 113f).

In den Aufsätzen haben die Gymnasiasten Nebensätze mit verschiedenen unterordnenden

Konjunktionen und Relativpronomen eingeleitet. Die üblichste Weise war jedoch den Nebensatz mit der unterordnenden Konjunktion *dass* zu beginnen, z. B. „*Ich denke, dass, es manchmal schön ist, in die Kirche zu gehen.*“ (Anna), „*Ich möchte sagen, dass wir neuen Hallenbade- und Spielplätze brauchen.*“ (Benjamin). Sowohl Anna als auch Benjamin haben das Verb in korrekter Position. Sebastian ist der einzige, der einen Nebensatz mit einem Relativpronomen angefangen hat: „*Ich habe Freunde, die glaube an Gott und in der Kirche gehen.*“ (Sebastian). Obwohl Sebastian in diesem Satz das Verb *glauben* an falscher Position hat, hat er danach korrekt einen nebengeordneten Nebensatz geformt.

Die SchülerInnen haben auch die Konjunktionen *obwohl*, *weil* und *wenn* benutzt. Julia hat korrekt Nebensätze geformt: „*Ich bin ein Christ, obwohl ich nicht an Gott glaube.*“ (Julia). Thomas hat fast die Wortstellung korrekt, obwohl der Satz sonst schwer zu verstehen ist: „*Obwohl mein Name Religions ist, kann ich nie an Gott wirklich glauben, weil meiner Meinung nach ist dass Gott ist wie Weihnachtsman ist für Kinder aber für erwachsene.*“ (Thomas). Er hat zweimal das Verb *sein* am Ende seines Satzes benutzt, wo es einmal reichen würde: ... *dass Gott wie Weihnachtsmann für Kinder ist, ...*

Wie Anna im folgenden Satz, schreiben Lernende manchmal Sätze, in denen sowohl die fehlerlose als auch fehlerhafte Wortstellung vertreten ist. Anna hat *wenn* in ihrem Satz gebraucht: „*Ich will in der Kirche sitzen und sehen, wenn meine Kinder konfirmiert werden. Ich denke, dass ich bin nur eine typische evangelische Finne.*“ (Anna). Anna hat in ihrem Satz sowohl die korrekte als auch die falsche Wortstellung. Ihr Aufsatz enthält zwei Wortstellungsfehler in Nebensätzen aber sogar fünf Nebensätze mit korrekter Wortstellung. Daraus kann geschlossen werden, dass sie die Regel noch nicht genau kennt, oder die Fehler waren nur Unaufmerksamkeitsfehler oder Ausrutscher.

Jetzt wo die Lernenden einen komplexeren Satzbau gelernt haben, schreiben sie auch komplexe Nebensätze. Sie haben mehrere neben- oder untergeordnete Nebensätze nacheinander geschrieben. Manchmal wird der Satz sogar unverständlich, wenn sie zu viele Nebensätze nacheinander schreiben, z.B. Julia hat die Wortstellung fast fehlerlos, aber es ist schwer zu verstehen, was sie gemeint hat: „*Ich bin nicht der meinung, dass Religion nicht ganz blödsinn ist, weil ohne Religion werden wir vierlleicht nicht so viele Freientagen aus der Schule haben.*“ (Julia). In diesem Satz erschweren z. B. die nacheinander folgenden Negationen das Verstehen.

Wie gesagt, ist der Satzbau jetzt vielseitig und die Lernenden haben sogar vier Haupt- oder Nebensätze nacheinander geschrieben. Sätze, die nur aus einem Hauptsatz bestehen, gibt es nur wenige. Ein Nebensatz kann auf verschiedenen Positionen im Vergleich zum Hauptsatz stehen und in den Texten haben sie einen Nebensatz auf verschiedene Plätze gestellt. Sie haben z. B. einen Nebensatz nach einem Hauptsatz gestellt: „***Ich hoffe, dass ich eine schöne Hochzeit in einer Kirche bekomme.***“ (Anna), oder vor einem Hauptsatz: „***Als ich konnte neue Gebäude entscheiden werde ich viele neue Freizeitanlage bauen***“ (Benjamin). Ein Nebensatz kann auch zwischen zwei Hauptsätzen stehen: „***Ich weiß dass Kirche sehr wichtigen Sachen für Leute mach, aber es ist nicht für mich.***“ (Thomas). Es kann mehrere Nebensätze nacheinander geben: „***Obwohl mein Name Religions ist, kann ich nie an Gott wirklich glauben, weil meiner Meinung nach ist dass Gott ist wie Weihnachtsman ist für Kinder aber für erwachsene.***“ (Thomas). Für den Lernenden ist die Wortstellung zu beachten und sich daran zu erinnern, dass der Satz einen Sinn haben muss, und dass auch die Leser den Satz verstehen müssen.

6.3.3 Modalverb und Hauptverb

Sowie in den ersten Aufsätzen, gibt es auch in den Aufsätzen, die nach dem sechsten Deutschkurs geschrieben sind, viele Sätze mit Modalverb und Hauptverb. Die Lernenden haben die Modalverben im ersten Kurs wiederholt und danach sind diese Verben oft in den Lehrbüchern erschienen (z. B. Gute Idee! 1 2004, 107).

Die Regel ist, dass das Modalverb auf dem zweiten Platz im Hauptsatz steht und andere Verben am Ende stehen. In Nebensätzen stehen alle Verben am Ende und das Modalverb belegt den allerletzten Platz. In den Schulaufsätzen hat Sebastian die Verben korrekt konjugiert, aber die Verbstellung hat er noch nicht ganz gelernt. Manchmal hat er die Verben fehlerlos gestellt, manchmal fehlerhaft: „***Aber glaube ist auch also altmodisch und ich bin der Meinung, dass Menschen sollten nicht an Gott glauben, aber man sollte modernischere werden.***“ (Sebastian). Benjamin hat die Verben korrekt gestellt, obwohl er kein Subjekt hat: „***Aber kann nicht viele bauen, weil die Stadt mehr Grünanlage brauchen.***“ (Benjamin). Im folgenden Satz hat Sebastian ein Verb im nebengeordneten Satz weggelassen: „***Den Werkstätte können auf dem Land bauen aber nich zu der Stadt.***“ (Benjamin). Obwohl Sebastian und Benjamin einige Schwierigkeiten mit der Wortstellung haben, sind alle Modalverben und Hauptverben korrekt konjugiert. Genauer gesagt, ist die Kongruenz zwischen dem Subjekt und Modalverb korrekt und das Hauptverb oder die

Hauptverben bleiben unflektiert am Satzende.

Auch andere Sätze mit dem Modalverb und Hauptverb wurden in den Aufsätzen geschrieben. Von den sechs deutschen Modalverben haben die SchülerInnen *können*, *mögen*, *sollen* und *wollen* benutzt, z. B.: „*Da kann man nur hören, beten und mitsingen.*“ (Anna), „*Ich will auch, dass meine Familie kann an den Veranstaltungen der Gemeinsam teilnehmen.*“ (Anna), „*Ich möchte sagen, dass wir neuen Hallenbädern und Spielplätzen brauchen.*“ (Benjamin), „*Ich bin auch Konfirmiert worden, aber das ist nur weil ich in der Kirche Heiraten will.*“ (Julia). Diese Sätze haben die Lernenden erfolgreich geschrieben, und dieser Grammatikinhalt scheint gut gelernt zu sein.

6.3.4 Infinitivsätze

Infinitivsätze haben die Lernenden zum ersten Mal während des vierten Kurses gelernt (Gute Idee! 4 2006, 101f.). Wie im Kapitel 6.3.3 ausgeführt, haben die Lernenden die Sätze mit einem Modalverb und einem Hauptverb ohne die Partikel *zu* geformt. Dazu haben drei SchülerInnen versucht, einen Infinitivsatz mit der Partikel *zu* zu bilden. Es ist schwer zu sagen, ob auch andere Lernende diese Verbgrammatik gelernt haben oder nicht, weil die Lernenden diese Struktur meistens vermieden haben.

Für Lernende ist es vielleicht verwirrend, die Struktur Modalverb und Hauptverb zuerst zu lernen, und danach zu erfahren, dass andere Infinitivkonstruktionen die Partikel *zu* verlangen. Ebenso kann man vermuten, dass die Lernenden, die die Partikel *zu* benutzen, diese Verbgrammatik gelernt haben, oder mindestens verstanden, dass es diese gibt. Sebastian und Anna haben die Partikel *zu* erfolgreich in korrekter Stellung angewandt: „*Ich denke, dass es ist altmodisch, an Gott zu glauben und in der Kirche zu gehen.*“ (Sebastian), „*Ich denke, dass, es manchmal schön ist, in die Kirche zu gehen.*“ (Anna). Die Partikel *zu* kann auch übergeneralisiert werden, wenn sie in einem Satz geschrieben wird, obwohl sie nicht nötig ist. Julia hat einen solchen Übergeneralisierungsfehler gemacht und die Partikel *zu* benutzt, obwohl dort keine Partikel sein sollte: „*Meine Familie und ich gehen nie am Sonntag in der Kirche der Gottensdienst zu hören.*“ (Julia). Hier hat sie das Verb *gehen* geschrieben und laut der Grammatik, sollte es mit diesem Verb keine Partikel geben (Gute Idee! 4 2006, 102).

6.4 Im Unterricht behandelte Verbformen, die nur selten oder gar nicht verwendet wurden

Hier werden die Verbkonstruktionen vorgestellt, die im Unterricht oder in den Lehrbüchern gelehrt worden sind aber von den Lernenden in ihren Aufsätzen nur selten oder gar nicht verwendet wurden.

Während Präsens in den Aufsätzen häufig angewandt war, hat überraschenderweise nur eine Schülerin Perfekt benutzt, obwohl Perfekt ziemlich üblich als Verbform ist und es taucht in vielen Texten der Lehrbücher auf. Anna schrieb: „Aber ich habe nicht die Bibel viel gelesen.“ (Anna). Diese Struktur hat sie korrekt mit dem Hilfsverb und Partizip II geformt. Das Präteritum oder Plusquamperfekt hat niemand benutzt, obwohl seit dem ersten Kurs in den Verbwortschätzen Verben in vier Zeitformen konjugiert sind. (Gute Idee! 1 2004, 109f.)

Zwei schwierige Strukturen, Doppelinfinativ und Konjunktiv im Plusquamperfekt (Gute Idee! 5 2006, 107f. u. Gute Idee! 6 2007, 118f.), wurden in den Aufsätzen gar nicht benutzt. Diese Strukturen sind nicht so üblich und eigentlich gehören sie zu mehr fortgeschrittenem Unterricht. Auf diesem Sprachniveau reicht es, wenn die Lernenden diese Strukturen in den Texten verstehen. Die Aufsätze sind auch ziemlich kurz und es ist schwer alle Formen in einem Text zu verwenden. Trotzdem ist es gut für die Lernenden, diese Formen zu kennen, obwohl sie sie nicht aktiv braucht.

Im vierten Kurs haben die Lernenden Konditional und Konjunktiv II gelernt. Konditional wird mit dem Verb *würden* und Infinitivverb geformt. Konjunktiv II ist eigentlich so wie der Konditional, aber er wird mit einem Modalverb oder mit dem Verb *wissen*, *haben* oder *sein* gebildet. Dann konjugieren diese Verben anders als normalerweise. (Gute Idee! 4, 96) Zwei Lernende haben den Konditional versucht zu bilden, z. B.: „Ich bin nicht der meinung, dass Religion nicht ganz blödsinn ist, weil ohne Religion werden wir vielleicht nicht so viele Freientagen aus der Schule haben.“ (Julia). Julia hat im Nebensatz das Verb *werden* benutzt, das auch grammatisch passen könnte, aber im sachlichen Stil würde Konditional besser passen: ...weil wir ohne Religion vielleicht nicht so viele Ferientage in der Schule haben würden. Benjamin hat in seinem Satz sowohl Konditional als auch Konjunktiv im Präteritum benutzt: „Als ich konnte neue Gebäude entscheiden werde ich viele neue Freizeitanlage bauen.“ (Benjamin). Er hat so wie Julia gedacht. Hier wäre der Satz

besser: *Wenn ich entscheiden könnte, würde ich viele neue Freizeitanlagen bauen.* Er hat auch das Verb *können* im Präteritum geschrieben, obwohl es *könnte* sein soll. Es kann auch sein, dass Benjamin und Julia die Sätze im Futur gemeint haben, aber stilistisch passt Konjunktiv hier besser.

Neben Benjamin und Julia, hat auch Sebastian Konditional zu benutzen versucht: *„Aber glaube ist auch also altmodisch und ich bin der Meinung, dass Menschen sollten nicht an Gott glauben, aber man sollte modernischere werden.“* (Sebastian). Obwohl die Verben korrekt konjugiert sind, sind beim Verb *sollen* die Formen Konjunktiv II und Indikativ gleich, somit beweist dieser Satz nicht genau, ob er diesen grammatischen Stoff kennt. Es ist jedoch gut, dass er das Verb in diesem Satz korrekt dekliniert und gestellt hat.

7 Analyse der Hintergrundfaktoren

In diesem Analyseteil werden die Hintergründe von den Lernenden erläutert und es wird untersucht, ob die vorherige Deutscherfahrung eine Wirkung auf die Sprachkompetenz hat. Auch der Einfluss anderer Sprachen wird berücksichtigt, wenn er deutlich ist, und besonders der Einfluss der finnischen Sprache wird betrachtet. Die Aufsätze der Lernenden werden den Niveaustufen des europäischen Referenzrahmens zugeordnet und daraufhin überprüft, was im Unterricht gelehrt worden ist. Die Lernenden sind in zwei Gruppen geteilt: in SchülerInnen, die keinen deutschen Hintergrund haben und in SchülerInnen, die deutschen Hintergrund oder einen anderen deutschen Einfluss haben.

7.1 Hintergrunddaten zu Beginn des dritten Kurses und ihr Einfluss auf die schriftliche Produktion

Hier wird die Sprachkompetenz der Lernenden nach dem dritten Deutschkurs an der gymnasialen Oberstufe, im Vergleich zu ihrem Hintergrund betrachtet. Zuerst werden die SchülerInnen ohne oder mit wenig deutschem Hintergrund betrachtet und danach die Lernenden, die Deutsch schon früher gelernt haben oder deutsche Verwandte haben. Die Lernenden sind so geteilt, dass die Gymnasiasten, die Deutsch in der achten Klasse der finnischen Gesamtschule oder im Gymnasium zu lernen angefangen haben, zur Gruppe mit wenig deutschem Hintergrund gehören und die Lernenden, die Deutsch schon in der finnischen Grundschule angefangen haben, oder andere Verbindungen zu Deutschland haben, zur Gruppe mit deutschen Hintergrundfaktoren gehören.

Nicht nur vorherige Deutschkurse oder deutscher Hintergrund haben eine Wirkung auf die deutschen Sprachkompetenz, sondern auch andere Sprachen, die diese Lernenden lernen oder gelernt haben. In Finnland müssen die finnischen Lernenden mindestens eine Fremdsprache, die normalerweise Englisch ist, in der finnischen Grundschule anfangen. Dazu kommt, dass sie spätestens in der siebten Klasse der finnischen Gesamtschule beginnen Schwedisch zu lernen. Dazu haben die SchülerInnen die Möglichkeit eine fakultative Sprache zu lernen. Diese vorher gelernten Sprachen beeinflussen insgesamt mit der Muttersprache die Deutschkompetenz der Lernenden und müssen auch in diesen Aufsätzen berücksichtigt werden. (Siehe Kapitel 2.2) (www.oph.fi/kielet 1.2.2016)

Im Prinzip sollten die Lernenden das Referenzniveau A2.1-A2.2 (B2-Sprache) in der

Schrift in deutscher Sprache bis zum Ende des Gymnasiums erreichen (siehe Kapitel 2.4.3) (www.edu.fi 1.2.2016). Die finnische oberste Schulbehörde hat verfügt, dass die Lernenden das Niveau A1.1–A1.2 in schriftlichem Output am Ende der neunten Klasse der finnischen Gesamtschule erreichen sollen (www.oph/peruskoulu 1.2.2016, 145).

Auf dem Referenzniveau A2.1 wird erwartet, dass ein/eine SchülerIn kurze Texte über persönliche Sachen schreiben kann. Er/Sie benutzt den üblichsten Wortschatz, Konjunktionen und Zeitformen, macht aber noch viele Fehler in Basisinhalten. Auf dem Niveau A2.2 ist man ein bisschen fortgeschrittener als bei A2.1 aber Fehler kommen mit den schwierigeren Strukturen vor. Der Text kann die persönlichen Erfahrungen oder die Lebensumwelt in der Vergangenheit behandeln. Das Niveau B1.1 ist weiter fortgeschritten und die Themen können schon schwieriger sein. Es gibt keine Fehler in den Basisinhalten, aber es können noch einige Fehler in schwereren Strukturen vorkommen. (www.oph.fi/taitotasot 1.2.2016, 2f.)

7.1.1 SchülerInnen mit wenig deutschen Hintergrundfaktoren

Drei von sieben Lernenden hatten keine oder nur wenige Deutscherfahrung: Elias, Sebastian und Anna. Anna und Sebastian haben Deutsch schon vor der finnischen gymnasialen Oberstufe gelernt. Sie lernen Deutsch schon in der achten Klasse der finnischen Gesamtschule, was bedeutet, dass sie Deutsch zwei Jahre in der Gesamtschule gelernt haben. Anna hat dazu auch Kusinen, die in Deutschland wohnen und sie hat sie besucht, was die Sprachkompetenz entwickeln kann. Elias ist der einzige in dieser Gruppe, der Deutsch nur im Gymnasium gelernt hat.

Nach dem dritten Deutschkurs haben alle außer Elias und Sebastian schon jetzt die Sprachkenntnisse (in Hinblick auf die Verben), die auf dem Niveau A2.2 erwartet werden. Elias hat fünf Deutschkurse im Gymnasium gelernt und diese Kurse hat er während eines Jahres gelernt. Also lernt er Deutsch als B3-Sprache. Auch Anna und Sebastian haben die gleiche Menge Deutsch gelernt, aber sie haben die zwei ersten Kurse schon in der achten und neunten Klasse der finnischen Gesamtschule gelernt. Daher lernen sie Deutsch als B2-Sprache. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass vielleicht fünf Deutschkurse in einem Jahr zu viel sind, und ein Schüler kann alle diese neue Information nicht schnell genug aufnehmen. Weil Anna und Sebastian Deutsch schon seit der achten Klasse

der finnischen Gesamtschule lernen, waren sie auf dem Niveau A1.1–A1.2 schon am Anfang des Gymnasiums, als Elias Deutsch noch kaum konnte (www.oph/peruskoulu 1.2.2016, 145). Dies kann einen Grund sein, warum am Ende der gymnasialen Oberstufe das Ziel des GER-Niveaus A1.3-A2.1 bei B3-Lernenden und das Niveau A2.1-A2.2 bei B2-Lernenden zu erreichen ist (www.edu.fi 1.2.2016).

