

Zur Fehleranalyse
Eine empirische Untersuchung von Wortstellungs- und Verbrektionsfehlern in
deutschen Aufsätzen finnischer Gymnasiasten

Jaana Veijonen
Universität Tampere
Institut für Sprach- und Translationswissenschaften
Deutsche Sprache und Kultur
Pro-Gradu–Arbeit
Mai 2008

Tampereen yliopisto
Saksan kieli ja kulttuuri
Kieli- ja käännöstieteiden laitos

VEIJONEN, JAANA: Zur Fehleranalyse. Eine empirische Untersuchung von Wortstellungs- und Verbrektionsfehlern in deutschen Aufsätzen finnischer Gymnasiasten.

Pro gradu -tutkielma, 83 sivua

Toukokuu 2008

Tutkielmani käsittelee virheanalyysiä ja lukio-opiskelijoiden tekemiä virheitä ainekirjoituksessa. Virheanalyysistä on tullut osa vieraan kielen opetusta, ja virheiden tutkimisesta on hyötyä niin opettajille kuin oppilaillekin. Aloitan työni teoreettisen osan kontrastiivisen analyysin ja virhe-analyysin esittelyllä. Teoriaosassa käsitelen myös virheanalyysin tutkimuskohdetta, välikieltä (interlanguage) sekä kielenoppimista. Alan kirjallisuudessa ei ole yhtä yhtenäistä määritelmää virheelle, joten otan esille muutamia eri määritelmiä. Seuraavaksi tutustutan lukijan virheanalyysin toteuttamiseen ja sen eri vaiheisiin. Koska yksi työni tavoitteista on virheiden syiden pohtiminen, esittelen teoriaosassa mahdollisia virheiden taustalla olevia syitä.

Koska työni empiirinen osa koostuu lukio-opiskelijoiden tekemien sanajärjestys- ja verbirektiovirheiden analysoinnista, käsitelen ennen empiiriseen osaan siirtymistä sekä sanajärjestyksen että rektion eroavaisuuksia suomen ja saksan välillä. Koska suomen kielen sanajärjestystä pidetään vapaana eikä verbillä ole niin kiinteää paikkaa lauseessa kuin saksassa, voi odottaa, että sanajärjestysvirheiden taustalla olisi usein opiskelijoiden äidinkieli. Saksa ja suomi eroavat toisistaan myös rektion osalta. Saksan sijamuodoilla ei ole yhdenmukaisia vastineita suomessa, mikä saattaa aiheuttaa ongelmia kielenoppijoille ja näin ollen myös virheitä.

Materiaalina toimii 11 kirjoitelmaa, jotka lukion ensimmäisen vuoden A-saksan opiskelijat kirjoittivat. Tutkimuksen tarkoituksena on pohtia, mistä virheet johtuvat ja esitellä mahdollisia syitä. Syiden selvittäminen on hankalaa, koska ei voi olla varma, mitä oppilas on kirjoittaessaan ajatellut. Varmuudella ei voidakaan todeta, mikä virheeseen on johtanut, ja tässä tutkimuksessa esitetyt syyt ovatkin vain minun omia oletuksiani ja päätelmiäni.

Tutkimus osoittaa, että suurin osa virheistä johtuu äidinkielen vaikutuksesta. Myös opetettava kieli näyttää johtaneen osaan virheistä, samoin muut vieraat kielet kuten englanti ja ruotsi. Ennen työni loppusanoja esittelen vielä lyhyesti, kuinka paljon virheitä aineissa yhteensä oli ja miten virheet olivat jakautuneet kielen eri tasoille.

