

UNIVERSITÄT TAMPERE

Institut für Sprach- und Translationswissenschaften

Fachbereich Deutsche Sprache und Kultur

**ANALYTISCHE UNTERSUCHUNG DER FEHLER IN
DEUTSCHSPRACHIGEN AUFSÄTZEN.**

**Eine vergleichende Analyse von Aufsätzen finnischer und englischer DaF-
Lernender.**

Pro-Gradu-Arbeit

Mai 2006

Anni Rahunen

Tampereen yliopisto

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Saksan kieli ja kulttuuri

RAHUNEN, ANNI: Analytische Untersuchung der Fehler in deutschsprachigen Aufsätzen. Eine vergleichende Analyse von Aufsätzen finnischer und englischer DaF-Lernender.

Pro Gradu –tutkielma, 57 s. + liitteet

Hakusanat: interlanguage, interimsprache, virheanalyysi, kontrastiivinen analyysi, vertaileva tutkimus

Toukokuu 2006

Tämän pro gradu –tutkielman tarkoituksena on virheanalyysin ja kvantitatiivisen tutkimuksen menetelmin tutkia ja verrata englantilaisten ja suomalaisten nuorten saksankielen aineita ja niissä esiintyviä virheitä. Tutkin virheitä pää- ja sivulauseen sanajärjestyksessä, verbien taivutuksessa sekä diftongin *-ei-* ja *-ie-* sisältämissä sanoissa. Hypoteesini on, että aineet eroavat kielellisesti sekä sukupuolten kesken että maiden välillä seuraavasti: a) tytöt kirjoittavat selkeästi virheettömämmin kuin pojat ja b) suomalaiset oppilaat hallitsevat oikeinkirjoituksen, sanajärjestyksen ja verbien taivutuksen paremmin kuin englantilaiset oppilaat.

Työni teoriaosassa selvitän virheanalyysin sekä kontrastiivisen analyysin historiaa. Määritän ja luokittelen eri virhekattegorioita ja selvitän niiden ongelmallisuutta. Syitä virheiden ilmenemiseen pohditaan.

Tutkimukseni osoittaa, että suuria eroja ei suomalaisten tyttöjen ja poikien välillä ollut, mutta englantilaisten tyttöjen ja poikien kielellinen vahvuus vaihteli. Tytöt sekä Englannissa että Suomessa osasivat poikia paremmin monikon kolmannen persoonan, sivulauseiden ja *-ie* –sanojen muodostuksen. Vähiten kielioppi- ja oikeinkirjoitusvirheitä tekivät suomalaiset oppilaat. Tuloksista ei kuitenkaan voi vetää kovin suuria johtopäätöksiä, sillä otokseni oli pieni ja ja materiaalini vaatisi lisätutkimuksia.

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	1
2	FEHLERANALYSE	3
3	PROBLEMATIK DER FEHLERDEFINITION UND FEHLERIDENTIFIKATION	7
	3.1 FEHLERDEFINITIONEN	7
	3.1.1 Korrektheit	8
	3.1.2 Verständlichkeit	9
	3.1.3 Unterrichtsabhängige Situationen	9
	3.1.4 Flexibilität und Lernerbezogenheit	10
	3.2 FEHLERIDENTIFIKATION	11
4	URSACHEN FÜR FEHLER	12
	4.1 TRANSFER UND INTERFERENZ	12
	4.2 INTRALINGUALE INTERFERENZ	15
	4.3 INTERLANGUAGE VS. INTERIMSPRACHE	16
	4.4 ANDERE URSACHEN UND GRÜNDE FÜR FEHLEISTUNGEN	18
5	FEHLERKLASSIFIKATIONEN	19
	5.1 KOMMUNIKATIONS- UND NICHT KOMMUNIKATIONSBEHINDERNDE FEHLER	20
	5.2 PERFORMANZ- UND KOMPETENZFEHLER	20
	5.3 EINE KLASSIFIKATION NACH DER FORM	21
	5.4 EINE KLASSIFIKATION NACH DER SPRACHEBENEN	22
	5.5 VERDECKTE FEHLER	23
6	ZU DEN ZWEI UNTERSUCHTEN GRUPPEN	24
	6.1 DAS ENGLISCHE UND DAS FINNISCHE SCHULSYSTEM	25
	6.2 ZIEL UND METHODE	29
	6.3 DAS MATERIAL	30
	6.4 ERGEBNISSE DER ANALYSE	31
	6.4.1 Aufsatzlänge	31
	6.4.2 Satzlänge	32
	6.4.3 Orthographische Fehler	34
	6.4.4 Fehler mit Verbendungen	38
	6.4.5 Fehler in der Wortfolge	42
	6.4.5.1 Nebensätze	43
	6.4.5.2 Hauptsätze	46
	6.5 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE	49
7	ZUSAMMENFASSUNG	51
	LITERATURVERZEICHNIS	53
	ANHÄNGE	58

1 Einleitung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist eine kontrastiv vergleichende Fehleranalyse durchzuführen, um die deutlichsten Gemeinsamkeiten und Unterschiede in zwei internationalen DaF-Lernergruppen herauszufinden. Fehler in Aufsätzen von Schülergruppen aus England und aus Finnland werden aus fehleranalytischer Sicht beurteilt und verglichen. Dabei wird der Schwerpunkt auf orthographische und grammatikalische Fehler, d.h. auf die Rechtschreibung der Wörter mit –ei und –ie – Diphthongen, die Verbkongruenz, Wortstellung innerhalb der Sätze und den Aufbau der Nebensätze, vor allem nach den Konjunktionen „weil“, „wenn“, „obwohl“ und „dass“, gelegt. Es wird auch von Interesse sein, ob es Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in Finnland und in England gibt. Ferner wird untersucht, ob die finnischen Schüler insgesamt weniger Fehler machen als die englischen Schüler, oder umgekehrt.

Seit 1997 bin ich stellvertretende Lehrerin in finnischen Grundschulen. Ich habe meine Lehrerausbildung in Finnland 1999-2000 durchgeführt. Es ist heutzutage möglich, während der finnischen Lehrerausbildung an der Universität Tampere an einer englischen Lehrerausbildung, die von St Martin's college angeboten wird, teilzunehmen. Ich habe an der ganzen englischen Lehrerausbildung partizipiert und in den Jahren 2001–2004 war ich als Deutsch- und Französischlehrerin in England tätig, wo Finnlands Leistungen in der PISA Studie bekannt waren. Während dieser 3 Jahre hatte ich den Eindruck, dass die finnischen und englischen DaF-Lernenden unterschiedliche Fehler machen. Ich bemerkte z.B., dass englische Schüler dem Erlernen des grammatischen Geschlechts der Substantive sehr wenig Aufmerksamkeit schenkten, und ich hatte den Eindruck, dass sie auch mehr Fehler in der Wortfolge machten als die finnischen Schüler. Das gesamte englische Schulwesen hat sich darüber den Kopf zerbrochen, wie besonders die Leistung und das gesamte Niveau der englischen Jungen und deren Niveau verbessert werden könnte. Meine sehr unterschiedlichen Erfahrungen besonders im Bereich der Grammatikunterrichtsmethoden veranlassten mich, dieses Thema durch eine kontrastive Analyse zu erforschen. Als Testtyp habe ich den Aufsatz gewählt, weil sowohl in der finnischen Abiturprüfung als auch in der englischen entsprechenden das Schreiben eines Aufsatzes oder mehrerer Aufsätze eine große Rolle spielt. Fehler

in schriftlichen Arbeiten sind auch einfacher zu interpretieren und häufig klarer zu erkennen als mündliche Fehler (vgl. Kleppin 1998, 15).

Die Fehleranalyse (FA) gehört zur Branche der Sprachlehrforschung und ist als Phänomen ‚Fehleranalyse‘ vielseitig, darauf wird genauer in Kapitel 2 eingegangen. Mein Forschungsinteresse gilt dem Bereich der Didaktik, und in dieser Arbeit wird Fehleranalyse nur aus der Sicht des Fremdsprachenunterrichts (FU) und Fremdsprachenerlernens betrachtet. Der FU ist eine Teildisziplin der Sprachlehrforschung. In dieser Arbeit wird veranschaulicht, woran der Fremdsprachenlehrer u.a. denken sollte, wenn er Fehler definiert, beschreibt, identifiziert und klassifiziert. Die Rolle des Lerners ist nicht außer Acht zu lassen. Mit Hilfe von FA, ist es möglich den FU in den Schulen effektiver zu planen.

Sprache ist ein soziales Normsystem, d.h. es gibt Normen und Regelmäßigkeiten, die uns über das Richtige und Falsche informieren. Die Rolle des Fehlers beim Lehren und Lernen der Fremdsprachen ist meiner Ansicht nach von Interesse für jeden, der Fremdsprachen lehrt oder lernt. Laut Kleppin (1998, 15) hat die bisherige Forschung über Fehler sich überwiegend auf schriftliche Produktionen konzentriert. In Finnland an der Universität Tampere wurde beispielsweise eine empirische Untersuchung durchgeführt (Koskensalo 1989), in der die Fehler in Aufsätzen drei finnischen deutschlernender Schülergruppen über einen Zeitraum von drei Jahren untersucht wurden. Im Jahr 1990 wurde eine Pro-Gradu-Arbeit (Miettinen 1990) geschrieben, in der ebenfalls empirisch untersucht wurde, welche Fehler in Aufsätzen von finnischen DaF-Lernenden auftauchten. Obwohl es Studien über Fehleranalyse gibt, gibt es, soweit mir bekannt ist, bis jetzt noch keine Untersuchungen, die finnische und englische DaF-Gruppen verglichen haben.

Die vorliegende Arbeit lässt sich in 7 Kapitel gliedern. Zuerst werden die wichtigen Teilgebiete der FA dargestellt, und es wird ein kurzer Überblick über die Geschichte der FA gegeben. In Kapitel 3 wird näher auf den Begriff ‚Fehler‘ eingegangen. Es wird versucht, den Umfang des Begriffes einzukreisen und zu spezifizieren und seine Problematik darzustellen. Im darauf folgenden Kapitel 4 wird ein Blick auf die Fehlerursachen geworfen, und in Kapitel 5 werden Fehler näher klassifiziert. Kapitel 6 besteht aus dem empirischen Teil, in dem deutsche Aufsätze der Finnisch- und Englischmuttersprachlern quantitativ untersucht und verglichen werden.

2 Fehleranalyse

Das Phänomen ‚Fehleranalyse‘ (FA) ist vielschichtig und komplex und sie kann ohne ein Verständnis über die Kontrastive Analyse (KA) nicht behandelt werden. Zuerst wird die FA definiert, dann die Geschichte der FA diskutiert und danach werden ihre Funktionen beschrieben.

Bußmann (2002, 214) definiert FA wie folgt:

Fehleranalyse [engl. *Error analysis*. Auch Fehlerlinguistik]. In der Fremdsprachendidaktik systematische Beschreibung sprachlicher Fehlleistungen, in der Fehlerpädagogik auch Bewertung und Therapie von Fehlern.

Daraus folgt, dass die FA viele Fähigkeiten vom Lehrer verlangt, wenn er mit Fehlern umgeht. Zuerst muss er definieren und beschreiben, was als Fehler gilt, dann muss er die Fehler identifizieren, sie danach bewerten und klassifizieren. Außerdem muss der Lehrer wissen, wie die Fehler am Besten korrigiert werden können, damit die Lernenden optimal davon profitieren können. Wie oben erwähnt, wird diese Fehlerkorrektur oft auch Fehlertherapie genannt. Laut Kleppin (1998, 22) hat jeder Lehrer seine „eigene kleine Theorie“ darüber, was Fehlerdefinition, -beschreibung, -identifizierung, -bewertung und -therapie beinhalten. In dieser Arbeit werden Fehlerdefinitionen in Kapitel 3.1 und Fehleridentifikationen in Kapitel 3.2 genauer betrachtet und Kapitel 5 beurteilt verschiedene Fehlerklassifikationen. Die Fehlerkorrektur muss im Rahmen dieser Arbeit außer Acht gelassen werden.

Durch das Analysieren der Fehler kann der Lehrer feststellen, ob die Lernenden das im Unterricht Vermittelte beherrschen oder nicht, und das Voraussagen und Erklären von Fehlern wird damit leichter. Fehler können aus vielen verschiedenen Gründen entstehen, was ich in Kapitel 4 weiter erläutern werde. Laut Corder gehören Fehlerdiagnose (/Fehlerdefinition und -identifikation) und Fehlertherapie (/Fehlerkorrektur) zu den Grundfähigkeiten eines Lehrers (vgl. Corder 1972, 38).

Edmondson & House (1993) stellen fest, dass die FA so alt wie der Fremdsprachenunterricht (FU) selbst sei und dass in dem frühesten noch erhaltenen Englischlehrbuch¹ kontrastive Ausspracheübungen zu Wortpaaren wie SHIP/SHEEP, FILL/FEEL zu finden seien, die offensichtlich auf einer ‚Fehleranalyse‘ basieren (vgl. Edmondson et al. 1993, 204). Die Bedeutung der KA, in der die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Muttersprache und Fremdsprache festgestellt werden, ist für die FA groß. Nickel betont (1972, 11), dass die kontrastive Linguistik eine große Rolle

¹ Bellot's ‚Schoolmaster‘ von 1580

besonders im FU spielt. Die KA versucht, die Strukturen und Formen der Zielsprache herauszustellen, bei denen die Lernenden Schwierigkeiten haben. Der bilinguale Vergleich gründet sich auf die Theorie, dass es insbesondere die Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache seien, die der Schüler lernen müsse, und mit Hilfe von kontrastiven Untersuchungen könnten diese Unterschiede aufgedeckt und beschrieben werden. Die FA bestätigt oder widerlegt die Vorhersagen der Theorie, von der der bilinguale Vergleich ausgeht. In diesem Sinne sei die FA ein experimentelles Verfahren zur Überprüfung der Transfertheorie. (Vgl. Nickel 1972, 12.) Ich werde noch in Kapitel 6 zurück auf diesen Punkt kommen.

Die FA wurde vor dem Ende der 1960er Jahre nicht als eine eigenständige Teildisziplin der Fremdsprachenlinguistik betrachtet. Laut Corder (1981, 1) konzentrierte sich die Lehre bis zu dem Zeitpunkt auf die behavioristische Lerntheorie, nach der die Lernenden eine Sprache durch das Aneignen neuer Gewohnheiten lernen. Anfang der 1970er Jahre wurden die strukturalistischen Sprachbeschreibungsmodelle als veraltet angesehen. Aufgrund ihrer Anlehnung an den Behaviorismus und Strukturalismus wurde auch die KA stark kritisiert. Die KA sah die Hauptursache für alle Fehler in der Muttersprache (mehr darüber in Kapitel 4.1 über Transfer). Sie erläuterte aber nicht, warum einige Fehler, obwohl sie vorausgesagt wurden, nicht auftauchten (Köhlmyr 2003, 26). Trotz einer gewissen Abneigung seitens der Wissenschaftler ersetzte die FA die KA, indem sie alle auftauchenden Fehler zu beschreiben versuchte (Köhlmyr 2003, 26). Aber auch die FA wird hauptsächlich wegen ihres einseitigen Fokus auf die Fehler kritisiert. Außerdem berücksichtigt die FA nicht die psychologischen Prozesse des Lernenden, wenn er versucht, etwas in der Zielsprache auszudrücken. Diese Prozesse sind jedoch für Wissenschaftler von großer Bedeutung, um die Zweitsprachenerwerbsprozesse besser verstehen zu können (vgl. Köhlmyr 2003, 26). Nachdem die KA und FA Mitte der 1970er Jahre zu sehr in die Kritik geraten waren und als veraltet galten, befasste sich die Theorie mit dem neuen Interlanguage Paradigma (siehe Kapitel 4.3). Nach Ringbom (1994, 740) ist es allerdings seit den 1990er Jahren unmöglich, die Interlanguagestudien von den anderen Typen der Spracherwerbsforschung zu trennen, weil sich die KA zu einem Bestandteil der allgemeinen Spracherwerbsforschung geworden ist.

Die KA und FA scheinen also keine sich ergänzenden Methoden zu sein, sondern komplementäre Instrumente der Sprachlehrforschung. Die KA ist laut Koskensalo (1989, 7ff) eine notwendige Komponente, die zur Vervollständigung der FA diene (vgl. auch Corder 1981, 37). Nickel (1973, 157) stellt fest, dass die FA für die

kontrastive Linguistik nur ein Forschungsgebiet von mehreren sei. Er behauptet (1972, 11), dass eine echte FA ohne Bezug auf die kontrastive Linguistik nicht möglich sei, wohingegen die kontrastive Sprachwissenschaft nicht unbedingt auf eine FA zurückgreifen muss. Laut Corder (1981, 62) ist die Rolle der KA nunmehr eher erklärend als voraussagend. Die FA ist ein wesentlicher Bestandteil der angewandten Linguistik, insofern sie die Gültigkeit der Ergebnisse von kontrastiven Sprachuntersuchungen überprüft (vgl. Nickel 1972, 12).

In den 60er und 70er Jahren waren Wissenschaftler unterschiedlicher Meinungen über Fehler. FA war ein wichtiges Thema in den 70er Jahren, als man relativ „fehlerfreundlich“ wurde. Im Gegensatz dazu wurde früher ein Fehler als „[ein] ärgerlicher Störfaktor des Sprachlernprozesses“ angesehen (vgl. Heindrichs et al. 1980, 103; Odlin 1989, 17). Dieser mit der Zeit gekommene Unterschied ist meiner Ansicht nach höchst interessant, und das Folgende gilt als Beispiel für die verschiedenen Meinungen der Wissenschaftler. Nickel, der gerade in den 70er Jahren mehrere Werke über FA veröffentlicht hat, ist der Meinung, dass Fehler zum Lernen gehören (vgl. Nickel 1972, 8). Palmer hingegen äußerte sich kritisch zur Fehlertoleranz:

The principle of accuracy may be expressed as follows: Do not allow the student to have opportunities for inaccurate work until he has arrived at the stage at which accurate work is to be reasonably expected...In opposition to the principle of accuracy, we are frequently told that >It is only by making mistakes that we learn not to make them <, and that >Only by going into the water can we learn to swim.< These are cheap proverbs, and we may easily coin others such as: >It is by making mistakes that we form the habit of making them<, or: >He who has not learned to swim will drown when thrown into deep water.< (Palmer 1964, 64f.)

Heutzutage jedoch gewinnt die Ansicht Nickels an Bedeutung, und die Mehrheit der Forscher ist der Meinung, dass die beim Fremdsprachenlernen auftauchenden Fehler zum Lernprozess gehören und natürlich sind (vgl. Koskensalo 1989, 17; Kleppin 1998, 14).

Laut Corder (1981, 45) hat die FA zwei Funktionen: eine theoretische und eine praktische. Die erste Funktion ist ein Teil der Methodik zum Erforschen des Spracherwerbsprozesses und die zweite ist für die Fehlertherapie wichtig. Nach Corder (1972, 39) besteht das Ziel der FA darin, uns etwas über die psycholinguistischen Prozesse mitzuteilen, die beim Sprachlernen ablaufen. In diesem Sinn ist die FA ein Teil der Methodik für die psycholinguistische Untersuchung des Spracherlernens, und damit ein Teil der KA. Wie schon oben erwähnt, sollten aus einem linguistischen Blickwinkel auch die Muttersprache und Zielsprache verglichen

werden, um zu erklären, warum Fehler auftauchen. In Anlehnung an Corder (1981, 52) ist Wissen sowohl in linguistischen Theorien als auch in psycho-linguistischen Theorien erforderlich, damit man am besten von der FA profitieren kann. Deswegen sind Linguisten im Bereich der angewandten Linguistik an der FA interessiert. Raabe (1980, 71) stellt in Anlehnung an Corder (1975) die Frage, ob die Fehlerbeschreibung eine Aufgabe für die Linguisten und die Fehlererklärung eine Aufgabe für die Psychologen sein sollte. Es lässt sich eine Entwicklung von rein linguistischen Beschreibungen der Fehler hin zu Beschreibungen sowohl psychologischer, sozialpsychologischer als auch pädagogischer und psycholinguistischer Dimensionen der Fehler feststellen. Diese Aspekte können jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht tiefer berücksichtigt werden.

Wie schon oben angesprochen, ist das Interesse an der kontrastiven Linguistik und der FA seit Anfang der 70er Jahre immer größer geworden (vgl. Nickel, 1972, 7), und auch Krainz (1980, 9) stellt in ihrem Werk fest, dass die in den letzten Jahren sprunghaft angestiegene Zahl von Veröffentlichungen über ‚Fehleranalyse‘ das wachsende Interesse an diesem Problemfeld dokumentiere. Trotzdem sind laut Henrici & Zöfgen (1993) erstaunlich wenige Publikationen Anfang der 90er Jahre erschienen, die unter theoretischen, empirischen und fachdidaktischen Gesichtspunkten Untersuchungen zu einzelnen Teilbereichen der FA behandelt haben (vgl. Henrici et al. 1993, 3).

Wie bereits erwähnt wurde, wurden Fehler seit den 70er Jahren eher als natürliche Begleiterscheinungen des fremdsprachlichen Lernprozesses dargestellt und behandelt. Ungeachtet dessen sind die folgenden Erkenntnisse nach Demme (1993) noch nicht überall und auch noch nicht mit der „erforderlichen Konsequenz in der Unterrichtspraxis durchgesetzt“. Sie betont, dass die StudentInnen, um in der Berufspraxis später erfolgreich sein zu können, schon in der Ausbildung den Bedürfnissen der Lernenden große Beachtung schenken sollten. Oftmals stehen sowohl junge Absolventen als auch erfahrene Fremdsprachenlehrer ratlos vor der schwierigen Aufgabe der Fehleranalyse (vgl. Demme 1993, 162-163. Siehe auch Kapitel 3.1.3).

Wie beschrieben, gibt es viele verschiedene Annäherungen an die Forschung auf dem Gebiet der Fremdsprache, wobei einige Wissenschaftler alte und neue Ideen und Aspekte verbinden (Köhlmyr 2003, 27). Laut Köhlmyr (2003, 27) gibt es noch keine universale Theorie, die alle Fragen zur Fremdsprachenlehre beantworten würde. Eine eklektische Betrachtungsweise scheint daher gerechtfertigt, weil sie Aspekte

unterschiedlicher theoretischer Ansätze berücksichtigt. In dieser Arbeit werden besonders die Aspekte sowohl der FA als auch der KA verwendet.