Im Aufsatz von Elias schreibt er nur im Präsens und verwendet die üblichsten Verben, die er meistens korrekt konjugiert hat. Obwohl die Kongruenz meistens korrekt ist, schreibt er sie manchmal falsch: „*Unsere Religion sind Orthodox und wir können nicht immer Fleisch essen.*“ (Elias). Hier hat er wahrscheinlich das Verb durch das Possessivpronomen *unsere* im Plural konjugiert. Die Strukturen, in denen es ein Modalverb und ein Infinitivverb gibt, hat er korrekt konjugiert und ein Infinitivverb hat er korrekt auf die letzte Position gestellt. Er schreibt einfache Sätze mit korrekter Wortstellung, aber Nebensätze haben sowohl fehlerlose als auch falsche Wortstellung. Es ist trotzdem gut, dass er versucht hat, auch Nebensätze zu schreiben. Die Basisstrukturen beherrscht er jedoch gut und die Wortstellung im Hauptsatz hat er immer korrekt. Im Aufsatz von Elias gibt es auch einen Fall von Interferenz: „*Mensche müssen Proteine bekommen und Gemüse essen, aber Gemüse haben nicht so viele Proteine.*“ (Elias). In der finnischen Sprache gibt es eine entsprechende Struktur, aber auf Deutsch würde das Verb *enthalten* besser passen. Elias schreibt einfache Sprache und macht einige Fehler in Grundsachen, und deshalb entsprechen seine Kenntnisse in Hinblick auf die Verben dem Niveau A2.1.

Sebastian beherrscht die Basisinhalte gut, aber mit anderen Strukturen hat er noch Schwierigkeiten. Er kennt das Präteritum vom Verb *sein* und er benutzt einige regelmäßigen Verben aber auf der anderen Seite hat er drei Wörter auf Finnisch geschrieben, z. B.: „*Sie schläft paljon¹² dafür sie so klein und jung ist.*“ (Sebastian). Es ist üblich, wenn einem das Wort in der Fremdsprache nicht einfällt, dieses in der Erstsprache zu schreiben. Besser wäre es natürlich, das Wort irgendwie zu umschreiben, aber es ist auch oft nicht so leicht, weil es mehr fortgeschrittene Sprachkenntnisse fordert. Die Wortstellung hat Sebastian fast immer fehlerlos, aber in den Nebensätzen hat er die Wortstellung sowohl korrekt als auch falsch. Dieses gehört zur Sprachentwicklung und wenn er diese Sätze wieder lesen würde, könnte er die Wortstellungsfehler wahrscheinlich selbst korrigieren.

¹² paljon ‚viel‘

Sebastian schreibt schwierigere Sätze als Elias, aber er macht noch Fehler in komplizierten Strukturen. Die Tatsache, dass er auch einige Wörter auf Finnisch schreibt, zeigt dass er noch nicht auf dem Niveau A2.2 ist, aber seine Sprachkompetenz ist jedoch besser als im A2.1, also steht er dazwischen. Ein bisschen Übung würde ihn bestimmt auf Niveau A2.2 bringen.

Anna hat bessere Sprachkenntnisse als die Jungen in dieser Gruppe. Ihr Text ist vielseitig und sie hat die Verben fehlerlos konjugiert und diese korrekt in die Sätze gestellt. Sie benutzt viele Nebensätze und die Sätze enthalten oft mehr als ein Verb. Sie hat sogar einen Infinitivsatz fast korrekt geformt, obwohl es nicht im Unterricht gelehrt worden ist: „*Sie liebt mit meinen Eltern zu schlafen, fernsehen und mit dem Auto fahren.*“ (Anna). Dazu benutzt sie auch ein Reflexivverb. Transfer ist im Aufsatz nicht zu sehen. Die Tatsache, dass Annas Verwandte in Deutschland wohnen und dass sie mit ihnen auf Deutsch kommuniziert hat, haben ihr offensichtlich bei ihrer Sprachkompetenz geholfen. Wahrscheinlich hat sie auch mehr Motivation, Deutsch zu lernen, damit sie mit ihren Verwandten kommunizieren kann. Ihr Text ist so gut, dass er fast dem GER-Niveau B1.1 entspricht. Das Thema ist nur so persönlich, dass es nicht zeigt, ob sie auch über ein schwierigeres Thema so gut schreiben kann. Auf dem Niveau B1.1 wird nämlich erwartet, dass der Text auch andere Inhalte behandelt. Ihre Sprachkenntnisse stehen also zwischen A2.2 und B1.1, aber näher am Niveau B1.1.

7.1.2 SchülerInnen mit deutschen Hintergrundfaktoren

Unter sieben SchülerInnen gab es vier Lernende, die vorherige deutsche Erfahrung haben: Alexander, Thomas, Benjamin und Julia. Alexander und Thomas haben die Klassen eins bis neun der finnischen Gesamtschule in einer deutscher Sprachklasse besucht. Alexander hat dazu auch einen Großelternanteil, der Deutsch spricht. Julia hat Deutsch seit der achten Klasse der finnischen Gesamtschule gelernt und sie hat einen deutschen Elternteil, Großeltern und Kusinen. Benjamin hat Deutsch drei Jahre eine Stunde pro Woche in der finnischen Grundschule und zwei Jahre in der finnischen Gesamtschule gelernt.

Alexander und Thomas lernen Deutsch seit zehn Jahren und ihre Sprachkenntnisse stehen auch auf gleichem Niveau. Obwohl sie seit erster Klasse Deutsch lernen, sind ihre Sätze in den Aufsätzen ziemlich kurz und die Zeitform ist fast immer Präsens. Die beiden Jungen haben auch ein Paar Nebensätze angewandt, aber die meisten Sätze bestehen nur aus

einem Hauptsatz. Besonders Alexander hat sehr einfache Sätze geschrieben, Thomas hat einige Sätze mehr mit nebenordnenden Konjunktionen verbunden. Alexander hat Variation zum Text mit der Inversion gebracht. Die Wortstellung haben die Jungen korrekt, aber beide haben einen kleinen Ausrutscher gemacht, aber sie können zum Lernprozess oder zur Unaufmerksamkeit gehören. Transfer gab es auch: Thomas hat wahrscheinlich Deutsch ein bisschen mit Englisch vermischt: „*Ich auch habe ein Hund.*“ (Thomas), weil er eine Partikel vor das Verb gestellt hat. Alexander hat zweimal ein finnisches Wort benutzt, z. B.: „*Jeden **m**orgen, **n**achmittag und **N**acht muss ich ulos¹³ mit dem gehen.*“ (Alexander). Alexander hat auch Probleme mit den großen und kleinen Buchstaben. Er hat einen deutschen Großelternanteil, was zur Folge haben kann, dass er Deutsch mehr gesprochen als geschrieben hat und deshalb die Rechtschreibung nicht gut kennt. Obwohl die Aufsätze von Alexander und Thomas ziemlich einfach sind, gibt es in ihnen einige Beweise, dass sie Deutsch mehrere Jahre gelernt haben, z. B. Thomas hat die Konjunktivform *könnte* in seinem Text angewandt. Trotzdem ist der Wortschatz sehr knapp und sie machen einige Kongruenzfehler. Das GER-Niveau dieser zwei Schüler steht bei A2.2.

Benjamin lernt Deutsch seit der vierten Klasse der finnischen Grundschule. Obwohl er viel im Präsens schreibt, hat er auch Perfekt und ein trennbares Verb benutzt: „*Meine Mutter hat viele Schweinbrusten ihm gekauft. In jeder morgen gehe ich mit Messi zu Gassi und dann gehe ich zur Schule.*“ (Benjamin). Er hat die Wortstellung fehlerlos, wenn sie direkt ist, bei der Inversion macht er Fehler. Seine Sätze sind ziemlich kurz, aber er versucht die Sätze mit unterschiedlichen Satzgliedern anzufangen, die Variation bringen. Er ist deutlich mitten im Lernprozess, weil er die Sachen manchmal korrekt bringt und manchmal nicht. Z. B. hier hat er zwei verschiedene Wortstellungen mit dem gleichen Verb: „*Jeden tag **ich** gehe mit Messi zum Gassi zwei mal.*“, „*In jeder morgen gehe **ich** mit Messi zu Gassi und dann gehe ich zur Schule.*“ (Benjamin). Im ersten Satz hat er die beiden Verbeile falsch positioniert, aber im nächsten stehen die beiden Verben auf korrekter Position. Die Wortstellung des ersten Satzes hat auch von Englisch eine Beeinflussung haben können. Obwohl er schon seit Langem Deutsch lernt, ist sein Text sehr einfach und der Wortschatz ist knapp. Er kongruiert die Satzteile immer korrekt, aber er macht immer Fehler in den Basisinhalten, also ist das GER-Niveau A2.2.

¹³ ulos ‚nach draußen‘

Obwohl Julia erst seit der achten Klasse Deutsch lernt, hat sie bessere Sprachkenntnisse als die anderen dieser Gruppe. Die Tatsache, dass sie deutsche Verwandte hat, hat bestimmt eine Wirkung. Ihr Text ist vielseitig und sie wendet viele verschiedene Verbstrukturen an. Julia schreibt in vielen Zeitformen und sie benutzt die Infinitivstruktur und den Konjunktiv. Sie schreibt ein bisschen umgangssprachlich und es kann damit zusammenhängen, dass sie Deutsch wahrscheinlich mehr gesprochen als geschrieben hat. Z. B. hat sie Verb und Subjekt in einem Wort verbunden, was in der gesprochenen Sprache sehr üblich ist: „Das wars dieses Mal.“ (Julia). Sie hat manchmal auch Schwierigkeiten zu unterscheiden, welche Wörter mit großem Buchstaben und welche mit kleinem geschrieben werden. Der Satzbau im Aufsatz ist komplex und trotz der komplexen Wortstellung, ist sie immer fehlerlos. Sie könnte bestimmt an einen Kurs, mit weiter fortgeschrittenen Lernenden, teilnehmen. Ihre Sprachkenntnisse stehen auf dem Niveau B1.1.

7.2 Einfluss des Hintergrunds in den Aufsätzen des sechsten Kurses

Nach sechs Deutschkursen im Gymnasium haben sich die Lernenden sprachlich entwickelt, aber in den Aufsätzen kann man teilweise die Wirkung vom Hintergrund noch sehen. In diesem Kapitel wird betrachtet, ob und in wie weit der Hintergrund noch einwirkt. In diesem Kapitel wird der sprachliche Fortschritt der Lernenden in dem Rahmen von GER nicht untersucht, weil dieser im Kapitel 8.2 genauer analysiert wird.

7.2.1 SchülerInnen mit wenig deutschen Hintergrundfaktoren

Wie im Kapitel 7.1.1 gehören auch jetzt Anna und Sebastian zu dieser Gruppe. Elias lernt Deutsch nicht mehr in dieser Deutschgruppe. Jetzt lernen alle Schüler dieser Gruppe Deutsch als B2-Sprache.

Die drei Kurse zwischen diesen Aufsätzen hatten eine positive Wirkung auf Sebastians Sprachkenntnisse. Jetzt schreibt er alle Wörter auf Deutsch, während er im ersten Aufsatz auch Finnisch benutzte. Interferenz vom Finnischen ist jedoch noch zu sehen, weil er die Wortstellung in Nebensätzen immer so schreibt, wie sie in der finnischen Sprache lauten würde¹⁴, z. B.: „*Ich habe Freunde, die glaube an Gott und in der Kirche gehen.*“¹⁴ (Sebastian). Mit der Verbstellung hat er auch im Allgemeinen noch viele Schwierigkeiten

¹⁴ Der Satz auf Finnisch: „Minulla on ystäviä, jotka uskovat (glauben) jumalaan (an Gott) ja käyvät kirkossa.“

(siehe Kapitel 8.1.5). Eine andere finnische Struktur, die Sebastian aus dem Finnischen übersetzt hat, lautet: „*Ich finde das nich spaß, aber sie sind meine Freunde, so ich will nichts sagen über seine Aberglaube.*“ (Sebastian). Auf Finnisch könnte man symbolisch „etwas Spaß finden“¹⁵, aber auf Deutsch wäre z. B. die Struktur „*Ich halte es nicht gut...*“ besser, weil Sebastian in seinem Aufsatz erzählt, dass es seiner Meinung nach nicht gut ist, dass seine Freunde in die Kirche gehen. Auch im vorigen Satz hat er finnische Verbstellung gebraucht: „... *so ich will nicht sagen über seine Aberglaube.*“ (Sebastian).

In Annas Aufsatz gibt es keine expliziten Hinweise auf Transfer. Sie hat nur zweimal die Wortstellung im Nebensatz falsch, was Unachtsamkeit sein kann, oder sie hat die Sätze teils auf Finnisch gedacht und deshalb steht das Verb am falschen Platz. Es kann auch sein, dass sie die Wortstellungsregel des Hauptsatzes im Nebensatz übergeneralisiert hat, z. B.: „*Ich will auch, dass meine Familie kann an den Veranstaltungen der Gemeinsam teilnehmen.*“¹⁶ (Anna). Andererseits hat sie die Wortstellung immer korrekt in ihrem ersten Aufsatz, d.h. diese Fehler können nur Ausrutscher sein, die sie auch selbst korrigieren könnte.

Anna und Sebastian haben Passivsätze mit der *man*-Struktur gebildet. Finnische Lernende müssen Schwedisch in der Schule lernen und im Schwedischen wird das Passiv mit *man* gebildet. Die Lernenden haben das deutsche Passiv schon gelernt, aber dennoch benutzen sie auch *man*, um das Passiv zu bilden. Das ist nicht falsch, aber der Einfluss von Schwedisch kann nicht raus aus der Analyse gelassen werden. Die *man*-Struktur ist jedenfalls auch leichter als das Passiv zu bilden, weil es ein Aktivsatz ist und es in dritter Person Singular dekliniert, z. B. „*Da kann man nur hören, beten und mitsingen.*“ (Anna) und „*Aber glaube ist auch also altmodisch und ich bin der Meinung, dass Menschen sollten nich an Gott glauben, aber man sollte modernischere werden*“ (Sebastian).

7.2.2 SchülerInnen mit deutschen Hintergrundfaktoren

Weil Alexander nicht mehr zu dieser Deutschgruppe gehört, besteht diese Gruppe jetzt aus Benjamin, Julia und Thomas. Auch in ihren Texten ist der Einfluss anderer Sprachen

¹⁵ ‚etwas Spaß finden‘ auf Finnisch: *olla kivaa* auf Deutsch in Etwa ‚etwas für gut halten‘

¹⁶ Der Nebensatz auf Finnisch: „... että perheeni voisi (könnte) osallistua (teilnehmen) kunnan tapahtumiin.“

einigermaßen noch zu sehen.

Thomas schreibt gute Sätze, wenn die Sätze kurz sind, aber je länger und komplexer der Satz ist, desto mehr scheint es Transfer zu geben, z. B. *„Obwohl mein Name Religions ist, kann ich nie an Gott wirklich glauben, weil meiner Meinung nach ist, dass Gott ist wie Weihnachtsman ist für Kinder aber für erwachsene.“* (Thomas). Dieser Satz ist in der finnischen Redeweise geschrieben, also es scheint, dass er nur geschrieben hat, wie die Sache ihm auf Finnisch eingefallen ist und dann hat er nur die Wörter ins Deutsche übersetzt. Besonders folgender Satz ist unklar: *„Und diese zwei mal sind mit den Schule und sie sind sehr langweilig.“* (Thomas) In diesem Satz erwartet er, dass der Leser weiß, dass finnische SchülerInnen zusammen mit ihrer Schule manchmal zur Kirche gehen. Er sollte mehr darauf achten, dass der Leser vielleicht nichts über ihn weiß, und so schreiben, dass auch andere den Satz verstehen.

Im ersten Aufsatz schrieb Benjamin nur Hauptsätze. Jetzt nach dem sechsten Deutschkurs, wo Benjamin längere Sätze schreibt und komplexeren Satzbau anwendet, vergisst er manchmal wie ein Deutscher zu denken. Z. B. in der finnischen Sprache gibt es nicht immer ein Subjekt, aber im Deutschen ist es nötig: *„Aber kann nicht viele bauen, weil die Stadt mehr Grünanlage brauchen.“* (Benjamin). Auf Finnisch könnte man *mutta ei voi rakentaa liikaa*¹⁷ sagen, aber im Deutschen braucht der Satz das formelle Subjekt *es*. Dieser Satz wäre auch besser im Passiv: *Es kann nicht viel gebaut werden.*

Julias Schreibweise hat sich ein bisschen verbessert, aber trotzdem hat sie noch Schwierigkeiten mit dem Schreiben. Sie hat Probleme mit der Großschreibung der Substantive. *„Ich bin nicht der meinung, dass Religion nicht ganz blödsinn ist, weil ohne Religion werden wir vierlleicht nicht so viele Freientagen aus der Schule haben.“* (Julia). In diesem Satz gibt es auch eine Spur vom Finnischen: „Freientage“ gibt es im Deutschen nicht, aber *Ferientage* heißen *freie Tage (vapaapäivä)* auf Finnisch. Im ersten Aufsatz hatte sie die Verben korrekt mit kleinem Buchstaben angefangen, jetzt hat sie aber auch einige Verben groß geschrieben. Es kann auch sein, dass sie die Substantive und die Verben nicht unterscheidet und nur rät, welches es ist, z. B.: *„Ich bin auch Konfermiert worden, aber das ist nur weil ich in der Kirche Heiraten will.“* (Julia). Es kann davon abhängen, dass

¹⁷ ‚mutta ei voi rakentaa paljoa‘ Wort für Wort ins Deutsche übersetzt: ‚aber nicht viel kann (man) bauen‘.

sie nicht genug Deutsch geschrieben hat, sie hat die Verben nicht genug geübt oder die Lehrerin hat ihre Fehler nicht korrigiert. Es ist schwer zu sagen, warum sie nur einige Verben groß geschrieben hat. Ein Grund dafür kann sein, dass sie denkt, diese Verben sind Substantive. Bei zweisprachigen Kindern kann es so sein, dass die andere Sprache nur gesprochen ist und die geschriebene Sprache nicht aktiv trainiert wird. Dies kann auch bei Julia der Fall sein. Weil sie in Finnland wohnt, wird die deutsche Sprache weniger geübt.

Die Struktur *egal sein + Dativ* hat Julia auch benutzt: „Mir ist es egal, wenn du an Gott glaubst oder nicht.“ (Julia). Es ist nicht eindeutig, ob sie diese Struktur durch den deutschen Hintergrund gelernt hat oder direkt aus dem Finnischen übersetzt. Reflexivverben wurden während dem vierten Kurs gelehrt, aber *egal sein +D* steht nicht im Lehrbuch. Im Wortschatz des Lehrbuchs vom sechsten Kurs gibt es nur *egal*, so dass die Lernenden selbst herausfinden müssen, dass dieses Adjektiv den Dativ regiert. (Gute Idee! 6 2007, 142) Jedoch wirkt es wenigstens bei Julia so, als ob der deutsche Hintergrund oder die Erfahrung vielseitige Strukturen unterstützt.

8 Fortschritt der Lernenden

In diesem Kapitel wird analysiert, wann und wie die Lernenden während diesen drei Deutschkursen verbgrammatische Fortschritte gemacht haben. Alexander und Elias gehören nicht mehr zu dieser Gruppe, und deshalb werden nur Annas, Benjamins, Julias, Sebastians und Thomas sprachliche Fortschritte untersucht. Zuerst wird der Fortschritt der Lernenden persönlich untersucht, danach im Vergleich zu den Erwartungen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens und zum Schluss werden die Lernenden miteinander verglichen. Die Lernenden stehen in der Reihenfolge, wie gut er/sie Deutsch beherrschen. Einige Lernende stehen auf gleichem Niveau und deshalb ist es eine richtungweisende Reihenfolge. In einer solchen Situation werden diese Lernenden in eine alphabetische Ordnung gestellt.