Asiasanat: virheanalyysi, interlanguage, sanajärjestys, valenssi, rektio

INHALTSVERZEICHNIS

1.	Einleitung	1
2.	Von der kontrastiven Analyse zur Fehleranalyse.....	3
	2.1 Ziele der Fehleranalyse	5
	2.2 Positive und negative Einstellungen Fehlern und Fehleranalyse gegenüber	6
	2.3 Lernersprache und Sprachenlernen	8
3.	Fehlerdefinitionen.....	11
	3.1 Korrektheit als Kriterium.....	11
	3.2 Verständlichkeit als Kriterium	12
	3.3 Situationsangemessenheit als Kriterium.....	13
	3.4 Unterrichtsabhängige Kriterien	13
	3.5 Flexibilität und Lernerbezogenheit als Kriterium	14
4.	Fehlerklassifikationen.....	14
	4.1 Kompetenz- und Performanzfehler	15
	4.2 Fehler nach Sprachebenen	16
	4.3 Absolute und relative Fehler	18
	4.4 Kommunikationsbehindernde und nicht-behindernde Fehler.....	19
5.	Phasen der Fehleranalyse	19
	5.1 Identifizierung	20
	5.2 Klassifizierung	22
	5.3 Erklärung.....	23
6.	Fehlerursachen.....	23
	6.1 Muttersprache und andere Sprachen.....	24
	6.2 Die Fremdsprache selbst.....	25
	6.3 Elemente des Fremdsprachenunterrichts	26
	6.4 Persönliche Faktoren	27
	6.5 Kommunikationsstrategien	27
	6.6 Lernstrategien.....	28
	6.7 Soziokulturelle Faktoren.....	28
7.	Wortstellung und Verbrektion im Deutschen und im Finnischen	29
	7.1 Zur Wortfolge des Deutschen im Kontrast zum Finnischen.....	29
	7.1.1 Negation	34
	7.1.2 Satzrahmen	36
	7.1.3 Kernsatz.....	38
	7.1.4 Stirnsatz.....	39
	7.1.5 Spannsatz.....	40
	7.2 Zur Valenz und Rektion des Deutschen im Kontrast zum Finnischen.....	41
	7.2.1 Valenz	41
	7.2.2 Rektion des Verbs	46
	7.2.2.1 Akkusativ	48
	7.2.2.2 Dativ	49
	7.2.2.3 Genitiv	50
	7.2.2.4 Präpositionalkasus	51
8.	Empirische Analyse	53
	8.1 Ziel und Methode	54
	8.2 Material	54
	8.3 Analyse der Schülerfehler.....	55

8.3.1	Wortfolgefehler	55
8.3.1.1	Nebensatzwortfolge im Hauptsatz	56
8.3.1.2	Fehlstellung des finiten Verbs im Hauptsatz	57
8.3.1.3	Fehler in der Nebensatzwortfolge	60
8.3.1.4	Andere Fälle	62
8.3.2	Verbrennungsfehler	65
8.3.2.1	Verb + Akkusativ	65
8.3.2.2	Verb + Präposition	67
8.3.2.3	Akkusativ statt des Dativs	71
8.3.2.4	Präpositionalkasus statt eines reinen Kasus	72
8.3.3	Auswertung der Ergebnisse	75
9.	Schlusswort	77
	LITERATURVERZEICHNIS.....	80

1. Einleitung

Alle machen Fehler, in der Freizeit, bei der Arbeit, in der Schule, beim Schreiben, beim Sprechen, beim Hören, beim Lesen usw. Als zukünftige Fremdsprachenlehrerin interessiere ich mich für Fehler, die man beim Sprachenlernen macht, besonders für Fehler, die finnische Schüler beim Schreiben deutschsprachiger Aufsätze machen. Ich habe mich mit diesem Thema schon früher beschäftigt und es ist interessant, sich in dieses Thema weiter zu vertiefen.