3 Problematik der Fehlerdefinition und Fehleridentifikation

Im folgenden Teil werden unterschiedliche Fehlerdefinitionen und deren Problematik diskutiert. Die Situation, in der kommuniziert wird und auch der Hintergrund der kommunizierenden Personen muss betrachtet werden, bevor es möglich ist, eine Äußerung als fehlerhaft zu bestimmen.

3.1 Fehlerdefinitionen

Die Sprache, entweder die geschriebene oder die gesprochene, hängt von der jeweiligen Situation ab. Die Schreibweise ist anders, wenn man z.B. einen Brief an den Chef oder an die beste Freundin schreibt. Was in einer Situation möglich ist, wird in einer anderen als ungünstig betrachtet. Leisi (1972, 30f.) erklärt, dass es also in der Sprache meistens nicht ‚das einzig Richtige‘ gebe, und dass eine Sprachregel grundsätzlich nie lautete: ‚Hier muss dieses Wort, diese Form stehen‘, sondern ‚hier darf sie stehen‘ oder ‚hier darf sie nicht stehen‘. Bestimmte sprachliche, gesprochene und geschriebene Ausdrücke werden nur im institutionalisierten Sprachgebrauch als Konventionen verwendet. Bei Leisi dient das Folgende als Beispiel: man sei nur am Traualtar „gezwungen“ etwas ganz bestimmtes zu sagen, und überall sonst im sprachlichen Leben habe man die Wahl zwischen mehreren möglichen Varianten.

Es ist also nicht eindeutig, was ein Fehler ist und was nicht:

Die Schwierigkeit besteht darin, dass ein Fehler immer nur als Abweichung von ‚etwas‘ oder als Verstoß gegen ‚etwas‘ zu bezeichnen ist. Dieses ‚Etwas‘ muss als Vergleichsgröße existieren. Und erst wenn wir dieses ‚Etwas‘ definiert haben, können wir eine Äußerung als fehlerhaft identifizieren. (Kleppin 1998, 15.)

Die jeweilige Situation, in der die Lernenden die Fremdsprache benutzen, entscheidet mit darüber, was als Fehler gilt. Kleppin (1998, 19) hat die von Lehrern, Linguisten und Sprachlehrforschern stammenden wichtigsten Definitionen (a-f),

zusammengefasst, die die Problematik des Definierens gut veranschaulichen. Ich habe diejenigen gewählt, die für diese Arbeit die wichtigsten sind. Kleppin listet 4 Kriterien auf, nach denen die Definitionen, die sich teilweise überschneiden, unterteilt sind: *Korrektheit, Verständlichkeit, unterrichtsabhängige Situationen und Flexibilität und Lernerbezogenheit* (vgl. Kleppin 1998, 20ff). Diese beinhalten alle einen unterschiedlichen Blickwinkel und Zugriff auf das Phänomen ‚Fehler‘.

3.1.1 Korrektheit

a) Ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem. Dies bedeutet, dass eine sprachlich unakzeptable Äußerung, die ein reiner Verstoß gegen das Regelsystem einer Sprache ist, als Fehler gilt. Z.B. *Ich arbeiten in Deutschland* (korrekt: *ich arbeite in Deutschland*) widerspricht dem Regelsystem der deutschen Sprache auf der syntaktischen Ebene. (Vgl. Kleppin 1998, 20.)

b) Ein Fehler ist eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm. Der Satz *Ich habe bekommt* ist vom deutschen Sprachsystem, genauer vom deutschen Wortbildungssystem, her durchaus möglich, aber er weicht von der geltenden linguistischen Norm ab (korrekt: *Ich habe bekommen*). Eine Norm ist so gut wie eine Regel, die Rechtschreibung, Aussprache, Grammatik, Wortverwendung und Stil betreffen kann. Diese Regeln sind in einer Sprachgemeinschaft festgelegt. (Vgl. Kleppin 1998, 20.) Der Unterschied zwischen a) und b) liegt darin, dass innerhalb des Sprachsystems ungrammatische Wörter produziert werden können, aber die Sprachnorm akzeptiert sie letztendlich nicht. Näher wird auf die Definitionen a) und b) in Kapitel 5.2 eingegangen.

c) Ein Fehler ist ein Verstoß dagegen, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt. Das problematische hier besteht darin, dass entschieden werden sollte, welche Sprachgemeinschaft unter die Lupe genommen wird. Es gibt z.B. im deutschsprachigen Raum viele Dialekte, und sogar innerhalb verschiedener Sozialgruppen variiert die Sprache immens. Was wird dann als Vergleichsgröße genommen? Es ist ja kaum möglich, dem Lernenden alle unterschiedlichen sprachlichen Varianten und Möglichkeiten zu präsentieren. Und leider gibt es keinen

allgemein gültigen Sprachgebrauch, der alle unterschiedlichen Regionen und sozialen Schichten umfassen würde (vgl. Kleppin 1998, 20).

3.1.2 Verständlichkeit

d) Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner/Muttersprachler nicht versteht. Hier gilt also: Wenn die Aussage verstanden wird, dann ist kein Fehler gemacht worden, auch wenn der Fehler gegen die Korrektheit und Definitionen a-b verstoßen würde. Das Problem der Verständlichkeit kann aber beim mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch ungleichwertig sein. Problematisch ist hier die Tatsache, dass dieser oben genannte Kommunikationspartner auch ein „Mitlernender“ sein könnte, der möglicherweise solche fehlerhaften Äußerungen versteht, die aus der Muttersprache stammen – und die ein deutscher Muttersprachler vielleicht nicht verstehen würde, weil sie Übertragungen aus der Muttersprache des Lernenden beinhalten. (Vgl. Kleppin 1998, 21.) Und es kann auch interpersonelle Unterschiede im Urteil geben und in vielen Fällen ist auch für den Muttersprachler keine klare Richtig/Falsch-Entscheidung möglich (Raabe 1980, 68f.).

3.1.3 Unterrichtsabhängige Situationen

e) Ein Fehler ist das, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken und was gegen die Norm im Kopf des Lehrers verstößt und das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet. Lehrwerke und Grammatiken legen Normen zugrunde, denen die Lernenden folgen sollten. Was der Lehrer als falsch bezeichnet, basierend auf der für ihn geltenden Norm, kann nicht kontrolliert werden. Man kann auch nicht nachvollziehen, in welchem Verhältnis diese Norm zu anderen Normen steht. (Vgl. Kleppin 1998, 21.)

Meiner Meinung nach kann hier die Tatsache, ob der Lehrer Muttersprachler oder kein Muttersprachler ist, eine Rolle spielen, weil die Fehler dann von einem sehr unterschiedlichen Blickwinkel betrachtet werden. Nickel (1972, 19) ist zu dem Ergebnis gekommen, dass muttersprachliche Lektoren und Assistenten an der Universität oft milder beurteilen als Lehrer, die die getestete Sprache nur als

Fremdsprache „beherrschen“. Er erklärt es psychologisch dadurch, dass der Muttersprachler das Leistungsniveau beim Schüler bewundere, das er selbst im Hinblick auf die Ausgangssprache des Schülers nicht erreicht habe, und ein Gemisch von Dankbarkeit und Stolz darüber empfindet, dass seine Muttersprache hier Lehrgegenstand sei. Heindrichs et al. (1980, 142) zu Folge liegt allerdings eine der Schwierigkeiten in der Entscheidung, ob überhaupt eine Fehlleistung vorliege oder nicht und sie behaupten, dass diese Schwierigkeit ausschließlich damit erklärt werden könne, dass der Korrigierende normalerweise kein Muttersprachler der unterrichteten Sprache sei. Laut Kleppin (1998, 16) müssen aber selbst deutsche Muttersprachler häufig bei Korrekturen überlegen, ob sie etwas als Fehler bewerten oder eventuell noch akzeptieren können. Demme (1993, 161-162) kritisiert, dass zu dem Analysieren und Korrigieren von Fehlern in der didaktischen Ausbildung von Lehrern in der Tschechischen Republik zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet wird. Sie meint, dass Deutsche, die ihre eigene Muttersprache als Fremdsprache unterrichten müssen, häufig Probleme bei der Fehlerexplikation haben und dass sie den Rat des Fremdsprachlers brauchen. Meiner Meinung nach müsste in der Lehrerbildung sowohl in England als auch in Finnland mehr über Fehler und ihre Funktionen gesprochen werden. Zukünftigen Lehrern sollten in beiden Ländern mehr Gelegenheiten gegeben werden, die Fehler mit verschiedenen Methoden zu korrigieren. Es wäre nützlich zu sehen, wie ein erfahrener Lehrer mit den Fehlern umgeht, und was „seine kleine Fehlertheorie“ in der gesprochenen und geschriebenen Sprache ist. Hilfreich wäre es, konkret herauszufinden, wie verschiedene Lehrer in der Praxis in verschiedenen Situationen mit ihren Klassen umgehen, und wie der Lehrer etwas intuitiv vs. bewusst als Fehler bezeichnet. Dadurch könnte der künftige Lehrer von einem erfahrenen Lehrer lernen und er bräuchte das Rad nicht neu zu erfinden.

3.1.4 Flexibilität und Lernerbezogenheit

f) Fehler sind relativ. Was bei einer Lerngruppe in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen in einer anderen Phase toleriert. Hier wird vom Lehrer bestimmt, wann und bei wem etwas als Fehler bezeichnet wird, ob etwas toleriert, absichtlich nicht berücksichtigt oder korrigiert wird. Daher muss festgestellt werden, dass Fehler nicht objektiv feststellbar sein können. Hierbei ist es für den

Lehrer wichtig zu verstehen, was das Problem der Lernenden war und welche Informationen der Lehrer aus Fehlern entnehmen kann. (Vgl. Kleppin 1998, 22.)

3.2 Fehleridentifikation

Corder (1972, 39) behauptet, dass es außerordentlich wichtig ist, bessere Verfahren zur Identifizierung und Beschreibung von Fehlern zu entwickeln und eine befriedigende Fehlererklärung (die letztlich das Ziel ist) von einer adäquaten Fehlerbeschreibung abhängig zu machen. Laut Corder (1981, 37) ist eine erfolgreiche Fehlerbeschreibung nur dann möglich, wenn der Lehrer (oder der Linguist) die Absichten und Bedeutungen des Lernenden richtig interpretiert. Fehlerbewertung ist problematisch, weil es immer von psychologischen, physiologischen, pädagogischen und unterrichtlichen Umständen und Bedingungen abhängt, was als Fehler betrachtet wird und wie die Fehler dann beurteilt werden. Es ist schwierig zu entscheiden, was als Fehler angesehen werden soll, weil es keine festen Regeln gibt, die in allen Situationen gelten. Hier kann als Beispiel das Schreiben von E-Mails genannt werden, weil es besonders in interkulturellen Situationen problematisch sein kann zu entscheiden, welches Format in diesem Fall verwendet werden sollte. E-Mails sind oft sehr kurz und direkt geschrieben; andere Regeln gelten für das ‚traditionelle‘ Briefeschreiben.

„Gerade in Anbetracht der wachsenden Bedeutung des Mündlichen innerhalb der Fremdsprachenvermittlung fällt einem sehr häufig auf, dass sowohl für Sprachtests als auch für Fehlerbewertungen die notwendigen Grundlagen für eine Beurteilung des Mündlichen zu fehlen scheinen und deswegen oft eine Diskrepanz zwischen Richtlinien einerseits und effektiver Leistungsbewertung im Jahresdurchschnitt andererseits vorliegt“ (Nickel 1972, 14).

Leisi (1972, 37) fasst das oben genannte mit anderen Worten zusammen und behauptet, dass es nie möglich sein werde, bei der Beurteilung von Fehlern von einem einheitlichen Prinzip auszugehen. Das relative Gewicht der verschiedenen Gesichtspunkte könne nicht generell festgesetzt, sondern nur im Einzelfall abgewogen werden. Beim Korrigieren schriftlicher Aufgaben im FU muss der Lehrer daran denken, was im Text verlangt wurde und ob man auch etwas, das noch nicht gelehrt worden ist, korrigiert. Es ist schwer zu entscheiden, ob etwas überhaupt als Fehler bezeichnet werden kann, weil vielleicht nur die Intuition des Lehrers dagegen ist, obwohl ein Fehler nicht gleich zu entdecken ist (vgl. Kleppin 1998, 26). Der

Fremdsprachenlehrer muss auch je nach der unterrichteten Gruppe entscheiden, was als Fehler identifiziert wird oder sein sollte und was nicht. In wie weit wird er z.B. das, was noch nicht gelehrt worden ist, als Fehler markieren, obwohl die Lernenden die Struktur noch nicht beherrschen können. Wir identifizieren Fehler, indem wir die ursprüngliche Äußerung (die fehlerhafte Äußerung in der Fremdsprache) mit dem vergleichen, was ein Muttersprachler sagen würde, um die betreffende Bedeutung auszudrücken (vgl. Corder, 1972, 40).

Wie oben erläutert, gibt es keine unfehlbare Form der Sprache, die man in allen Situationen gebrauchen könnte (vgl. Nickel 1972, 18), was das Definieren und die Identifikation der Fehler schwierig macht. Etwas, was man sagen kann, wirkt, wenn geschrieben, unangemessen, obwohl es pädagogisch verständlich sein kann (vgl. Nickel 1972, 19). Demme (1997, 430) betont, dass Fehler unter kontrastiv-komparatistischen Aspekten mit Hilfe pragmatischer, soziokultureller oder interkultureller Ansätze untersucht werden sollten.

4 Ursachen für Fehler

Fehler können psychologische und soziologische Gründe haben. Die Muttersprache hat eine Wirkung auf das Lernen der Zielsprache und in Kapitel 4.1 und 4.2 wird besonders dieser Aspekt diskutiert. Wie oben erwähnt, gewinnen heutzutage die Interlanguagestudien an Bedeutung, was Kapitel 4.3 erläutert. Zuletzt sind andere Gründe für Fehlleistungen in Kapitel 4.4 zusammengefasst.

4.1 Transfer und Interferenz

Hierbei sollen zunächst die Begriffe ‚Fremdsprache‘, ‚Muttersprache‘ und ‚Zweitsprache‘ erklärt werden. Edmondson et al. (1993) definieren ‚Muttersprache‘ als die Sprache, die man von Geburt an erlernt. Die Begriffe ‚Fremdsprache‘ und ‚Zweitsprache‘ unterscheiden sich nach Edmondson & al. aus kulturellen Gründen. Wenn z.B. Deutsch in Deutschland von türkischen Arbeitsmigranten gelernt wird, spricht man über ‚Zweitspracherlernen‘. Es handelt sich um das Lernen einer ‚Fremdsprache‘, wenn u.a. Deutsch in Finnland gelernt wird. (Vgl. Edmondson et al.

1993, 8-9.) In dieser Arbeit wird ‚Zweitsprache‘ außer Acht gelassen und es wird auf das Konzept ‚Fremdsprache‘ fokussiert.

Edmondson et al. (1993, 11) unterscheiden auch zwischen dem Erlernen und dem Erwerb von Sprachen. Das Lernen wäre ein bewusster Prozess, in dem Regeln gelernt und angewendet werden. Der Spracherwerb finde bei der Muttersprachenentwicklung statt, weil er intuitiv und meistens unbewusst durch soziale Kontakte vor sich gehe. Da diese Einteilung logisch erscheint, wird auch in dieser Arbeit ‚das Erlernen‘ vom ‚Erwerb‘ getrennt.

Eine wesentliche Frage ist, ob das Erlernen der Zweitsprache oder der Fremdsprache dem Muttersprachenerwerb entsprechend verläuft oder nicht. Diese Frage ist problematisch, weil man beim Untersuchen den Kontext beachten muss, in dem man lernt. Wenn der FU als ‚unnatürlich‘ (laut Viberg 1987, 32f. auch ‚formal‘) im Gegensatz zu einer ‚natürlichen‘ (laut Viberg 1987, 32f. auch ‚informal‘), außerunterrichtlichen Umgebung sei, würde das ausschließen, dass Lernende in außerunterrichtlichen Situationen über die Zielsprache bewusst nachdenken könnten. Das Erlernen würde ‚von selbst‘ geschehen. Das wäre aber falsch, denn ‚natürliche‘ Spracherwerbsprozesse können auch im Unterricht gefördert werden. (Vgl. Edmondson et al. 1993, 11; Viberg 1987, 32f). Es gibt also auch eine Mittelform, nämlich ‚semiformales Erlernen‘, und als Beispiel dafür nennt Viberg (1987, 32f) den Fall, in dem z.B. Immigranten sowohl durch ‚formalen Unterricht‘ als auch ‚von selbst‘ oder ‚informal‘ lernen. Laut Corder (1972, 39) ist der echte Lernprozess einer Fremdsprache stark von der Muttersprache beeinflusst (vgl. auch Lado 1972, 15), und eine echte Fehleranalyse sei ohne kontrastive Linguistik nicht möglich, wie schon in Kapitel 2 erläutert. Es gibt verschiedene Hypothesen, inwiefern das Fremdsprachenlernen dem Muttersprachenerwerb identisch oder ihm nur ähnlich ablaufe, hier wird aber nur erwähnt, dass die beiden Prozesse vergleichbar sind, indem sie dieselben Strategien teilen (vgl. Edmondson et al. 1993, 126f; Odlin 1989, 21; Corder 1981, 7).

Laut Edmondson et al. (1993, 208) wird der Einfluss der Muttersprache auf die Fremdsprache ‚Transfer‘ genannt (vgl. auch Kleppin 1998, 135). Je nach dem, wie die beiden Sprachen sich ähneln oder sich unterscheiden, verlaufe der Transfer positiv oder negativ, und der negative Transfer werde dann als ‚Interferenz‘ bezeichnet. Beim positiven Transfer treten keine Fehler auf, weil die Fremdsprache und Muttersprache dieselben Normen und Regeln haben. Negativer Transfer, oder Interferenz, wäre dann durch Fehler in z.B. grammatischen Strukturen, Phonetik, Syntax oder Lexik zu

erklären (vgl. auch Kleppin 1998, 134; Koskensalo 1989, 52). Wie in Kapitel 2 erwähnt, wurde die KA meistens deswegen kritisiert, weil sie alle Fehler als Transferfehler bezeichnete. Odlin (1989, 14) weist darauf hin, dass Transfer ein primär psychologisches Phänomen ist und dessen Wirkungen auf Fremdsprachenlernen auf komplexe Variationen der sozialen Umgebungen angewiesen sein können. In dieser Arbeit wird auf die Definition des Transfers von Edmondson et al. zurückgegriffen².

Ringbom (1987, 53) zitiert Corder (1983, 88) und notiert, dass je ähnlicher die Muttersprache der Fremdsprache ist, desto mehr Hilfe die Muttersprache während des Fremdsprachenerlernens bietet. Lado (1964, 2) formulierte dasselbe zwanzig Jahre früher mit anderen Worten und behauptete, dass es wichtig für den Lehrer sei, die Muttersprache mit der Fremdsprache zu vergleichen, weil das, was die Schüler leicht finden, der Muttersprache ähnlich sei und das, was Schwierigkeiten verursache, verschieden von der Muttersprache sei. Wenn der Lehrer wüsste, woraus die größten Probleme entstehen, dann könne er sie besser beseitigen (vgl. auch Kleppin 1998, 31). Eine kontrastive Analyse ist laut Odlin (1989, 19) sinnvoll, um zu erklären, warum bestimmte Fehler vorkommen. Um Fehler zuverlässig vorhersagen zu können, müssen die Forscher auf dem Gebiet aktuelles Material analysieren.

Sowohl in Finnland als auch in England habe ich bemerkt, dass die Schüler – in der Mutter- oder Zielsprache – davon profitieren, wenn Aufmerksamkeit auf die Unterschiede der Mutter- und Fremdsprache gelegt wird, wie bei Lado beschrieben. Nickel (1972, 23) stellt fest, dass wie bei allen Fehlern, so auch beim Interferenzfehler der Gesichtspunkt der Kommunikation berücksichtigt werden sollte. Laut Odlin (1989, 23) gibt es viele theoretische Schwierigkeiten, die die Wichtigkeit des Transfers vermindern, aber laut Kleppin (1998, 31) werden Interferenzfehler von einigen Forschern als eine der wichtigsten Fehlerursachen genannt (vgl. auch Lee 1972, 14; Ringbom 1987, 58).

² Mehr an Definitionen des Transfers in Odlin 1989.

4.2 Intralinguale Interferenz

Übergeneralisierung, Regularisierung und Simplifizierung gelten als intralinguale Fehler, das heißt, dass Fehler dieses Typs durch Übertragungen von sprachlichen Phänomenen innerhalb der Fremdsprache entstehen. Das bedeutet, dass Lernende überall in einer bestimmten Phase des Lernprozesses immer die gleichen Fehler machen, die keinesfalls aus Übertragungen von der Muttersprache resultieren, wie z.B. *sechszehn* anstatt *sechzehn* (Beispiel der Verfasserin), bei dem also das schon Gelernte eine negative Wirkung auf das neu zu lernende Material hat. (Vgl. Lee 1972, 16; Kleppin 1998, 33; Hecht/Green 1993, 36.) Unten betont Nickel, dass nicht alle Fehler ihre Herkunft im Transfer haben, wie schon in Kapitel 4.1 erwähnt, sondern intralinguale Fehler verschiedenen Types eine große Rolle beim Fremdsprachenlernen spielen.

Contrastive linguistics is not at all committed to the view that all mistakes made by learners of foreign languages are caused by interference from the source language. Mistakes may, of course, also arise from the fact that the system of the target language is not impressed with sufficient firmness on the learner's memory – a situation which leads to the intra-structural confusing and conflation of distinct rules of the target language (e.g. in the form of over-generalisation of new rules, hypercorrectness, etc.). (Nickel 1971, 6f, zitiert nach Lee 1972, 15.)

Übergeneralisierungen sind schwierig von der Interferenz zu unterscheiden (vgl. Koskensalo 1989, 48; Kleppin 1998, 119; Lee 1972, 17). Z.B. in dem folgenden Satz, der von einer Spanierin geäußert wurde, gibt es zwei Fehler.

Ich traf keine Problemen. (Kleppin 1998, 119.)

Korrekt heißt es: *Ich hatte keine Probleme.* Im Spanischen kann man ‚Probleme treffen‘ aber im Deutschen trifft man in diesem Sinne nur Menschen. Also entweder ist der Fehler ein Interferenzfehler aus dem Spanischen oder es könnte hier eine Übergeneralisierung vorliegen. Übergeneralisiert wäre dann die Benutzung von *treffen*. Das zweite Problem liegt bei der Pluralbildung, und hier wurde vielleicht vermutet, dass *Problem* der Regel für z.B. *die Frauen* folgt. Mit anderen Worten heißt Übergeneralisierung „die Ausweitung einer Kategorie oder Regel auf Phänomene, auf die sie nicht zutrifft“. (Vgl. Kleppin 1998, 32, 119; Odlin 1989, .)