Zunächst werden die Aufsätze mit der Hilfe einer Tabelle analysiert. Die Grundidee dieser Tabelle stammt aus der Tabelle von Rösch (2011, 54f.). Die Tabelle ist besonders für diese Arbeit modifiziert, so dass sie die Grammatikpunkte, die auch in den Aufsatzanalyse (Kapiteln 5 und 6) enthält, berücksichtigt. Die Tabelle von Rösch enthält die Diagnose aller Satzteile auf der Wort-, Satz- und Textebene, aber für diese Arbeit sind nur Verbteile auf der Wort- und Satzebene wesentlich. Diese modifizierte Tabelle wird bei allen Aufsätzen ausgefüllt und analysiert.

8.1 Persönliche Fortschritte

8.1.1 Anna – Stark bereits zu Beginn

Annas Aufsätze sind beide sehr gut. Sie schreibt komplexe Sätze und sogar ihre kurzen Sätze bestehen meistens aus mehr als drei Satzteilen (Subjekt, Prädikat und Objekt). Meistens schreibt sie im Präsens, aber in beiden Aufsätzen gibt es auch einen Satz im Perfekt. Im zweiten Text hat sie zweimal Passiv, das die Lernenden erst vor kurzem gelernt haben, benutzt. In den beiden Aufsätzen wendet sie Sätze an, die zwei Verben enthalten. Der Satzbau ist komplex: Sie schreibt viele Sätze, die mehrere Hauptsätze oder Nebensätze enthalten. In beiden Texten gibt es Nebensätze, aber im zweiten Aufsatz gibt es ein Paar Nebensätze mehr. In beiden Aufsätzen hat sie nebenordnende Konjunktionen und da auch korrekte Wortstellung benutzt, aber nur im zweiten Aufsatz hat sie Inversion

benutzt. Obwohl sie unterschiedliche Sätze schreibt, ist die Verbstellung fast immer fehlerlos. In erstem Aufsatz macht sie keine Fehler in der Wortstellung, aber im zweiten Aufsatz hat sie zwei Mal einen Fehler im Nebensatz gemacht. Sie hat andere Nebensätze korrekt geschrieben, also kann es sein, dass diese nur Ausrutscher sind.

Zusammenfassend könnte gesagt werden, dass sie schon nach dem dritten Kurs so gute Sprachfähigkeiten hatte, dass sie verbgrammatisch nicht besonders viele Fortschritte machen kann. Nach dem sechsten Deutschkurs hat sie jedoch Passiv gelernt und bildet noch vielseitigere Sätze als früher. Der Verbwortschatz ist in beiden Aufsätzen reich und vielseitig. Anna hat wenig deutschen Hintergrund vor dem Gymnasium, also hat sie Deutsch intensiv gelernt, was ihre Sprachkenntnisse gut entwickelt hat. Ihre Verwandten, die in Deutschland wohnen, können dazu motivieren, Deutsch effektiv zu lernen. In folgender Tabelle sind die Verbstrukturen der beiden Aufsätze analysiert. Es kann gesehen werden, dass schon der erste Text ziemlich kompetent ist. Sie hat sich durch Passiv und Infinitivsätze entwickelt, aber die Verbstellung in Nebenätzen hat sie zweimal falsch. Hat ihre Sprachkompetenz sich verschlechtert? Wahrscheinlich nicht, weil sie diese Wortstellung jedoch kennt, und diese Verbstellungsfehler bestimmt auch selbst korrigieren könnte.

Tabelle 3 Diagnose für Schülertexte. SchülerIn: Anna

	1. Aufsatz	2. Aufsatz	
Wortebene	a) wird verwendet b) davon normgerecht c) semantisch korrekt		Kommentar
Verben ...			
... im Präsens	a, b, c	a, b, c	A1: auch ein Reflexivverb A1 u. A2: trennbare Verben
... im Präteritum	-	-	
... im Perfekt	a, b, c	a, b, c	
... in Futur	-	-	
Passiv	a, b, c	a, b, c	A1: <i>man</i> A2: <i>man</i> und Passiv
Konjunktiv II	-	-	

Satzebene	a) wird verwendet b) davon normgerecht		Kommentar
	Hauptsätze	a, b	
... mit Inversion	-	a, b	
... nebengeordnete Sätze	a, b	a, b	
Nebensätze	a, b	a	A1: auch Relativsätze A2: 5 korrekt, 2 falsch
Modalverb + Infinitiv	a, b	a, b	
Infinitivsätze	a	a, b	A1: fast korrekt

8.1.2 Julia – Deutsche Herkunft

Wenn die Aufsätze von Julia verglichen werden, sind beide sehr gut, aber es muss angemerkt werden, dass der erste Aufsatz verbgrammatisch vielseitiger als der zweite ist. Im ersten Aufsatz hat sie Verben in solchen Formen geschrieben, die es noch nicht im Unterricht gegeben hat. Der erste Text enthält Verben im Infinitiv, Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt und Konjunktiv Präteritum, wohingegen der zweite Aufsatz Verben nur im Infinitiv, Präsens und Passiv enthält. Jedoch hat sie im zweiten Aufsatz Futur benutzt, obwohl der Satz besser mit Konjunktiv Präteritum wäre: „*Ich bin nicht der meinung, dass Religion nicht ganz blödsinn ist, weil ohne Religion werden wir vierlleicht nicht so viele Freientage aus der Schule haben.*“ (Julia). Im gleichen Satz hat sie auch ihren einzigen Wortstellungsfehler gemacht. Sonst ist ihre Wortstellung fehlerlos, sogar in komplexeren Sätzen. In beiden Aufsätzen hat sie vielseitig Haupt- und Nebensätze benutzt, obwohl es im ersten Text mehr kurze Hauptsätze als im zweiten gibt. Auch Verben hat sie vielseitig angewandt, obwohl der Verbwortschatz ein bisschen vielfältiger im ersten Text ist. Der einzige neue Verbgrammatikinhalt im zweiten Text ist das Passiv, das die Lernenden im sechsten Kurs gelernt haben.

Weil der erste Aufsatz schon so gut ist, kann es schwer sein, sich im zweiten Aufsatz zu verbessern. Die größte Entwicklung gibt es in der Komplexität vom Satzbau, was den Text fließender macht. Dazu kann man vermuten, dass sich ihre Sprachkompetenz nicht so viel entwickelt hat, vielmehr haben sich ihre Sprachkenntnisse vertieft und verfeinert. Obwohl die Strukturen korrekt sind, kann noch manchmal gesehen werden, dass sie

Deutsch besser spricht als schreibt. Das größte Problem in ihrem Text ist die Rechtschreibung. Dazu mehr im Kapitel 7.1.2 und 7.2.2. Jedoch kann zusammengefasst werden, dass wenn Julia Deutsch auch noch nicht völlig beherrscht, so ist sie wenigstens auf einem gutem Weg dahin. Vielleicht würde sie eine fortgeschrittenere Gruppe benötigen, in der sich ihre Sprachkenntnisse weiterentwickeln könnten. In dieser Gruppe kann ihre Kompetenz auf dem gleichen Niveau bleiben und die Unterschiede zwischen den Lernenden gleichen sich aus.

Auch Julias Tabelle zeigt, dass der erste Aufsatz vielseitiger ist, und auch wenn der zweite Text neue Grammatikinhalt enthält, ist er nicht so vielseitig wie der erste. Das Präteritum im ersten Aufsatz ist pragmatisch nicht die beste Lösung, weil Perfekt hier besser passen würde: „*Das ist nicht so einfach eine Katze besitzen als ich dachte.*“ (Julia). Präsens ist in gesprochener Sprache üblich, und es ist bei Julia verständlich, dass sie umgangssprachliche Sprache schreibt, wenn ihr Hintergrund berücksichtigt wird (siehe Kapitel 7.1.2). Zusammenfassend hat sie sich einigermaßen entwickelt, aber andererseits nicht – ihre Sprachkompetenz ist auf dem gleichen Niveau wie vorher.

Tabelle 4 Diagnose für Schülertexte. SchülerIn: Julia

	1. Aufsatz	2. Aufsatz	
Wortebene	a) wird verwendet b) davon normgerecht c) semantisch korrekt		Kommentar
Verben ...			A1: auch einmal im Plusquamperfekt
... im Präsens	a, b, c	a, b, c	A1: trennbares Verb A2: Reflexivverb
... im Präteritum	a, b (c)	-	A1: lieber im Perfekt
... im Perfekt	a, b, c	-	
... in Futur	-	a, b	A2: Konditional würde besser passen
Passiv	-	a, b, c	A2: Passiv im Perfekt
Konjunktiv II	a, b, c	-	
Satzebene	a) wird verwendet b) davon normgerecht		Kommentar
Hauptsätze	a, b	a, b	
... mit Inversion	-	a, b	
... nebengeordnete	a, b	a, b	

Sätze			
Nebensätze	a, b	a	A2: ein Fehler, andere korrekt
Modalverb + Infinitiv	a, b	a, b	
Infinitivsätze	a	a	A1: einmal korrekt, einmal falsch A2: <i>zu</i> wird übergeneralisiert

8.1.3 Thomas – Neun Jahre in einer Sprachklasse

Thomas schreibt jetzt sehr lange Sätze. Einige Sätze wirken so, dass Thomas nur geschrieben hat, was ihm zuerst eingefallen ist. Die Bedeutung vom Satz kann der Lehrer schon erschließen, aber andere können Schwierigkeiten haben, den Satz zu verstehen. Obwohl er die Verbstellung immer in beiden Aufsätzen korrekt hat, macht er jedoch einen Fehler im zweiten Aufsatz. Diese Fehler stehen im Satz, der gerade der ist, der schwer zu verstehen ist: „*Obwohl mein Name Religions ist, kann ich nie an Gott wirklich glauben, weil meiner Meinung nach ist dass Gott ist wie Weihnachtsman ist für Kinder aber für erwachsene.*“ (Thomas). Es kann sein, dass er nicht geplant hat, was er schreiben würde, und deshalb der Satz unklar ist.

Thomas schreibt ziemlich einfachen Text in beiden Aufsätzen und benutzt keine fortgeschrittenen grammatischen Inhalte. Er schreibt im Präsens und in beiden Texten schreibt er nur einmal einen Satz mit Modalverb und Infinitiv. Im ersten Aufsatz hat er Konjunktiv im Präteritum benutzt, obgleich die Lernenden diesen Grammatikinhalt erst im vierten Kurs gelernt haben. Darauf hat bestimmt der Hintergrund einen Einfluss gehabt (siehe 7.1.2). Die Verben, die er in beiden Aufsätzen anwendet, sind alle einfach und üblich. Sie sind schon im ersten Kurs gelernt worden. Es sieht so aus, dass die Sprachkompetenz von Thomas nicht so viel entwickelt ist und die einzigen sprachlichen Entwicklungen erfolgten im Satzbau und in der Satzkomplexität. Wenn er sich sprachlich entwickeln möchte, sollte er versuchen, verschiedene Strukturen im Text zu benutzen, obwohl es auch Fehler geben würde, weil der einzige Weg die Sprache zu lernen ist die Sprache und verschiedene Inhalte möglichst viel zu benutzen.

In der Tabelle ist zu sehen, dass er nur im Präsens geschrieben hat. Im ersten Aufsatz hatte

er einen Kongruenzfehler, aber im zweiten hatte er die Kongruenz immer korrekt. Meistens hatte er die Wortstellung korrekt. Im ersten Text hatte er einmal einen nebengeordneten Satz falsch und im zweiten einen Nebensatz. Dieser Fehler des zweiten Aufsatzes steht in einem Satz, der auch sonst unklar ist, und es ist nicht wunderbar, dass er sich hier geirrt hat. Bei Thomas muss man leider sagen, dass sich seine Sprachkenntnisse nicht entweder entwickelt haben, oder er hat Angst vor Fehlern und deswegen schreibt er einfachen Text.

Tabelle 5 Diagnose für Schülertexte. SchülerIn: Thomas

	1. Aufsatz	2. Aufsatz	
Wortebene	a) wird verwendet b) davon normgerecht c) semantisch korrekt		Kommentar
Verben ...			
... im Präsens	a, c	a, b, c	A1: 13 korrekt, einmal falsche Kongruenz A1: trennbares Verb
... im Präteritum	-	-	
... im Perfekt	-	-	
... in Futur	-	-	
Passiv	-	-	
Konjunktiv II	a, b, c	-	
Satzebene	a) wird verwendet b) davon normgerecht		Kommentar
Hauptsätze	a	a, b	A1: 12 korrekt, einmal falsch
... mit Inversion	a, b	a, b	
... nebengeordnete Sätze	a, b	a, b	
Nebensätze	a, b	a	A2: vier korrekt, einmal falsch
Modalverb + Infinitiv	a, b	a, b	
Infinitivsätze	a	-	A1: einmal, aber zu fehlt.

8.1.4 Benjamin – Aus kurzen Sätzen zum richtigen Text

Die sprachliche Entwicklung von Benjamin lässt sich gut am Satzbau sehen. Im ersten Aufsatz schreibt er meistens nur ziemlich kurze Hauptsätze im Vergleich zum zweiten Aufsatz, in dem er oft den Hauptsatz mit dem Nebensatz verbindet. Im zweiten Text hat er nur drei alleinstehende kurze Hauptsätze geschrieben, während im ersten Schülertext sogar zehn von zwölf Sätzen kurze Hauptsätze waren. Positiv im ersten Text ist, dass er Inversion benutzt, d. h. er fängt den Satz nicht immer mit dem Subjekt an, sondern ab und zu z. B. mit dem Objekt. Dieses bringt Variation zum Text. Im zweiten Text hat er auch Inversion angewandt, aber so viel Variation war nicht nötig, weil er viele Nebensätze benutzt hat. In den Texten sind Verben im Präsens, aber im ersten Aufsatz hat Benjamin auch Perfekt benutzt. Der Wortschatz in beiden Aufsätzen ist ziemlich eng – er wendet viele regelmäßige Verben an und oft benutzt er gleiche Verben in mehreren Sätzen. Wenn er seinen Wortschatz erweitern würde, wäre der Text vielseitiger und dadurch würde sich auch die Sprachkompetenz entwickeln.

Im ersten Aufsatz hatte Benjamin die Wortstellung korrekt, wenn es um direkte Wortstellung ging, aber es sieht so aus, dass er Inversion noch nicht ganz genau gelernt hat, weil in den Sätzen, die er mit einem anderen Satzteil außer dem Subjekt angefangen hat, die Verbstellung sowohl fehlerlos als auch falsch ist. Im folgenden Aufsatz hat er diese schon gelernt und macht hier keine Fehler. Im zweiten Schülertext hat er auch fast gelernt, wie die Nebensätze gebaut werden sollen, obwohl er noch einige Fehler in der Wortstellung macht. Er lässt die Verben in Nebensätzen unflektiert, was beweist, dass er die Sache noch nicht genau gelernt hat. In den Nebensätzen, die mit den üblichsten unterordnenden Konjunktionen anfangen, hat er die korrekte Verbstellung, aber im Nebensatz, der mit *als* beginnt, hat er die falsche Wortstellung benutzt. Es sieht so aus, dass er gedacht hat, dass *als* keine unterordnende, sondern eine nebengeordnete Konjunktion ist.

Im zweiten Aufsatz benutzt er auch Konjunktiv II und schreibt Sätze mit Modalverb und Infinitiv. Diese Inhalte hat er nach dem dritten Kurs gelernt. Diese Inhalte beherrscht er gut und jedes Verb ist korrekt konjugiert oder er hat die korrekten Verben unflektiert gelassen. Zusammenfassend sieht es so aus, dass er sich verbgrammatisch einigermaßen entwickelt hat und obwohl es noch Fehler gibt, wirkt es, dass seine Kompetenz gewachsen ist. Die größten Fortschritte erfolgten bei der Satzkomplexität.

Tabelle 6 Diagnose für Schülertexte. SchülerIn: Benjamin

	1. Aufsatz	2. Aufsatz	
Wortebene	a) wird verwendet b) davon normgerecht c) semantisch korrekt		Kommentar
Verben ...			
... im Präsens	a, b, c	a, c	A1: untrennbares Verb A2: drei Kongruenzfehler
... im Präteritum	-	-	
... im Perfekt	a, c	-	
... in Futur	-	a, b	A2: korrekt, aber Konditional wäre besser
Passiv	-	-	A2: Passiv wäre nötig
Konjunktiv II	-	a, c	A2: einmal korrekt, einmal Präsens wäre besser
Satzebene	a) wird verwendet b) davon normgerecht		Kommentar
Hauptsätze	a, b	a, b	
... mit Inversion	a	a, b	A1: zweimal korrekt als auch falsch
... nebengeordnete Sätze	a, b	a, b	A2: korrekt, aber Subjekt fehlt
Nebensätze	-	a	A2: Verbstellung fast immer korrekt, aber er konjugiert die Verben nicht
Modalverb + Infinitiv	-	a, b	
Infinitivsätze	-	-	

8.1.5 Sebastian – Jetzt der ganze Aufsatz auf Deutsch

Nach drei Deutschkursen ist die größte Entwicklung in Sebastians Sprachkompetenz, dass er keine finnischen Wörter mehr in seinem Text anwendet. Entweder kennt er deutsche Wörter jetzt besser oder jetzt weiß er, wie die Sachen anders gesagt werden können. In beiden Aufsätzen gibt es einige Sätze, die ein bisschen schwer zu verstehen sind, und es scheint so, dass er aufs Papier alles geschrieben hat, was ihm eingefallen ist. Die kurzen Sätze sind gut und sie haben Sinn, aber wenn es mehrere Nebensätze und untergeordnete

Sätze in einem Satz gibt, ist der Sinn des Satzes schwer zu verstehen und es kommen auch mehr Fehler vor, z. B.: „*Aber glaube ist auch altmodisch und ich bin der Meinung, dass Menschen sollten nicht an Gott glauben, aber man sollte modernischere werden.*“ (Sebastian). Ein Finne oder ein Lehrer kann die Sätze schon teils verstehen, aber für andere können die Sätze unklar sein. Für Sebastian wäre es besser, dass er noch kürzere Sätze schreiben würde, oder er sollte sich in längeren Sätzen mehr konzentrieren, so dass die Kongruenz und die Wortstellung korrekt wären. In beiden Aufsätzen hat er die Verbstellung in kurzen Sätzen meistens korrekt, aber in längeren Sätzen ist die Wortstellung meistens falsch. Es kann auch sein, dass er diese Inhalte noch nicht gelernt hat und deswegen Fehler macht. Im zweiten Aufsatz gibt es mehr längere Sätze als im ersten Aufsatz und deswegen gibt es im zweiten Aufsatz auch mehr Wortstellungsfehler.