Wenn man zwei Sprachen miteinander vergleicht, beschäftigt man sich mit der kontrastiven Analyse. Wenn man Fehler, die man beim Sprachenlernen macht, untersucht und analysiert, beschäftigt man sich mit der Fehleranalyse. Obwohl sich die Fehleranalyse auf die Zielsprache konzentriert, spielt die Erstsprache, d.h. die Muttersprache, eine große Rolle bei der Untersuchung von Fehlern. Weil die kontrastive Analyse als ein Teil der Fehleranalyse angesehen werden kann, beginne ich die vorliegende Arbeit damit, die kontrastive Analyse kurz zu beschreiben, wonach genauer auf die Fehleranalyse eingegangen wird.

Die Fehleranalyse ist ein Teil des Fremdsprachenunterrichts und des Fremdsprachenlernens geworden. Man macht aber keine Fehleranalyse nur um herauszufinden, wie viele oder welche Fehler die Lerner machen, sondern man will Nutzen von der Analyse haben. Die Fehleranalyse ist nützlich in vieler Hinsicht. Z.B. können Lehrbuchautoren, die daran denken müssen, welche Sachverhalte sie in den Büchern mehr als andere betonen wollen, von fehleranalytischen Untersuchungen profitieren. Auch sowohl der Lerner als auch der Lehrer können Nutzen von der Fehleranalyse haben. Das Kapitel 2.1 konzentriert sich auf die Ziele und auf die Bedeutung der Fehleranalyse.

Das Untersuchungsobjekt der Fehleranalyse ist die Lernersprache (Interlanguage). Mit Lernersprache ist die Sprache des Lerners gemeint. Der Lerner entwickelt ein eigenes System, das Elemente aus der Fremdsprache beinhaltet, aber auch Elemente aus der Ausgangssprache haben kann und in vielen Fällen auch hat. In Kapitel 2.3 wird genauer auf die Lernersprache eingegangen, und die typischen Merkmale dieser Sprache werden erklärt. In diesem Zusammenhang wird auch kurz das Sprachenlernen diskutiert.

Um Fehler genauer untersuchen und analysieren zu können, muss zuerst klar gemacht werden, was man unter dem Begriff Fehler versteht. Wenn man Literatur über dieses Thema liest, findet man keine eindeutige Fehlerdefinition. Es hängt z.B. von der Kommunikationssituation, vom Lehrer, vom Lerner usw. ab, was man als Fehler betrachtet. Wie man Fehler definieren kann und was in dieser Arbeit als Fehler betrachtet wird, wird in Kapitel 3 diskutiert.

Weil es unterschiedliche Klassifizierungsvorschläge gibt, konzentriert sich das vierte Kapitel auf die Klassifizierung von Fehlern. Wenn man weiß, was Fehleranalyse eigentlich ist, was als Fehler betrachtet werden kann und nach welchen Kriterien man Fehler klassifizieren kann, kann man darauf eingehen, wie man eine Fehleranalyse durchführt und welche Phasen zur Analyse gehören.

Wenn wir als Lehrer Aufsätze der Schüler korrigieren, führen wir eine Fehleranalyse durch: Wir suchen die Fehler, markieren sie (jeder auf seine eigene Weise und mit seinen eigenen Korrekturzeichen), oft klassifizieren wir die Fehler auch. Wir denken auch daran, warum der Lerner einen Fehler gemacht hat und ob es vielleicht etwas mit dem Unterricht zu tun hat, dass er den Fehler gemacht hat. In Kapitel 5 werden die Phasen der Fehleranalyse genauer erläutert.

Das Ziel meiner Arbeit ist zu erläutern, was man unter Fehleranalyse versteht und wie man eine Fehleranalyse durchführt. Das Hauptgewicht des empirischen Teils liegt darauf, die von den Schülern gemachten Fehler zu erörtern und Ursachen für die Fehler zu finden. Die Analyse konzentriert sich auf Fehler in der Wortfolge und auf Fehler in der Verbrektion. Man denkt oft daran, dass die Muttersprache für die Fehler verantwortlich sei. Sie verursacht sicherlich viele Fehler, aber es gibt auch andere Ursachen, die hinter den Fehlern liegen können. Weil die Erörterung der Ursachen eine große Rolle in dieser Arbeit spielt, werden einige mögliche Ursachen in Kapitel 6 beschrieben.