Wenn ein unregelmäßiges Phänomen zu einem regelmäßigen gemacht wird, handelt es sich um eine Regularisierung. In den folgenden Sätzen hat der Lernende Probleme mit den Verben:

Wenn Menschen aus unterschiedlichen Kulturen sich aufeinander treffen, gibt es Missverständnisse. (Kleppin 1998, 33)

Er möchtet wie ein Erwachsener behandelt werden. (Kleppin 1998, 120)

Das reflexive *sich treffen* wurde auf *aufeinander treffen* ausgedehnt und in dem zweiten Satz ist die Bildung der 3. Person Singular auf das Modalverb übertragen, die Regeln wurden also regularisiert. (Vgl. Kleppin 1998, 33, 120.)

Simplifizierungen sind Vereinfachungen, und darunter werden z.B. Vermeidungen von komplexen Strukturen (wie Nebensatzkonstruktionen usw.) oder der Gebrauch nichtkonjugierter Formen verstanden. *Wenn ohne Fahrschein fahren, dann muss zahlen.* In diesem Beispielsatz von Kleppin (1998, 120) wurde das Subjekt *man* ausgelassen und im untergeordneten Satz wurde das Verb im Infinitiv verwendet, also handelt es sich hier um eine Simplifizierung. Hecht et al. (1993, 39) behaupten, dass Simplifizierungen typisch für Anfänger seien. Odlin (1989, 41) stellt fest, dass es schwierig ist, Simplifizierungen von Transfer zu unterscheiden, weil vergleichende Untersuchungen darauf hin deuten, dass bei einigen Fehlern (z.B. Auslassen der Artikel) Transfer und Simplifizierung ähnliche Phänomene darstellen.

4.3 Interlanguage vs. Interimsprache

Der Begriff ‚Interlanguage‘ wurde 1972 von Selinker zum ersten Mal verwendet (Corder 1981, 2), um ein ‚Hybrid‘, eine Zwischenform der Muttersprache und der Fremdsprache zu beschreiben. Seitdem wurde deutlich, dass Lernende von der Muttersprache unabhängig, besonders in der Anfängerperiode, meistens dieselben Fehler machen. Aufgrund dessen hat ‚Interlanguage‘ ihre eigene sich entwickelnde Geschichte – und sie kann keine hybride Sprache sein. Vergleichbare Konzepte, wie ‚interlingua‘, ‚Interimsprache‘, ‚Lernersprache‘, ‚approximative systems‘ und ‚idiosyncratic dialects‘ sind Anfang der 70er Jahre aufgezeigt worden, die alle unterschiedliche Aspekte dieses Phänomens darstellen (vgl. Selinker 1992; Edmondson et al 1993, 217; Hecht et al. 1993, 36; Koskensalo 1989, 19; Corder 1981, 66f.).

Für diese Arbeit ist es wichtig zu entscheiden, ob der Begriff ‚Interlanguage‘ oder ‚Interimsprache‘ verwendet werden soll. Laut Kasper (1981, 13) wurde die Interlanguage-Hypothese primär in Gegensatz zu der behavioristischen Theorie entwickelt und die Interimsprachenhypothese entstand aus einer Kritik an der KA und der FA (siehe Kapitel 2 über die Geschichte der FA). Die Interimsprache bezog sich auf eine Theorie „des unterrichtlich gesteuerten Fremdsprachenlernens“, während die Interlanguagehypothese auf einer allgemeinen Theorie des Zweitsprachenerwerbs aufbaut. Der Begriff ‚Interlanguage‘ kann als Oberbegriff dienen. Nach Kaspers (1981, 11f.) Definition versucht die Interlanguage die „spezifischen Bedingungen und Prozesse zweitsprachlichen Lernens zu ermitteln“ besonders im Bereich der Zweitsprachenerwerb, was für diese Arbeit nicht relevant ist. Daraus ist zu schließen, dass im Rahmen dieser Arbeit der Begriff ‚Interimsprache‘ benutzt werden muss.

Die Interimsprache hat Züge sowohl von der Muttersprache als auch von der Fremdsprache, aber das bedeutendste sind die eigenständigen Merkmale, die von diesen beiden Sprachen völlig unabhängig sein können. Das heißt, dass die bisher erlernten Kenntnisse der Fremdsprache auch dort falsch eingesetzt werden, wo sie nicht angebracht sind. Interimsprache kann als kontinuierliches Lernen beschrieben werden, in dem der Lernende beständig seine Hypothesen ändert, je nach dem, welche Information oder Aufklärungen ihm gegeben wurden. Laut Raabe (1980, 80) generalisiert, deduziert und kopiert der Lernende richtige und fehlerhafte Teile basierend auf seinem jeweiligen interimsprachlichen Stand. Lernende in einer Gruppe können also in unterschiedlichen interimsprachlichen Stadien sein, was natürlich die Beschreibung dieses Phänomens schwieriger macht.

Die Interimsprache wird als systematisch, variabel, dynamisch und für „systemexterne Regeln und Strategien“ durchlässig charakterisiert, und ihr Hauptmerkmal ist Fossilisierung (Kasper 1991, 218). Die Interimsprachenanalyse umfasse eine sprachpsychologische Dimension, indem „ihr Forschungsobjekt die kognitiven und interaktiven Sprachaneignungs- und –verwendungsverfahren“ einschließe. Diese ermöglichen es, von einem „Sprachstadium“ ins nächste überzugehen und „das lernersprachliche Wissen für die Rezeption und Produktion von Äußerungen zu aktivieren“. Fossilisierung bedeutet, dass der Lernende Sprachformen, die der Norm der Fremdsprache nicht entsprechen, als stabile Elemente in seiner Sprache benutzt. Bei Immigranten sei es oft der Fall, dass das Zweitsprachenerlernen zu einem ‚Stillstand‘ komme, und der Lerner unbewusst aufhört zu lernen, weil er glaubt, er habe genug gelernt. Dies führt dazu, dass seine gesamte Interimsprache zu diesem Zeitpunkt fossilisiert. (Vgl. Edmondson et al. 1993, 218.) Die FA ist laut Raabe

(1980, 67) ein Teil der Interimsprachenanalyse geworden, bei der die Fehler im Verhältnis zur jeweiligen Interimsprache beurteilt, analysiert, beschrieben und erklärt werden. Der Begriff des Fehlers werde dann als Verstoß gegen die sprachliche Akzeptabilität aufgegeben (Raabe 1989, 67). Die Interimsprache wird im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter berücksichtigt.

4.4 Andere Ursachen und Gründe für Fehlleistungen

Laut Leisi (1972, 28) spricht niemand z.B. schlechtes Deutsch, Englisch oder Finnisch, sondern Deutsch, Englisch oder Finnisch von seiner Zeit, seinem Sozialstand, oder seiner Gegend, und hier stimme ich ihm zu. Das hat auch Wirkung auf das, welche Wörter wir beim Schreiben wählen, ob wir wissen, was die Konnotation jedes Wortes ist und in welcher Umgebung das Wort auftauchen sollte. Deswegen ist es wichtig als Lehrer, den Schülern klar zu machen, für wen man schreibt und welches die Funktion des jeweiligen Textes ist (z.B. Brief an den Chef/ Liebesbrief/ Postkarte/ wissenschaftlicher Aufsatz/ satirischer Artikel). Fehler können deswegen vorkommen, weil der Schüler diese Textregel oder Textsorten nicht kennt, bzw. diese nicht berücksichtigt.

Bei den Fehlleistungen spielen laut Nickel (1972, 16) Kurrikulum, Lehrmaterial, Schultyp, Methodik, Didaktik, Soziologie, Klassengeschichte (z.B. Ausfall von Lehrstunden, Lehrerwechsel, Schülerwechsel, Ortswechsel usw.) eine erhebliche Rolle, und auch die Altersstufe sei aus pädagogischen und linguistischen Gründen von Bedeutung. Soziologische und psychologische Faktoren sind wichtige Komponenten in diesem Forschungsbereich, weil die Linguistik an sich die anstehenden Probleme nicht lösen kann (vgl. Nickel 1973, 163). Es muss meiner Meinung nach berücksichtigt werden, dass auch Erwachsene in ihrer Muttersprache häufig Fehler wegen Müdigkeit, vorübergehender Gedächtnisausfälle oder wegen starker Gefühle machen, und es wäre falsch zu denken, dass diejenigen, die eine Fremdsprache lernen unter solchen Umständen keine Fehler machen. Laut Edmondson et al. (1993) gibt es auch viele andere Variablen, die einen Einfluss auf das Fremdsprachenlernen haben, z.B. Alter, Sprachlerneigung, Motivation, Müdigkeit, Lustlosigkeit, Aufregung, kognitiver Lernstil, u.ä.. Die Schüler können auch positiver auf z.B. das Sprechen reagieren als auf das Schreiben, oder umgekehrt, und wenn ein sicheres und vertrautes

Gefühl fehlt, können Probleme vorkommen. (Sehe auch Raabe 1980, 79f; Odlin 1989, 129f.)

Sprachliche, sowohl schriftliche als auch mündliche Äußerungen sind von Sinnzusammenhängen abhängig. Sprachen ‚leben‘ und Ausdrücke verändern sich dauernd. Der Zweck des FU besteht darin, die Schüler so vorzubereiten, dass sie möglichst sicher die Sprache in jeweiligen Situationen außerhalb des Klassenzimmers gebrauchen können. Meiner Ansicht nach ist es besonders wichtig, im Kurrikulum darauf zu achten, was das ‚psychologische Alter‘ der Lernenden ist, weil es die Motivation beeinflusst. Wenn die Lernenden lernen müssen, wie z.B. eine Fahrkarte zwischen München und Berlin gekauft wird, muss darauf geachtet werden, dass dieser Kontext zur jeweiligen Altersgruppe passt. Es hat keinen Sinn so etwas zu lehren, falls niemand in dieser Gruppe, der in diesem Alter, schon alleine gereist ist oder reisen wird und eine Fahrkarte gekauft hat oder kaufen wird. Es ist immer das Beste wenn die Schüler schon mit der Situation bekannt sind, und damit Erfahrungen gehabt haben. Lernende sind meiner Erfahrung nach motivierter, wenn die Lernsituationen zu ihren Lebenssituationen passen.

5 Fehlerklassifikationen

Linguistische Fehlerklassifikationen gelten als „Kernstück der Fehleranalyse“ (Raabe 1980, 74), sie können aber keine Fehlererklärungen bieten. Raabe erläutert weiter, dass sie nur zur Benennung von Fehlertypen mit Hilfe der linguistischen Metasprache beitragen. Somit sei man in der Lage, Fehlerschwerpunkte linguistisch zu lokalisieren. Es ist nicht immer klar, wie einzelne Fehler zu klassifizieren sind. Im folgenden Teil diskutiere ich nur einige von mehreren verschiedenen Klassifikationsmöglichkeiten, nämlich kommunikations- und nicht kommunikationsbehindernde Fehler, Performanz- und Kompetenzfehler, verdeckte Fehler und Klassifikationen nach Form und Sprachebenen.

5.1 Kommunikations- und nicht kommunikationsbehindernde Fehler

Kommunikationsbehindernde Fehler lassen eine Aussage unverständlich werden, bei nicht kommunikationsbehindernden Fehlern ist der Sinn der Aussage verständlich. Es kann aber sein, dass in der letzteren Gruppe schwerwiegende Grammatikfehler auftauchen, die die Kommunikation erschweren, aber nicht unmöglich machen. Es ist häufig so, dass lexikalische Fehler stärker das Verständnis behindern als grammatische Fehler, weil man bei einem grammatischen Fehler meistens weiß, was der Lernende auszudrücken versucht. Als schwere Fehler kann man vielleicht die pragmatischen und inhaltlichen Fehler klassifizieren, weil sie zu Missverständnissen führen, wie z.B. Verstöße gegen Lexik und Morphosyntax (siehe dazu in Kapitel 5.3). Leichte Fehler können dagegen z.B. solche Fehler sein, die man nicht hören könnte, wenn man den Satz vorlesen wird. (Vgl. Kleppin 1998, 42, 67, 69; Leisi 1972, 31.) Laut Kleppin (1998, 21) sind z.B. die kommunikativ orientierten (und vor allem die alternativen) Methodenkonzeptionen nicht der Meinung. Lehrer müssten solche mündlichen Fehler korrigieren, die das Kommunizieren nicht behindern.

5.2 Performanz- und Kompetenzfehler

Laut Heindrichs et al. (1980, 142) sind ‚Fehler‘ „Abweichungen von einer Regel bzw. der Norm der Fremdsprache“, auch Krainz (1980, 27) spricht von „Verstößen gegen die Sprachnorm“ und „Verstößen gegen das System“, wobei die Norm und das System eng miteinander verknüpft seien und deswegen die Abgrenzung dieser Begriffe oft schwierig sei. Der „Verstoß gegen das Sprachsystem“ werde als Nichtbeachtung der funktionalen distinktiven Merkmale einer Sprache, als Verstoß gegen die *Systemeigenschaften* einer Sprache definiert und der „Verstoß gegen die Sprachnorm“ könne beim Lernenden u.a. durch Nichtbeachtung der Auswahlbeschränkungen gewisser sprachlicher Einheiten entstehen. Verstöße dieses Typs liegen z.B. dann vor, wenn in einer Äußerung verschiedene sprachliche Register gemischt werden, ohne partnertaktische Notwendigkeiten zu berücksichtigen. (Siehe auch Kapitel 3.1.) (Vgl. Krainz 1980, 27.) Darüber hinaus unterscheidet Corder (1972, 38ff.) z.B. zwischen *Fehler* (engl. *errors*) und *Irrtümern/ Flüchtigkeitsfehlern*

(engl. *mistakes*). Zur ersten Gruppe gehören Kompetenzfehler, die vom Lernenden selbst nicht erkennbar sind, und die als Systemverstöße beschrieben werden können. Einige Gründe dafür könnten z.B. eine noch gar nicht gelernte Struktur sein, oder es könnte auch sein, dass der Lernende etwas falsch verstanden hat. Die zweite Gruppe umfasst Performanzfehler, die unangemessene Äußerungen sind, die gegen soziale Normen verstoßen. (Vgl. Edmondson et al. 1993, 205f; Kleppin 1998, 41; Nickel 1972, 17.) Performanzfehler seien unsystematisch und die Kompetenzfehler dagegen systematisch, was dadurch zu erklären sei, dass der Lernende die unsystematischen Fehler selbst entdecken und verbessern können (vgl. Nickel 1972, 17 und Corder 1981, 10).

Dies ist kritisiert worden, weil eine klare Abgrenzung beider Bereiche nicht möglich scheint, weil es oft Performanzfehler systematischer Art (falsche Analogien/ Generalisierungen/ aus Angst/ aus Vergesslichkeit/ usw.) gebe (vgl. Nickel 1972, 17). Heindrichs et al. (1980, 143) klassifizieren Performanzfehler als *Flüchtigkeitsfehler* und demgegenüber sind Kompetenzfehler mit mangelnder Sprachbeherrschung verbunden. Das Problem sei, dass sich objektiv nicht feststellen lasse, auf welchen von den oben genannten Bereichen ein Fehler zurückzuführen sei.

5.3 Eine Klassifikation nach der Form

Laut Corder (1972, 39) ist die von Lehrern noch am häufigsten angewandte Beschreibungsebene oberflächenbezogen. Dabei werden Fehler in vier Gruppen geteilt: *Auslassungsfehler* (ein Element, das vorhanden sein sollte, fehlt), *Hinzufügungsfehler* (ein Element, das fehlen sollte, ist vorhanden), *Selektionsfehler* (anstelle der richtigen Einheit wird eine falsche gewählt) und *Stellungsfehler* (die vorhandenen Elemente sind an sich richtig, aber in einer falschen Reihenfolge angeordnet). Diese Einteilung sollte seiner Meinung nach nur ein Ausgangspunkt für die systematische Analyse sein, die dafür die Daten liefert. Dazu sollte auch die linguistische Ebene (siehe Kapitel 5.4) bestimmt sein, und eine adäquatere Klassifizierung berücksichtige dann auch Systeme wie Tempus, Numerus, Modus, Genus und Kasus.

Für die vorliegende Arbeit sind die Stellungsfehler, die in Kapitel 6.3.5 zur Wortfolge diskutiert werden, relevant.

Edmondson et al. (1993, 205-206) stellen fest, dass eine größere Schwierigkeit darin besteht festzustellen, wo genau der Fehler innerhalb einer Äußerung liegt, denn Aussagen der Lernenden können

- a) grammatisch richtig oder falsch,
- b) sprachlich akzeptabel oder unakzeptabel,
- c) situationsangemessen oder –unangemessen, oder
- d) stilistisch angebracht oder unangebracht sein und
- e) Kombinationen a-d können vorkommen.

Diese Pro-Gradu-Arbeit konzentriert sich auf die grammatisch falschen Äußerungen.

5.4 Eine Klassifikation nach Sprachebenen

Laut Kleppin gibt es folgende 5 Sprachebenen, nach denen Fehler klassifiziert werden können:

- a) Phonetische/phonologische Fehler, die Aussprache- oder Orthographiefehler sind, wie z.B. *historish* anstatt *historisch*.
- b) Morphosyntaktische Fehler betreffen die Morphologie, und sowohl z.B. Endungsfehler beim konjugierten Verb als auch syntaktische Fehler in der Satzstellung gelten als Fehler dieses Typs, z.B. *Peter möchtet Eis essen* oder *dieser Mann sein...oder größer als uns*.
- c) Ein falsches Wort und/oder eine Bedeutungsveränderung ist ein lexikosemantischer Fehler, z.B. *Gruppe des Tourismus* anstatt *Touristengruppe* oder *ein großer Verkäufer der Teppiche* anstatt *ein bekannter Teppichhändler*.
- d) Als pragmatischer Fehler gilt z.B. ein kulturell unangemessenes Verhalten oder ein Stilbruch, d.h. eine Äußerung, die in der betreffenden Situation nicht angemessen ist. Wie z.B. *ich brauche auch...* in einem Geschäftsbrief wirkt unhöflich und der Ausdruck könnte so lauten: *Falls es Ihnen möglich ist, hätte ich gern...*
- e) Inhaltliche Fehler sind Äußerungen, die inhaltlich falsch sind, z.B. *Helsinki liegt in Nordfinnland*. (Vgl. Kleppin 1998, 42f.)

Bußmanns (2002) Einteilung hat dieselben Elemente wie die Einteilung Kleppins, aber sie nennt sie anders. Die von ihr angeführten Ebenen sind a) Orthographie b) Phonologie c) Morphologie d) Syntax e) Lexik f) Phraseologie und g) Stilistik. Meiner Meinung nach ist die Einteilung Kleppins logischer, und ich werde in dieser Arbeit im folgenden die Begriffe Kleppins verwenden und mich dabei auf die Kategorien der Orthographie, Morphologie und Syntax beschränken.

5.5 Verdeckte Fehler

Obwohl eine Äußerung grammatisch korrekt ist, kann ein Fehler trotzdem auch dann vorliegen, wenn die Äußerungsabsicht des Lernenden verfehlt wird und der Satz nicht das ausdrückt, was er eigentlich sagen möchte (vgl. Kleppin 1998, 27; Rinas 2003, 507). Keine direkte Einsicht kann in das genommen werden, was der Lernende ausdrücken möchte (vgl. Edmonson et al. 1993, 205). Diese verdeckten Fehler sind fast unmöglich aufzuspüren, falls man den Lernenden selbst nicht fragt, was er sagen/schreiben wollte. Als Beispiele gibt Rinas (2003, 508) die folgenden Sätze von ihren tschechischen DaF-Lernenden:

Ich habe die Arbeit geschrieben. (gemeint: bestanden)

Wir können nicht vergessen, daß... (gemeint: Wir dürfen nicht vergessen, daß...)

Er spricht ganz gut Deutsch. (gemeint: sehr gut)

Solche Fehler können laut Rinas (2003, 507) diese miteinander zusammenhängenden Probleme mit sich bringen:

- 1) Der Hörer/Leser gelangt zu falschen Schlüssen über die Mitteilungsabsicht des Sprechers/Schreibers. Die Kommunikation wird somit erheblich beeinträchtigt.
- 2) Der Fehler wird gar nicht als solcher erkannt, weder vom Sprecher/Leser noch vom Hörer/Schreiber.
- 3) Der Fehler bleibt somit unkorrigiert und wird damit fossilisiert, d.h. der Lernernde gewöhnt sich diesen Fehler dauerhaft an.

Man sollte besonders viel Aufmerksamkeit Fehlern auf der lexikalischen Ebene widmen, um herauszufinden, ob es sich um einen verdeckten Fehler handelt. Rinas hebt hervor, dass besonders Lehrer, die die kommunikativen Aspekte des

Fremdsprachenlernens betonen, auf dieses Phänomen achten sollten (vgl. Rinas 2003, 508).

Sogar in muttersprachlichen Gesprächen nehmen wir oft an, dass wir alles richtig verstanden haben, und erst später finden wir heraus, dass wir etwas falsch interpretiert haben (vgl. Corder 1981, 38). Lehrer können nicht immer absolut sicher sein, dass sie die Äußerungen ihrer Schüler richtig verstanden haben. Auch wenn die Äußerung keinen Fehler zu haben scheint, gibt es, wie oben gesehen, keine Garantie dafür, dass dem Lernenden nicht doch ein Fehler unterlaufen ist. Wenn es nicht möglich ist, den Lernenden zu fragen, was er ausdrücken wollte, muss der Lehrer auf dem Kontext und der Form basierend entscheiden, was logisch klingt. In dieser Arbeit können die Schüler nicht gefragt werden, was sie ursprünglich ausdrücken wollten, wenn die Bedeutung eines Satzes unklar ist. Corder (1981, 42-44) erläutert, dass es wichtig sei, zwischen *offen fehlerhaften Sätzen* und *verdeckt fehlerhaften Sätzen* zu unterscheiden und dass eine erfolgreiche FA von adäquaten Interpretationen abhängt.