Obwohl Sebastian die Stellung des Verbs noch nicht genau beherrscht, ist es jedoch gut, dass er es auch komplexeren Satzbau zu schreiben versucht, weil es die einzige Weise ist, um eine Sprache zu lernen. Obgleich er die Wortstellungsregel noch nicht kennt, hat er auch neue grammatische Inhalte gelernt: er hat den Infinitiv und den Konjunktiv im Präteritum gelernt und jetzt schreibt er auch mehr Sätze mit zwei Verben. Diese drei Verbgrammatiken kennt er gut und es scheint so, dass er kein Problem damit hat. Zusammenfassend könnte man sagen, dass Sebastian kleine sprachliche Fortschritte gemacht hat, aber er hat auch noch Schwierigkeiten mit grammatischen Basisinhalten. Wenn die Basisinhalte gut gelernt sind, ist es leichter sich weiter zu entwickeln.

Die Tabelle zeigt, dass er versucht, die Sprache zu benutzen, obwohl er auch viele Fehler macht. Meistens kennt er die Basisinhalte, aber macht manchmal auch Fehler mit diesen. Mit der Wortstellung in den Nebensätzen hat er meist Schwierigkeiten. Er hat allerdings auch neue Verbgrammatik gelernt, und das Entscheidende ist, dass er kein Finnisch mehr in seinem Text anwendet.

Tabelle 7 Diagnose für Schülertexte. SchülerIn: Sebastian

	1. Aufsatz	2. Aufsatz	
Wortebene	a) wird verwendet b) davon normgerecht c) semantisch korrekt		Kommentar
Verben ...			
... im Präsens	a, c	a, c	A1: alle korrekt, nur einmal falsch A2: alle korrekt, einmal falsche Kongruenz
... im Präteritum	a, b, c	-	
... im Perfekt	-	-	
... in Futur	-	-	
Passiv	-	a, b, c	A2: <i>man -, Passiv'</i>
Konjunktiv II	-	a, b, c	
Satzebene	a) wird verwendet b) davon normgerecht		Kommentar
Hauptsätze	a	a, b	A1: 13 korrekt, einmal hat er irrtümlich ein Adverb für eine unterordnende Konjunktion gehalten
... mit Inversion	-	(a)	A2: es sollte Inversion sein, aber er hat direkte Wortstellung verwendet
... nebengeordnete Sätze	a, b	a, b	
Nebensätze	a	a	A1: zweimal korrekt, einmal falsch A2: Relativsatz und Nebensätze mit falscher Verbstellung
Modalverb + Infinitiv	a	a	A1: Infinitiv auf Finnisch A2: Verben korrekt dekliniert, aber an falscher Stelle. Einmal korrekt
Infinitivsätze	a	a, b	A1: <i>zu</i> fehlt

8.2 Der sprachliche Fortschritt im Rahmen von GER

Der finnische Lehrplan stellt das Ziel, dass die Lernenden der B2-Sprache am Ende des Gymnasiums, das Niveau A2.1-A2.2 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens im Schriftlichen erreichen würden (www.edu.fi 1.2.2016). Die Lehrbuchserie *Gute Idee!* stellt jedoch eigene Ziele fürs Lernen. In den Anweisungen für LehrerInnen vom sechsten Deutschkurs steht als Ziel, dass die Lernenden das Niveau B1.1 erreichen sollten. (*Gute Idee! 6. Opettajain materiaali 2007, 8*)

Die Anforderungen zwischen den Niveaus sind nicht groß, aber es gibt einige Unterschiede. Auf dem Niveau A2.2 wird erwartet, dass ein/eine SchülerIn einfache und kurze Texte schreiben kann. Er/Sie kennt die üblichsten Wörter und Grammatikregeln und schreibt sie korrekt. Er/sie macht Fehler in den schwierigen Inhalten und die Äußerungen können unklar sein. (www.oph.fi/taitotasot 1.2.2016, 2f.)

Das Niveau B1.1 zu erreichen, benötigt, dass ein/eine SchülerIn bereits detaillierten Text schreiben kann und sein/ihr Wortschatz ausreichend ist. Die Basisstrukturen enthalten kaum Fehler, aber schwierige Strukturen können fehlerhaft sein. Das Niveau B1.2 müssen die Lernenden nicht im Gymnasium erreichen, aber einige Lernende haben es fast erreicht. Dieses Niveau fordert, dass der/die SchülerIn seine/ihre Meinung begründen kann, und dabei den Leser berücksichtigt. Der Text soll verständlich sein, und Fehler sollen nur in schwierigen Strukturen vorkommen. Der Einfluss der anderen Sprachen kann noch im Text gesehen werden. (Siehe den Vergleich der Niveaus im Kapitel 2.2.1)

Die SchülerInnen dieser Gruppe sind auf einem guten Weg zum guten Deutsch. Weil die Grenze zwischen den Niveaus eng ist, können die Lernenden auf zwei verschiedenen Niveaus gleichseitig stehen. Anna und Julia haben bereits die Erwartungen des finnischen Lehrplans übertroffen und stehen fast auf dem Niveau B1.2. Einige Fehler verhindern, dass die Mädchen nicht dieses Niveau erreichen können, und deswegen stehen sie noch auf dem Niveau B1.1. Auch Benjamin und Sebastian stehen auf dem gleichen Niveau. Obwohl die Jungs ein Paar Fehler in Basisinhalten machen, sind ihre Texte jedoch gut genug dafür, dass ihre Kenntnisse dem Niveau A2.2 entsprechen. Thomas steht zwischen zwei Niveaus: einerseits steht seine Kompetenz auf dem Niveau A2.2 und andererseits auf dem Niveau B1.1. Seine Aufsätze enthalten nur leichte grammatische Strukturen, und wenn er sich ein bisschen bemühen würde, könnte er bestimmt zum nächsten Niveau

aufsteigen.

Obwohl die schriftlichen Fähigkeiten der Lernenden auf höherem Niveau stehen, wird auch die Kompetenz im Lesen, Hören und Sprechen berücksichtigt, wenn die allgemeinen Sprachkenntnisse der Lernenden ausgewertet werden. Diese Magisterarbeit konzentriert sich jedoch nur auf Verben, und aus der Sicht der Verben können die Lernenden Deutsch ziemlich gut.

8.3 Vergleich der Fortschritte der einzelnen Lernenden

Jetzt, wo jeder Lernende individuell analysiert worden ist, werden die Lernenden miteinander verglichen.

Jeder Lernende hat gelernt, komplexeren Satzbau zu schreiben. Einige haben mehr Probleme mit komplexem Satzbau, aber andere beherrschen ihn schon besser. Z. B. haben Anna und Julia auch schwierigere Strukturen klar ausgedrückt, wo Thomas und Sebastian damit noch Schwierigkeiten haben und Benjamin hat es auch nicht versucht. Alle außer Thomas haben auch grammatische Inhalte angewandt, die sie erst kürzlich gelernt haben. Der Verbwortschatz hat sich auch bei den meisten Lernenden vergrößert.

Einige Lernende haben auch im zweiten Aufsatz sehr einfache Verbgrammatik benutzt, z. B. Thomas hat nicht mal versucht, schwierigere Verbstrukturen anzuwenden. Es ist schwer zu sagen, ob die Lernenden es bewusst gemacht haben, ob sie eine andere Verbgrammatik nicht kennen, oder ob sie nur auf solche Weise geschrieben haben, weil es leichter ist. Für den/die SchülerIn und für den Lehrer wäre er besser, wenn die Lernenden einen vielseitigen Text schreiben würden. Für die Lernenden wäre dieses gut, weil sie dadurch die Sprache besser lernen würden und für die Lehrer würde es zeigen, was die Lernenden schon können und mit welchen Inhalten sie noch Übung brauchen. In diesem Fall könnte auch ein Lehrer darüber nachdenken, was er im Unterricht besser machen könnte und mit welchen Methoden die Lernenden Deutsch effektiver lernen würden. Z. B. wäre es gut, möglichst unterschiedliche Übungen und Lernmethoden zu benutzen.

Obwohl sich jeder Teilnehmer dieser Gruppe entwickelt hat, haben einige mehr Deutsch gelernt als andere. Benjamin und Thomas hatten am Anfang Sprachkenntnisse, die dem Niveau A2.2 entsprachen, aber auch nach dem sechsten Kurs sind sie auf dem Niveau A2.2. Doch haben die Jungs sich entwickelt, aber einige Fehler in den Basisstrukturen

lassen sie nicht zum folgenden Niveau aufsteigen. Thomas hat jedoch fast das Niveau B1.1 erreicht. Weil aber sein Text so einfach ist, kann er nicht zu B1.1 aufsteigen, und deshalb bleibt er auf dem Niveau A2.2. Die Sprachkenntnisse von Sebastian sind ein Niveau aufgestiegen: Jetzt liegt er bei A2.2. Julia und Anna waren schon am Anfang auf einem höheren Niveau (Anna bei A2.2, fast bei B1.1 und Julia bei B1.1), und jetzt haben sie fast das Niveau B1.2 erreicht. Die Mädchen haben auch ein Paar solche Fehler gemacht, die es verhindern, zum nächsten Niveau zu aufsteigen.

Ogleich alle ein weiteres Niveau nicht erreicht haben, haben sie sich jedoch sprachlich entwickelt. Die Situation ist gut, und man muss sich keine Sorgen machen, weil es eine positive Entwicklung gibt. Es muss auch daran erinnert werden, dass diese Lernenden schon das Niveau, das verlangt wird, erreicht haben.

Die Anzahl der Deutschkurse signalisiert nicht immer die Realität oder die Lage der Sprachkompetenz, z.B. hat Anna weniger Deutsch gelernt als Thomas und Benjamin, und trotzdem ist ihre Sprachkompetenz besser. Es hängt von einem Lernenden ab, wie viel er/sie sich bemüht und Deutsch auch im Privatleben benutzt. Ähnlich ist es bei der Situation von Julia: Sie lernt Deutsch nur seit der finnischen Gesamtschule, aber sie hat einen deutschen Elternteil, was eine große Wirkung auf die Sprachkompetenz hat.

9 Ergebnisse

Das Ziel dieser Abhandlung war die Schreibkompetenz von Deutsch als Fremdsprache in der finnischen Oberstufe zu analysieren und die Kompetenz mit dem Hintergrund der Lernenden und mit den im Unterricht gelehrt Inhalten zu vergleichen. Diese Analyse konzentrierte sich speziell auf die Verben. Das Primärmaterial besteht aus zwölf Aufsätzen von sieben SchülerInnen und neun Lehrbüchern.

In den Kapiteln 5 und 6 wurden Verbstrukturen, die die Lernenden in ihren Aufsätzen benutzt haben, vorgestellt und analysiert. Es wurde auch untersucht, welche Grammatikinhalt sie nicht verwendet haben, obwohl auch diese Inhalte im Unterricht gelehrt worden sind. Im siebten Kapitel wurde analysiert, ob der Hintergrund einen Einfluss auf die Sprachkenntnisse hat und im achten Kapitel wurde der Fortschritt der Lernenden in der schriftlichen Produktion untersucht.

Der Zahl der Deutschlernenden geht die ganze Zeit runter, und es ist auch die Realität in dieser Gruppe. Am Anfang des dritten Kurses enthielt die Gruppe sieben Lernende und am Ende des sechsten Kurses fünf Lernende. Nach der Betrachtungsperiode hat ein weiterer Schüler mit Deutsch aufgehört. Es kann für einen Lehrer schwer sein, alle Schüler davon zu überzeugen, Deutsch immer weiter zu lernen. Darauf haben auch andere Faktoren Einfluss, die der Lehrer nicht beeinflussen kann.

9.1 Was die schriftliche Produktion der Lernenden beeinflusst hat

In der Theorie wurde klar, dass vorher gelernte Sprachen beeinflussen, die später gelernt werden. Der Einfluss kann entweder positiv oder negativ sein. Der Transfer der anderen Sprachen und auch der Einfluss des Hintergrunds wurden in dieser Arbeit im Kapitel 7 untersucht. Mehrere Fehlertypen werden in diesem Kapitel unter Abschnitt 9.2.3 Fehlertypen und im Theoriekapitel 2.2.1 Fehleranalyse und Fehlertypen dargestellt.

9.1.1 Einfluss des Hintergrunds

Die Lernenden sind heterogen, und auch die sprachliche Begabung ist unterschiedlich. Z. B. manche Lernende können besser mathematische Formeln lösen, während andere grammatische Regel leicht lernen. Auch in dieser Gruppe gibt es Unterschiede zwischen den

Lernenden. Der deutsche Hintergrund hat auch einen Einfluss auf die deutsche Schreibkompetenz. Es wurde klar, dass je mehr ein Schüler Deutsch gelernt hat, desto besser kann er auch Deutsch. Dies ist aber nicht der einzige Weg Deutsch zu lernen, sondern auch persönliche Motivation und Interesse haben eine Wirkung. Z. B. Anna hat Deutsch nur vier Jahre gelernt und trotzdem sind ihre Sprachkenntnisse recht hoch im Vergleich zu z. B. Benjamin, der Deutsch seit acht Jahren lernt und trotzdem mit vielen Problemen kämpft. Anna hat einige Verwandte, die in Deutschland wohnen, und es sieht so aus, dass sie eine höhere Motivation zum Deutschlernen hat. Also die einzige Weise Deutsch gut zu kennen, ist nicht Deutsch in der Schule zu lernen, sondern auch andere Faktoren haben eine Bedeutung.

Julia hat einen deutschen Elternteil und in ihrem Aufsatz ist es sichtbar, dass sie Deutsch in ihrem Alltagsleben benutzt hat. Sie benutzt Strukturen, die häufig in Gesprächen angewendet werden. Sie und auch andere Lernende mit deutschem Hintergrund schreiben vielseitiger und benutzen mehr variierende Verbstrukturen als die Lernenden ohne den deutschen Hintergrund. Sie benutzen auch solche Verben oder Strukturen, die noch nicht im Gymnasium gelehrt worden sind, also haben sie sie anderswo gelernt.

Ein Faktor, der die Sprachkompetenz beeinflusst, ist die Menge der Deutschkurse. Obwohl das nicht der einzige beeinflussende Faktor ist, wurde es klar, dass ein Lernender einige Zeit Deutsch lernen muss, bevor er Deutsch verständlich schreiben kann. Die Unterschiede zwischen den B2- und B3-Lernenden waren zu sehen. Andererseits gab es nur einen B3-Lernenden, der nicht mehr während des sechsten Kurses zur Untersuchungsgruppe gehörte. Obwohl dieser B3-Lernende nicht so gute Sprachkenntnisse wie die B2-Lernenden hatte, kann man nicht anhand von nur einem Lernenden den Schluss ziehen, dass alle B2-Lernenden bessere Sprachkenntnisse im Vergleich zu B3-Lernenden haben.

Zwischen den B2-Lernenden gab es auch Unterschiede. Anna und Julia hatten deutlich bessere Sprachkenntnisse als Thomas, Sebastian und Benjamin. Anna, Julia und Sebastian lernen Deutsch seit der achten Klasse der finnischen Gesamtschule, und trotzdem waren Julias und Annas Aufsätze inhaltsreicher als der Aufsatz von Sebastian. Andererseits hat Julia einen deutschen Elternteil und Anna hat Verbindungen zu Deutschland, während Sebastian keine deutschen Verbindungen hat. In diesem Fall hat der deutsche Hintergrund einen positiven Einfluss gehabt.

Alexander und Thomas haben Deutsch schon in der ersten Klasse und Benjamin in der vierten Klasse der finnischen Gesamtschule zu lernen angefangen. Obwohl der Unterricht nicht so intensiv war, hatten die Jungen bessere Sprachkenntnisse nach dem dritten Kurs als Sebastian, der weniger Deutsch gelernt hat und keinen deutschen Hintergrund hat.

Es kann zusammengefasst werden, dass die Menge der Deutschkurse, der deutsche Hintergrund oder deutsche Verwandte, aber auch die sprachliche Begabung und die Motivation bei diesen Schülern und Schülerinnen Einfluss auf die Sprachkenntnisse haben.

9.1.2 Lehrbücher

Die Lehrbücher, die im Unterricht verwendet wurden, haben wiederum einen Einfluss darauf, wie Deutsch gelernt wird. Obwohl der finnische Lehrplan Freiheiten im Rahmen zum Sprachlernen lässt, hängt es vom Lehrbuch ab, z. B. welche Übungen und Lernmethoden vermittelt werden. Die Tatsache, dass die Lehrbuchserie *Gute Idee!* höhere Sprachkompetenzerwartungen stellt, bedeutet in dieser Fallstudie, dass die Lernenden dieses höhere Niveau auch erreichen können.

Die Lernenden haben gleichzeitig auch das Grammatikbuch *Tip* verwendet, mit dem sie die Grammatikinhalte gelernt haben. Es kann eine positive Wirkung gehabt haben, dass die Lernenden die jeweiligen Grammatikinhalte mit Hilfe der zwei Lehrbücher gelernt haben.

Die Wiederholung ist wichtig. In den Lehrbüchern *Gute Idee! 1-2* gab es wenig neue Grammatikinhalte, und es wurde sich mehr auf die Wiederholung der Verbgrammatik, die schon in der finnischen Gesamtschule gelernt worden war, konzentriert. Das kann eine Ursache sein, warum die Lernenden die Basisinhalte so gut beherrschten.

9.2 Was die Aufsätze des dritten und sechsten Kurses über die Schreibkompetenz der Lernenden aussagen

Die Aufsatzthemen der Aufsätze nach dem dritten und sechsten Kurs stammten aus den Lehrbüchern *Gute Idee!*. Die Lernenden konnten aus drei Themen wählen (siehe Kapitel 3). Beim ersten Mal waren die Themen meiner Meinung nach leichter und alltäglicher, während die Themen beim zweiten Mal schwieriger waren und es wirkte so, dass es für

Lernende schwierig gewesen war, etwas über die Themen des sechsten Kurses zu schreiben. Es war überraschend, dass die Lernenden schon nach sechs Deutschkursen über solchen Themen schreiben sollten.

9.2.1 Verbgrammatik

Wie zuvor gesagt, steht die Sprachkompetenz der Lernenden auf verschiedenen Niveaus. Auch verschiedene Aufsatzthemen können bestimmen, welche Verben und Grammatikinhalt sie in ihren Aufsätzen verwendet haben. Es ist schwer zu sagen, ob die Lernenden alles auf Papier geschrieben haben, was sie schon können, oder kann es sein, dass alle Strukturen nicht in den Kontext passen und deswegen haben sie z. B. den Imperativ nicht benutzt.

Die Lernenden kennen die Basisinhalte sehr gut. Während der ersten zwei Deutschkurse wurden bestimmte Verben im Lehrbuch sorgfältig dekliniert und es kann sein, dass diese Verben und deren Deklination besser gelernt wurden. Seit dem dritten Kurs gibt es keine solchen Listen, sondern sie stehen nur in den Wortschätzen. Ausnahmsweise gibt es bei starken und unregelmäßigen Verben einen Konjugationstipp eingeklammert. D. h., dass z. B. das Verb *treffen* im Wortschatz so steht: „treffen (i-a-o)“ (Gute Idee! 5, 2006, 138)

In den Aufsätzen nach dem dritten Kurs haben die SchülerInnen die Konjugation der Verben *sein* und *haben* und die Kongruenz zwischen diesen Verben und dem Subjekt am besten gelernt. Nur eine Person hat hier einige Fehler gemacht. Vielleicht hat es geholfen, dass diese Verben häufig geübt wurden, sowohl im Präsens als auch im Perfekt.