Weil sich meine Analyse auf Wortstellungs- und Verbrektionsfehler konzentriert, werden die Hauptzüge der Wortfolge des Deutschen im Kontrast zum Finnischen diskutiert. Die deutschen Satztypen Kernsatz, Stirnsatz und Spannsatz und der fürs Deutsche charakteristische Satzrahmen werden in Kapitel 7 erläutert sowie die

Wortstellung bei der Negation. Die Rektion des Verbs wird auch in Kapitel 7 behandelt. Es wird auf die Valenztheorie eingegangen und die deutschen vom Verb verlangten Ergänzungen und ihre finnischen Entsprechungen werden besprochen.

In Kapitel 8 wird als Erstes kurz die Durchführung der empirischen Analyse dargestellt. Das Ziel und die Methode werden in diesem Kapitel erläutert, die Untersuchungsgruppe und das Material werden beschrieben. Danach wird auf die Fehler eingegangen. Die Fehler werden präsentiert und analysiert und mögliche Ursachen für die Fehler behandelt. Auch die Anzahl aller Fehler nach Sprachebenen wird in Kapitel 8 vorgestellt.

2. Von der kontrastiven Analyse zur Fehleranalyse

Die Prinzipien der KONTRASTIVEN ANALYSE (KA) findet man schon bei Fries (1945) und Lado (1957) (Svartvik 1973b, 7). Bei der traditionellen kontrastiven Analyse wurde angenommen, dass die Lernschwierigkeiten des Fremdsprachenlerner durch systematischen Vergleich von der Muttersprache und der zu lernenden Fremdsprache vorausgesagt und beschrieben werden können. Wenn der Unterschied zwischen der Muttersprache und der zu lernenden Fremdsprache groß ist, sei das Erlernen der fremden Sprache schwieriger, als wenn die Sprachen sich mehr ähneln. Man dachte, dass die meisten Fehler von der Muttersprache verursacht werden. Dies ist die sogenannte STARKE HYPOTHESE der KA. Die Fehler, die durch Interferenz nicht erklärt werden konnten, wurden übersehen (Corder 1981, 1). Die starke Hypothese erwies sich aber einfach als falsch, weil auch solche Fehler vorkommen, die nicht durch Interferenz erklärt werden können. Die Hypothese konnte auch nicht erklären, warum Lernende, die dieselbe Muttersprache haben und dieselbe Fremdsprache erwerben, nicht identische Fehler machen. Heute kann man davon ausgehen, dass der Zweitspracherwerb sowohl ein interlingualer Vorgang als auch ein intralingualer Prozess ist. (Vgl. Edmondson & House 1993, 209ff.; Kielhöfer 1995, 35; Sajavaara 1980, 207.)

Muittari (1990, 10) stellt fest, dass die Erforschung des Zweitspracherwerbs ihren Anfang in der KA und in der FEHLERANALYSE (FA) hat. Es wurde viel von der KA erwartet, aber es dauerte nicht lange, bis man verstand, dass die KA im Sprachunterricht

nicht so viel genutzt werden konnte, wie man gedacht hatte. Ende der 1960er Jahre war es klar, dass die KA nicht alle Schwierigkeiten lösen konnte, die beim Sprachenlernen vorkommen, weil nicht alle Probleme von kontrastiver Art waren. Die KA wurde als unnötig angesehen. Die Fehler konnten leichter mit Hilfe der FA erklärt werden. Neben der starken Hypothese entstand die SCHWACHE HYPOTHESE der KA. Laut der starken Hypothese war die Aufgabe der KA, die Fehler vorauszusagen, und laut der schwachen Hypothese, die Fehler zu erklären. Laut der schwachen Hypothese können manche Fehler beim Fremdsprachenerwerb durch Interferenz erklärt werden, aber nicht alle. Die KA hatte eine diagnostische Erklärungsfunktion bekommen. (Vgl. Edmondson & House 1993, 209ff.; James 1998, 4; Sajavaara 1980, 207.)