6 Zu den zwei untersuchten Gruppen

Sowohl Deutsch als auch Englisch sind germanische Sprachen, Finnisch dagegen gehört zu einer Sprachfamilie der Finno-ugrischen Sprachen. Interessanterweise ist es nach Ringbom (1987, 44f) am letzten Endes schwieriger eine verwandte Sprache zu lernen als eine, die viel weniger Gemeinsamkeiten hat. Mit verwandten Sprachen ist es nämlich leichter falsch zu assoziieren, wenn zwei Wörter ähnlich aussehen. Wenn die Muttersprache des Lernenden und die Zielsprache Ähnlichkeiten teilen, hat der Lernende viel weniger zu lernen. Fossilisierung einer verwandten Sprache kann auch öfter vorkommen als eine einer nicht-verwandten Sprache (vgl. Ringbom 1987, 57). Ringbom (1987, 53) erläutert, dass die Schwierigkeiten beim Verstehen einer Fremdsprache meistens von dem Vorhandensein oder dem Mangel an querlinguistischen Ähnlichkeiten mit der Muttersprache abhängen. Raabe (1980, 85) aber betont, dass eine große Distanz zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache nicht ohne weiteres Lernschwierigkeiten bedeutet. Odlin (1989, 153) bemerkt, dass die Tatsache, ob die Sprachen verwandt sind oder nicht, eine hauptsächliche Determinante für die Zeit wäre, die die Studenten brauchen werden, um höchst kompetent in der Fremdsprache zu werden. Das heißt, je distanzierter die

Muttersprache und Fremdsprache seien, desto länger dauere es, die Fremdsprache geschickt zu beherrschen. Meiner Ansicht nach braucht es nicht immer so zu sein.

In diesem empirischen Teil werde ich zuerst das englische und das finnische Schulsystem beschreiben, dann das Ziel, die Methode und das Material erläutern, bevor ich quantitativ untersuchen werde, wie viele Wörter es in den englischen und finnischen Aufsätzen der DaF-Lernenden gibt. Nur die grammatische Fehlerkategorie (Wortfolgefehler und die Kongruenzfehler) wird genauer betrachtet, aber einige orthographische Fehler werden auch kurz diskutiert. Das Geschlecht des Schülers spielt hier auch eine Rolle, nämlich die Fehler in Aufsätzen der Jungen und Mädchen werden verglichen, um herauszufinden, ob es geschlechtsabhängige Unterschiede in den Aufsätzen gibt. Stilistische, phraseologische und lexikalische Fehler werden in dieser Arbeit außer Acht gelassen. Die Ergebnisse werden zum Schluss verglichen.

6.1 Das englische und das finnische Schulsystem

In England beginnt die Schulpflicht mit 5 Jahren, also zwei Jahre früher als in Finnland. Als erste Fremdsprache wird in England meistens Französisch gelernt, die mit 11 Jahren, in der Klasse 7, begonnen wird. Deutsch wird dann ab Klasse 8 gelernt. In Finnland dahingegen kann gewählt werden, ob Schüler in der dritten, fünften oder achten Klasse der Grundschule mit Deutsch beginnen werden. Am Anfang des ersten Gymnasiumjahres können die finnischen Schüler wählen, ob sie mit ihrer B2 -Sprache, die sie in der Klasse 8 begonnen haben, weiter machen möchten. Sie können aber auch anstatt der B2 -Sprache den Anfängerkurs B3 wählen.

Die Engländer in meiner untersuchten Gruppe sind 15-16 Jahre alt und in den Klassen 11Y und 11X in Ripley St. Thomas Church of England High School (RTHS) in Lancaster, Nordwestengland. Die Schüler haben alle etwa 3 Jahre Deutschunterricht gehabt. Die Aufsätze von den finnischen Schülern sind von 16-17 Jahre alten Gymnasiasten in Tampere (Normaalikoulu [7 Schüler] und Hervannan Lukio [24 Schüler]), die Deutsch ab Klasse 8 (B2 -Sprache), jeweils etwa 3 Jahre, gelernt haben. Obwohl die Aufsätze insgesamt von vier Klassen stammen, werden die Aufsätze von hier ab als zwei Gruppen behandelt, die eine aus Finnland, die andere aus England.

In England werden die Schüler nach der Leistung in drei „sets“, d.h. Leistungsgruppen geteilt: ‚top set‘, ‚middle set‘, ‚bottom set‘. Manchmal kann es auch ‚mixed ability‘ Gruppen geben. Ich habe 31 Aufsätze von der Klasse 11 ‚top set‘ untersucht. Die finnischen Schülergruppen sind nicht nach der Leistung angeordnet, sondern sie sind gemischt. Es wird von Interesse sein, herauszufinden, ob das Leistungsniveau innerhalb der englischen Schülergruppe ausgewogener ist.

Erst in den Klassen 10 und 11 bekommen die Schüler in England ein Textbuch, das sie mit nach Hause nehmen dürfen. In den Klassen 8 und 9 haben die Schüler nur ein Heft, in das sie ihre Aufgaben schreiben und die Blätter kleben, die sie von dem Lehrer als Extramaterial bekommen. In finnischen Schulen im Gegenteil werden die Schüler von Anfang an mit eigenen Text- und Übungsbüchern vorgesehen und zusätzlich haben sie noch ein Heft für die schriftlichen Produktionen. Die finnische Weise ist meiner Ansicht nach fungierender, weil damit die Schüler immer alle Regeln und Texte dabei haben, wohingegen die englischen Schüler nur sehr selten lange Texte bekommen, die sie auch zu Hause lesen könnten. Wenn die Schüler gedruckte Texte haben, brauchen sie sich nicht nur auf ihre eigene Handschrift vertrauen. Einige Schüler haben eine schlechte Schrift, die auch für den Schüler selbst schwer zu lesen sein kann. Die Schüler, die sehr interessiert an der deutschen Sprache sind, können auch die Texte im voraus zu Hause lesen. Wenn die Schüler die Übungen ins Heft kopieren müssen, nimmt es auch mehr Zeit weg vom Lehren.

In dieser Studie liegt das Hauptinteresse nicht auf dem Alter oder der Reife des Studenten sondern auf der Zeit, die im Deutschunterricht verbracht ist. Jede Stunde in der betreffenden RTHS dauert 60 Minuten. Sie haben ein „2-Wochen System“, wo die Schüler in der Klasse 8 in der ersten Woche nur eine Stunde, aber in der zweiten Woche zwei Stunden Deutschunterricht bekommen, also 180 Minuten Deutschunterricht in zwei Wochen, oder grob gesagt 90 Minuten pro Woche. Klasse 9 hat jede Woche zwei Stunden, d.h. 120 Minuten Unterricht pro Woche. Nach zwei Jahren Deutschunterricht können die Schüler zusammen mit ihren Lehrern entscheiden, ob sie mit Deutsch in den Klassen 10 und 11 weiter machen und am Ende der Klasse 11 eine GCSE-Prüfung³ in der deutschen Sprache schreiben sollten. In den Klassen 10 und 11 haben die Schüler 5 Stunden / 300 Minuten Deutschunterricht in zwei Wochen, beziehungsweise 150 Minuten

³ General Certificate of Secondary Education. In England müssen die Schüler am Ende der Klasse 11 eine GCSE-Prüfung in „core subjects“ (in Englisch, Englische Literatur, Mathematik, Wissenschaften und manchmal auch in einer Fremdsprache) und in vielen optionalen Fächern bestehen. Normalerweise nehmen die Schüler zehn GCSEs, aber sie können auch mehr nehmen.

Unterricht pro Woche. In Finnland dagegen lernen die Schüler während der zwei ersten Jahre (Klassen 8-9) wöchentlich zwei Stunden Deutsch, und jede Stunde dauert 45 Minuten, also insgesamt 90 Minuten pro Woche, was wöchentlich weniger als in England ist. In der finnischen Gymnasialen Oberstufe gibt es dahingegen während der folgenden 3 Jahre 225 Minuten Unterricht pro Woche (Internetseite 1), was im Gegenteil mehr als in England ist. Tabelle 1 zeigt, dass nach den ersten zwei Jahren die Engländer dreißig Minuten mehr wöchentlichen Deutschunterricht pro Woche bekommen haben, aber während des dritten Jahres haben die finnischen Schüler fast eine Stunde mehr pro Woche als die englischen gehabt. Meine Hypothese ist, dass das Folgende eine positive Wirkung auf die Rechtschreibung haben wird: weil die finnischen Schüler während ihr dritten Jahres sogar 5 Stunden Deutschunterricht pro Woche haben, und weil sie Deutschbücher immer dabei gehabt haben, und sie daran gewöhnt sind, Vokabeln und Rechtschreibung der Wörter mit dem Vokabelverzeichnis (oder einem Miniwörterbuch, das sich am Ende des Buches zu finden ist,) zu checken, werden die Finnen im Vergleich zu den englischen Schülern weniger Fehler in ihren Aufsätzen haben.

Tabelle 1 Unterrichtsstunden in England und in Finnland

	<u>England</u> Minuten pro 2 Wochen	<u>England</u> Minuten pro eine Woche	<u>Finnland</u> Minuten pro 2 Wochen	<u>Finnland</u> Minuten pro eine Woche
Klasse 8	180	90	180	90
Klasse 9	240	120	180	90
Klasse 8 und 9 insgesamt	420	210	360	180
Klasse 10 (und 11)	300	150		
Gymnasium I (II und III)			450	225
Alle insgesamt nach 3 Jahre Unterricht	720	360	910	405

Finnland hat in der PISA Studie und besonders im Bereich der Lesekompetenz besser abgeschnitten als England, und laut Ringbom (1977, 78) können nicht aktiv lesende Schüler erhebliche Probleme haben, wenn sie sich schriftlich ausdrücken

sollten (mehr dazu in Kapitel 6.4.3). Wenn die Schüler es problematisch finden, in der Muttersprache zu schreiben, kann vermutet werden, dass noch erheblichere Probleme beim Schreiben in der Fremdsprache vorkommen. Deswegen wird es weiter erwartet, dass die finnischen Schüler weniger Fehler nicht nur mit der Orthographie, sondern auch mit Verbkongruenz und der Wortfolge machen werden, als die englischen Schüler. Es muss auch berücksichtigt werden, dass die Finnen auch mehr Unterricht bekommen haben. Es wird vermutet, dass die Mädchen in beiden Ländern die Regeln im allgemeinen besser beherrschen als die Jungen, und deswegen längere Sätze schreiben werden als die Jungen. Das grammatische Genus der deutschen Wörter wird in dieser Studie außer Acht gelassen, weil die englischen Schüler eine gute Note auch ohne die Richtigkeit des grammatischen Geschlechts erreichen können, weswegen unheimlich viele Fehler in den Aufsätzen von den englischen DaF-Lernenden auftauchten. Laut der englischen „*Scheme of Assessment*“ bzw. Bewertungsschema wird dagegen großes Gewicht auf Meinungen (engl: *personal opinions*) und auf die richtigen Zeitformen gelegt (AQA 2004, 84).

In England gab es während der Lehrerausbildung am St. Martin's College eine Richtlinie, nach der man kein Englisch im Klassenzimmer benutzen sollte und alles, sogar die Grammatik, in der Fremdsprache gelehrt werden sollte. Der Grund dafür war, dass die Lernenden sich von Anfang an daran gewöhnen sollten, in der Zielsprache zu denken und damit ihre kommunikative Kompetenz zu verbessern. Auf diese Weise würden die Lernenden auch solche Ausdrücke im Kontext lernen, die sie außerhalb des Klassenzimmers brauchen. Nach meiner Erfahrung funktionierte diese Vorgabe in meinen Klassen nur teilweise. Wenn keine muttersprachliche Äußerung im Klassenzimmer „erlaubt“ war, und wenn die Schüler nur mit Hilfe der Zielsprache herausfinden sollten, was sie sagen wollten, profitierten die Schüler wirklich davon. Sie lernten schneller, sich auf Deutsch auszudrücken und trauten sich sogar, sich in ungewohnten Situationen in der Fremdsprache auszudrücken und nach Information zu fragen. Trotz dessen brauchten sie ab und zu Erläuterungen in ihrer Muttersprache, z.B. zu unterschiedlichen Ausdrucksweisen oder allgemein eklatanten Unterschieden zwischen der deutschen und der englischen Sprache. Dahingegen war der Lehrplan in den Schulen, in denen ich auch während meiner Lehrerausbildung unterrichtete, noch nicht zeitgemäß und es gab keine Ausgewogenheit zwischen dem, was innerhalb der Abteilung der „Modern Foreign Languages“ gelehrt wurde und dem, was dann getestet wurde und woraus sich die Note zusammensetzte.

6.2 Ziel und Methode

Laut Ringbom (1987, 2) müssen die zwei Gruppen, die verglichen werden, kulturell und in Bezug auf die Ausbildung den gleichen Hintergrund haben, um sie vergleichen zu können. Obwohl der kulturelle und der Ausbildungshintergrund in meiner Studie nach Ringbom nicht hundertprozentig vergleichbar ist, können trotzdem Vergleiche gezogen werden. Es darf aber nicht vergessen werden, dass meine Resultate nur für diese zwei untersuchten Gruppen gelten und dass sie nicht allgemein gültig sein können.

Ringbom (1977) und Köhlmyr (2003) haben untersucht, wie schwedische, finnische und finnlandschwedische Schüler Englisch lernen und welche Fehler sie machen. Diese Resultate werden mit meinen Ergebnissen verglichen soweit es sinnvoll ist. Es wird vorausgesagt, dass Lernende ähnliche, wenn nicht die gleichen Probleme haben, wenn ihre Muttersprache (L1) verwandt mit der Fremdsprache (L2) ist (wie Schwedisch (L1) und Englisch (L2) in Ringboms und Köhlmyrs Fall und Englisch (L1) und Deutsch (L2) in meiner Studie). Es wird vermutet, dass die Mädchen in beiden Ländern längere Sätze und fehlerfreier schreiben als die Jungen. Weiter wird vermutet, dass die Mädchen sowohl die Verbkongruenz- als auch die Wortfolgeregeln besser beherrschen als die Jungen.

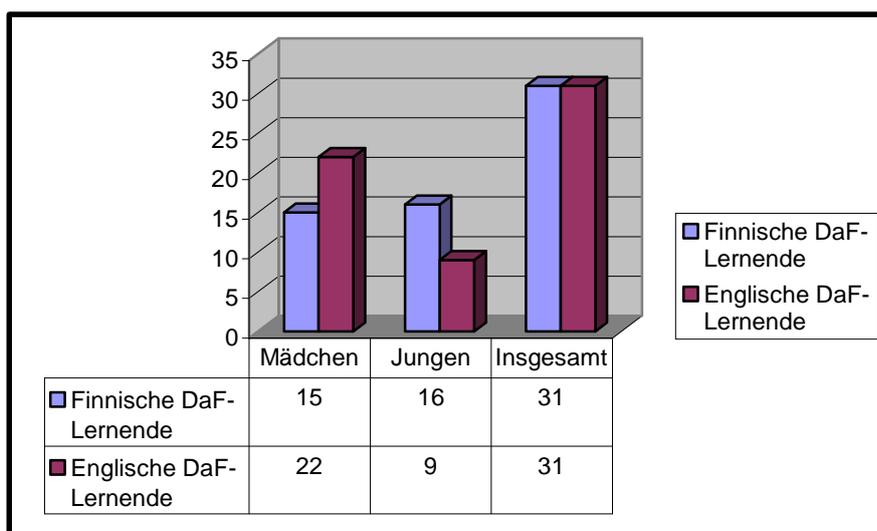
Die Analyse verläuft in verschiedenen Schritten. Nachdem ich die Aufsätze gesammelt hatte, habe ich sie mehrmals gelesen und die untersuchten Variablen (ortographische Fehler, Kongruenzfehler und Wortfolgefehler) mit verschiedenen Markierungen gekennzeichnet. Danach habe ich eine quantitative Analyse durchgeführt, wobei ich die Fehler gezählt und Prozentzahlen der Fehlerfreiheit innerhalb der Klasse und zwischen den Schülern festgelegt habe, d.h. 100% bedeutet „keine Fehler“.

Wie im Kapitel 5.2 erwähnt, sind ‚Fehler‘ entweder Abweichungen, Irrtümer oder Verstöße gegen die Sprachnorm oder das Sprachsystem. In dieser Studie werden dahingegen alle grammatisch falschen Formulierungen als ‚Fehler‘ bezeichnet, dessen ungeachtet, ob sie zum Bereich der Performanz oder der Kompetenz gehören. Nur die nicht kommunikationsbehindernden Fehler, durch die die Aussage immer noch verständlich ist, werden betrachtet und in dieser Arbeit werden die verdeckten Fehler außer Acht gelassen.

6.3 Das Material

Ich habe insgesamt 62 Aufsätze von englischen und finnischen Schülern gesammelt, die alle etwa 3 Jahre Deutsch in der Schule gelernt haben, wie in Kapitel 6.1 erwähnt. Graphik 1 zeigt dass ich aus Finnland 16 Aufsätze von Jungen und 15 Aufsätze von Mädchen analysiert habe, während ich aus England zwei mal mehr Aufsätze von englischen Mädchen (22) als von englischen Jungen (9) habe.

Graphik 1 Anzahl der Aufsätze



Der Titel der Aufsätze war durch die englischen „course work criteria“ (Anhang 1) als „Am I fit and healthy“ / „Bin ich fit und gesund“ bestimmt. Auch aus dem finnischen Lehrplan (Internetseite 1) kann man entnehmen, dass „Gesundheit und Wohlbsein“ („terveys ja hyvinvointi“) behandelt werden muss. Die englischen Schüler haben mit dem Lehrer etwa drei Wochen (ungefähr 450 Minuten) dieses Thema behandelt, indem sie Vokabeltests und sowohl schriftliche als auch mündliche Übungen gemacht haben. Ihr Textbuch ist *Logo 4 Rot*, das das fortgeschrittenere Textbuch ist und für die „top sets“ geschrieben wurde. Es gibt auch *Logo 4 Grün*, das dem Standard der Mittelstufe, „bottom sets“ und gemischten Gruppen, „mixed ability“ entspricht. Während des Unterrichts wussten die Schüler schon, dass sie später einen Aufsatz zu diesem Thema schreiben werden. Die englischen Schüler haben den Aufsatz als „controlled coursework“⁴ geschrieben, d.h.

⁴ In England müssen die GCSE Schüler (d.h. zehnte und elfte-Klässler) drei „Course Work“ zu der Prüfungskommission (engl. *exam board*) AQA abschicken. Ein Aufsatz von diesen drei muss „controlled course work“ sein. Meistens schreiben die Schüler aber vier Aufsätze/ „Course Work“ von denen die drei besten gewählt werden. Internetseite 2:

http://en.wikipedia.org/wiki/General_Certificate_of_Secondary_Education (30.03.2006)

sie haben ihn in der Schule unter Prüfungsbedingungen (engl: *exam conditions*) geschrieben und hatten nur Deutsch-Deutsche Wörterbücher zur Hilfe (AQA 2004, 97).

Den finnischen DaF-Lernenden habe ich über ihre Lehrerinnen Instruktionen gegeben. Die Schülergruppe in der Tampereen Normaalikoulu (7 Schüler) hat das Buch *Kurz und gut 4-6* gelesen und diese Gruppe hatte noch nicht das Thema „Gesundheit“ behandelt. Dieser Gruppe habe ich andere Anweisungen gegeben als der anderen Gruppe (Anhang 3) Sie konnten z.B. Wörterbücher und Textbücher verwenden, um das Vokabular zu finden. Die Schüler in der anderen Gruppe, die für den Unterricht das Buch *Neue Adresse 2* hat, haben dieses Thema im Kurs 5 behandelt und etwa zwei Wochen (450 Minuten) dafür verwendet. Dieser Gruppe war es auch nur erlaubt, Deutsch-Deutsche Wörterbücher zu benutzen (Anhang 2). Es kann davon ausgegangen werden, dass die englischen Schüler und die größere finnische Schülergruppe gleich viel Zeit mit diesem Themenbereich verbracht haben. Obwohl 7 finnische Schüler den Wortschatz zu diesem Thema noch nicht im FU gelernt haben, wurden ihre Aufsätze trotzdem berücksichtigt, weil die Lexik in dieser Studie nicht berücksichtigt wird. Die Namen aller Schüler wurden von den Aufsätzen entfernt und die Lehrer haben nur markiert, welche Aufsätze von Jungen und welche von Mädchen geschrieben wurden, bevor sie mir die Aufsätze gegeben haben.

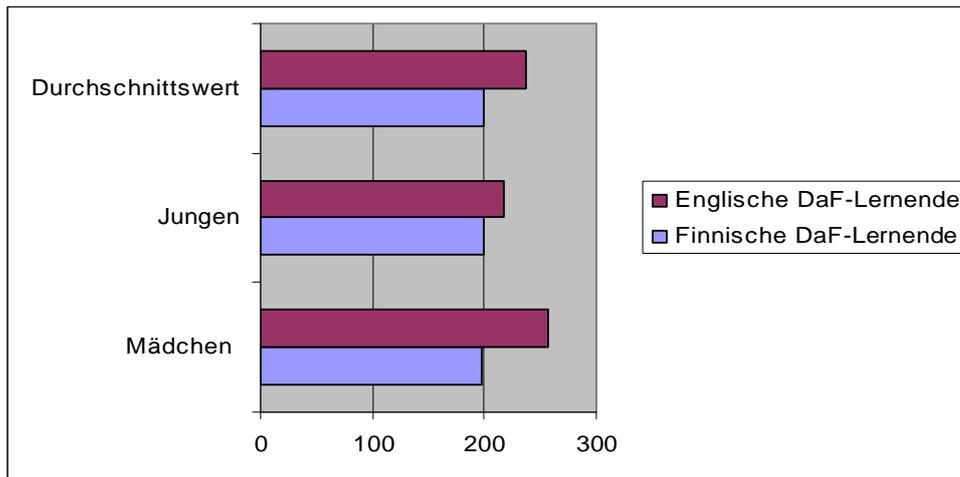
6.4 Ergebnisse der Analyse

6.4.1 Aufsatzlänge

Graphik 2 demonstriert die Anzahl der Wörter pro Aufsatz. Durchschnittlich ist die Aufsatzlänge in der englischen Gruppe größer, was damit zu erklären ist, dass in England die Schüler „Course Work“, d.h. drei bis vier lange Aufsätze schreiben müssen, die jeweilig in der „Higher Tier“ etwa 200–250 Wörter enthalten. Es gibt keine feste Obergrenze, das heißt, dass die englischen Schüler sogar 400-500 Wörter lange Aufsätze schreiben können (AQA 2004, 84). In Finnland dagegen brauchen die Schüler 100–250 Wörter für den Aufsatz in ihrer Abiturprüfung zu schreiben, und wenn sie zu viel schreiben, werden sie schlechter bewertet (Internetseite 3). Graphik 2 zeigt auch den Durchschnittswert der Wörter pro Aufsatz und zeigt, dass in diesem Fall die englischen Aufsätze durchschnittlich etwa 40 Wörter länger sind (237,5

Wörter) als die finnischen (198,6 Wörter). Die englischen Mädchen haben fast 40 Wörter mehr pro Aufsatz als die englischen Jungen geschrieben, in Finnland allerdings haben die finnischen Jungen durchschnittlich etwa anderthalb Wörter mehr als die finnischen Mädchen geschrieben.