Die Lernenden benutzten in ihren Aufsätzen des dritten Kurses sehr übliche Verben, die im Alltag erscheinen. Z. B. *lieben, spielen, gehen, kommen, machen, heißen, lesen*. Das Präsens ist meist benutzt worden und meistens korrekt nach der Person konjugiert. Wenn es zwei Verben in einem Satz gab, war die Regel gut gelernt: Das Modalverb war konjugiert und stand an der korrekten Position und das Hauptverb in Infinitivform nicht konjugiert am Satzende. Es gab keine größeren Schwierigkeiten unter den Verbformen, aber einige Lernende hatten Schwierigkeiten sich an bestimmte deutsche Verben zu erinnern und hatten Finnisch benutzt. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Lernenden die Basisinhalte gut gelernt haben und sie benutzen ihre Kenntnisse ziemlich vielseitig.

Die Aufsätze nach dem sechsten Kurs enthielten auch viele alltägliche Wörter. Fast alle

Schüler haben über das Thema *Religion* geschrieben. Die Wortgruppen wie *an Gott glauben* und *zur Kirche gehen* wurden häufig benutzt. Auch die verschiedenen Weisen die Meinung zu äußern, wurden vielseitig verwendet. Die Kongruenz zwischen dem Verb und Subjekt war immer korrekt, nur eine Person hatte einige Probleme. Präfix- und Partikelverben haben nur einige Lernende verwendet.

Verschiedene Zeitformen wurden wenig in beiden Aufsätzen benutzt. Überraschend war, dass die SchülerInnen in den ersten Aufsätzen Verben vielseitiger konjugiert haben (im Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt), aber in den zweiten Aufsätzen nur im Präsens und Futur. In dem zweiten Aufsatz hat eine Person einmal Perfekt benutzt, aber sie war die einzige, die Perfekt verwendete. Obwohl es in den ersten Aufsätzen mehr Verben in verschiedenen Zeitformen gab, wurde jedoch meistens Präsens benutzt. Andere Zeitformen wurden nur ein paar Mal verwendet. Das Thema kann eine Wirkung haben, und deswegen haben die Lernenden viel im Präsens geschrieben.

Zwischen dem dritten und sechsten Kurs haben die SchülerInnen Passiv gelernt. Im ersten Aufsatz hat eine Person das Passiv durch die *man*-Struktur ersetzt, aber im folgenden Aufsatz hat sie einige Sätze im Passiv geschrieben. Auch eine weitere Person hat in ihrem zweiten Aufsatz Passiv benutzt. Auch die *man*-Struktur wurde verwendet.

Andere Grammatikinhalt haben die Lernenden wenig benutzt. In den Texten des sechsten Kurses haben einige Lernende Konjunktiv II oder Konditional geformt oder versucht zu formen. Man könnte zusammenfassen, dass die SchülerInnen kürzlich gelernte Inhalte gar nicht oder nur wenig benutzt haben, und vorher gelernte Inhalte benutzen sie mehr. Die neuen Grammatikinhalt bilden sie oft auch falsch. Andererseits haben sie eigentlich nicht mehr z. B. Perfekt, das bereits bekannt ist, benutzt.

9.2.2 Wortstellung

Der größte Fortschritt der Lernenden zwischen dem dritten und sechsten Kurs ist die Länge der Sätze. Obwohl die Lernenden lange Sätze schon ziemlich gut formen können, haben manche Lernende Schwierigkeiten damit. Je länger der Satz ist, desto mehr Fehler gibt es. Manchmal ist es sogar schwer zu verstehen, was sie gemeint haben. Ein finnischer Lehrer kann die unverständlichen Sätze mit Mühe verstehen, aber man kann sich echt fragen, ob Deutsche diese Sätze verstehen würden. Obwohl Fehler entstehen, sind sie

nützlich für das Lernen und eine Weise, die Sprachkompetenz zu entwickeln.

Inversion wurde in fast allen Texten benutzt und alle Schüler haben nebengeordnete Sätze in ihren beiden Aufsätzen verwendet. Nebensätze wurden auch häufig benutzt. In den zweiten Aufsätzen haben die Lernenden mit Hilfe der Inversion, nebengeordneten Sätzen und Nebensätzen sehr lange Sätze geschrieben. In den Nebensätzen haben die Lernenden fast immer korrekte Wortstellung. Überraschend war, dass eine weit fortgeschrittene Schülerin in ihrem zweiten Aufsatz sowohl korrekte als auch fehlerhafte Wortstellung hat, während sie sie im ersten Aufsatz immer korrekt hatte.

In den Aufsätzen haben die Lernenden sich so entwickelt, dass sie die Nebensätze an verschiedene Stellen im Bezug zum Hauptsatz stellen. Sie haben gelernt, dass ein Satz nicht nur aus der Hauptsatz-Nebensatz-Kombination bestehen muss, sondern der Nebensatz kann z. B. den Satz anfangen. In den beiden Texten hatten manche Lernende Probleme mit der Stellung des Modal- und Hauptverbs, wo andere sie immer korrekt in einem Satz gestellt haben. Jedoch war die Wortstellung weit besser in den Aufsätzen nach dem sechsten Kurs.

Einige Lernende haben im ersten Aufsatz versucht, einen Satz zu bilden, der zu + Infinitiv fordert. Und in den folgenden Aufsätzen haben sie ihn gelernt. Nicht alle Schüler haben Infinitiv gebraucht und darum kann man nicht sehen, ob alle Schüler die Infinitivstrukturen kennen.

Zusammenfassend sieht es so aus, dass manche Lernende einen solchen Text schreiben, dessen Grammatikinhalt und Wortstellung sie kennen. Es ist schwer zu sagen, ob sie auch andere Grammatikinhalt kennen, oder ob sie nur Fehler vermeiden möchten. Die Tatsache, dass sie mit den längeren Sätzen Probleme haben, zeigt ihre grammatische Unsicherheit. Für die SchülerInnen wäre es gut, wenn sie mehr solche komplexere Sätze schreiben würden, weil es die Sprachkompetenz voranbringen würde.

9.2.3 Fehlertypen

In dieser Arbeit wurde speziell der Transfer betrachtet, aber es gab auch andere Fehlertypen. Der Transfer wurde im Kapitel 7 betrachtet. Transfer war ein bisschen in den Aufsätzen zu sehen, aber nicht so viel wie man erwarten könnte. Negativer Transfer ist leichter zu sehen, weil da Fehler entstehen. Im positiven Transfer kommen keine Fehler vor,

und deswegen kann er schwer zu sehen sein. Auch die in der Theorie aufgelisteten grammatischen Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen der deutschen und finnischen Sprache haben eine Wirkung, z. B. hatten die Lernenden meistens keine Schwierigkeiten mit der Wortstellung in den Hauptsätzen, weil sie ähnlich mit dem Finnischen ist. Andererseits gab es einige Probleme in den Nebensätzen, weil die Verben im Vergleich zum Finnischen im Deutschen am Ende des Nebensatzes stehen. Passiv war auch einigermaßen schwierig, und manche Lernende haben statt dem deutschen Passiv die *man*-Struktur verwendet.

Auch vorher gelernte Sprachen beeinflussen die schriftliche Produktion. In den Aufsätzen wurde neben dem Transfer aus dem Finnischen auch Transfer aus dem Englischen und Schwedischen gesehen. Der Transfer aus dem Finnischen war immer jedoch der üblichste. Bei der Analyse war es nicht immer eindeutig, was die Lernenden in den Sätzen gemeint haben, weil die Interferenz von der finnischen Sprache manchmal einen so starken Einfluss hatte. Besonders in den Aufsätzen des sechsten Kurses, wo die Sätze schon sehr lang waren, war auch Interferenz zu sehen. Es muss jedoch berücksichtigt werden, ob die Fehler nur ein Teil vom Lernprozess oder gefestigte Transferfehler sind.

In den Aufsätzen des dritten Kurses haben zwei Lernende auch Finnisch in ihren Texten verwendet. Es ist üblich, wenn die Sprachkompetenz nicht ausreichend ist, das Wort irgendwie zu umschreiben. Eine Strategie ist die Muttersprache zu benutzen. In den zweiten Aufsätzen gab es keine Wörter auf Finnisch.

Zusammenfassend konnte in beiden Aufsatzrunden Transfer gesehen werden, aber die Transferfehler waren jeweils anders. Es sieht so aus, dass Transfer da entsteht, wo ein/eine SchülerIn nicht sicher mit der deutschen Struktur oder mit dem Satzbau ist. Wenn der Lernende nicht genau weiß, wie er seine Gedanken ausdrücken soll, kann er die Muttersprache als Unterstützung gebrauchen.

Auch andere Fehlertypen kamen in den Aufsätzen vor. Am meisten gab es Irrtümer und Versuche. Wenn ein Lernender die Struktur oder Wortstellung nicht kennt und jedoch versucht sie zu schreiben, kommen oft Fehler vor. Zum Beispiel in den ersten Aufsätzen versuchten einige Lernende den Infinitiv zu formen, aber weil sie die Grammatik noch nicht kannten, war der Satz mangelhaft. Es gab einige Ausrutscher. Diese Fehler könnten die Lernenden selbst korrigieren. Für Lernende wäre es sonst auch gut, wenn sie selbst

ihre Aufsätze korrigieren würden und erst danach der Lehrer sie korrigiert. Ausrutscher gaben es besonders dann, wenn ein/eine SchülerIn eine Struktur oder eine Wortstellung schon im ersten Aufsatz kannte, aber im Folgenden gab es diese Struktur oder Wortstellung sowohl korrekt als auch falsch.

Manchmal gab es auch Übergeneralisierungen, z. B. hat ein Lernender in den ersten Aufsätzen eine Grammatikregel übergeneralisiert und ein Partizip II im Perfekt falsch geformt. Lexikosemantische Fehler kamen dann vor, wenn ein/eine SchülerIn ein falsches Wort in einem Satz benutzt hat, was die Bedeutung des Satzes nicht unkorrekt gestaltet, aber in eine nicht gemeinte Richtung verändert. Zusammenfassend gab es in beiden Aufsatzrunden die gleichen Fehlertypen, aber sie befanden sich jeweils in verschiedenen Zusammenhängen.

9.3 Fortschritte im Vergleich zu den Erwartungen

Die Schreibkompetenz wird in dieser Arbeit in Bezug auf den gemeinsamen europäischen Referenzrahmen betrachtet. Im achten Kapitel wurde der Fortschritt der Lernenden angesehen. Mit Hilfe der Analyse wurde eine Tabelle benutzt. Die Tabelle wurde aus der Tabelle von Rösch (2011, 54f.) modifiziert (siehe Kapiteln 2.2 und 8). Die Tabelle zeigte, welche Strukturen und Wortstellungen die Lernenden in ihren beiden Aufsätzen benutzt haben, und ob sie sie korrekt verwendet haben. Damit konnte verglichen werden, wie gut und vielseitig ihre Texte waren und auf welchem Niveau ihre Schreibkompetenzen stehen. Die sprachliche Entwicklung zwischen den Aufsätzen war auch in der Tabelle zu sehen. Die Tabelle zeigte auch, dass die Lernenden in ihren Aufsätzen unterschiedliche Grammatikinhalt verwandt haben: Z. B. in den zweiten Aufsätzen haben sie neue Grammatik benutzt, während sie kaum z. B. Perfekt anwendeten. Es ist zu fragen, ob sie die Grundgrammatik teils vergessen haben, oder ob sie sich mehr auf die neuen Grammatikstrukturen konzentriert haben.

In der Theorie wird die Tabelle von Diehl et al. (2000, 364) (siehe Kapitel 2.2) vorgestellt. Wenn die Sprachkompetenz der Lernenden dieser Gruppe mit den Erwerbsequenzen für Deutsch verglichen wird, stehen die Lernenden auf dem vierten bis zum sechsten Niveau. D. h., sie haben im Verbalbereich das Niveau erreicht, auf dem sie Perfekt, einige Präteritumformen und andere Verbformen kennen. Das ist ziemlich gut, weil die Erwerbsse-

quenz aus nur sechs Niveaus besteht. Obwohl diese Tabelle eine Weise die Sprachkompetenz zu analysieren ist, wurde sie nicht in dieser Arbeit benutzt, weil die Niveaus nicht so eindeutig sind. Z. B. haben die Lernenden in ihren ersten Aufsätzen manchmal Präteritum verwendet, aber in den zweiten Aufsätzen nicht mehr. Diese Tatsache würde in Diehls Tabelle bedeuten, dass die Lernenden das Präteritum nicht beherrschen und sie würden auf dem zweiten Niveau stehen. Die Tabelle von Diehl würde dann besser passen, wenn die ganze sprachliche Produktion der Lernenden analysiert wird. Dann kann man reliabel sehen, welche Erwerbsequenzen die Lernenden erreicht haben.

Wenn die Schreibkompetenz mit den Erwartungen des finnischen Lehrplans verglichen wird, erfüllen die Lernenden die Kriterien schon jetzt. Obwohl das Ziel des B2-Unterrichts ist, das Referenzniveau A2.1-A2.2 am Ende des Gymnasiums zu erreichen (siehe Kapitel 2.5.1), haben die Lernenden diese oder bessere Sprachkenntnisse als erwartet erreicht. Drei Schüler haben das Niveau A2.2 erreicht und zwei Schülerinnen das Niveau B1.1. Drei von diesen Lernenden stehen zwischen zwei Niveaus, und mit ein bisschen Übung werden sie bestimmt das nächste Niveau erreichen. Alle außer einer Person haben das nächste Niveau erreicht.

Die Lehrbuchserie *Gute Idee!* setzt die Niveauerwartungen ein bisschen höher: Sie erwartet, dass die Lernenden das Niveau B1.1 in der schriftlichen Produktion erreichen. Dieses kann die Ursache sein, warum die Lernenden schon jetzt das Ziel des finnischen Lehrplans erreicht haben. Es scheint so, dass die Inhalte und die Grammatik von *Gute Idee!* die Schreibkompetenz effektiv entwickeln.

Auch die vielseitigen Hintergründe der Lernenden können die Sprachkompetenz fördern. B2-Lernende fangen Deutsch meistens erst in der achten Klasse der finnischen Gesamtschule zu lernen an, aber die Lernenden dieser Gruppe haben mehr Deutsch gelernt, oder sie haben andere deutsche Hintergrundfaktoren. Nur ein Schüler ist völlig ohne deutschen Hintergrund.

Obwohl die Lernenden in der schriftlichen Produktion auf einem guten Weg sind, zeigen diese Aufsätze nicht, wie gut sie Deutsch z. B. sprechen. Also decken die Ergebnisse dieser Arbeit nur die Niveaus im Schriftlichen ab und können nicht mit der Sprechkompetenz gleichgesetzt werden.

9.4 Wie sich der Unterricht entwickeln könnte

Es gibt keine einzige Weise, wie der Deutschunterricht vorangehen soll. Die Unterrichtsmethoden variieren und neue didaktische Lösungen entstehen. Im Folgenden gibt es einige Vorschläge, wie der Unterricht sich entwickeln könnte.

Die Basisinhalte kennen die Lernenden dieser Gruppe gut, und deswegen ist es nicht nötig den Unterricht der Basisinhalte zu ändern. Es sieht so aus, als ob sich die ausreichende Wiederholung belohnt hat. Mit der neuen Verbgrammatik brauchen die Lernenden noch ein bisschen Übung, um die Sicherheit zu bekommen.

Obwohl die Lehrbuchserie oft die Inhalte des Unterrichts anleitet, wäre es ein Weg, die Inhalte nach der Sprachkompetenz auszurichten. Z. B. mit einer fortgeschrittenen Gruppe könnte der Unterricht schwierigere Inhalte enthalten. In den Aufsätzen nach dem dritten Kurs kann gesehen werden, dass die SchülerInnen versuchen Infinitiv zu bilden. Sie haben schon so komplexe Sätze geformt, dass sie weitere Grammatik brauchen, um sich sprachlich zu entwickeln. Ein Vorschlag wäre, dass der Infinitiv schon während dem dritten Kurs gelernt wird. Oder dann, wenn die Sätze mehr als ein Verb enthalten, so dass die Lernenden schon am Anfang wissen, dass es die Partikel *zu* gibt.

Auch die in der Theorie vorgestellten Lernmethoden können im Unterricht variiert werden (siehe 2.2), weil sie sich auf verschiedene Aspekte konzentrieren. Möglichst authentische Situationen wären trotzdem für die SchülerInnen dieses Niveaus hilfreich.

Wie zuvor gesagt worden ist, haben einige Lernende eine bessere Sprachkompetenz als erwartet, und wenn es möglich wäre, könnten einige Lernende an einem Deutschkurs teilnehmen, in dem es weiter fortgeschrittene Lernende gibt. Sonst kann die Gefahr bestehen, dass sich die Sprachkompetenz von begabten Lernenden nicht optimal entwickelt. Eine andere Möglichkeit wäre, dass der Lehrer herausfordernde Übungen an begabte Lernende geben würde. Dieses verlangt von dem Lehrer mehr Arbeit, aber es ist bestimmt aller Mühe wert. Wenn der Lehrer nicht verschiedene Übungen ansetzen möchte, können auch z. B. begabte Lernende mit schwachen Lernenden arbeiten. Es kann sein, dass sich die Lernenden die Grammatik leichter gegenseitig vermitteln können als Lehrer. Diese Vorschläge sind nur eine Weise den Unterricht zu variieren.

10 Zusammenfassung und Ausblick

10.1 Zusammenfassung

Obwohl die Sprachkompetenz von Lernenden schon viel untersucht worden ist, ist das Primärmaterial von dieser Abhandlung einzigartig und darum enthält diese Arbeit neue Erkenntnisse. Das Primärmaterial besteht aus zwölf Aufsätzen von sieben Lernenden. Diese Arbeit enthält die Analyse der Schülertexte, die während der Klassenarbeit des dritten und sechsten Deutschkurses geschrieben wurden. Dazu enthält das Material auch neun Lehrbücher. Das Primärmaterial ist nicht groß, aber es lässt sich in Einzelheiten analysieren.

Ogleich im Unterricht Deutsch in verschiedenen Weisen gelehrt wird, werden in dieser Arbeit speziell die Verbstrukturen und die Stellung des Verbs analysiert. Es wird analysiert, was die Lernenden schon grammatisch können im Vergleich zu dem, was sie aufgrund des Unterrichts schon wissen sollen. Dazu werden auch die Hintergründe und die persönliche Schreibkompetenz der Lernenden untereinander verglichen und analysiert. In den Ergebnissen wurde klar, dass mindestens der deutsche Hintergrund oder deutsche Verwandte, die Anzahl der Deutschkurse, sowie auch und die Motivation auf die Schreibkompetenz einen Einfluss haben.

Die finnischen SchülerInnen lernen oft mehr als eine Sprache während ihrer Schulzeit und auch Deutsch wird viel gelernt. Der Einfluss anderer Sprachen, besonders der Einfluss des Finnischen, wurde in dieser Arbeit untersucht. Der Transfer wurde in den Aufsätzen des dritten und sechsten Kurses gesehen, aber es gab Transfer bei allen Aufsätzen. Der Transfer wurde speziell dann sichtbar, wenn man die Verbstruktur erst kürzlich gelernt hatte, oder wenn der Satz lang war. Einige Lernende haben auch finnische Wörter in den ersten Aufsätzen geschrieben.

Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen und der finnische Lehrplan stellen eigene Anforderungen an den Unterricht. Das Ziel ist, dass die Schreibkompetenz der Lernenden auf dem Niveau A2.1-A2.2 am Ende des Gymnasiums stehen soll. Die Lehrbücher, die im Unterricht verwendet werden, sind auf dieser Basis geschrieben. Obwohl die Lehrer manchmal auch andere Materialien benutzen, ist das Lehrbuch das wichtigste Hilfsmittel, mit dem die Sprache gelehrt wird. Diese Arbeit macht deutlich, dass

das Lehrbuch den Rahmen zum Unterricht gibt. Während sechs Kursen haben die Lernenden mit Hilfe der Lehrbuchserie *Gute Idee!* und dem Grammatikbuch *Tipp* gelernt. Die Strukturen und Wörter, die die Lernenden in ihren Aufsätzen benutzt haben, stammen fast direkt aus den Lehrbüchern. Auch die Aufsatzthemen stammen aus dem Lehrermaterial dieser Lehrbuchserie. Die Themen waren sehr unterschiedlich: Die Themen des dritten Kurses behandelten alltägliche Themen, z. B. Haustiere, und die Themen des sechsten Kurses waren gesellschaftlich orientiert. Die Themen haben offensichtlich die Strukturen beeinflusst, die in den Aufsätzen angewendet wurden.

Zuletzt wurde auch der sprachliche Fortschritt der SchülerInnen untersucht. Wie erwartet werden konnte, haben sich die Lernenden entwickelt. Meist sind die Lernenden im Satzbau weiter entwickelt, auch wenn der Verbwortschatz ziemlich knapp geblieben ist. Die ersten Aufsätze enthielten mehr Verben in unterschiedlichen Zeitformen, aber in den folgenden Aufsätzen waren die Verben meistens im Präsens. In den Aufsätzen des sechsten Kurses gab es jedoch neue Verbgrammatik, z. B. Passiv, aber sie wurde nur wenig benutzt. Merkwürdig war, dass einige Verbstrukturen, die bereits völlig bekannt sein sollten, kaum benutzt wurden. Z. B. Perfekt wurde in den zweiten Aufsätzen nur einmal angewandt. Die beiden Texte enthielten Fehler, aber die Fehler befanden sich in unterschiedlichen Strukturen in den zwei Schreibrunden.

Fast alle Schüler haben das höhere GER-Niveau schon am Ende des dritten Kurses erreicht, d. h. schneller als erwartet. Obwohl sich die Schreibkompetenz aller Schüler zwischen dem dritten und sechsten Kurs entwickelte, haben sie noch nicht das weitere Niveau erreicht. Obwohl sie schon sehr nah an dem nächsten Niveau sind, enthalten ihre Texte noch solche Fehler, die die höhere Einstufung hindern. Die Schreibkompetenz von zwei Schülerinnen stand am Ende des sechsten Kurses auf dem Niveau B1.1 und die von drei Schülern auf dem Niveau A2.2. Drei von fünf Lernenden stehen mehr oder minder zwischen diesen zwei Niveaus. Es muss jedenfalls bedacht werden, dass sich diese Untersuchung auf die Schreibkompetenz konzentriert hat, und die Lernenden können auf anderen Kompetenzgebieten auf einem anderen Niveau stehen.

10.2 Weitere Untersuchungsmöglichkeiten

Im Rahmen dieser Magisterarbeit ist eine weitere Untersuchung nicht möglich, aber es

wäre sehr interessant die Entwicklung der Lernenden weiter zu untersuchen. Eine Möglichkeit wäre, die Sprachentwicklung nach je einem oder zwei Jahren wieder zu untersuchen, um zu sehen, ob die Lernenden sich entwickelt haben oder nicht. Z. B. würden die Aufsätze der Reifeprüfung (nach dem achten Deutschkurs) zeigen, auf welchem GER-Niveau sie dann stehen. Dann könnte auch analysiert werden, ob der Unterricht die Voraussetzungen für gute Sprachkenntnisse bietet. Eine weitere Untersuchungsmöglichkeit könnte das Anwenden von Fremdsprachen außerhalb der Schule sein. Die Untersuchung könnte z. B. herausfinden, ob die Lernenden die deutsche Sprache überhaupt verwenden und wenn ja, wie viel und in welchen Situationen.

Der Umfang dieser Probandengruppe wurde die ganze Zeit kleiner. Am Anfang gab es sieben SchülerInnen und am Ende des sechsten Kurses gab es fünf Lernende. Nach diesen Aufsätzen nahmen nur vier Lernende am siebten Deutschkurs teil und im achten Kurs wurden zwei Deutschgruppen aus zwei verschiedenen Schulen zusammengeschlossen (Gespräch mit der Lehrerin am 21.4.2016). Die abnehmende Anzahl der Deutschlernenden ist also die Realität auch in dieser Schule. Leider gehörte der einzige B3-Schüler während dem sechsten Kurs nicht mehr zu dieser Gruppe, und sein Fortschritt konnte deswegen nicht betrachtet werden. Ein Untersuchungsziel könnte sein, B2- und B3-Gruppen miteinander zu vergleichen.

Weil die Hintergründe der Lernenden so unterschiedlich waren, konnten die Lernenden nicht so gut miteinander verglichen werden. Wenn besonders die sprachlichen Fortschritte verglichen werden, sollen die Hintergründe der Lernenden fast ähnlich sein. Es fordert oft eine größere oder mehrere Untersuchungsgruppen, was in dieser Arbeit nicht möglich war.

Eine interessante Methode zur Aufsatzkorrektur wäre, wenn die Lernenden ihren Text erst selbst korrigieren würden. Dann könnten die unnötigen Ausrutscher auffallen. Eine Möglichkeit wäre auch, dass sie ihre Texte auf Computer tippen würden. Dadurch entsteht eine Gelegenheit, den Text leichter zu korrigieren und zu überarbeiten. Auch sogenannte Partnerevaluation, in der ein/eine SchülerIn einen Text der anderen Lernenden korrigiert. Dieses könnte auch die Fehler im eigenen Text sichtbar machen.

Weil das Thema den Inhalt des Textes sehr beeinflusst, wäre es äußerst interessant zu

betrachten, welche Verbgrammatik die Lernenden in ihren Schülertexten anwenden würden, wenn das Thema unterschiedlich wäre. Dieser Versuch wäre gut, wenn die Texte in kurzer Zeit geschrieben würden. Also würden die SchülerInnen zwei Texte über verschiedene Themen schreiben. Ein weiterer Vorschlag wäre, dass die Lernenden jeweils über das gleiche Thema schreiben: Z. B. würden sie sowohl während dem dritten als auch sechsten Kurs über Haustiere schreiben. Dieses könnte eine ausgezeichnete Weise sein, den Fortschritt in der schriftlichen Produktion zu untersuchen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Lehrmaterialien

Dahlmann, Oliver/Halsti, Soile/Liljeberg-Thronicke, Kaisa/Sairanen, Auli/Tiala, Tuija (2004): Gute Idee! 1. Europa hauptnah. Helsinki: WSOY

Dahlmann, Oliver/Halsti, Soile/Liljeberg-Thronicke, Kaisa/Sairanen, Auli/Tiala, Tuija (2005): Gute Idee! 2. Offene Türen. Helsinki: WSOY

Dahlmann, Oliver/Halsti, Soile/Liljeberg-Thronicke, Kaisa/Sairanen, Auli/Tiala, Tuija (2005): Gute Idee! 3. Bewusst aktiv!. Helsinki: WSOY.

Dahlmann, Oliver/Halsti, Soile/Liljeberg-Thronicke, Kaisa/Sairanen, Auli/Tiala, Tuija (2005): Gute Idee! 3. Kokeet. Helsinki: WSOY.

Dahlmann, Oliver/Halsti, Soile/Liljeberg-Thronicke, Kaisa/Sairanen, Auli/Tiala, Tuija (2006): Gute Idee! 4. Wir sind Helden!. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit OY.

Dahlmann, Oliver/Halsti, Soile/Liljeberg-Thronicke, Kaisa/Sairanen, Auli/Tiala, Tuija (2006): Gute Idee! 5. Kunst-Werk. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit OY.

Dahlmann, Oliver/Halsti, Soile/Liljeberg-Thronicke, Kaisa/Sairanen, Auli/Tiala, Tuija (2007): Gute Idee! 6. ”... und sie bewegt sich doch!”. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit OY.

Dahlmann, Oliver/Halsti, Soile/Liljeberg-Thronicke, Kaisa/Sairanen, Auli/Tiala, Tuija (2007): Gute Idee! 6. Opettajan materiaali. Helsinki: WSOY.

Kudel, Pauli/Ståhlberg, Perttu (2012): Tipp. Saksan kielioppi ja harjoitukset. Helsinki: Otava.

Seppänen, Maritta/Toiviainen, Hilikka/Hübner, Heidi/Haapala, Mika/Pykönen, Hanna (2008): Super gut 1. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Seppänen, Maritta/Toiviainen, Hilikka/Hübner, Heidi/Haapala, Mika/Pyykönen, Hanna (2008): Super gut 1. Opettajan materiaali. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Seppänen, Maritta/Toiviainen, Hilikka/Hübner, Heidi/Haapala, Mika/Pyykönen, Hanna (2008): Super gut 2. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Schüleraufsätze

Sieben Aufsätze aus einer finnischen gymnasialen Oberstufe. Klassenstufe zwei im Jahr 2014.

Fünf Aufsätze aus einer finnischen gymnasialen Oberstufe. Klassenstufe zwei im Jahr 2015.

Sekundärliteratur

Apeltauer, Ernst (1996): Spracherwerb. Zur Aneignung von ersten und fremden Sprachen. Berlin: Langenscheidt.

Bußmann, Hadumod (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. 3. Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Council of Europe (2003): Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Helsinki: WSOY.

Diehl, Erika/Christensen, Helen/Leuenberger, Sandra/Pelvat, Isabelle/Thérèse Studer (2000): Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch, Tübingen. Zitiert aus: Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag GmbH. S. 53.

Duden (2010): Schülerduden. Grammatik. 6., neu bearb. u. aktual. Aufl. Mannheim, Zürich: Dudenverlag.

Edmondson, Willis/House, Juliane (1993): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen: Francke Verlag Tübingen und Basel.

Gerdes, Mechthild u.a. (1984): Themen 1. Lehrerhandbuch. München: Hueber.

Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (2002): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 3., überarb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.

Kast, Bernd (1999): Fertigkeit Schreiben. 5. Aufl. Berlin: Langenscheidt.

Kleppin, Karin (2010): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1060-1072. (HSK 35.1)

Kleppin, Karin (2000): Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. 3. Aufl. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag GmbH

Internetquellen

www.edu.fi =

http://www.edu.fi/lukiokoulutus/toinen_kotimainen_ja_vieraat_kielet/kielten_opetussuunnitelmat (1.2.2016)

www.goethe.de =

<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm> (1.2.2016)

www.oph.fi =

http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf (1.2.2016)

www.oph.fi/kiellet =

http://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.pdf (1.2.2016)

www.oph.fi/kielten_tarjonta =

http://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.pdf (1.2.2016)

www.oph/peruskoulu =

http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (1.2.2016)

www.oph.fi/taitotasot =

<http://www02.oph.fi/ops/taitotasoasteikko.pdf> (1.2.2016)

scripta.kotus.fi=

<http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php> (16.3.2016)

www.stat.fi=

<http://www.stat.fi/til/ava/tau.html> (16.3.2016)

www.stat.fi/til/ava=

<http://www.stat.fi/til/ava/tie.html> (16.3.2016)

www.stat.fi/til=

http://www.stat.fi/til/ava/2013/01/ava_2013_01_2013-12-16_tie_001_fi.html
(16.3.2016)

www.tilastokeskus.fi/ava=

http://tilastokeskus.fi/til/ava/2013/01/ava_2013_01_2013-12-16_tie_001_fi.html
(16.3.2016)

www.turunsaksanluokat.com=

<http://www.turunsaksanluokat.com/index.php?page=kieliluokat> (15.3.2016)

www.ylioppilastutkinto.fi=

https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/stat/FS2015A2006T2010.pdf (15.3.2016)

Persönliche Auskunft

Gespräch mit der Lehrerin der Deutschgruppe am 21.4.2016.

Anhänge

Diese zwei Anhänge von Julia und Sebastian wurden aufgrund der Menge des deutschen Hintergrunds ausgewählt. Sebastian hatte am Anfang der finnischen gymnasialen Oberstufe nur wenig deutschen Hintergrund, wo Julia einen deutschen Elternteil hat.

Anhang 1. Die Aufsätze von Julia

Der Aufsatz von Julia nach dem dritten Deutschkurs

Hallo Pihla!

Deine Brief ist gekommen! Schön zu hören dass dir gutt geht. Mir geht auch ganz gut. Ich möchte dir erzählen, dass wir eine Katze gegriegen hatten. Sie ist so Schön. Mama hat die Katze "MiauMiau" genannt. Ich mag das name gar nicht aber dass macht nichts. Das ist nicht so einfach eine Katze besitzen als ich dachte. MiauMiau ist nicht geduldig und Sie macht alle unsere möbel kaputt. Wir können Sie nicht raus alleine lassen weil wir glauben dass sie Niewieder Turück kommen will. Das wars dieses mal. Ich hoffe dass alles da gut läuft.

Liebe grüße

Julia

Der Aufsatz von Julia nach dem sechsten Deutschkurs

Was Religion für mich bedeutet

Ich bin ein Christ, obwohl ich nicht an Gott glaube. Ich bin auch Konfermiert worden, aber das ist nur weil ich in der Kirche Heiraten will. Meine Familie und ich gehen nie am Sonntag in der Kirche der Gottensdienst zu hören. Mir ist es egal, wenn du an Gott glaubst oder nicht. Wir alle haben unsere eigne pärschönliche meinungen. Ich bin nicht der meinung, dass Religion nicht ganz blödsinn ist, weil ohne Religion werden wir vierlleicht nicht so viele Freientagen aus der Schule haben.

Anhang 2. Die Aufsätze von Sebastian

Der Aufsatz von Sebastian nach dem dritten Deutschkurs

Hallo Markus!

Es war toll über dein Hund lesen. Ich finde das komisch, dass er zusammen mit dir Fußball spielt. Ich glaube das macht Spaß!

Ich habe auch ein Hund. Sie heisst Iines und ist eine Glenn of Imaal Terrier. Sie ist nur drei Monater alt. Sie spielt gern mit einem Ball. Das macht ihn Spaß! Sie schläft paljon dafür sie so klein und jung ist.

Du weiß, dass ein Hundbesitzer muss jeden Tag sein Hund ulkoiluttaa, ruokkia und mit dem Hund spielen, so das ist was meine Alltage sind.

Mit Lieben Grüßen,

Sebastian

Der Aufsatz von Sebastian nach dem sechsten Deutschkurs

Ich glaube nicht an Gott. Ich denke, dass es ist altmodisch, an Gott zu glauben und in der Kirche zu gehen. Ich mag nicht spirituelle Sachen. Aber glaube ist auch also altmodisch und ich bin der Meinung, dass Menschen sollten nicht an Gott glauben, aber man sollte modernischere werden. Ich habe Freunde, die glaube an Gott und in der Kirche gehen. Ich finde das nich spaß, aber sie sind meine Freunde, so ich will nichts sagen über seine Aberglaube.

Ich hoffe dass alles da gut lauft.

Analyysi suomalaisten lukiolaisten kirjoitelmista

Pro gradu -tutkielma

Turun yliopisto

Humanistinen tiedekunta

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Saksan kieli

Saksalainen filologia

Jenni Vähä-Parri

Toukokuu 2016

Sisällys

1	Johdanto	2
2	Teoreettinen viitekehys	2
2.1	Kielitaito sekä vieraan kielen oppiminen	2
2.2	Virheet teksteissä.....	3
2.3	Saksalaisen ja suomalaisen kieliopin vertailua	4
2.4	Saksan kieli suomalaisissa lukioissa	4
2.5	Eurooppalainen viitekehys ja taitotasot A2.1, A2.2 ja B1.1	5
3	Primäärimateriaali ja tutkimusmenetelmät	5
4	Kirjoitelmien analyysi.....	6
4.1	Kolmannen kurssin kirjoitelmat.....	7
4.2	Kuudennen kurssin kirjoitelmat.....	8
5	Taustatekijöiden vaikutus.....	10
5.1	Taustan vaikutus ja taitotaso kolmannen kurssin jälkeen	10
5.2	Transferenssi kuudennen kurssin kirjoitelmissa	11
6	Oppilaiden kielellinen kehitys.....	12
7	Tulokset.....	14

1 Johdanto

Tässä pro gradu -tutkielmassa analysoidaan lukion toisen luokan lyhyen saksan oppilaiden kurssikokeen yhteydessä tekemiä kirjoitelmia. Kirjoitelmat kirjoitettiin kolmannen ja kuudennen kurssin lopussa. Ainekirjoituksissa tarkastellaan verbirakenteiden monipuolisuutta. Tutkielmassa tutkitaan myös oppilaiden saksankielisen taustan vaikutusta saksan kielen kirjoitustaitoon. Lopuksi tutkitaan, onko oppilaiden kirjoitustaito näiden kolmen kurssin välillä kehittynyt ja millä kielitaitotasolla heidän kirjoitustaitonsa on. Tämä luokittelu tehdään yleisesti käytetyn eurooppalaisen viitekehyksen taitotasojen mukaisesti.

Tutkimus alkaa teoriaosuudella, jossa syvennyttään kielitaitoon ja sen alaluokkaan kirjoitustaitoon, jonka jälkeen käsitellään vieraan kielen oppimista ja siihen liittyvät virheanalyysi ja -tyypit. Teoriassa vertaillaan suomen ja saksan verbikielioppia ja sanajärjestyä, sekä kerrotaan saksan kielen asemasta suomalaisissa lukiossa. Lopuksi kerrotaan eurooppalaisesta viitekehystä, jossa syvennyttään tarkemmin taitotasoihin A2.1–B1.1.

Tämän jälkeen esitellään primäärimateriaali ja tutkimusmenetelmät. Analyysiosassa analysoidaan kirjoitelmia, taustan vaikutusta ja kirjoitustaidon kehitystä.

2 Teoreettinen viitekehys

2.1 Kielitaito sekä vieraan kielen oppiminen

Kielitaito sisältää neljä perusvalmiutta: kuunteleminen, puhuminen, lukeminen ja kirjoittaminen (Huneke/Steinig 2002, 109). Tärkeää kielitaidossa on, että viesti välittyy. Kommunikaatio on keskeinen osa oppituntia, joten vieraan kielen puhetaitoja pidetään usein kirjoitustaitoa arvokkaampana. Kirjoittamista kuitenkin pidetään tärkeänä oppimisvälineenä, sillä se auttaa oppimisprosessissa. Kirjoittamisessa aktivoituvat optiset, akustiset, puhemotoriset sekä motoriset prosessit. (Kast 1999, 18, 123f.)