Man begann Fehler der Lerner und besonders das, wie diese Fehler entstehen konnten, zu untersuchen. Weil eine der Fehlerursachen die Interferenz mit der Muttersprache ist, spielt die KA eine Rolle in der FA, weil sie einen Teil der Fehler erklären und beschreiben kann. Nickel (1972, 11) stellt fest, dass „eine echte Fehleranalyse ohne kontrastive Linguistik nicht möglich ist, wenn sie den tieferen Sinn haben soll, den echten Lernprozess, der stark von der Muttersprache her beeinflusst wird, zu beobachten“. Auch Koskensalo (1989, 11) konstatiert, dass „kontrastive Analyse und Fehleranalyse nicht zwei alternativ verwendbare, sondern komplementäre Instrumente der Sprachlehrforschung sind“. (Vgl. Hyltenstam 1979, 19ff.; Muittari 1990, 11; Nickel 1972, 11.)

Die KA und die FA haben einen gemeinsamen Ausgangspunkt: eine Ausgangssprache und eine Zielsprache. Bei der FA beschäftigt man sich mit zwei Sprachen und der Vergleich ist zielsprachenorientiert, $L_1 \rightarrow L_2$. Bei der KA kann man gleichzeitig zwei oder mehrere Sprachen (L_1, L_2, L_3, \dots) beschreiben und der Vergleich von Sprachen ist in beiden Richtungen möglich, $L_1 \leftrightarrow L_2$. Auch bei der KA konzentriert man sich meistens auf die Unterschiede zwischen zwei Sprachen (d.h. der Ausgangssprache und einer der Zielsprachen). (Vgl. Pitkänen 1980, 10.)

Die KA ist prognostisch und vorbeugend, die FA dagegen diagnostisch und therapeutisch. Die KA untersucht systemgebundene Unterschiede, strukturelle Interferenz, potenzielle Fehler, aber auch Ähnlichkeiten zwischen Sprachen. Die FA

interessiert sich für Störungen beim Übergang von der Ausgangssprache zur Zielsprache. Diese Störungen, Abweichungen von der Norm der Zielsprache, nennt man Fehler. (Pitkänen 1980, 9f.)

2.1 Ziele der Fehleranalyse

Wenn man die Sprache des Lerners untersucht und eine FA durchführt, will man Nutzen davon haben. Man bekommt Information darüber, welche Strukturen der Lerner noch üben muss und welche er schon gut beherrscht. Wenn man die Lernersprache untersucht, versucht man herauszufinden, ob es eine natürliche Spracherwerbsweise gibt, die man im formellen Unterricht ausnutzen könnte. Einige Sprachwissenschaftler meinen, dass man auch mehr Information darüber bekommt, welche Teile der Sprache am wichtigsten für die Kommunikation sind, wenn man die Sprache des Lerners untersucht. (Kotsinas 1985, 14.)

Rossipal¹ (zitiert nach Hammarberg 1973, 30) hofft darauf, dass die FA relevante Daten auf folgenden Gebieten geben könnte:

- kontrastive Beschreibung der Sprache, Vorhersage von potenziellen Interferenzen
- Verbesserung der Beschreibung der Zielsprache
- Beschreibung der allgemeinen Züge linguistischer Fehler
- Beschreibung von linguistischen Universalien
- Verbesserung des Sprachunterrichts.