Graphik 2 Wörter pro Aufsatz



Wörter pro Aufsatz

	Mädchen	Jungen	Durchschnittswert
Englische DaF-Lernende	256,9	218	237,5
Finnische DaF-Lernende	197,9	199,3	198,6

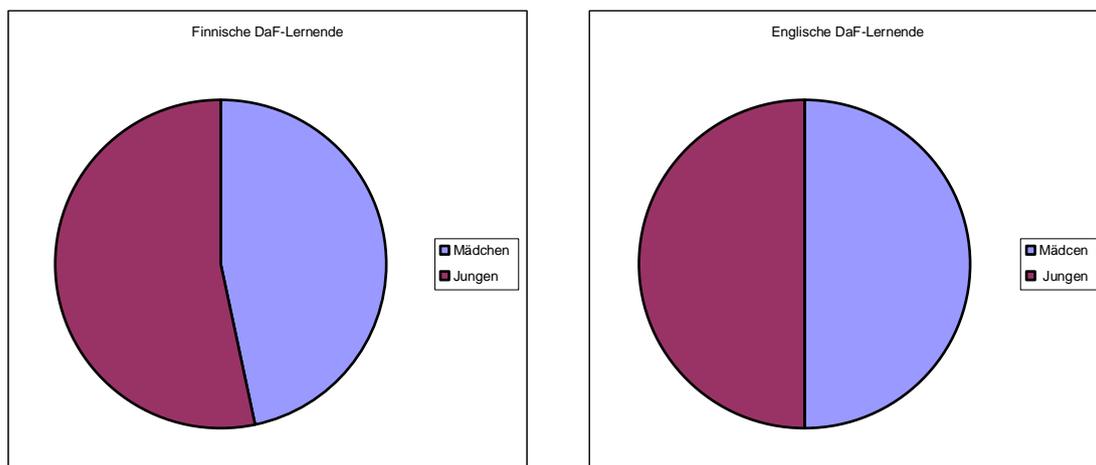
6.4.2 Satzlänge

Als ein Satz gilt hier eine Folge von Wörtern, die mit den Graphemen /./, /!/ oder /?/ endet. Die englischen Schüler schreiben nicht nur längere Aufsätze sondern auch längere Sätze als die finnischen, was Tabelle 2 unten verdeutlicht. Durchschnittlich enthalten die Sätze von englischen DaF-Lernenden 11 Wörter gegenüber 10 Wörter in den Aufsätzen, die von Finnen geschrieben wurden. Hauptsächlich waren die Sätze von finnischen Lernenden aber korrekter formuliert und sie enthielten weniger Wiederholungen der einzelnen Wörter als die von den englischen Lernenden (Anhang 4 und 5).

Tabelle 2

Englische Mädchen	11.05 Wörter pro Satz
Englische Jungen	11.09 Wörter pro Satz
	Durchschnittlich 11.07 Wörter pro Satz
Finnische Mädchen	9.20 Wörter pro Satz
Finnische Jungen	10.53 Wörter pro Satz
	Durchschnittlich 9.88 Wörter pro Satz

Meine Hypothese war, dass Mädchen in beiden Ländern insgesamt längere Sätze schreiben als die Jungen, aber diese Hypothese wurde als falsch bewiesen. Obwohl die Mädchen in der englischen Schülergruppe längere Aufsätze geschrieben haben, sind ihre Sätze im Vergleich zu denen der Jungen kürzer. Auch die finnischen Schülerinnen haben kürzere Sätze geschrieben als die finnischen Schüler. Graphik 3 illustriert, dass der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen in England nur marginal ist, und dass der Unterschied in der Satzlänge der finnischen Mädchen und Jungen deutlicher ist.

Graphik 3 Wörter pro Satz

In dieser Arbeit wird nicht weiter darauf eingegangen, welche die Ursachen für die längeren Sätze sein könnten. Es wird nur bemerkt, dass die Anwendung von Adjektiven und Konnektoren einige Ursachen darstellen könnten.

6.4.3 Orthographische Fehler

Wenn die Schriftzeichen gleich sind, kann es ein Vorteil sein, wenn der Lerner weniger Zeit für das Erlernen der Symbole braucht (Odlin 1989, 126), wie es der Fall mit dem Finnischen/Englischen und Deutschen ist (vs. Russisch/Arabisch und Deutsch). Die Überlappung in den schriftlichen Formen kann aber dagegen einen Nachteil darstellen, und Odlin (1989, 126) gibt ein Beispiel, bei dem in Oller und Ziahosseiny (1970) Studie alle Sprecher des Italienischen, Spanischen und Portugiesischen das englische Wort *comfort* als *confort* geschrieben haben, weil diese Wörter linguistisch verwandt (engl. *cognates*) sind. Auch die Aussprache der Wörter kann besonders im Fall verwandter Wörter das Schreiben des Schülers beeinflussen.

In dieser Arbeit sind die Diphthonge /ei/ und /ie/ unter die Lupe genommen worden und die in diesem Zusammenhang auftauchenden orthographischen Fehler. Die Laute [ai] und [i:] sind sowohl in der finnischen als auch in der englischen Sprache häufig. Das ist ein Grund dafür, dass ich gerade diese Diphthonge gewählt habe. Zweitens müssen die DaF-Lernenden aus Finnland und England ihre deutsche Aussprache und Schreibweise aufwendig lernen, weil sie nach ihren Orthographie nicht der finnischen oder englischen Aussprache ähnlich sind. In der englischen Phonologie ist die Aussprache des Buchstabens /i/ [ai] und des /e/ [i:], im Deutschen ist es genau umgekehrt im Fall der Diphthonge /ie/ [i:] und /ei/ [ai]. Im Finnischen wird /ie/ [ie] und /ei/ [ei] ausgesprochen (siehe Tabelle 3 unten).

Tabelle 3 Aussprache der Diphthonge /ei/ und /ie/

Deutsche Diphthong	/ei/	/ie/
Deutsche Aussprache	[ai]	[i:]
Finnische Aussprache	[ei]	[ie]
Englische Aussprache	Des Buchstabes /e/ [i:] Der Diphthonge /ei/ [ei], [i:], ([ai])	Des Buchstabes /i/ [ai] Der Diphthonge /ie/ [ai], [i:], [iə], []

Meine Hypothese ist, dass die englischen Schüler sowohl wegen der englischen Aussprache als auch der Orthographie größere Probleme mit dem Deutschen haben werden als die finnischen. Es wird aber vermutet, dass die Mädchen in beiden Ländern die ie- und -ei -Wörter häufiger fehlerfrei schreiben werden.

Es ist im Englischen möglich, den Laut [ai] entweder als /i/, /ui/, /ai/ oder /ie/ zu schreiben. Es gibt wenige Wörter des Types *height*, bei dem die Diphthonge /ei/ [ai] ausgesprochen werden. In Wörtern, die meistens nicht englischer Herkunft sind (wie z.B. *meiosis*, *Meistersinger*, u.ä.), kann die Aussprache von /ei/ [ai] sein. Den Laut [i:] ist es möglich als /ea/, /e/ oder /ee/ zu schreiben. Nach meiner Hypothese wird dies in den Aufsätzen als Fehlleistung in der Orthographie vorkommen.

Laut Lehtonen et al. (1977, 119) verursacht das Konzept der Diphthonge kein Problem für Finnen, weil im Finnischen sowohl Ketten von Vokalen zu finden sind, die mit einer Silbengrenze getrennt sind (z.B. das finnische Wort *teos* [das Werk] wird /te-os/ mit dem Trennstrich getrennt) als auch solche, die nicht getrennt sind *lau-lu* [das Lied]. Im Englischen dagegen gibt es mehr Diphthonge in der Aussprache als in der Orthographie (z.B. *drawer* [Schublade] wird /dro:-ə/ ausgesprochen). Die Diphthonge im Englischen, die nicht mit einer Silbengrenze getrennt sind, sind kurze Wörter z. B. des Types *sail* [Segel] und *pie* [Torte/Pastete], die /seil/ und /pai/ ausgesprochen werden. (Lehtonen et al. 1977, 110-126.)

Bei den in den Aufsätzen auftauchenden Wörtern wie *Familie* und *Proteine* werden die unterstrichenen Lautpaare nicht als Diphthonge betrachtet, weil sie zu verschiedenen Silben gehören. Auch der im Material vorkommende Plural *Hobbies* wird hier nicht als Diphthong angesehen. Fehler waren z.B. die Form *langweilig* anstatt *langweilig* und Wörter, in denen die [ei] und [ie] umgekehrt auftauchten wie z.B. *wiel* anstatt *weil* und *veil* anstatt *viel*. Das grammatische Geschlecht wird hier nur in diesem Fall berücksichtigt, wenn *die* richtig – oder falsch – geschrieben wird. In den folgenden Sätzen, die im Aufsatz einer englischen Schülerin auftauchten, wurden die [ei]s und [ie]s als richtig betrachtet, obwohl das ganze Wort nicht richtig war, wie beispielsweise *sein* anstatt *sind*, *Fleische* anstatt *Fleisch*, *spiele* anstatt *spielt*, *die Computer* anstatt *dem Computer*.

Meine Familie und ich sein vegetarien nicht, weil wir Fleische mögen.

Er spiele an die Computer.

In Anhang 4 und 5 gibt es ein Beispiel eines finnischen und eines englischen Aufsatzes, in denen meine Markierungen erkennbar sind. Die Aufsätze sind nicht

nach irgendwelchen besonderen Kriterien gewählt worden, weil es unmöglich war, einen Aufsatz zu finden, der alle mögliche Fehler beinhalten würde.

Ich markierte und zählte alle Wörter, die /ei/ und /ie/ beinhalteten, ob richtig oder falsch geschrieben. Danach ist die Fehlerfreiheitsprozentzahl innerhalb der Klasse so gezählt worden, dass nur die Anzahl der richtigen Formulierungen und die Anzahl aller Versuche betrachtet wurden. Tabelle 4 unten zeigt die Fehlerfreiheit sowohl innerhalb der Klasse insgesamt als auch unter Mädchen und Jungen. Dazu habe ich noch eine quantitative Analyse durchgeführt, bei der ich die durchschnittliche Prozentzahl an der Fehlerfreiheit eines Schülers in der jeweiligen Klasse festgelegt habe (d.h. 100% bedeutet „hat keine Fehler gemacht“). Aus diesen Prozentsätzen ist eine Prozentzahl für die Durchschnittsschüler errechnet worden, was Tabelle 5 illustriert.

Tabelle 4 Anzahl der /ei/- und /ie/-Wörter. Fehlerfreiheit innerhalb der Klasse und bei Mädchen und Jungen.

	/ei/ richtig	/ei/ falsch	/ie/ richtig	/ie/ falsch
Finnische Jungen	313 99,4%	2	138 99,3%	1
Finnische Mädchen	278 100,0%	0	155 99,4%	1
Klasse insgesamt	591 99,7%	2	293 99,3%	2
Englische Jungen	228 98,3%	4	102 94,4%	6
Englische Mädchen	662 97,1%	20	327 95,6%	15
Klasse insgesamt	890 97,4%	24	429 95,3%	21

Es stellt sich heraus, dass die finnischen Mädchen bei den Wörtern sowohl mit /ei/ als auch mit /ie/ die wenigsten Fehler hatten, während die englischen Mädchen nur die Wörter mit /ie/ fehlerfreier schrieben als die englischen Jungen, aber mehr Fehler als die Jungen bei den /ei/- Wörtern hatten. Insgesamt hat die finnische Schülergruppe bei den /ei/- und /ie/- Wörtern um zwei bis vier Prozentpunkte besser als die englische abgeschnitten. Die englische Gruppe hat aber insgesamt viel mehr sowohl /ei/- als auch /ie/- Wörtern benutzt und in der Gruppe der finnischen Schüler

haben die Jungen diese Wörter häufiger benutzt als die Mädchen, während die Situation in der englischen Gruppe umgekehrt ist.

Tabelle 5 /ei/- und /ie/-Wörter. Fehlerfreiheit der Durchschnittsschülern.

	Finnland	Jungen	Mädchen	England	Jungen	Mädchen
/ei/	99,7%	99,4%	100%	97,5%	97,7%	97,4%
/ie/	99,4%	99,5%	99,3%	94,3%	93,2%	95,4%

Tabelle 5 oben zeigt fast dasselbe wie Tabelle 4, es gibt jedoch Unterschiede, die erläutert werden sollten. Während in der Tabelle 4 die Hauptkonzentration auf die Menge der Fehler innerhalb der Klasse gelegt wurde, sind in Tabelle 5 die individuellen Leistungen der Schüler unter die Lupe genommen worden. Meistens sind die Unterschiede nicht groß, allerdings ist zu anmerken, dass während insgesamt 98,3% der englischen Jungen die Formulierung der /ei/ Wörter richtig haben, ist die Situation anders, wenn nur ein englischer Durchschnittsschüler betrachtet wird. Ein englischer Durchschnittsschüler hat bei den /ei/ Wörtern eine Fehlerfreiheitsprozentzahl von 97,7%.

Ringbom (1987) hat die finnischen und finnlandswedischen Englischlernenden und ihr Englisch untersucht und herausgefunden, dass obwohl die finnlandswedischen Studenten im allgemeinen besser abgeschnitten haben, die Finnen weniger Rechtschreibfehler gemacht haben. Meine Analyse zeigt auch, dass die finnischen DaF-Lernenden die wenigsten Rechtschreibfehler gemacht haben. Schwedisch und Englisch sind verwandte Sprachen, und Ringbom (1987, 91) behauptet aufgrund seiner Untersuchung und von weiteren Untersuchungen, dass wenn die Muttersprache und die Fremdsprache Ähnlichkeiten haben, dies zu Fehlern bei der Rechtschreibung führt. Ich habe in meiner Analyse dasselbe Resultat erreicht; Englisch und Deutsch sind verwandte Sprachen, Finnisch und Deutsch allerdings nicht, und in den Aufsätzen von den Engländern kommen tatsächlich mehrere Fehler vor.

Andererseits erklärt Ringbom (1987, 73), dass die englischen Schüler häufig Rechtschreibfehler sogar in ihrer Muttersprache machen. Ringboms (1987, 73) Untersuchung zeigt, dass in 50 Aufsätzen der englischen Muttersprachler, die durchschnittlich 390 Wörter lang waren, jeweils mehr als 3 Fehler auftauchten. Fehler in der Kongruenz, in der Zeitform und mit pronominalen Hinweisen waren die häufigsten unter englischen Muttersprachlern (vgl. Ringbom 1987, 76). Meine

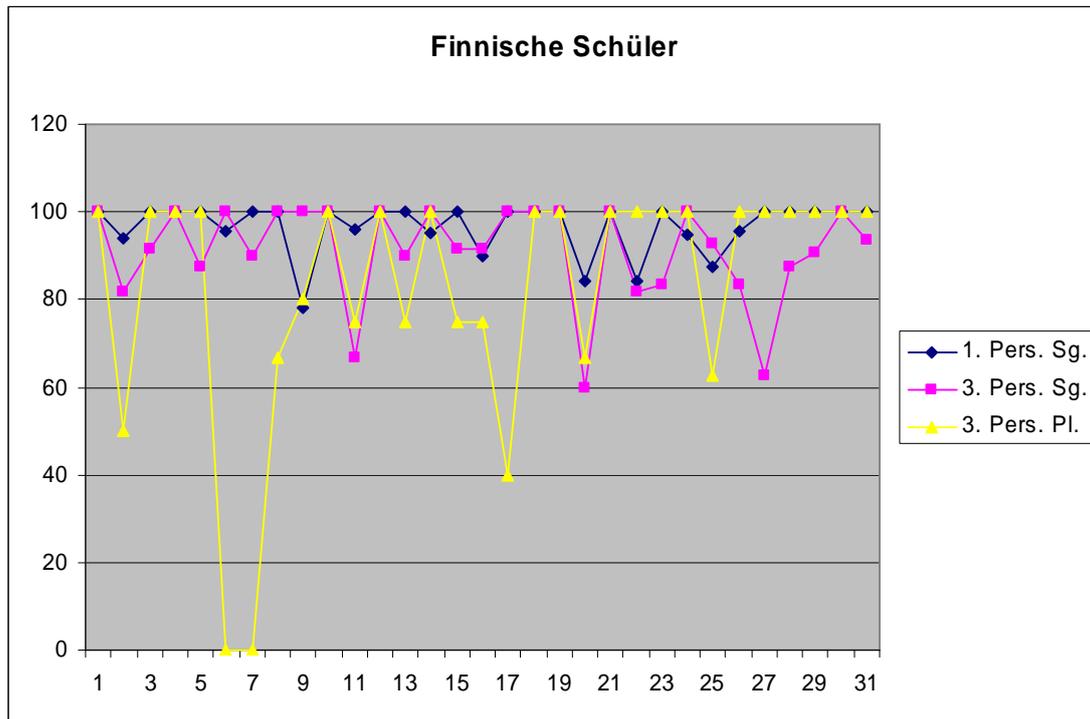
Erklärung dafür wäre, dass in den Schulen, wo ich unterrichtete, das Lesen etwas sehr Unangenehmes für die Schüler war und dass nur sehr wenige aktiv zu Hause lasen und daran interessiert waren. Es könnte damit zusammenhängen, dass solche Schüler Probleme haben, wenn sie sich schriftlich ausdrücken sollten.

6.4.4 Fehler mit Verbendungen

Ein weiterer Unterschied zwischen den englischen und finnischen Sprachen ist die Flexion der Verben. Wie schon oben erwähnt, machen die englischen Schüler Kongruenzfehler sogar in ihrer Muttersprache (Ringbom 1987, 76). Im Finnischen wird das Verb nach der Person konjugiert, wie auch z.B. im Französischen und Deutschen, im Englischen dagegen ist die Flexion nur für die dritte Person Singular anders. In den Aufsätzen wurde die Fehlerfreiheit nur in Bezug auf die erste und dritte Person Singular und auf die dritte Person Plural gezählt, weil diese drei Personen für den Aufsatz die wichtigsten waren und in den Aufsätzen am häufigsten auftauchten. Zuerst wurden alle untersuchten richtigen und falschen Verbformen gezählt. Von der Gesamtzahl der aufgetauchten Verbformen und der Zahl der richtigen Formen wurde danach eine Prozentzahl für die Fehlerfreiheit innerhalb der Klasse berechnet. Für die einzelnen Aufsätze wurde auch eine Prozentzahl der Fehlerfreiheit berechnet, woraus eine Zahl für die DurchschnittsschülerIn festgelegt wurde. Diese Durchschnittswerte sind in den Graphiken 4-11 dargestellt. Wenn es eben so viele richtige und falsche, oder keine richtigen Formulierungen, sondern nur falsche Formulierungen gab, ist die Fehlerfreiheit des Schülers als 0% beschrieben. Diese 0% kann auch die Tatsache repräsentieren, wo keine Form vorhanden war. Zunächst werde ich die Graphikenausführlicher interpretieren und erläutern, wann mit den 0% über Vermeidensverhalten gesprochen werden kann.

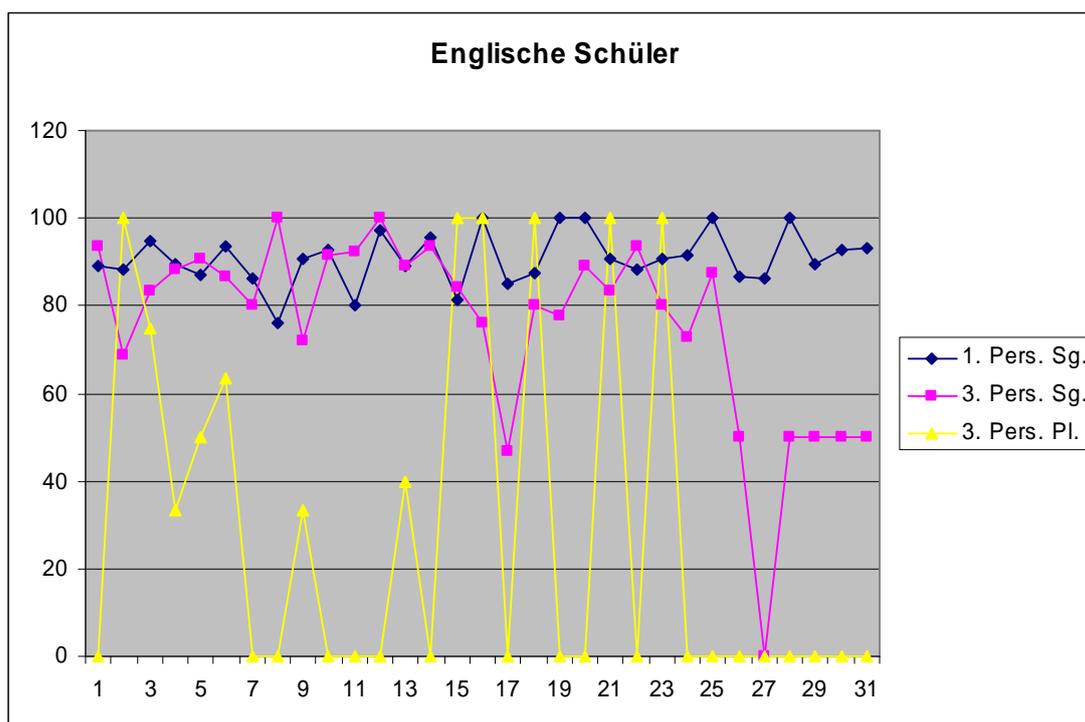
Die Graphik 4 unten illustriert dasselbe, was in Tabelle 6 b) (Fehlerfreiheit in den Verbendungen: Durchschnittsschüler) präsentiert wird. Die Fehlerfreiheit der individuellen finnischen Schüler bewegt sich meistens im Bereich von 80% bis 100% bei den ich- und er/sie/es –Formen, bei der dritten Person Plural ist die Prozentzahl etwas niedriger. Im Fall der Engländer zeigt Graphik 5 ein uneinheitlicheres Können, da besonders mit der dritten Person Plural viele Fehler gemacht wurden, obwohl sich bei der ersten und dritten Person Singular die Fehlerfreiheit zwischen 75% und 90% bewegt.