Kirjoitusprosessi koostuu kolmesta osasta: ensin suunnitellaan, mitä kirjoitetaan. Sitten kirjoitetaan ensimmäinen versio ja lopuksi tekstiä muokataan. (Huneke/Steinig 2002, 123f.) Kirjoitus ja puhe eroavat muun muassa siten, että kirjoittaja ei tiedä, ymmärtääkö

lukija viestin ja kirjoituksessa ei voi käyttää tukena eleitä ja ilmehdintää. Kirjoituksessa on myös tarpeeksi aikaa muokata ja korjata tekstiä. (Huneke/Steinig 2002, 123–125)

Vieraan kielen oppiminen on erilaista kuin äidinkielen oppiminen. Vierasta kieltä opitaan yleensä ohjatusti koulussa ja apuna käytetään usein äidinkieltä. (Rösch 2011, 16) Vierasta kieltä on opetettu vuosien saatossa monin eri metodien turvin: kielioppi-käännösmenetelmä, suora menetelmä, suggestopedia ja Total Physical Response (TPR). (Rösch 2011, 67f.) Vieraan kielen oppimiseen vaikuttavat myös oppilaan aikaisemmin oppimat kielet (Apeltauer 1996, 6).

Rösch (2011, 53) esittää kaksi eri tapaa analysoida vieraan kielen taitoa. Ensiksi hän esittää taulukon, joka on jaettu kolmeen osaan: verbeihin, lausemalleihin sekä sijamuotoihin. Verbiosio on jaettu kuuteen alaluokkaan, joissa kielitaito kehittyy tasolta tasolle. Ensimmäisellä tasolla oppilas osaa verbien infinitiivimuodot sekä persoonamuodot, mutta ei osaa käyttää näitä käytännössä. Toinen taso sisältää säännöllisen taivutuksen preesenssissä ja kolmas taso epäsäännölliset verbit. Neljännellä tasolla oppilas osaa apuverbit ja partisiippimuodot ja viidennellä imperfektin. Viimeisellä tasolla osataan lisäksi muut muodot. Toista Röschin taulukkoa voi käyttää apuna tekstianalyysissä, jossa tekstiä analysoidaan sana-, lause- ja tekstitasolla. Tätä taulukkoa on mukautetusti käytetty myös tässä työssä.

2.2 Virheet teksteissä

Uutta kieltä opitellessa esiintyy tuotoksessa usein virheitä. Virheet ovat normin vastaisia poikkeavuuksia, ja jopa äidinkielliset tekevät virheitä (Bußmann 2002, 214). Virheet osoittavat oppimisvaiheesta ja ne kertovat, missä oppilas tarvitsee vielä tukea (Kleppin 2010, 1060f.).

Tässä työssä keskitytään pääosin transferenssivirheisiin, jotka aiheutuvat, kun äidinkieli vaikuttaa opittavaan kieleen. Transferenssia esiintyy helpommin kielissä, jotka ovat samankaltaisia. Myös muut aiemmin opitut kielet vaikuttavat opittavaan uuteen kieleen. (Apeltauer 1996, 6, 81–85) Muita virhetyyppejä ovat liikayleistys, säännönmukaistaminen sekä yksinkertaistaminen, joissa vieraan kielen omat kielioppisäännöt vaikuttavat rakenteisiin vääristävällä tavalla. Kompetenssivirhetyyppejä ovat virhe ja yritys. Näissä virheissä oppilas ei osaa vielä rakennetta ja siksi tekee virheen. Performanssivirheet voi

oppilas itse korjata. Näitä kutsutaan myös lipsahduksiksi. Foneettiset ja fonologiset virheet koskevat oikeankirjoitusta ja ääntämistä. Morfologiset virheet sisältyvä muotooppiin tai syntaksiin, ja lexikosemanttisissa virheissä väärä sana aiheuttaa merkitysongelman. Pragmaattinen virhe muodostaa sisällöllisesti väärän ilmauksen. (Kleppin 2000, 30–43)

2.3 Saksalaisen ja suomalaisen verbikieliopin vertailua

Sekä suomessa että saksassa verbit taipuvat persoonan ja luvun mukaan. Saksassa on lisäksi kohteliaisuusmuoto sekä yksikön kolmannen muodon *man*-rakenne, joka suomenetaan passiivina. Saksassa on kuusi aikamuotoa: preesenssin, imperfektin, perfektin ja pluskvamperfektin lisäksi saksassa esiintyvät myös futuurin I ja II muodot. Infinitivisäännöt ovat kielissä erilaiset.

Molemmissa kielissä lausetta dominoi verbi. Saksassa verbin paikat ovat tarkemmin säänneltyjä, kun suomessa järjestys on vapaampi. Suurin ero löytyy sivulauseissa, joissa saksassa verbit sijaitsevat lauseen lopussa.

2.4 Saksan kieli suomalaisissa lukioissa

Saksa on englannin ja ruotsin jälkeen kolmanneksi yleisin opiskeltava kieli lukiossa. Vuonna 2013 opiskeli 6961 (23 %) abiturienttia saksaa, joista n. kaksi kolmasosaa oli tyttöjä. (www.tilastokeskus.fi/ava, 17.3.2016) Vaikka noin joka neljäs opiskelee saksaa, on saksan lukijoiden määrä vuosien varrella merkittävästi laskenut. Esimerkiksi vuonna 2004 saksaa opiskeli jopa 13 978 (41 %) abiturienttia. (www.stat.fi, 16.3.2016)

Lyhyt saksan oppimäärä on nimeltään joko B2- tai B3-saksa. B2-oppilaat ovat aloittaneet saksan opiskelun yläkoulun 8. luokalla, kun taas B3-oppilaat aloittavat saksan opiskelun vasta lukiossa. (www.opf.fi, 1.2.2016, 100ff.) Pienentyneiden oppilasmäärien vuoksi ovat nämä ryhmät usein yhdistetty B3-oppilaiden kolmannesta kurssista lähtien. (Super gut 1. Opettajan materiaali. 2008, 4) Suomalainen opetussuunnitelma, kunnat sekä koulut muodostavat omat tavoitteensa opetukselle. Tämän työn kohderyhmä opiskelee vuoden 2003 lukion opetussuunnitelman mukaisesti (www.opf.fi, 1.2.2016).

2.5 Eurooppalainen viitekehys ja taitotasot A2.1, A2.2 ja B1.1

Eurooppalainen viitekehys sisältää ohjeet eurooppalaisten koulujen kielten opiskeluun. Tämä yhtenäinen jaottelu mahdollistaa vertailun koulujen välillä ja varmistaa tasapuolisen opetuksen. Tämä myös helpottaa opiskelijavaihtoja ja kansainvälistä yhteistyötä. (Eurooppalainen viitekehys 2003, 19, 96f.)

Eurooppalainen viitekehys sisältää kolme taitotasoa: A (kielitaidon alkeet), B (itsenäinen kielenkäyttö) ja C (taitava kielenkäyttö). Nämä ovat jaettu vielä alaluokkiin 1 ja 2. C2 on korkein taso. (www.goethe.de. 1.2.2016) Suomalainen opetussuunnitelma jakaa nämä alatasot vielä alatasoihin, kuten A2.1 ja A2.2. B2-kielen tavoitteena on yltää lukion lopussa kirjoituksessa tasolle A2.1–A2.2. B3-kielissä tavoite on A1.3–A2.1. (www.oph.fi 1.2.2016, 100, 230)

A2.1 taitotaso on nimeltään kielitaidon alkeiden hallinta. Siinä oppilas hallitsee helpoimmat arkipäivän tilanteet ja osaa kirjoittaa lyhyitä viestejä. Hän käyttää helpompia aikamuotoja, konjunktioita ja sanoja. Helpoimmat rakenteet ovat melko virheettömiä, mutta oppilas tekee silti virheitä perusasioissa ja muodostaa epäselviä ilmaisuja. (www.oph.fi 1.2.2016, 230)

A2.2 taitotaso on nimeltään kehittyvä peruskielitaito. Tällä tasolla oppilas selviytyy yleisissä arkipäivän tilanteissa ja osaa kirjoittaa lyhyitä kuvailuja. Hän osaa perussanaston ja yksinkertaiset rakenteet hyvin, mutta virheitä esiintyy vaikeimmissa rakenteissa ja osa rakenteista on vielä epäselviä. (www.oph.fi 1.2.2016, 230)

B1.1 taitotaso on nimeltään toimiva peruskielitaito. Tässä oppilas osaa kirjoittaa hieman yksityiskohtaisempaa tekstiä, joka on yhtenäinen ja loogisesti sidostettu. Sanasto ja rakenteet ovat kehittyneemmät, ja perusrakenteet ovat jo melko virheettömät, vaikka vaikeissa rakenteissa esiintyykin virheitä. Myös transferenssia voi olla. (www.oph.fi 1.2.2016, 230)

3 Primäärimateriaali ja tutkimusmenetelmät

Aineisto koostuu kahdestatoista kirjoitelmasta, jotka on kirjoitettu kolmannen ja kuudennen kurssin kurssikokeen yhteydessä. Kolmannella kurssilla opiskeli seitsemän oppilasta ja kuudennella viisi. Oppilaiden nimet on muutettu. Kolmannella kurssilla kuusi

oppilasta opiskeli B2-saksaa ja yksi B3-saksaa, ja kuudennella kurssilla kaikki opiskelivat B2-saksaa. ”Kolmas kurssi” on oikeasti viides kurssi B3-oppilaalle (ks. 2.4), mutta koska B2-oppilaita on enemmän, on numerointi tehty heidän mukaansa.

Oppilaat saivat molemmilla kirjoituskerroilla valita kolmesta aiheesta. Ensimmäisellä kerralla aiheina olivat kasvissyönti (n=1), kotieläimestä kirjeessä kertominen (n=6) tai sydänsuruksen ystävän auttaminen (Gute Idee! 3. Kokeet. 2005, 83). Toisen kerran aiheet olivat uskonnon merkitys itselle (n=4), lähiympäristöön vaikuttava mielipidekirjoitus (n=1) ja asuinpaikat tulevaisuudennäkymät.

Oppilaiden saksan kielen taustat vaihtelevat melko paljon. Alexander ja Thomas kävivät peruskoulunsa saksan kieliluokalla, jossa suomi ja saksa toimivat opetuskielinä. Tämän lisäksi Alexanderilla on myös saksaa puhuva isovanhempi. Sebastian, Anna ja Julia aloittivat saksan opiskelun yläkoulun kahdeksannella luokalla. Julian toinen vanhemmista on saksalainen ja Annan sukulaisia asuu Saksassa. Benjamin aloitti saksan lukemisen neljännellä luokalla ja Elias on ainoa, joka on aloittanut saksan opiskelun vasta lukiossa.

Primäärimateriaaliin kuuluu myös yhdeksän oppikirjaa: Super gut 1 ja 2, jotka ovat B3-saksan oppikirjoja ja Gute Idee! 3–6, jotka ovat B2-saksan oppikirjoja. Oppilailla on myös ollut erillinen kielioppikirja Tipp. Oppikirjoissa opetetaan eri kielioppiasioita eri kursseilla ja analyysissa näitä rakenteita verrataan oppilaiden kirjoitelmissa käyttämiin rakenteisiin.

Analyysissa tutkitaan myös saksalaisen taustan vaikutusta kirjoitustaitoon. Saksankieliseksi taustaksi lasketaan kytkökset Saksaan, esimerkiksi saksalaiset sukulaiset, sekä aikaisemmat saksan kurssit. Samalla tutkitaan myös mahdollista transferenssia. Lopuksi tutkitaan oppilaiden kielellistä kehitystä näiden kolmen kurssin aikana. Oppilaiden kielitaito sijoitetaan eurooppalaisen viitekehyksen ja suomalaisen opetussuunnitelman asettamiin taitotasoihin.

4 Kirjoitelmien analyysi

Analyysissa esitellään esimerkkilauseiden avulla oppilaiden tuottamia rakenteita. Analyysi keskittyy verbeihin, verbirakenteisiin sekä verbin paikkaan lauseessa. Osa lauseista voi esiintyä useampaan otteeseen, jos se sisältää useampia tarkasteltavia kohtia.

Siksi tarkasteltava kohta on alleviivattu tai lihavoitu. Esimerkkilauseen lopussa sulkuihin on merkitty oppilas, joka virkkeen on kirjoittanut.

4.1 Kolmannen kurssin kirjoitelmat

Eniten oppilaat tuottivat virkkeitä preesenssissä. Sekä heikkoja: „Ich spiele mit ihm jeden Tag.“ (Benjamin) että vahvoja ja epäsäännöllisiä: „Zum Beispiel eine Affe esse nicht Fleisch“ (Elias) verbejä käytettiin. Verbi *sein* ja *haben* olivat hyvin opittu, sillä ne oli oikein taivutettu. Kaksi oppilasta oli erehtynyt kongruenssissa, esim.: „Unsere Religion sind Orthodox und wir können nicht Fleisch essen.“ (Elias).

Eriäviä yhdysverbejä esiintyi muutamia, mutta erityisesti rakenteen *Gassi gehen* käyttö tuotti vaikeuksia. Oppilaat käyttivät tätä vaihdellen eri tavoin, esim.: „Ich gehe mit ihm jeden Tag gassi und wir spielen oft in einem Park.“ (Thomas)

Muita aikamuotoja käytettiin melko vähän. Imperfektissä kirjoitti kolme oppilasta: „Das ist nicht so einfach eine Katze besitzen als ich dachte.“ (Julia). Perfektiä käytti myös kolme oppilasta: „Ich habe gestern deinen Brief gelesen, und deine kleine Katze ist eine richtige Schönheit!“ (Anna). Pluskvamperfektissä kirjoitti vain yksi oppilas: „Ich möchte dir erzählen, dass wir eine Katze gegriegen hatten.“ (Julia).

Kirjoitelmissa käytettiin paljon suoria päälauseita, esim.: „Wir haben einen kleinen Hund.“ (Benjamin). Päälauseisiin tuotiin vaihtelua inversion eli käänteisen sanajärjestyksen avulla. Tällöin virke aloitettiin jollain muulla tavalla kuin subjektilla, esim.: „Mit dem Hund spiele ich jeden tag so viele.“ (Alexander) Aina sanajärjestys ei inversiossa kuitenkaan ollut oikein, esim. Benjamin tuotti sanajärjestyksen sekä oikein: „In jeder morgen gehe ich mit Messi zu Gassi und dann gehe ich zur Schule.“ (Benjamin) että virheellisesti: „Jeden tag ich gehe mit Messi zum Gassi zwei mal.“ (Benjamin).

Rinnasteinen lause koostuu vähintään kahdesta päälauseesta, jotka on liitetty rinnastuskonjunktioilla. Oppilaat sitoivat lauseita konjunktioilla *aber (mutta)* ja *und (ja)*. Virkkeissä verbi oli aina oikealla paikalla: „Zeus ist sehr freundlich und er spielt gern mit anderen Kindern.“ (Thomas)

Kuusi oppilasta käytti sivulauseita kirjoitelmassaan. Osan sivulauseet olivat verbin kannalta sanajärjestyksellisesti oikein: „Ich kann mir vorstellen, wie herzlich ihr Miuaen ist.“

wenn du nach Hause kommst.“ (Anna), mutta osalla oli vielä ongelmia tämän kanssa: *„Du weißt, dass ein Hundbesitzer muss jeden Tag sein Hund ulkoiluttaa, ruokkia und mit dem Hund spielen, so das ist was meine Alltage sind.*“ (Sebastian). Elias ja Sebastian kirjoittivat sekä oikean että väärän sanajärjestyksen, joten virheet saattavat olla vain erehdyksiä, jotka he itse pystyisivät korjaamaan.

Virkkeet koostuivat usein useammasta verbistä. Modaaliverbi ja infinitiiviverbi –yhdistelmä oli suosittu. Tällöin täytyy huomioida verbin taivutus, kongruenssi, infinitiiviverbin taipumattomuus sekä verbien paikat. Oppilaat hallitsivat nämä melko hyvin, ja virheitä oli vain muutama, esim.: *„Sie ist die schönste Hündin, die man bekommen kann.*“ (Anna). Kaksi oppilasta käytti myös modaaliverbin konjunktiiivimuotoa: *„Ich könnte nicht ohne Zeus leben, weil ich er so viel liebt.*“ (Thomas)

Kirjoitelmissa esiintyi myös muutamia kertoja esim. infinitiivilause, man-rakenne, refleksiiviverbi ja relatiivilause. Rakenteita, jotka oppitunneilla on opetettu, mutta joita ei käytetty kirjoitelmissa olivat imperatiivi ja futuuri.

4.2 Kuudennen kurssin kirjoitelmat

Elias ja Alexander olivat siirtyneet pois tästä saksan ryhmästä, joten heiltä ei saatu tätä aineistoa.

Myös kuudensissa kirjoitelmissa preesens oli käytetyin aikamuoto. Oppilaat taivuttivat heikot verbit oikein: *„Für mich bedeutet Religion nicht so viel.*“ (Thomas), vain kahdella oppilaalla oli kongruenssivirhe: *„Ich bin der Meinung, dass die Stadt eine neues Mehrfamilienhaus brauchen.*“ (Benjamin). Aikaisemmin tekstissä oli hän kuitenkin taivuttanut verbin persoonan mukaan oikein: *„Unsere Stadt braucht mehr Fabriken und Geschäften.*“ (Benjamin). Virhe voi myös johtua siitä, että hän ei tunne kunnolla sivulauseen kielioppisääntöjä ja siksi jättää verbin taivuttamatta.

Epäsäännöllisistä ja vahvoista verbeistä verbit *sein* ja *gehen* olivat yleisimmät ja niitä käytettiin lähes jokaisessa tekstissä, esim.: *„Meine Familie und ich gehen nie am Sonntag in der Kirche der Gottensdienst zu hören.*“ (Julia). Näiden lisäksi mielipidettä ilmaistiin monella eri tapaa, kuten: *„Ich denke, dass es ist altmodisch, an Gott zu glauben und in der Kirche zu gehen.*“ (Sebastian).

Kuudennella kurssilla oppilaat oppivat uutena asiana passiivin. Kaksi oppilasta käytti kirjoitelmissaan tätä sääntöjen mukaisesti: „*Ich bin auch Konfirmiert worden, aber das ist nur weil ich in der Kirche Heiraten will.*“ (Julia). Man-rakennetta käytettiin myös ilmaisemaan passiivia: „*Da kann man nur hören, beten und mitsingen.*“ (Anna)

Päälauseita esiintyi jonkin verran ja niissä verbi sijaitsi aina oikealla paikalla, esim.: „*Unser Stadt ist ein bisschen alt.*“ (Benjamin). Neljä oppilasta toi variaatiota tekstiinsä virheettömäsi inversion avulla: „***Für mich** bedeutet Religion nicht so viel.*“ (Thomas).

Lauseita yhdisteltiin rinnasteisilla päälauseilla, sivulauseilla ja niiden yhdistelmillä. Kun virkkeistä tuli todella pitkiä, tuli niistä usein myös epäselviä ja osaa oli vaikea ymmärtää, esim.: „*Ich bin nicht der meinung, dass Religion nicht ganz blödsinn ist, weil ohne Religion werden wir vielleicht nicht so viele Freientagen aus der Schule haben.*“ (Julia).