Corder (1981, 10f.) stellt fest, dass Fehler in dreierlei Hinsicht wichtig sind. Erstens sind sie bedeutend für die Lehrer. Sie bekommen Information darüber, wie weit der Lerner gekommen ist, und was er noch zu lernen hat. Zweitens interessieren sich Forscher für Fehler, weil sie Beweise dafür geben, wie die Sprache gelernt wird und welche Strategien der Lerner beim Erlernen benutzt. Drittens ist die Information wichtig für den Lerner selbst. Er wird darüber informiert, wie gut er die Sprache gelernt hat. Dem Lerner wird klar gemacht, dass Fehler beim Erlernen notwendig sind und man immer etwas lernt, wenn man Fehler macht.

¹ Rossipal, H. (1972), *Om felanalys och om en felanalys av svenskars tyska*. In: Språkforskning i relation till språkundervisning. Ed. by B. Lindgren et al. Copenhagen. S. 109-127. Mimeo.

Hufeisen (1993, 243) erwähnt drei Zielebenen der FA: Spracherwerbsforschung, Sprachlehrprophylaxe und fremdsprachliche Leistungsmessung. Im Bereich der Spracherwerbsforschung geht es um den ungesteuerten Zweitspracherwerb und das Ziel ist langfristig. Im Bereich der Sprachlehrprophylaxe (z.B. Unterrichtsmaterialien und Curricula) und der Leistungsmessung (Leistungskontrollen) beschränkt sich die Forschung auf das gesteuerte Fremdsprachenlernen und die Ziele sind mittel- und kurzfristig.

2.2 Positive und negative Einstellungen Fehlern und Fehleranalyse gegenüber

Die Stellung der FA hat sich im Laufe der Zeit sehr geändert. Nickel (1972, 8f.) weist darauf hin, dass es zwei Gruppen mit unterschiedlichen Meinungen über FA gibt. Die eine Gruppe sieht in den Fehlern nur eine negative Erscheinung. Laut dieser Gruppe war die mangelhafte Beherrschung des Lernmaterials verantwortlich für die Fehlleistung. Die Lerner wurden als nicht motiviert, nicht lernfähig, nicht fleißig, nicht begabt usw. angesehen, stellt Ouanes (1992, 732) fest. Es wurde nicht davon gesprochen, dass Lernbedingungen ungünstig, Lehrmethoden ungeeignet oder Lehrer schlecht sein können, erwähnt Ouanes. Die andere Gruppe war der Meinung, dass der Fehler eine korrigierende Funktion hatte, und der Fehler wurde als ein notwendiges Zwischenstadium des Lernens betrachtet. Svartvik (1973b, 9) stellt fest, dass der Fehler eine positive Funktion beim Fremdsprachenlernen hat und die Fehler wertvolles Feedback geben. Er meint, dass durch Fehleridentifikation Schüler zu lernen lernen und Lehrer zu lehren lernen.

Fehler werden also sowohl für negativ als auch für positiv gehalten. Was die negativen Aspekte der Fehler anbelangt, nennt Schmidt (1994, 331) folgende Punkte: erstens können Fehler die Verständigung stören oder unmöglich machen, zweitens können Fehler das Selbstwertgefühl mindern oder zerstören und drittens können Fehler das Sozialprestige beeinträchtigen und zur Deformation der Persönlichkeit führen. Diese Folgen von Fehlern können eintreten, aber sie müssen es nicht, stellt Schmidt (1994, 331) fest und macht darauf aufmerksam, dass Fehler auch positive Seiten haben: Fehler können als Ausdruck und Folge von Mut und Kreativität beim Gebrauch einer

Fremdsprache angesehen werden, Fehler können den Lernprozess voranbringen und den Lehrprozess verbessern.

Berkoff (1982, 7) nennt einige kritische Meinungen zur FA. Es wird z.B. festgestellt, dass es nicht gut ist, wenn man Fehler isoliert untersucht und den Nicht-Fehlern keine Aufmerksamkeit widmet. Ein anderes Problem ist, dass keiner genau sagen kann, warum ein Schüler einen bestimmten Fehler macht. Es wird also gemeint, dass man die Fehler nicht erklären könne. Wenn man ein Bild über die Kompetenz des Lernalers als Ganzes haben will, kann man nicht nur die Fehler untersuchen, sondern man muss auch den richtigen Ausdrücken Aufmerksamkeit widmen. Obwohl der Lerner viele Fehler macht, kann er auch etwas Gutes in seiner Sprache produzieren, was man berücksichtigen soll, wenn die Lernalersprache analysiert wird.