Graphik 4 Verbkongruenz der finnischen Schüler



Zwei finnische Schüler hatten in ihren Aufsätzen große Probleme bei der Formulierung der dritten Person Plural. Beide Schüler waren männlich. Der eine Junge hat die Formulierung einmal versucht, der andere hat sie zweimal versucht. Ihre Versuche waren jedoch fehlerhaft. Es kann dahingegen nicht gesagt werden, ob diese Schüler die Formulierung der dritten Person Plural noch nicht beherrschen oder ob sie diese nur nicht richtig anzuwenden wussten. Sonst sind die Resultate gleich und homogen. Bei der dritten Person Plural haben neunzehn (19) Lernende 100% erreicht, und die Fehlerfreiheitsprozentzahl ist nicht niedriger als bis 40% gefallen. Der Durchschnittswert der einzelnen Schüler in dieser Gruppe liegt bei 82,8% (siehe auch Tabelle 6 b). Als Klasse insgesamt beherrschen diese Schüler die Formulierung der dritten Person Plural zu 82,5% (siehe Tabelle 6a). Bei der dritten Person Singular liegt die Fehlerfreiheit bei über 60%, und vierzehn Personen haben alle Verbformen 100% richtig formuliert. Dies ergibt für den durchschnittlichen Schüler einen Wert der Richtigkeit von 91,2%. Als eine Klasse dahingegen ist die Zahl 90,6%. Mit der ersten Person Singular haben die finnischen Schüler am besten abgeschnitten. Zwanzig von einunddreißig Schülern haben eine hundertprozentige Fehlerfreiheit erreicht, was für das durchschnittliche Können des durchschnittlichen Schülers 96,6% Fehlerfreiheit bei der ersten Person Singular ergibt. Die Klasse insgesamt beherrscht die erste Person Singular 96,4-prozentig. Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen werden unten in Tabelle 6 dargestellt.

Graphik 5 Verbkongruenz der englischen Schüler



Bei den Engländern stellt sich die Situation anders dar. Während die Mehrheit der Finnen die dritte Person Plural in ihren Aufsätzen angewendet haben, gibt es in der englischen Schülergruppe neunzehn Personen, die bei der dritten Person Plural mit 0% Fehlerfreiheit abgeschnitten haben. Alle Versuche, die dritte Person Plural zu formulieren, waren bei zehn Schülern erfolglos. Sogar fast ein Drittel, neun Schüler, haben die dritte Person Plural überhaupt nicht angewendet, was ein Zeichen dafür sein könnte, dass die Schüler sie bewusst vermeiden. Sechs Schüler haben ihre Verben im Plural fehlerfrei formuliert, was insgesamt eine Fehlerfreiheitprozentzahl von 28,9% bedeutet. Zwei Schüler formulierten die dritte Person Singular richtig, und nur ein Schüler hat sie nicht benutzt. Das durchschnittliche Können der englischen Schüler bei der Formulierung der dritten Person Singular liegt bei 75,9% (Tabelle 6b). Fünf Schüler beherrschen die Formulierung der ersten Person Singular hundertprozentig, und mit dieser Verbform ist die Formulierung meist gelungen. Die Resultate bewegen sich zwischen 76,2%-100% und die durchschnittliche Prozentzahl der Schüler ist 90,7%.

Tabelle 6 a) Fehlerfreiheit in den Verbendungen: Gebrauch der Verbformen insgesamt.

	1. Pers. Sg. richtig	1. Pers. Sg. falsch	3. Pers. Sg. richtig	3. Pers. Sg. falsch	3. Pers. Pl. richtig	3. Pers. Pl. falsch
Finnische Jungen	300 97,1%	9	128 93,4%	9	45 80,4%	11
Finnische Mädchen	266 95,7%	12	123 87,9%	17	49 84,5%	22
Klasse insgesamt	566 99,7%	21	251 90,6%	2	94 82,5%	20
Englische Jungen	161 92%	14	88 83,8%	17	2 14,3%	12
Englische Mädchen	451 90,4%	48	279 80,4%	68	22 44,9%	27
Klasse insgesamt	612 90,8%	62	367 81,2%	85	24 28,9%	39

b) Fehlerfreiheit in den Verbendungen: Durchschnittsschüler

	Finnland	Jungen	Mädchen	England	Jungen	Mädchen
1. Person Sg.	96,6 %	97,4 %	95,7 %	90,7 %	92,4 %	90,0 %
3. Person Sg.	91,2 %	93,8 %	88,4 %	75,9 %	79,7 %	74,3 %
3. Person Pl.	82,8 %	77,9 %	87,9 %	28,9 %	5,6 %	38,4 %
Durchschnitts- schüler	90,2 %	89,7 %	90,7 %	65,2 %	59,2 %	67,6 %

In der Tabelle 6a) und 6b) werden die Resultate von englischen und finnischen Mädchen und Jungen dargestellt, und es kann gesehen werden, dass die finnischen Mädchen nur bei der dritten Person Plural wesentlich besser als die finnischen Jungen abgeschnitten haben. Ansonsten sind die Jungen bei der Formulierung der ersten und dritten Person Singular stärker. Obwohl die englischen Jungen die Singularformen besser als die Mädchen beherrschen, gab es bei ihnen nur fehlerhaft formulierte Verben in der dritten Person Plural, wohingegen die Mädchen gleichmäßiger mit allen drei Formen waren. Die englischen Jungen haben also noch nicht das Formulieren der dritten Person Plural gelernt, und auch die englischen Mädchen beherrschen sie noch nicht völlig. In den beiden Gruppen dahingegen machen die Jungen bei der Formulierung der ersten und dritten Person Singular

weniger Fehler, was wieder meine Hypothese darüber, dass die Mädchen stärker wären, als falsch beweist. Die finnischen DaF-Lernenden haben besser mit der Verbkongruenz abgeschnitten als die Engländer, was auch vermutet wurde.

6.4.5 Fehler in der Wortfolge

Die Wortfolge in der Mehrzahl der Sprachen ist entweder VSO, SVO oder SOV (Odlin 1989, 85). Im Englischen überwiegt die SVO, was auch der Fall in den meisten Deutschen Hauptsätzen ist. Zusätzlich kann die Wortfolge VSO in deutschen Hauptsätzen mit z.B. einem Adverb wie *normalerweise* am Satzanfang auftauchen. Außerdem haben die deutschen Nebensätze die Wortfolge SOV. Im Englischen ist die Wortfolge fest, während sie im Finnischen flexibel ist. Nach Odlin (1989, 86) beweist die Studie von Granfors und Palmberg (1976) von finnischen Englischlernenden, dass die feste oder flexible Wortfolge die Lernenden beeinflusst. Die Finnen in der Studie benutzten viele verschiedene Wortfolgen in der Fremdsprache, weil sie es aus dem Finnischen gewohnt sind, d.h. ein negativer Transfer ist in dieser Studie vorgekommen. In der Studie von Granfors und Palmberg (1976) machten die schwedischen Englischlernenden viel weniger Fehler mit der Wortfolge als die finnischen Englischlernenden – Schwedisch und Englisch haben beide eine feste SVO Wortfolge (Odlin 1989, 87).

In meiner Studie wird das Hauptinteresse innerhalb des Satzbaus auf die Nebensätze gelegt. Sätze, die mit Subjunktionen, oder traditionell „subordinierenden Konjunktionen“, (Helbig und Buscha 2001, 352) wie „weil“, „wenn“, „dass“ und „obwohl“ beginnen, wurden untersucht, Relativsätze und andere SOV Konstruktionen wurden jedoch außer Acht gelassen, um die Abzählbarkeit leichter zu machen. Die Wortfolge SOV kommt weder im Finnischen noch im Englischen vor. Meine Hypothese ist, wie Odlin oben über die Wirkung der muttersprachlichen Wortfolge bemerkte, dass es wegen der flexiblen Wortfolge im Finnischen für den Finnen leichter ist, die Regel der Wortfolge im Deutschen nach z.B. der Konjunktion „weil“ auswendig zu lernen.

Zusätzlich wurden Hauptsätze mit einer Zeitangabe am Satzanfang unter die Lupe genommen. In Sätzen, die z.B. mit *jeden Tag*, *manchmal*, *nächste Woche*, *letztes Wochenende*, *im Winter* usw. beginnen, herrscht die Wortfolge VSO, was im Englischen unmöglich ist. Ich vermute wieder, dass wegen der flexiblen Wortfolge im Finnischen auch dieser Aspekt für die finnischen Schüler leichter zu lernen ist.

Während ich die Aufsätze las, war es notwendig zu entscheiden, wie grammatisch inkorrekte Sätze behandelt werden sollten. Die folgenden Konstruktionen, die alle im Aufsatz eines englischen Mädchens auftauchten, wurden als richtig behandelt. In allen drei Fällen ist die Wortfolge richtig, obgleich das Verb in beiden Sätzen und das Tempus in dem zweiten und dritten Satz falsch ist:

„...obwohl es gesund hat.“ [richtig wäre: ...obwohl sie gesund sind. (Gemüse)]

„...weil es krank hat. „ [richtig wäre: ...weil er krank war/wurde.]

„Nächste Jahr wollen wir regelmäßig ins fitnesszentrum gegangen.“ [richtig wäre: Nächstes Jahr wollen wir regelmäßig ins Fitnesszentrum gehen.]

Es gab auch einige Sätze, die nicht interpretierbar waren. Der folgende Satz tauchte im Aufsatz eines englischen Mädchens auf. Sätze dieses Typs, bei denen es unmöglich war, den Sinn zu verstehen, habe ich nicht berücksichtigt:

„Nächstes Jahr höffe ich vor gesunder weil ich auf meine Korper aufte.“ [vielleicht gemeint: Nächstes Jahr habe ich vor, gesunder zu werden, weil ich auf meinen Körper achten werde.]

Ich zählte, wie viele Nebensätze richtig und wie viele falsch formuliert waren und dann machte ich dasselbe mit der Zeitangabe am Satzanfang. Daraus errechnen sich die Fehlerfreiheitsprozentzahlen für die gesamte Klasse, die in den Tabellen 6-8 zu sehen sind. In Graphiken 6 - 9 wird die Fehlerfreiheit der individuellen SchülerInnen wieder gezeigt. Unterschiede sowohl zwischen englischen und finnischen Schülern als auch zwischen Mädchen und Jungen tauchten auf.

6.4.5.1 Nebensätze

Es ist zu bemerken, dass in den Aufsätzen von finnischen DaF-Lernenden die Fehlerfreiheit in den Nebensätzen der individuellen Schüler sich meistens zwischen 50-100% bewegt und dass die Fehlerfreiheitsprozentzahl eines Durchschnittsschülers 62,7% ist (Graphik 6 und Tabelle 7 unten). Insgesamt haben fünf Schüler 0% erreicht, und von diesen Schülern und Schülerinnen hat nur eine Person keine Nebensätze mit diesen Subjunktionen verwendet. Alle Formulierungen der vier Personen waren nicht gelungen, aber dahingegen haben acht Personen alle Nebensätze mit diesen subordinierenden Konjunktionen richtig formuliert. Nur drei von einunddreißig Schülern haben 25%-42,9% bei der individuellen Fehlerfreiheit erreicht. Interessanterweise sind die Durchschnittsprozente der finnischen SchülerInnen niedriger als die von der Klasse insgesamt. Die Finnen haben

insgesamt 160 Nebensätze geschrieben, von denen 108 richtig formuliert waren. Daraus ergibt sich die in der Tabelle 7a ablesbare Prozentzahl von 67,5%. Die Jungen haben in 81 Versuchen 47 Mal den Nebensatz richtig formuliert, was 58% Fehlerfreiheit repräsentiert. Ein Durchschnittsschüler dagegen hat nur 57,3% erreicht. Der Unterschied zwischen der Schülerinnengruppe und der Durchschnittsschülerin ist deutlicher, nämlich 8,7 Prozentpunkte für die Gruppe insgesamt (siehe Tabelle 7ab unten).

Graphik 6 Nebensätze in Aufsätzen der finnischen Schüler

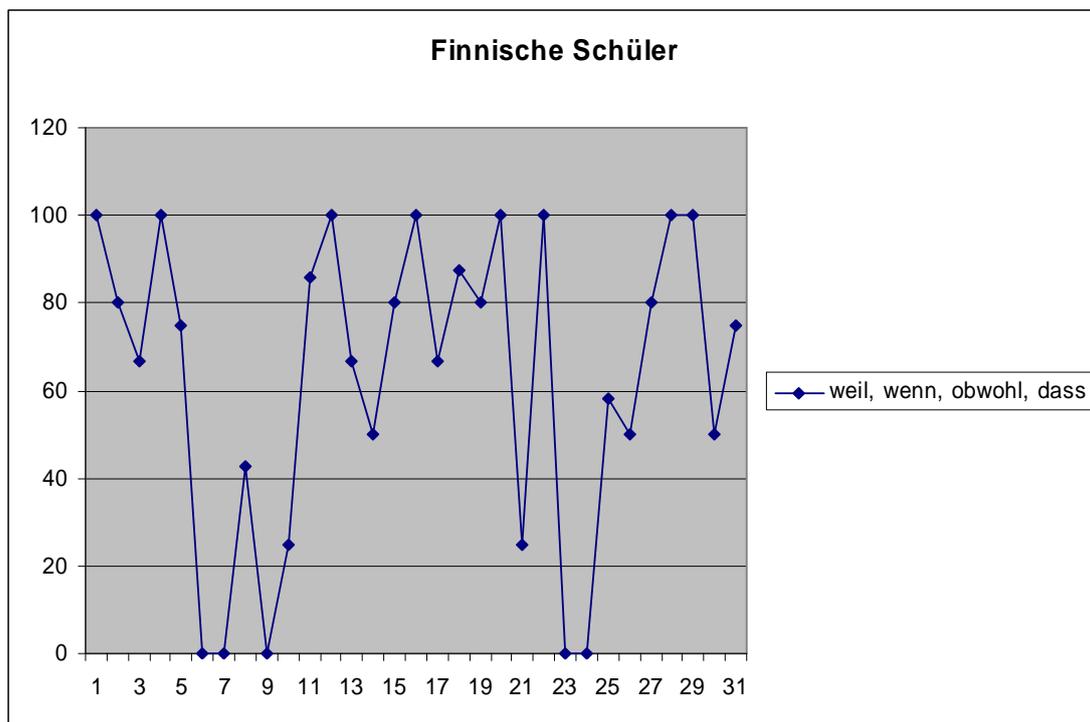


Tabelle 7 a) Fehlerfreiheit in der Wortfolge: Nebensätze insgesamt.

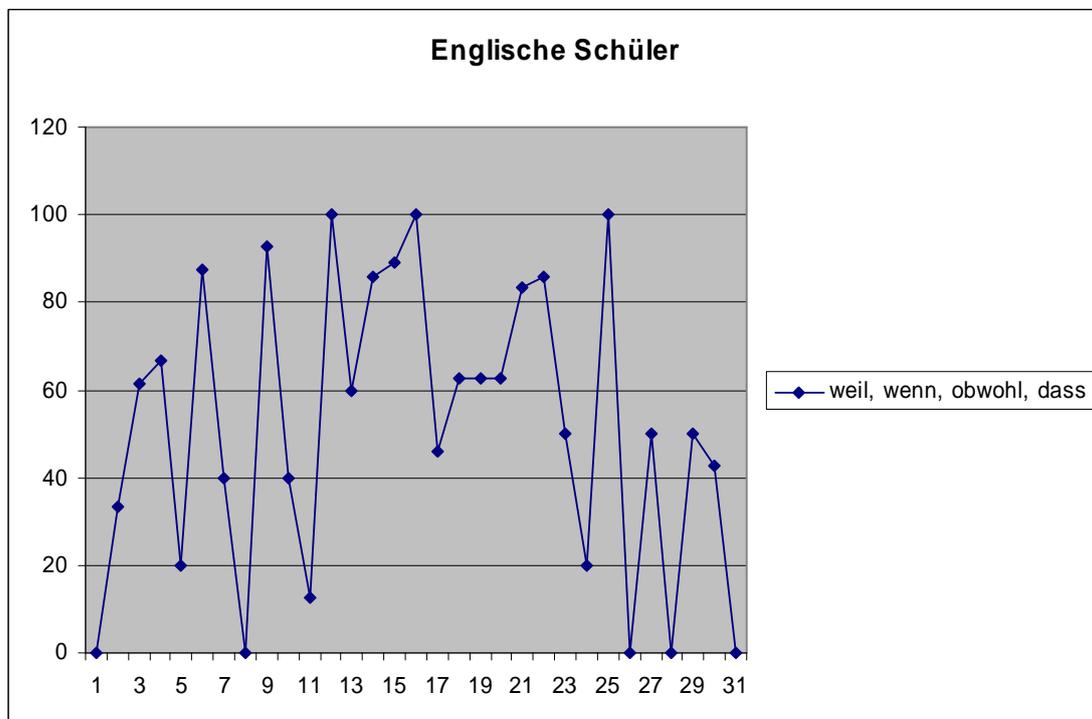
	Nebensätze richtig	Nebensätze falsch		Nebensätze richtig	Nebensätze falsch
Finnische Jungen	47 58,0%	34	Englische Jungen	12 24,5%	37
Finnische Mädchen	61 77,2%	18	Englische Mädchen	122 66,3%	62
Klasse insgesamt	108 67,5%	52	Klasse insgesamt	139 57,5%	99

b) Fehlerfreiheit in der Wortfolge: Durchschnittsschüler.

	Finnland	Jungen	Mädchen	England	Jungen	Mädchen
Nebensätze	62,7%	57,3%	68,5%	51,8%	28,3%	61,3%

Graphik 7 unten illustriert, dass auch vier englische Schüler keinen Nebensatz richtig formulieren konnten, während drei Personen die Regel hundertprozentig beherrschten. Auch bei den Engländern gab es eine Person, die keinen Nebensatz mit Konnektoren „weil“, „wenn“, „obwohl“ oder „dass“ geschrieben hat. Meistens bewegt sich die Fehlerfreiheit zwischen 42,3%-92,9%, was eine Durchschnittsprozentszahl von 51,8% ergibt. Besonders hier wird deutlich, wie die englischen Resultate im Ungleichgewicht sind. Wie in Kapitel 6.1 erläutert, stammen die finnischen Schüler aus zwei verschiedenen Schulen in Tampere, die nur „gemischte“ Gruppen haben, während die englischen Schüler zu zwei „top sets“ gehören. Die Graphiken 6 und 7 betrachtend könnte die Situation umgekehrt sein. Die Engländer haben insgesamt 238 Nebensätze geschrieben, wovon 139 richtig formuliert waren. Das ergibt eine Fehlerfreiheit der 57,5%, was genau 10 Prozentpunkte niedriger ist, als die der Finnen.

Graphik 7 Nebensätze in Aufsätzen der englischen Schüler



Wenn diese Resultate zwischen Mädchen und Jungen verglichen werden, stellt sich heraus, dass in den beiden Gruppen die Mädchen die Regeln besser als die Jungen beherrschen. Die finnischen Jungen haben fast zweimal (81) mehr Nebensätze geschrieben als die englischen (49), aber sie haben auch viel besser abgeschnitten als die Schüler in England. Bei den Mädchen dagegen ist die Situation umgekehrt – die englischen Mädchen haben mehr als eine doppelte Zahl an Nebensätzen, 184 Nebensätze im Gegensatz zu den 79 Nebensätzen der finnischen Schülerinnen. Die Finninnen haben allerdings, wie schon erwähnt, besser als die Engländerinnen abgeschnitten.

6.4.5.2 Hauptsätze

Deutsche Sätze, die eine Zeitangabe wie z.B. *jeden Tag, manchmal, nächste Woche, letztes Wochenende, im Winter* usw. am Satzanfang und deswegen die Wortfolge SOV haben, wurden untersucht. Die Engländer konnten die Regel besser mit Zeitangaben als mit „meiner Meinung nach“ am Satzanfang. Aber weil die Meinungen am Satzanfang nicht das Hauptinteresse dieser Studie sind, werden sie nicht weiter berücksichtigt. Sätze mit „normalerweise“ werden auch nicht berücksichtigt. Zuerst musste ich entscheiden, was als Fehler behandelt wurde. Der folgende Satz (Engl. 12) wurde wegen der zwei Verben und der damit falschen Wortfolge als falsch betrachtet:

„Meine Mutter isst gern Salat und sie isst nicht gern Pommes weil Pommes
enhalten Fett sind.“

Transfer aus dem Englischen war auch aufgetreten, wie der folgende Satz zeigt:

„Ich gewöhnlich esse Schokolade.“ [wahrscheinlich gemeint = I usually eat
chocolate. Richtig wäre: „Gewöhnlich esse ich Schokolade.“]

Obwohl in dem folgenden Satz das Tempus nicht richtig ist, habe ich es so gewertet, dass die Wortfolge trotz dessen richtig ist:

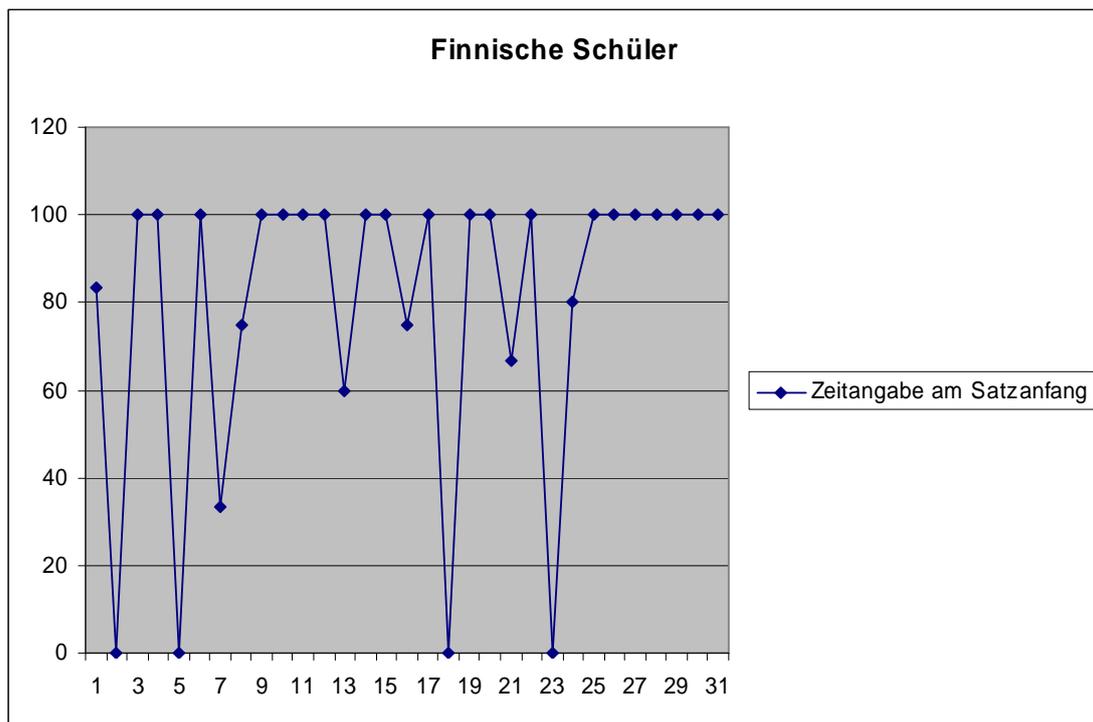
„Nächstes wochenende habe ich wasserball spielen.“

[Richtig sollte es „werde“ anstatt „habe“ geben.]