Rinnastaisia lauseita käytti jokainen, mutta konjunktioina käytettiin vain *aber* (mutta) ja *und* (ja). Sanajärjestys oli silti jokaisella oikein, esim.: „*Aber glaube ist auch also altmodisch und ich bin der Meinung, dass Menschen sollten nich an Gott glauben, aber man sollte modernischere werden.*“ (Sebastian). Sivulauseissa muutama oppilas teki sanajärjestysvirheen. Kaksi oppilasta tuotti sekä oikean: „*Ich will in der Kirche sitzen und sehen, wenn meine Kinder konfirmiert werden.* (Anna) että väärän sanajärjestyksen: *Ich denke, dass ich bin nur eine typische evangelische Finne.*“ (Anna).

Kaikki oppilaat taivuttivat modaali- ja infinitiiviverbi –yhdistelmän oikein, esim.: „*Ich möchte sagen, dass wir neuen Hallenbaden und Spielplätzen brauchen.*“ (Benjamin) Muutama kongruenssi- ja sanajärjestysvirhe kuitenkin oli.: „*Aber glaube ist auch also altmodisch und ich bin der Meinung, dass Menschen sollten nich an Gott glauben, aber man sollte modernischere werden.*“ (Sebastian).

Infinitiivilauseen oppilaat oppivat neljännellä kurssilla. Aikaisemmin oppilaat tuottivat lauseita ilman *zu*-Partikkelia, mutta nyt he tuntevat partikkelin merkityksen. Kaksi oppilasta käytti partikkelia oikein: „*Ich denke, dass, es manchmal schön ist, in die Kirche zu gehen.*“ (Anna). Partikkelia myös liikayleistettiin: „*Meine Familie und ich gehen nie am Sonntag in der Kirche der Gottensdienst zu hören.*“ (Julia).

Muutamia rakenteita esiintyi teksteissä vain vähän tai ei ollenkaan. Esim. perfektia käy-

tettiin vain kerran ja imperfektiä ja pluskvamperfektiä ei kertaakaan. Myöskään kaksoinfinitiiviä ja konjunktiivin pluskvamperfektiä ei käytetty kertaakaan. Lyhyeen tekstiin on toisaalta vaikea laittaa kaikkia kielioppirakenteita ja kaikki eivät edes tekstityyliin sopisi, joten on ymmärrettävää, että kaikkia rakenteita ei ole käytetty. Kaksi oppilasta yritti muodostaa konditionaalin, esim.: „*Als ich konnte neue Gebäude entscheiden werde ich viele neue Freizeitanlage bauen.*“ (Benjamin).

5 Taustatekijöiden vaikutus

Tässä tutkitaan saksankielisen taustan vaikutusta kirjoitustaitoon. Aikaisempien kursien lisäksi vaikuttaa myös saksalainen tausta. Tarkemmat taustatiedot oppilaista löytyvät kappaleesta 3.

5.1 Taustan vaikutus ja taitotaso kolmannen kurssin jälkeen

Eliaksella, Sebastianilla ja Annalla ei ennen lukiota ollut lainkaan tai vain vähän saksalaista kokemusta. Elias aloitti saksan opiskelun lukiossa ja hän on opiskellut hieman yli vuodessa viisi kurssia, mikä on saattanut olla liian nopea tahti omaksumaan saksan perusteet. Elias kirjoittaa melko yksinkertaista tekstiä, jossa esiintyy muutamia kongruenssivirheitä. Lyhyet ja helpot rakenteet ovat oikein, mutta vaikeammissa hän tekee virheitä. Suomen vaikutus näkyy esimerkiksi sanavalinnoissa. Hän on taitotasolla A2.1.

Sebastian hallitsee perusrakenteet hyvin, mutta hänellä on vaikeuksia vaikeampien rakenteiden kanssa. Sanajärjestys on lähes aina oikein, mutta sivulauseissa on virheitä. Hän kirjoitti kirjoitelmassaan muutaman sanan suomeksi, mikä on yleistä silloin, kun ei osaa sanaa kohdekielellä, eivätkä taidot ole vielä niin hyvät, että osaisi kiertää sanan jollain muulla tavalla. Sebastian on tasolla A2.1, mutta pienellä harjoituksella hän pääsisi taatusti seuraavalle tasolle.

Annan teksti on monipuolista ja verbit on virheettömästi taivutettu ja sanajärjestys on oikein. Hän muodostaa myös lähes oikein infinitiivilauseen, vaikka sitä ei ole vielä opetettu. Transferenssia ei ole nähtävissä. Se, että hänellä asuu sukulaisia Saksassa, voi motivoida opiskelemaan saksaa. Hänen taitotasonsa on A2.2 ja B1.1 välissä, mutta lähempänä tasoa B1.1.

Alexanderilla, Thomaksella, Benjaminilla ja Julialla on saksalainen tausta, sukulaisia,

tai he ovat lukeneet saksaa pidemmän ajan. Kaikki paitsi Julia opiskelevat saksaa jo alasteelta asti. Alexanderin ja Thomaksen kielitaito on aika samankaltainen. Kirjoitelman lauseet ovat melko lyhyitä, vaikka molemmat käyttivätkin paria sivulausetta. Preesens on yleisin aikamuoto. Thomaksen lauserakenteet ovat hieman monimutkaisempia, mutta Alexander toi variaatiota virkkeisiin inversiolla. Sanajärjestys on lähes virheetön. Thomas on mahdollisesti sekoittanut tekstiinsä englannin sanajärjestyksen, sillä hän on sijoittanut partikkelin ennen verbiä. Alexanderin kirjoitelmassa transferenssi on nähtävissä, kun hän käyttää kahdesta suomenkielistä sanaa. Vaikka poikien tekstit ovatkin hieman yksinkertaisia, on tekstissä merkkejä siitä, että heillä on pidempi saksan tausta. Esimerkiksi Thomas käytti tekstissään konjunktiiivia, joka opitaan lukiossa vasta myöhemmin. Molempien poikien kielitaito on tasolla A2.2.

Benjaminin teksti koostuu melko yksinkertaisista rakenteista. Hän kuitenkin käyttää esimerkiksi perfektiä ja inversiota tuodakseen variaatiota. Vaikka rakenteet ovatkin usein oikein, on virheitä esimerkiksi sanajärjestyksessä vielä jonkin verran, mikä osoittaa, että hän on keskellä oppimisprosessia. Englannilla saattaa myös olla vaikutusta tähän väärään sanajärjestykseen (aika + subjekti + predikaatti). Vaikka hän lukee saksaa jo melko pitkän ajan, on hänen tekstinsä vielä melko yksinkertaista ja sanasto on niukkaa. Benjamin on taitotasojen A2.1 ja A2.2 välillä.

Vaikka Julia on lukenut saksaa vasta kahdeksannelta luokalta asti, hänen saksalainen vanhempansa on vaikuttanut myönteisesti hänen kielitaitoonsa. Julian teksti on monipuolista: hän käyttää monia eri verbirakenteita ja aikamuotoja. Toisaalta hän kirjoittaa hieman puhekielisesti, mikä osoittaa saksankielisen vanhemman vaikutuksen. Hänellä on myös vaikeuksia ison ja pienen alkukirjaimen erottamisen kanssa. Vaikuttaa siltä, että hän on enemmän puhunut kuin kirjoittanut saksaa. Vaikka hän kirjoittaa monimutkaisia lauserakenteita, on sanajärjestys virheetön. Julia on taitotasolla B1.1.

5.2 Transferenssi kuudennen kurssin kirjoitelmissa

Sebastian on kehittynyt ainakin siten, että hän ei enää käytä suomalaisia sanoja tekstissään. Suomen kielen vaikutus kuitenkin näkyy esimerkiksi sivulauseen sanajärjestyksessä ja sanavalinnoissa. Annan kirjoitelmassa ei ole selvää transferenssia. Hän kuitenkin tekee muutaman sivulauseen sanajärjestysvirheen, mikä voi johtua siitä, että hän on

ajatellut virkkeen suomeksi. Anna ja Sebastian käyttävät myös molemmat *man*-rakennetta passiivin asemassa, mikä voi juurtua ruotsin kielen *man*-passiivista.

Thomaksen teksti kehittynyt siihen pisteeseen, jossa hän kirjoittaa pitkiä virkkeitä, jotka koostuvat pää- ja/tai sivulauseista. Lyhyet virkkeet ovat selkeitä ja kieliopillisesti oikein, mutta mitä pidempi virke, sitä vaikeammin ymmärrettävä se on. Pitkissä virkeissä huomaa myös suomen kielen transferenssin: vaikuttaa siltä, että hän on kirjoittanut vain sen, mitä mieleen on tullut ja kääntänyt sanat saksaksi. Tällöin esimerkiksi ymmärrettävyys ja kieliopillinen korrektius kärsivät. Benjamin unohtaa myös välillä ajatella kuin saksalainen. Myös hän tuottaa lyhyet virkkeet oikein, mutta pitkissä virkeissä esiintyy usein virheitä. Transferenssi on näkyvissä esimerkiksi kun Benjamin jättää subjektin pois, sillä suomessa tämä ei ole pakollinen, mutta saksassa lause vaatii muodollisen subjektin.

Julian saksankielinen tausta näkyy vielä kirjoitusasusta: ison ja pienen alkukirjaimen käyttö horjuu yhä. Nyt hän kirjoittaa myös verbejä isolla alkukirjaimella. Saksalainen tausta vaikuttaa kuitenkin myös positiivisesti kirjoitustaitoon, sillä hän käyttää sellaisia rakenteita, joita eivät muut tämän tason oppilaat välttämättä osaisi. Suomen transferenssi on myös nähtävissä vapaapäivä-sanassa: hän kääntää suomen vapaapäivä-sanana suoraan saksaan, vaikka sillä on oma termi saksaksi.

6 Oppilaiden kielellinen kehitys

Tässä verrataan vain Annan, Julian, Thomaksen, Sebastianin ja Benjaminin kirjoitustaidon kehitystä, sillä Alexander ja Elias eivät ole kirjoittaneet toista kirjoitelmaa. Oppilaat sijoitetaan järjestykseen sen mukaan, kuinka hyvät heidän saksan kielen taitonsa ovat. Samalla tasolla olevat oppilaat on järjestetty aakkosjärjestykseen. Arviointiin on käytetty Röschin (2011, 54f.) taulukointipohjaa, ja nämä verbimuotoja esittelevät taulukot ovat näkyvissä saksankielisen alkutekstin kappaleessa 8.

Annan kirjoitustaito oli hyvä jo alussa, mutta kolmen kurssin jälkeen kielitaito on yhä syventynyt. Ensimmäisessä tekstissä hän käytti hieman monipuolisemmin esimerkiksi aikamuotoja, mutta toisessa kirjoitelmassa hän käytti muun muassa uutena oppimiaan rakenteita: passiivia ja infinitiivilauseita. Ainoat sanajärjestykselliset virheensä Anna tekee toisen kirjoitelman sivulauseissa. Tällöinkin hän kirjoittaa osan lauseista oikein ja

osan väärin. Kyseessä voi olla huolimattomuusvirhe. Yhteenvetona Annan kielitaito oli jo alussa melko hyvä, joten se ei voikaan kehittyä merkittävästi. Kielitaito on kuitenkin syventynyt ja hän on oppinut muutamia vaikeampia rakenteita, joten hänen kielitaitonsa on noussut tasojen A2.2–B1.1 välistä tasolle B1.1, lähes tasolle B1.2.

Julian saksalainen tausta näkyi molemmissa teksteissä sekä positiivisesti että negatiivisesti. Positiiviset vaikutukset ovat kuitenkin suuremmat ja se näkyy esimerkiksi hankalimmissa rakenteissa, joita hän käyttää. Ensimmäinen teksti oli aikamuodollisesti monipuolisempi, mutta toinen oli rakenteeltaan kehittyneempi. Toisessa hän teki myös ainoan sanajärjestysvirheensä, mutta se voi johtua hankalasta lauserakenteesta. Kuten Annan, myös Julian ensimmäinen teksti oli hieman monipuolisempi, mutta toisen kirjoittelman haastavammat rakenteet ja virkkeet osoittavat kielitaidon syventyneen. Julia on edelleen taitotasolla B1.1, mutta lähestyy tasoa B1.2.

Thomaksen juuret saksan kielen opiskeluun juurtavat ensimmäiselle ala-asteen luokalle, jolloin hän aloitti saksan kieliluokalla. Hänen molemmat tekstinsä kuitenkin sisältävät enimmäkseen yksinkertaisia rakenteita. Hänen kielitaitonsa kehittyi näiden kolmen kurssin aikana eniten lauserakenteessa. Nyt hän kirjoittaa hyvin pitkiäkin lauseita, joita on kuitenkin välillä vaikea ymmärtää. Thomaksen kielitaito on vielä tasolla A2.2, mutta lisäharjoituksella hän pääsisi varmasti tasolle B1.1.

Myös Benjaminin suurin kielellinen kehitys löytyy lauserakenteesta. Tässä asiassa hän on kehittynyt hurjasti, sillä ensimmäinen teksti sisälsi lähes poikkeuksetta vain lyhyitä päälauseita, kun toisessa kirjoitelmassa niitä oli vain muutama. Molempien tekstien sanasto on melko yksinkertaista, ja sanastoa laajentamalla saisi Benjamin tekstistään monipuolisempaa. Kirjoitelmien välillä oppi hän myös inversion täydellisesti: enää hän ei tee siinä sanajärjestysvirheitä. Sivulauseissa on vielä jonkin verran horjuvuutta, erityisesti vaikeiden alistuskonjunktioiden yhteydessä. Toisessa kirjoitelmassa hän käytti hieman monipuolisempia ja uusia rakenteita. Benjamin oli aluksi taitotasojen A2.1 ja A2.2 välillä ja nyt hän on vahvasti tasolla A2.2.

Sebastian yksi suuri edistys on siinä, että hän ei enää käytä suomalaisia sanoja tekstissään. Molemmissa kirjoitelmissa esiintyy sanajärjestysvirheitä, mutta koska toisessa tekstissä on enemmän pidempiä virkkeitä, on siinä myös enemmän virheitä. Positiivista kuitenkin on, että Sebastian yrittää kirjoittaa myös vaikeampia lauserakenteita, vaikka

niissä virheitä olisikin. Kolmen kurssin aikana hän on oppinut myös uusia verbirakenteita, esimerkiksi infinitiivin ja konjunktiivin imperfektin. Sebastian oli aluksi tasolla A2.1, mutta nyt hän on sen verran kehittynyt, että on päässyt tasolle A2.2.

7 Tulokset

Tutkielmassa havaittiin, että moni asia vaikuttaa oppilaan kirjoitustaitoon. Erityisesti saksalaiset sukulaiset edistivät kielitaitoa; pääosin positiivisesti, mutta toisinaan negatiivisesti esimerkiksi kirjoitusasussa. Vaikutus näkyi joko suoraan esimerkiksi vanhemman ja lapsen välisellä kommunikaatiolla tai välillisesti motivaationa opiskella saksaa, koska sukulaisia asuu siellä. Myös aikaisemmat saksan kurssit vaikuttavat kielitaitoon. Mitä useamman vuoden oppilas oli lukenut saksaa, sitä kehittyneempi hänen kielitaitonsa oli. Kurssien lukumäärä ei kuitenkaan ollut niin vaikuttava tekijä kuin saksalaisen sukulaisen vaikutus. Näiden lisäksi myös yleisesti kielellinen lahjakkuus varmasti edistää oppimista.

Analyysi osoitti, että opetuksessa käytetyt oppikirjat asettivat raamit kielitaidolle. Oppilaiden kirjoitelmissa esiintyi lähes poikkeuksetta niitä rakenteita, joita oppikirjoissa oli käsitelty. Kirjoitelmien aiheet ovat lähtöisin myös oppikirjan materiaaleista, joten myös sanasto ja teemat ovat lähtöisin oppikirjasarjasta.

Kieliopillisesti oppilaat kehittyivät kolmannen ja kuudennen kurssin välillä eniten lauserakenteissa. Aluksi tekstit koostuivat enimmäkseen päälauseista, mutta toisissa kirjoitelmissa he muodostivat hyvin monimutkaisia virkkeitä, välillä jopa ymmärrettävyyden kustannuksella. Tämän johdosta toisissa kirjoitelmissa esiintyi hieman enemmän sanajärjestysvirheitä, ja esimerkiksi oppilaat, joilla ei ollut ensimmäisessä tekstissä kielioppivirheitä, muodostivat kuitenkin toisessa tekstissä joitakin virheellisiä rakenteita. Monipuolisuutta lauseisiin tuotiin lisäksi esimerkiksi inversiolla.

Perusrakenteet oppilaat osaavat hyvin: perusverbien taivutus sujui hyvin ja kongruenssi oli lähes poikkeuksetta virheetön. Sanasto oli kuitenkin melko yleisluontoista ja siinä näkyi oppikirjassa esiintyneiden sanojen vaikutus. Toisissa kirjoitelmissa oppilaat tuottivat onnistuneesti eri tapoja ilmaista mielipiteensä.

Yllättävää oli, että aikamuodollisesti ensimmäiset kirjoitelmat olivat monipuolisempia

kuin toiset. Toisissa teksteissä oppilaat kuitenkin toivat variaatiota passiivilla ja esimerkiksi konjunktiivi II:lla. Välillä vaikutti kuitenkin siltä, että jotkin oppilaat halusivat välttää virheitä ja muodostaa helppoja rakenteita, jotta virheitä ei syntyisi.

Transferenssia näkyi lähes kaikissa kirjoitelmissa. Kolmannen ja kuudennen kurssin kirjoitelmien transferenssit olivat vain erilaisia ja ne näkyivät eri kohdissa. Osa käytti ensimmäisessä tekstissään suomalaisia sanoja, mutta toisella kerralla koko teksti oli saksa. Toisissa kirjoitelmissa transferenssi näkyi monimutkaisten virkkeiden yhteydessä. Oppilaiden keskittyminen ehkä herpaantui tällaisissa virkkeissä ja he unohtivat ajatella saksalaisittain.

Muita virhetyyppejä olivat virheet ja yritykset. Tällöin oppilas yritti muodostaa rakenteen, jota hän ei vielä osaa, ja siksi lause oli virheellinen. Esimerkiksi infinitiiviä oppilaat eivät vielä osanneet kolmannen kurssin teksteissä, mutta silti tätä rakennetta yritettiin muodostaa. Toinen yleinen virhetyyppi oli erehdys. Tällaiset virheet oppilas olisi voinut varmasti korjata itse, jos hän olisi lukenut tekstinsä ajatuksella läpi. Kirjoitelmissa esiintyi myös muutama liikeyleistys.

Kun verrataan oppilaiden kehitystä asetettuihin tavoitteisiin, ovat he saavuttaneet ja jopa ylittäneet tavoitteet. Oppilaat ovat taitotasolla A2.2–B1.1 ja osa lähestyy jo tasoa B1.2. Nämä taitotasot on kuitenkin mitattu vain verbirakenteiden näkökulmasta, joten niitä ei voi yleistää koko kielitaitoon.

Koska oppilaat ovat eri tasoilla, voisi ryhmälle tehdä eriyttäviä tehtäviä, jotta jokainen saisi oman tasoistaan haastetta. Tällaiselle ryhmälle voisi sopia myös ns. tandemopetus, jossa kehittyneempi oppilas opettaa heikompa.