Im Fremdsprachenunterricht ist es üblich, dass der Lehrer in den schriftlichen Produkten nur die Fehler markiert und den guten Seiten des Textes keine, oder ziemlich wenig Aufmerksamkeit widmet. Die guten Seiten werden oft nur am Ende des Textes in einer zusammenfassenden Beurteilung erwähnt, stellen Hultman & Westman (1977, 227) fest. Die Lerner können dann glauben, dass nur die Fehler gerechnet werden. Hultman & Westman konstatieren, dass Korrekturarbeit im besten Fall ein Dialog zwischen dem Lehrer und dem Lerner ist, der dem Lerner bei seinem Spracherlernen hilft. Im schlimmsten Fall ist die Korrektur nur eine oberflächliche Korrekturlektüre. Hultman & Westman betrachten Fehler als festen Bestandteil des Sprachenlernens. Fehler sind notwendig für den Lerner um in seinem Lernprozess weiterzukommen. Der Lerner weiß, was er noch lernen muss und der Lehrer kann dabei helfen, wenn er weiß, was der Lerner schon beherrscht. (Hultman & Westman 1977, 227.)

Im modernen Sprachunterricht werden Fehler als nützlich betrachtet, weil man mit Hilfe der Fehler mehr Information z.B. über Lernschwierigkeiten, Lernentwicklung und Lernphasen bekommt. Der Lehrer kommt dem Lerner auch näher und die Probleme und Schwierigkeiten werden aus der Sicht des Lernalers betrachtet und angegangen. (Vgl. Ouanes 1992, 732.)

Bevor ich auf die verschiedenen Fehlerdefinitionen eingehe, werde ich kurz das Untersuchungsobjekt der Fehleranalyse, die Lernalersprache, behandeln. Im nächsten Abschnitt wird auch das Sprachenlernen diskutiert.

2.3 Lernersprache und Sprachenlernen

Laut Edmondson & House (1993, 11) wird zwischen dem ERLERNEN und dem ERWERB von Sprachen unterschieden. Das Lernen einer Sprache ist gesteuertes, explizites und bewusstes Lernen und der Erwerb einer Sprache dagegen natürliches, implizites und unbewusstes Lernen. Sie stellen fest, dass der Spracherwerb bei der Erstsprachentwicklung stattfindet. Die Sprache wird intuitiv, durch soziale Kontakte entwickelt. Das Sprachenlernen findet dagegen z.B. im traditionellen Unterricht statt: Es ist ein bewusster Prozess, indem Regeln gelernt und angewendet werden. Laut Kaupila (2006, 27) unterscheiden auch Forscher wie z.B. Sascha W. Felix und Wolfgang Klein zwischen dem natürlichen und dem gesteuerten Spracherwerb. Klein² (zitiert nach Kaupila 2006, 27) betrachtet den ungesteuerten Spracherwerb als alltägliche Kommunikation, wobei der Prozess nicht systematisch gesteuert wird. Der Erwerber ist genötigt, mit seinen vorhandenen Sprachkenntnissen zu kommunizieren. Im gesteuerten Spracherwerb wird das durch Übungen im Sprachunterricht ersetzt. Klein sieht die Unterscheidung zwischen gesteuert und natürlich als problematisch an, weil jeder Spracherwerb von irgendwelchen Faktoren gesteuert wird. Edmondson & House sind der Meinung, dass man auch im Unterricht versuchen kann, „natürliche“ Spracherwerbsprozesse zu fördern. Man kann auch nicht das Faktum ausschließen, dass Lerner in „natürlichen“ Situationen über die Zielsprache bewusst nachdenken. (Edmondson & House 1993, 11; Kaupila 2006, 27.)