Graphik 8 unten zeigt die Fehlerfreiheit in den Hauptsätzen der individuellen finnischen Schüler und Graphik 9 illustriert die der englischen. Es ist sichtbar, dass die Formulierungen der Hauptsätze sowohl in der finnischen als auch in der englischen Schülergruppe besser gelungen sind, als die der Nebensätze. 20 Finnen

haben die Hauptsätze, die mit einer Zeitangabe beginnen, hundertprozentig richtig formuliert und von den 4 Personen, die 0% abgeschnitten haben, war nur eine Person in ihrem einzigen Versuch mislungen, weswegen über Vermeideverhalten nicht geredet werden kann. Sonst bewegt sich die individuelle Fehlerfreiheit um rund 80%.

Graphik 8 Hauptsätze in Aufsätzen der finnischen Schüler.



Innerhalb der englischen Schülergruppe gibt es nur eine Person, die falsch formuliert hat. Auch 20 englische Schüler und Schülerinnen haben 100% Fehlerfreiheit erreicht. Die englische Fehlerfreiheit innerhalb der Hauptsätze bewegt sich um 65%.

Graphik 9 Hauptsätze in Aufsätzen der englischen Schüler.

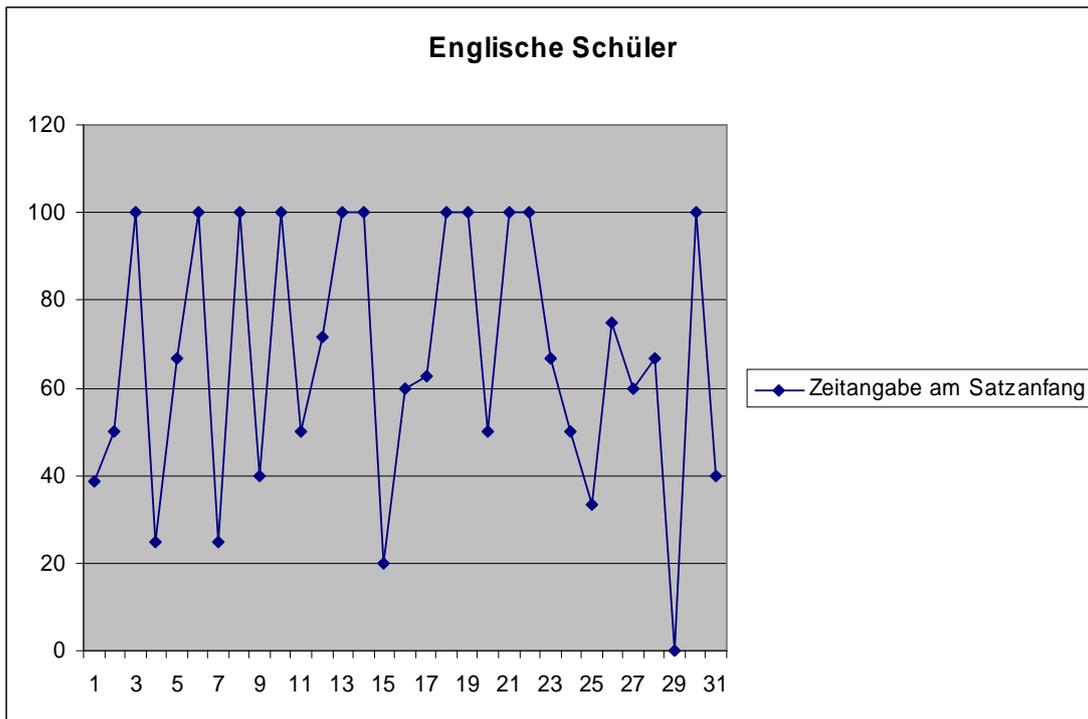


Tabelle 8 unten illustriert die Anzahl der Fehler innerhalb der Konstruktion des Satzes. Insgesamt haben die Engländer 150 Hauptsätze und die Finnen 70 Hauptsätze geschrieben. Die Finnen haben wesentlich weniger Fehler in ihren Aufsätzen gehabt als die englischen Jungen und Mädchen. Hier, wie auch bei der Formulierung der Nebensätze, beherrschen die Mädchen in den beiden Gruppen die Regeln besser als die Jungen. Die englischen Jungen schneiden weder bei der Hauptsatz- noch bei der Nebensatzformulierung nicht so gut ab.

Tabelle 8 a) Wortfolgefehler insgesamt.

	Hauptsätze richtig	Hauptsätze falsch		Hauptsätze richtig	Hauptsätze falsch
Finnische Jungen	35 85,4%	6	Englische Jungen	22 51,2%	21
Finnische Mädchen	24 86,2%	4	Englische Mädchen	75 70,1%	32
Klasse insgesamt	60 85,7%	10	Klasse insgesamt	97 64,7%	53

b) Fehlerfreiheit in der Wortfolge: Durchschnittsschüler.

	Finnland	Jungen	Mädchen	England	Jungen	Mädchen
Hauptsätze	79,8%	78,2%	81,4%	66,2%	55,1%	70,7%

6.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in jedem untersuchten Aspekt die Finnen besser als die Engländer abgeschnitten haben (siehe Tabelle 9 unten). Es wurde erwartet, dass die finnischen Schüler weniger Fehler, besonders bei der Rechtschreibung der Diphthonge /ei/ und /ie/, bei der Verbkongruenz und der Wortfolge machen würden als die englischen Schüler, und dies bewahrheitete sich.

Die Vermutung, dass die finnischen Schüler längere Sätze schreiben würden, wurde als eine falsche Vermutung bewiesen, da die englischen Jungen die längsten Sätze geschrieben haben. Auch die finnischen Jungen haben längere Sätze produziert als die Finninnen. Die Gründe dafür wurden innerhalb dieser Arbeit nicht weiter untersucht.

Meine Hypothese darüber, dass die Mädchen Deutsch deutlich besser als die Jungen beherrschen würden, stellte sich als falsch heraus. Die englischen Mädchen hatten weniger Fehler als die Jungen nur innerhalb der /ie/ -Wörter, während die englischen Jungen besser mit dem Schreiben der /ei/ -Wörter abgeschnitten haben. Die finnische Orthographie ist der Aussprache nah, und die Finnen zeigten die Tendenz, ganz wenige Fehler beim Schreiben zu begehen. Nur hier war die Hypothese richtig und es stellte sich heraus, dass die finnischen Mädchen die Rechtschreibregeln innerhalb der Wörter mit den Diphthongen /ie/ und /ei/ am besten anzuwenden wussten. Trotzdem ist der Unterschied zwischen finnischen Mädchen und Jungen nicht groß.

Ich vermutete, dass die Mädchen in beiden Ländern sich besser an die Regel der deutschen Verbflektion erinnern würden. Überraschenderweise stellte sich heraus, dass in beiden Gruppen die Mädchen die Verben nur in der dritten Person Plural besser als die Jungen beherrschten. Die finnischen Schüler haben vielleicht deswegen besser abgeschnitten, weil die Verben auch im Finnischen flektiert werden. Es wurde gesagt, dass die Engländer Schwierigkeiten mit der schriftlichen Textproduktion haben, auch wenn sie in ihrer Muttersprache schreiben.

Die größten Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind bei der Wortfolge aufgetreten. Bei der Formulierung der Nebensätze haben die Mädchen in beiden Ländern wesentlich besser abgeschnitten. Der Unterschied zwischen den Engländern war auch groß in den Hauptsätzen, während das Niveau in Finnland viel ausgewogener war. Hier muss berücksichtigt werden, dass die finnische Gruppe aus zwei Schulen kommt und die englische Gruppe ihren Deutschunterricht in einer Schule gehabt hat. Die finnische Sprache hat keine feste Wortfolge im Gegenteil zu der englischen Sprache, was ein Vorteil für die finnischen Schüler gewesen sein könnte. Wie bei der Verbkongruenz, war die Leistung auch bei den Wortfolgefehlern

innerhalb der finnischen gemischten Schülergruppen überraschenderweise ausgewogener als innerhalb der englischen „top sets“. Es kann innerhalb dieser zwei Gruppen nicht gesagt werden, dass die Mädchen alle Regeln besser beherrschen würden als die Jungen.

Tabelle 9 Zusammenfassung der Fehlerfreiheit innerhalb der untersuchten Aspekten.

	Finnland	Jungen	Mädchen	England	Jungen	Mädchen
-ie	99,3%	99,3%	99,4%	95,3%	94,4%	95,6%
-ei	99,7%	99,4%	100%	97,4%	98,3%	97,1%
Wortfolge:						
Nebensätze	67,5%	58,0%	77,2%	57,5%	24,5%	66,3%
Hauptsätze	85,7%	85,4%	86,2%	64,7%	51,2%	70,1%
Verbkongruenz:						
-1. Person Sg.	99,7%	97,1%	95,7%	90,8%	92,0%	90,4%
-3. Person Sg.	90,6%	93,4%	87,9%	81,2%	83,8%	80,4%
-3. Person Pl.	82,5%	80,4%	84,5%	28,9%	14,3 %	44,9%

Ogleich die Finnen und Finninnen in dieser Studie besser als die englischen Schüler abgeschnitten haben, muss berücksichtigt werden, dass die finnischen Schüler auch mehr Deutschunterricht bekommen hatten und von Anfang an Deutschbücher im Unterricht gehabt haben. Es wäre auch interessant herauszufinden, wie außerunterrichtliche Situationen das Lernen der deutschen Sprache bewirken. In England gibt es z.B. keine Untertitel für deutsche Programme, ganz im Gegenteil zu Finnland, wo nichts synchronisiert ist, was besonders die Aussprache beeinflussen könnte.

Es wurde erwähnt, dass während meines Aufenthalts in England die Leistung der englischen Jungen besorgniserregend war. Diese Studie zeigt, dass der Lehrer besonders beim Lehren der Wortfolge und der Verbkongruenz große Acht darauf legen sollte, dass sich auch die Jungen beteiligen. Für diejenigen, die an der englischen Lehrerausbildung teilnehmen möchten, zeigt diese Studie, dass es größere Unterschiede in der Leistung zwischen Geschlechtern in England als in Finnland geben kann.

7 Zusammenfassung

Fehler sind seit Jahrzehnten untersucht worden, aber erst seit den 1970er Jahren werden sie eher als natürliche Begleiterscheinungen des fremdsprachlichen Lernprozesses dargestellt. Alle Lernenden sind verschieden und lernen auch auf verschiedene Weise und machen beim Sprechen und Schreiben unterschiedliche Fehler aus unterschiedlichen Gründen. Die Fehleranalyse ist eng mit der kontrastiven Analyse verbunden, und es wurde bestätigt, dass Kenntnisse sowohl in der Muttersprache der Lernenden als auch in der Fremdsprache von dem Lehrer verlangt werden. ‚Interlanguage‘ ist ein wesentliches Konzept beim Fremdsprachenerlernen, und damit ist ein einzigartiges System zu verstehen, das Eigenschaften von der Muttersprache, von der zu lernenden Fremdsprache und von anderen Fremdsprachen teilen kann. Es ist schwierig, auf der Interlanguagehypothese basierend vorauszusagen, welche Fehler Lernende begehen werden, weil die Interlanguage sich beständig verändert.

Sprachliche Verständigung zwischen Menschen wird von Normen gesteuert, die unterschiedliche Aspekte der sprachlichen Äußerung betreffen. Fehler spielen eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht, und Fehler haben mit Lernpsychologie, Leistungsmessung und Unterrichtszielbestimmung zu tun. Die Fehlleistung des Schülers ist normal und gehört zu dem Prozess, wie man Sprachen lernt, obwohl es Lehrer und Schüler gibt, die Fehler immer als etwas Negatives, z.B. als Mangel an Verständnis, Konzentration oder Fleiß sehen. Das Fehleranalysieren ist sowohl ein komplexer als auch ein problematischer Prozess, der vom Lehrer viel Wissen über Fehlerdefinition, -identifikation, -beschreibung, -klassifikationen und -korrektur fordert. Zusätzlich sollte sich der Lehrer noch der möglichen Ursachen bewusst sein, auf die die Fehler zurückzuführen sind, um besser seinen Unterricht planen zu können. Es ist nicht immer leicht zu verstehen, wo genau sich ein Fehler befindet.

Um die Fehlerursachen besser zu verstehen, müssen die zwei Sprachen und die entsprechenden Kulturen, die eine der Muttersprache und die andere der Fremdsprache, verglichen werden. „In order to study writing, we must know something about language, but the reverse is not true“. (Lado 1964, 93.) Der Umgang mit Fehlern fordert von dem Lehrer viel besonders dann, wenn die Lehrerausbildung noch nicht besonders auf die Fehlerkorrektur gerichtet ist. Das Beste wäre, wenn der Lehrer alle seine Schüler und ihre Hintergründe persönlich kennen würde.

Finnlands Leistungen in der PISA -Studie sind weit bekannt, und in dieser Arbeit wurde empirisch aus fehleranalytischer Sicht untersucht, welche Unterschiede finnische und englische DaF-Lernende in ihren Deutschaufsätzen haben. Insgesamt wurden 73 Aufsätze und die darin enthaltenen Fehler quantitativ untersucht, um herauszufinden, ob die finnischen Studenten weniger Fehler mit der Rechtschreibung der Wörter bei /ie/ und /ei/, mit der Wortfolge und der Verbkongruenz machen und ob sie längere Sätze schreiben. Es wurde vermutet, dass die Mädchen in beiden Ländern längere Sätze schreiben und im allgemein weniger grammatischen Fehler begehen würden.

Es wurde herausgefunden, dass im allgemeinen die finnischen Studenten die Regeln der Rechtschreibung, der Wortfolge und der Verbkongruenz besser beherrschen. Mädchen in beiden Ländern waren nicht immer besser, sondern die Fehlerfreiheit wurde ganz gleichmäßig verteilt. Die finnischen Jungen hatten weniger Fehler in ie/ -Wörtern, in der dritten Person Singular und der dritten Person Plural, während die finnischen Mädchen besser in /ei/ -Wörtern, Wortfolge und in der ersten Person Singular abgeschnitten haben. Die englischen Jungen waren in /ei/ -Wörtern, in der ersten Person und dritten Person Singular besser als die englischen Mädchen. Meine Hypothese, dass die Mädchen in beiden Ländern und dass die finnischen Schüler längere Sätze schreiben würden, wurde als falsch bewiesen. Die Unterschiede waren nicht groß, aber die Jungen innerhalb der englischen Gruppe haben deutlich fehlerhafter bei der Wortfolge und der dritten Person Plural abgeschnitten als die anderen Gruppen. Die Resultate innerhalb der finnischen Gruppe waren ausgewogener als die innerhalb der englischen Schüler, was Finnlands gute Leistung in der PISA Studie unterstreichen könnte.

Wie erwähnt, wirken viele Faktoren aufs Lernen ein. Die Resultate dieser Studie weisen darauf hin, dass es nicht unbedingt wahr ist, dass die Unterschiedlichkeit der Mutter- und Zielsprache mehr Zeit von den Lernenden verlangt, um die Sprache sicher beherrschen zu können. Mit den 31 Schülern aus Finnland war es nicht so – sie haben nach drei Jahren weniger Fehler begangen als ihre Zeitgenossen in England.

Interferenz aus der Muttersprache und anderen Fremdsprachen wurde in dieser Arbeit nicht diskutiert und könnte Anlass für eine weitere Untersuchung sein. Weiter könnte untersucht werden, wie die englischen und finnischen Schüler Adjektive in ihren Aufsätzen benutzen, und ob – die Lexik betrachtend – dieselben Wörter in beiden Kulturen im Bereich der Gesundheit benutzt werden. Auch auf das Tempus und dessen Formulierung könnte man sich konzentrieren.

Literaturverzeichnis

- Assessment and Qualifications Alliance, AQA** (2004), *General Certificate of Secocnary Education. German. Specification A*. W M Print Limited. Walsall.
- Bußmann, H.** (2002), Lexikon der Sprachwissenschaft. Dritte, erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart. Krönrt. S. 214.
- Chambers, J.K.** (1992), „Dialect acquisition“. In Tamcat/E-Kirjasto: *Language* 68.4, 673-705.
- Chambers, J. K.** (1995), *Sociolinguistic Theory*. Blackwell. Oxford.
- Corder, S. P.** (1972), „Die Rolle der Interpretation bei der Untersuchung von Schülerfehler“. In: Nickel, Gerhard (Hg.) (1972): *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. Cornelsen-Velhagen & Klasing. Druckhaus Langenscheidt. Berlin. S. 38-50.
- Corder, S. P.** (1974), „The Significance of Learner’s Errors“. In: Richards, J. C. (Hg.) (1974) *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. Longman Group Limited. London. S. 19-30.
- Corder, S. P.** (1981), *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press. Oxford.
- Corder, S. P.** (1983), „Strategies of communication“. In: Candlin, C. N. (Hg.) (1983): *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman. London and New York. S. 15-19.
- Demme, S.** (1993), „Fehleranalyse und Fehlerkorrektur – Die Anwendung fehleranalytischer Erkenntnisse in der didaktischen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern (Deutsch als Fremdsprache)“. In: Henrici – Zöfgen (Hg.) (1993): *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. Günter Narr Verlag. Tübingen. S. 161-174.
- Demme, S.** (1997), „Von der Fehleranalyse zur Fehlerdidaktik – Bausteine im Studienfach Deutsch als Fremdsprache“. In: Wolff-Tütken-Liedtke (Hg.)(1997), *Gedächtnis und Sprachlernen. Prozessorientiertes Fremdsprachenlernen. Deutschlehrerausbildung in West- und Osteuropa. Eine Deutsche Literatur: Autorinnen nichtdeutscher Muttersprache*. Fachverband Deutsch als Fremdsprache. Regensburg. S.428-433.
- Faerch, C. / Kasper, G.** (1983), „Plans and strategies in foreign language communication“. In: Candlin, C. N. (Hg.) (1983): *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman. London and New York. S. 20-60.
- Faerch, C. / Kasper, G.** (1983), „On identifyin communication strategies in interlanguage production“. “. In: Candlin, C. N. (Hg.) (1983): *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman. London and New York. S. 210-238.
- Gass, S. / Schachter, J.** (Hg.) (1989), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Gass, S. / Madden, C. / Preston, D. / Selinker, L.** (Hg.) (1989), *Variation in Second Language Acquisition Volume II: Psycholinguistic Issues*. Multilingual Matters Ltd. Philadelphia.

- Edmondson W. / House J.** (1993), *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Francke Verlag Tübingen und Basel. Tübingen.
- Edmondson, W.** (1993) „Warum haben Lehrerkorrekturen manchmal negative Auswirkungen?“. In: Henrici/Zöfgen (Hg.) (1993): *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. Günter Narr Verlag. Tübingen. S. 57-75.
- Hecht, K./Green P.** (1993), „Muttersprachliche Interferenz beim Erwerb der Zielsprache Englisch“. In: In: Henrici/Zöfgen (Hg.) (1993): *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. Günter Narr Verlag. Tübingen. S. 35-56.
- Heidrichs, W. / Gester, F. / Kelz, H.** (1980), *Sprachlehrforschung. Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Herausgegeben von Bernd Spillner. Band 6. Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart Berlin Köln Mainz.
- Helbig, G. / Buscha, J.** (2001), *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Langenscheidt KG. Berlin und München.
- Henrici, G. / Zöfgen, E** (1993), „Zur Einführung in den Themenschwerpunkt“. In: Henrici/Zöfgen (Hg.) (1993): *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. Günter Narr Verlag. Tübingen. S. 3-14.
- Heringer, H.** (2004), *Interkulturelle Kommunikation*. A. Francke Verlag. Tübingen und Basel.
- Horst, S.** (1980), „Zum strategischen Einsatz von Normverstößen“. In: Cherubim, D. (Hg.) (1980): *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Max Niemeyer Verlag. Tübingen. S. 209-223.
- Hyltenstam, K./ Wassén, K.** (1984). *Svenska som andraspråk - en introduktion*. Studentlitteratur, Lund.
- Johansson, S.** (1975), *Papers in Contrastive Linguistics and Language Testing*. CWK Gleerup. Lund.
- Juhász, J.** (1970), *Probleme der Interferenz*. Max Hueber Verlag. München.
- Kasper, G.** (1981), *Pragmatische Aspekte in der Interimsprache*. Gunter Narr Verlag. Tübingen
- Kasper, G.** (1991), „Funktionen und Formen der Lernaltersprachenanalyse“. In: Bausch / Christ / Hüllem / Krumm (Hg.) (1991): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Günter Narr Verlag. Tübingen. S. 218-221.
- Kielhöfer, B.** (1993), „'Können Sie mir erklären, was hier falsch ist!?' Zum Problem von Fehlererklärungen“. In: Henrici/Zöfgen (Hg.) (1993): *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. Günter Narr Verlag. Tübingen. S. 149-160.
- Kleppin, K.** (1998), *Fehler und Fehlerkorrektur*. Langenscheidt. München.
- König, E.** (1972), „Fehleranalyse und Fehlertherapie im lexikalischen Bereich“. In: Nickel, Gerhard (Hg.) (1972): *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. Cornelsen-Velhagen & Klasing. Druckhaus Langenscheidt. Berlin. S. 73-77

- Koskensalo, A.** (1989), „Fehler finnischer Deutschlernender“. In: *Veröffentlichung des Instituts für Philologie I der Universität Tampere. Serie B. Fehler finnischer Deutschlernender*. Tampereen Yliopisto. Jäljennepalvelu.
- Krainz, C.** (1980), *Soziolinguistische, lernpsychologische und didaktische Problematik von Fehleranalysen. Ein Beitrag für den Französischunterricht*. Gunter-Narr Verlag. Tübingen.
- Köhlmyr, P.** (2003), „*To Err Is Human...*“ *An investigation of grammatical errors in Swedish 16-year-old learners' written production in English*. Acta Univiersitateis Gothoburgensis. Göteborg.
- Lado, R.** (1964), *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. The University of Michican Press. Michigan. U.S.A.
- Lado, R.** (1972), „Meine Perspektive der Kontrastiven Linguistik 1945-1972“. In: Nickel Gerhard (Hg.) (1972), *Reader zur kontrastiven Linguistik*. Athenäum Fishcer Taschenbuch Verlag. Frankfurt am Main. S. 15-20.
- Lehtonen, J. / Sajavaara, K. / May, A.** (1977), *Spoken English. The Perception and Production of English on a Finnish-English Contrastive Basis*. Gummerus. Jyväskylä.
- Lee, W.** (1972), „Types of interference and contrasting – the kinds of research needed“. In: Gerhard Nickel (Hg.) (1972): *Papers from the International Sympiosum on Applied Contrastive Linguistics. Stuttgart, October 11-13, 1971*. Cornelsen-Velhagen & Klasing. Bielefeld. S. 126.3-
- Leisi, E.** (1972), „Theoretische Grundlagen der Fehlerbewertung“. In: Nickel, Gerhard (Hg.) (1972): *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. Cornelsen-Velhagen & Klasing. Druckhaus Langenscheidt. Berlin. S. 25-37.
- Miettinen, H.** (1990) *Fehleranalyse. Eine empirische Untersuchung der Fehler in deutschsprachigen Aufsätzen der finnischen Schüler mit einem theoretischen Überblick*. Tampereen Yliopisto.
- Muittari, V.** (1990). *Om nödvändighetsbetecknande modalverb i finskpråkiga abiturienters inläraarsvenska*. Meddelanden från institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet 7. Jyväskylä.
- Nickel, G.** (1972), „Grundsätzliches zur Fehleranalyse und Fehlerbewertung“. In: Nickel, Gerhard (Hg.) (1972): *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. Cornelsen-Velhagen & Klasing. Druckhaus Langenscheidt. Berlin. S. 8-24.
- Nickel, G.** (1973), „Aspekte der Fehleranalyse“. In: *PAKS-Arbeitsbericht Nr. 7 Juni 1973*. Cornelsen-Velhagen & Klasing. Bielefeld. S. 157-166.
- Odlin, T.** (1989), *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Palmer, H.** (1964), *The Principles of Language Study*. Oxford University Press. London.
- Raabe, H.** (1980), „Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch“. In: Cherubim, D. (Hg.) (1980): *Fehlerlinguistik*.

- Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung.* Max Niemeyer Verlag. Tübingen. S. 61-93.
- Rinas, K.** (2003), „Zur Konzeption des sprachpraktischen Unterrichts am Beispiel der Schlesischen Universität Opava.“ In: *Info DaF* Nr.5, 30. Jahrgang. Oktober 2003. Daad. S. 498-510.
- Ringbom, H.** /Palmborg, R. (Hgs.) (1976), *Errors made by Finns and Swedish speaking Finns in the learning of English.* Aftil vol. 5. Turku.
- Ringbom, H.** (1979), „The English of Finns, Swedes and Swedish Finns: Some Concluding remarks.“ In: Palmberg, R. (Hg.) (1977): *Perception and Production of English: Papers on Interlanguage.* S. 77-85.
- Ringbom, H.** (1987), *The Role of the First Language in Foreign Language Learning.* Multilingual Matters Ltd. Clevedon/Philadelphia.
- Ringbom, H.** (1994), „Contrastive Analysis.“ In: Asher (Hg.) (1994) *The Encyclopedia of Language and Linguistics.* Pergamon Press. Oxford.
- Selinker, L.** (1974), „Interlanguage“. In: Richards, J. C. (Hg.) (1974) *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition.* Longman Group Limited. London. S. 31-54.
- Selinker, L.** (1992), *Rediscovering Interlanguage.* Longman Inc. New York.
- Sridhar, S. N.** (1981), „Contrastive analysis, error analysis and Interlanguage“. In: Fisiak, J. (Hg.) (1981): *Contrastive Linguistics and the Language Teacher.* Pergamon Press Ltd. Oxford.
- Sternemann, R.** (1980), „Sprachvergleich und Fremdsprachenunterricht in historischer Sicht“. In: Träger/Hähnel/Hartung et al. (Hgs.) *Zeitschrift für Germanistik 3/1980.* VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig. Leipzig. S. 319-336.
- Tarone, E.** (1983), „Some thoughts on the notion of ‚communication strategy‘“. In: Candlin, C. N. (Hg.) (1983), *Strategies in Interlanguage Communication.* Longman. London and New York.
- Tesch, G.** (1978), *Linguale Interferenz. Theoretische, terminologische und methodische Grundfragen zu ihrer Erforschung.* TBL Verlag Gunter Narr. Tübingen.
- Tikkanen, T.** (2005), „Ei yhtään huonoa koulua“. In: *Opettaja* 30.09.2005 / 39. S. 28-30.
- Viberg, Å.** (1987). *Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråksinlärning i ett utvecklingsperspektiv.* Natur och Kultur. Stockholm.
- Wode, H.** (1988), *Einführung in die Psycholinguistik. Theorien, Methoden, Ergebnisse.* Max Hueber Verlag. Ismaning.
- Wode, H.** (1981), *Learning a Second Language. 1. An Integrated View of Language Acquisition.* Gunter Narr Verlag. Tübingen.

Internetseiten:

1: www.opetushallitus.fi (23.01.2006)

2:

http://www.ylioppilastutkinto.fi/maaraykset/ainekohtaiset/kielikokeet/kielikokeet_3.html# (23.01.2006)

3: <http://www.pisa.oecd.org> (06.03.2006)

4: http://www.statistics.gov.uk/ssd/surveys/survey_student_achievement.asp
(06.03.2006)

5: <http://www.ylioppilastutkinto.fi/files/documents/kieliohje.pdf> (30.03.2006)

6: http://en.wikipedia.org/wiki/General_Certificate_of_Secondary_Education
(30.03.2006)

Anhang 1 Aufsatztitel nach dem englischen „Course Work Criteria“.General Certificate of Secondary Education, 2004 onwards – *German A*

Theme 3 – Work & Lifestyle

3.1 Planning a meal for family/friends

- how the meal came to be planned (e.g. picnic; celebration with friends; surprise birthday gift; typical UK meal for target-language guest);
- people involved;
- food preferences;
- cost; where foods can be bought; problems?;
- meal itself, including any special features (e.g. location; music; theme);
- why it will be successful;
- could be an account of planning which went wrong.

3.2 A special occasion

- account of an event of personal importance (e.g. a birthday; a wedding; a new job; moving house; a carnival);
- where? when?;
- description of people involved;
- personal impressions, including why you would or would not like to repeat the experience;
- where/when/what usually happens;
- why it is special and if/how you think it will be celebrated in the future.

3.3 Am I fit and healthy?

- current and previous eating habits;
- current and previous exercise habits;
- things preventing you from keeping fit;
- how you can improve your life-style to make yourself more healthy (e.g. smoking; drinking; addictions; sleep; exercise; diet) with reasons;
- a planned sporting activity.

3.4 My work experience

- how the experience was organised;
- duration;
- work undertaken;
- staff and relations with them;
- personal impressions, including whether you would want to work in such an organisation in the future.

Anhang 2 Empirisches Teil für Anni Rahunens Magisterarbeit

Opettajalle:

Ryhmä saisi mieluiten olla lukion I luokka, jotka ovat aloittaneet saksan opiskelunsa **8. luokalla (B2 saksa)**, mutta kaikki aineet ovat tervetulleita! Jos kurssi on jo käsitelty, oppilaiden tulisi käyttää vain saksa-saksa -sanakirjoja. Ohessa ohjeet sekä terveysturssin käyneille että käymättömille oppilaille.

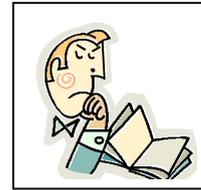
Tuon karkit tekijöille ja opettajalle samalla kun haen aineet. Olisin kiitollinen, jos opettajana voisit pistää saman luokan aineet samaan nippuun ja kirjoittaa lapulle nipun päälle, **montako vuotta** oppilaat ovat tähän mennessä saksaa opiskelleet ja **montako tuntia viikossa**. Tulen ne hakemaan sitten kun sovitaan.

Oppilaalle (terveyskurssi käyty):

Kirjoita aine otsikolla: Bin ich fit und gesund? Vertailen

englantilaisten ja suomalaisten lukiolaisten aineita tästä aiheesta.

- Kerro itsestäsi (/ja perheestäsi).
- Voit katsoa apua saksa-saksa -sanakirjoista.
- Tähtää noin 200 sanaan, maks. 250:een.
- Muista ilmaista mielipiteesi moneen otteeseen, kirjoittaa hyvää saksaa, pitkiä lauseita ja käyttää sanastoa monipuolisesti!

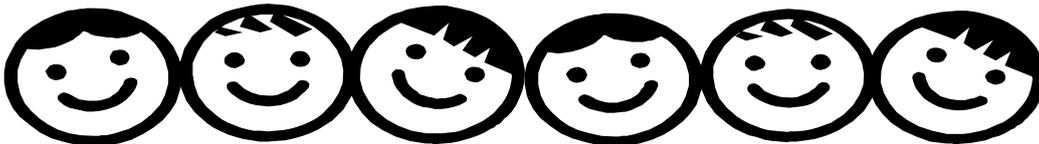


Voit (pakko ei ole!!!) käyttää alla olevaa laatikostoa apuna aineesi jäsentelyssä ja

- miettiä itse mitä muuta haluat otsikon alle kirjoittaa **ja/tai**
- vastata vain joihinkin **ja/tai**
- kaikkiin näistä kysymyksistä:

- Oletko hyvässä kunnossa? Oletko terve?	- Mitä syöt mielelläsi ja miksi? Milloin ja montako kertaa päivässä syöt?
- Mitä et syö mielelläsi? Miksi?	- Mitä olet mieltä tupakoimisesta? Polttavatko ystäväsi?
- Mitä täytyy tehdä pysyäksesi kunnossa?	- Harrastatko urheilua? Mitkä ovat harrastuksesi?
- Mikä ovat mielipiteesi huumeista?	- Mikä ovat mielipiteesi alkoholista?

Kaikki, jotka kirjoittavat aineen, saavat karkkia!!



Viel Spaß beim Schreiben! Und vielen herzlichen Dank für deine Hilfe!

Anhang 3 Empirisches Teil für Anni Rahunens Magisterarbeit

Oppilaalle (terveyskurssi käymättä):

Kirjoita aine otsikolla: Bin ich fit und gesund? Vertailen

englantilaisten ja suomalaisten lukiolaisten aineita tästä aiheesta.

- Kerro itsestäsi (/ja perheestäsi).
- Voit katsoa apua sanakirjoista, tekstikirjoista, ym.
- Tähtää noin 200 sanaan, maks. 250:een.
- Muista ilmaista mielipiteesi moneen otteeseen, kirjoittaa hyvää saksaa, pitkiä lauseita ja käyttää sanastoa monipuolisesti!



Voit (pakko ei ole!!!) käyttää alla olevaa laatikostoa apuna aineesi jäsentelyssä ja

- miettiä itse mitä muuta haluat otsikon alle kirjoittaa **ja/tai**
- vastata vain joihinkin **ja/tai**
- kaikkiin näistä kysymyksistä:

- Oletko hyvässä kunnossa? Oletko terve?	- Bist du fit? Bist du gesund?
- Mitä et syö mielelläsi? Miksi?	- Was isst du nicht gerne? Warum?
- Mitä täytyy tehdä pysyäkseen kunnossa?	- Was muss man machen um fit zu bleiben?
- Mikä ovat mielipiteesi huumeista?	- Was denkst du über Drogen?
- Mitä syöt mielelläsi ja miksi? Milloin ja montako kertaa päivässä syöt?	- Was isst du gerne und warum? Wann und wie viele Male pro Tag isst du?
- Mitä olet mieltä tupakoimisesta? Polttavatko ystäväsi?	- Was ist deine Meinung über Rauchen? Rauchen deine Freunde?
- Harrastatko urheilua? Mitkä ovat harrastuksesi?	- Treibst du Sport? Was sind deine Hobbies?
- Mikä ovat mielipiteesi alkoholista?	- Was denkst du über Alkohol?

Kaikki, jotka kirjoittavat aineen, saavat karkkia!!



Viel Spaß beim Schreiben! Und vielen herzlichen Dank für deine Hilfe!

Anhang 4 Aufsatz einer englischen Schülerin

13

Candidate:

Centre name: Ripley St Thomas

Candidate n°:

Centre n°: 46121

Am I fit and healthy

- 1.sg x 3 Ich heiße und ich bin fünfzehn jahre alt, ich wohne in Lancaster mit meinen Vater, stiefmutter und meinen Schwester (die
- 3.sg heisst) und sie ist dreizehn.
- 3.sg Um fit und gesund zu bleiben muss mann fettiges Essen vermeiden aber
- 3.sg x 2 / 1.sg es ist schwer weil fettiges Essen mir sehr lecker schmeckt. Ich liebe esse
- 3.sg Fleisch weil es mir sehr gut schmeckt. Rote Fleisch (zum Beispiel, Rindfleisch)
- 3.sg x 3 ist sehr ungesund weil es Fett enthält obwohl es Kohlenhydrat enthält auch
- 3.sg x 2 Weissfleisch (zum Beispiel Hähnchen) ist gesund weil es Protein enthält aber
- 3.sg meiner meinung nach Rotefleisch schmeckt mir schmackhaft.
- 1.sg / 3sg / 3pl Ich esse nicht gern Rosenkohl weil sie schmeckt mir nichts aber sie sind
- 3.sg sehr gesund. Meiner Schwester isst gern Rosenkohl weil Ihrer meinung nach
- 3.sg x 2 sie schmeckt sehr lecker aber sie ist doof.
- 1.sg Letztes Abend habe ich Pasta mit Hähnchen gegessen, meiner meinung
- 3.sg / 3sg nach es war sehr lecker und auch gesund weil Pasta Kohlenhydrat enthält
- 3.sg und das ist gut für meinen Körper.
- 1.sg Ich nicht bin Vegetarierin weil ich esse gern fleische und Vegetarierin
- 3.sg x 2 / 3pl Essen ist so langweilig aber Gemüse ist sehr gesund weil sie Vitamine enthält
- 1.sg Manchmal esse ich Fast Food weil mann ist schnell dran und es schmeckt
- 3.sg x 2 mir sehr lecker obwohl es ist sehr ungesund weil es viel Fett enthält.
- 1.sg Ich spiele hockey zweimal pro woche (Montags und Mittwoch) mit meinen
- 1.sg schule. Früher spiele ich hockey für meinen schule mannshaft. Am freitags
- 1.sg x 2 spiele ich Federball in der schule und ich spiele Federball jeden Abend in meine
- 1.sg / 1sg Garten. Gestern habe ich mit meinen schule mannshaft gespielt und ich bin
- gewinnen.
- 1.sg Einmal pro jahre fahre ich ski mit meinen Eltern und meinen Schwester, fah
- 3.sg / 1.sg ski ist sehr gesund und es ist gut für meinen Körper. Ich fahre ski seit dem ich
- 1.sg / 3.sg war acht jahre alt, meiner meinung nach es ist fantastisch.
- 3.sg / 1sg Wenn das wetter ist nicht gut spiele ich Tennis mit meinen freundin in die

13

sportplatz.

1.sg/3.sg ✓ Ich rauche nie Zigaretten weil es mir widerlich schmeckt. Raucht Zigare
 3.sg/3pl ✓ ist sehr ungesund weil es Tabak und Nikotin enthält und es ist nicht gut
 für meine Lunge.

1.sg Ich trinke Alkohol ab und zu, auf Partys und manchmal in die Wochenende

1.sg mit meinen Eltern. Ich trinke Bier in meinen Hause oder selten in meinen

3.sg x 2 X Lokal, Mein Vater trinkt Bier weil seiner meinung nach ist schmeckt sehr
 gut. Meiner meinung nach Bier aber es ist sehr ungesund wenn mann zu viel

3.sg x 2 ✓ trinkt.

1.sg X Ich nimmst du Drogen weil es ist sehr ungesund und nicht gut für meinen

3.sg x 2 Körper, auch es ist illegal.

1.sg In zukunfft um fit und gesund zu bleiben esse ich viel Gemüse und Obst

3pl/3pl viel sie Vitamine enthalten und sie ist sehr gut für meinen Herz. Ich gehe schwim

1.sg x 2 ✓ -e zweimal pro woche und nachtes jahre spiele ich netball für meinen schule.

X nachtes Monat täglich laufe ich in die schule.

ei richtig

ei falsch

ie richtig

ie falsch

Nebensatz richtig ✓
 Hauptsatz ~~~~~ falsch X

Verbkongruenz richtig —
 Verbkongruenz falsch ==

Anhang 5 Aufsatz eines finnischen Schülers

		7	5
		BIN ICH FIT UND GESUND?	
<u>Verbknugenz</u>			
1.sg x2	ICH DENKE, <u>DASS</u> ICH <u>BIN</u> FIT UND		X
1.sg	GESUND. ICH BEWEGE MICH REGELMÄSSIG.		
1.sg x2	SOMMER ICH GEHE ROLLSCHUHFAHRE UND RADEFAHRE		X
	UND IM WINTER ICH SPIELE HALLENHOCKEY.		X
1.sg x2	ICH ESSE ALLEM. ICH COOKE NICHTS WAS ICH		
1.sg x3	ESSE. NATÜRLICH ICH ESSE GESUND. ICH ESSE		
	WARME ESSEN ZWEI MAL PRO TAG UND FRÜSTÜCK		
1.sg	UND BRENNROT. ICH KANN SUMMERE ALLE GISEN		
1.sg x2	ABER ICH DENKE, <u>DASS</u> ICH FINDE ALLES KEIN		X
	GUT.		
3.sg	MEIN MEINUNG ÜBER RAUCHEN IST NEGATIV.		
1.sg x2	ICH HABE GANZE MAL RAUHE, ABER ICH DENKE		
	<u>DASS</u> RAUCHEN IST DUM. ZWEI ODER DREI MEIN		X
<u>3.pl</u>	ERKENN RAUCHU		
3.sg	UM FIT ZU BLEIBEN MUSS MAN ESSEN		
3.sg	GESUND UND BEWEGEN. MAN SOLTTE NICHT SO		
	VIELE ALKOHOL TRINKEN, ODER RAUCHEN ODER DROGEN		
3.stufe	KONSUM. MAN MUSS VIELE FRÜCHTE UND GEMÜSEN		
	ESSEN.	12L	
1.sg	ICH TRIBE VIELE SPORT, MEIN LIEBLINGS SPORT		
3.sg	IST ROLLSCHUHFAHREN UND HALLENHOCKEY. ICH		
1.sg x2	LIEBE ROLLSCHUHFAHREN <u>WEIL</u> ICH KANN VIELEICHT		X
	SCHNELL GEHE UND HALLENHOCKEY, <u>WEIL</u> ICH		
1.sg	HABE SEHR GUT FREUDE IN MEIN GRUPE UND		X
3.sg	ES IST SCHNELL UND INTERESSANT SPIEL. MANCHMAL		✓
1.sg	GEHE ICH CAUSEN UND/ODER RADAUFEN. AM WOCHEN		
1.sg	BEWEGE ICH ZIRKA ZEHN STUNDEN.		✓
<u>3.pl</u>	MEIN MEINUNGEN ÜBER DROGEN SEHR NEGATIV, <u>WEIL</u> MAN		X
	KANN SÜFTIG KOMEN, ABER MEIN MEINUNGEN ÜBER ALKOHOL		
<u>3.sg</u>	IST <u>DAS</u> ES IST O.K. <u>WENN</u> MAN DENKE ALKOHOL		XX
<u>3.sg</u>	MÄSSIG WIDER JEDEN TAG.		
		209	
		19L	

Anhang 6 Bewertung eines Aufsatzes (Course Work)

(<http://www.aqa.org.uk/qual/gcse/gp-ms/AQA-3661W-W-MS-Jun04.pdf> 10.03.2006)

QUALITY OF LANGUAGE

Marks will be awarded out of 6 for each of Range/Complexity and Accuracy. The marks will be added to make a total out of 12 for Quality of Language.

The mark awarded under Range/Complexity must not be more than **one mark** higher than the mark awarded for Degree of Communication.

The mark awarded under Accuracy must not be more than **one mark** higher than the mark awarded for Degree of Communication.

If a mark is awarded for Communication this will inevitably lead to the award of a mark for Range/Complexity and for Accuracy.

For the award of 4 marks or more under Range/Complexity there must be at least one reference to two of past/present/future events.

Range / Complexity	Marks	Accuracy
Very little effective vocabulary. There are occasional recognisable words but they make little coherent sense.	0	There is little, if any, evidence of understanding of the most basic linguistic structures.
The vocabulary and structures used are simple, often repetitive, limited in range and may contain many cognates.	1	There is only limited understanding of the most basic linguistic structures and most sentences contain major errors.
Vocabulary is appropriate to the basic needs of the task. Structures are simple, often repetitive and are rarely linked.	2	Most sentences contain errors, many of a major nature, and verb forms are rarely accurate.
Vocabulary and structures are appropriate to the task with a little attempt at variety and there is some successful attempt to link structures together.	3	There are some major errors and frequent minor ones. Attempts at verb forms and tense formations are often unsuccessful.
There is some variety in the use of vocabulary and some successful attempts at a variety of structures including attempts at longer sentences using appropriate linking words. Some personal opinions are successfully expressed. There are successful attempts at using more than one time frame.	4	There are a number of minor errors and a few major ones, but the piece is more accurate than inaccurate. Verb forms and tense formations are not always correct, but the intended meaning is clearly recognisable.
There is a wider range of vocabulary and structure which communicates descriptions and opinions with some precision. Longer sentences, including the use of subordinate clauses, are used more regularly and with increasing	5	Inaccuracies are mainly of a minor nature although some major errors may occur when complex structures are attempted. Verb forms and tense formations are usually correct.

success.		
A wide range of vocabulary and structures appropriate to the topic is effectively used. Longer, more complex sentences are handled with confidence producing a fluent piece of coherent language.	6	There are hardly any major and a few minor errors even in more complex structures. The overall impression is of accuracy and verb forms and tense formations are secure.

The maximum mark for the Higher Tier paper is 40.