Dittmar (1995, 109) diskutiert auch den Spracherwerb und stellt die Unterschiede zwischen ERST-, ZWEIT- UND FREMDSPRACHENERWERB dar. Laut ihm spricht man von Erstsprachenerwerb, wenn ein Kind eine Sprache erwirbt, bevor sich eine andere Sprache etabliert hat. Die Erstsprache lernt das Kind unbewusst und beim Erlernen muss es sich an die Umgebung und ihre Normen anpassen. Die Zweitsprache wird zusätzlich zu der Erstsprache erworben, nachdem man einen Teil seiner Identität erworben hat und sich die soziale Welt angeeignet hat. Wie der Zweitsprachenerwerb gelingt, hängt davon aus, wie und in welchem Maße unsere Sprachlernfähigkeit auf ihrer jeweils erreichten kognitiven Reifestufe unter den funktionalen Druck, insbesondere unter motivationalen Druck, gerät. Eine Fremdsprache kann man entweder im Zielsprachenland oder außerhalb des Zielsprachenlandes lernen. Wenn man die

² Klein, W. (1992), *Zweitsprachenerwerb*. Frankfurt am Main.

Sprache selbstständig ohne Unterricht lernt, spricht man vom informellen, natürlichen oder ungesteuerten Erwerb. Wenn das Erlernen mit Hilfe des Unterrichts geschieht, wird vom formellen oder gesteuerten Erlernen gesprochen. Der informelle Erwerb findet natürlich immer in der Umgebung statt, wo die Zielsprache gesprochen wird. (Dittmar 1995, 109; Viberg 1987, 9, 11.)

Wenn man eine Fremdsprache in Finnland lernt, lernt man sie normalerweise durch Unterricht und die Schüler haben nicht so viele Kontakte mit den Sprechern der zu lernenden Sprache. Es gibt aber verschiedene Möglichkeiten, die Zielsprache in authentischen Situationen zu lernen. Seit 1987 gibt es in Finnland Sprachbad-Programme, bei denen die Zweitsprache dadurch gelernt wird, dass man die Sprache in natürlichen und sinnvollen Kommunikationssituationen anwendet. Im Sprachbad-Unterricht wird zum größten Teil nur die zu lernende Sprache angewendet. (Vgl. IQ2)

Heute haben viele Schulen auch Freundschaftsschulen im Zielsprachenland und die Schüler haben die Möglichkeit mit den Sprechern der Zielsprache zu kommunizieren. Die Schüler können z.B. Briefe oder E-Mails schreiben. Es ist auch möglich, dass die Schüler das Zielsprachenland besuchen können oder Besuch aus dem Land bekommen. Es hängt viel von dem Lehrer und der Schule ab, ob solche Möglichkeiten angeboten werden können. Es gibt auch Austauschprogramme für Gymnasiasten, an denen man teilnehmen kann, um das Zielsprachenland kennen zu lernen. Austauschprogramme gibt es auch für Lehrer und Studierende und Schüler können im Unterricht einen ausländischen Praktikanten treffen. Die kommunikative Kompetenz wird heutzutage im Unterricht mehr betont als früher und darum ist es wichtig für die Schüler, dass sie die Möglichkeit dazu haben, die Sprache in einer natürlichen Situation anwenden zu können.

Wenn man eine Sprache lernt, formell oder informell, entwickelt man sich eine LERNERSPRACHE (INTERLANGUAGE). Sajavaara (1980, 214) weist darauf hin, dass S. Pit Corder von Interlanguage zum ersten Mal im Jahre 1967 sprach, obwohl er den Terminus TRANSITIONAL COMPETENCE verwendete. Diese Übergangssprache kennt auch andere Namen, z.B. Interlanguage, idiosyncratic dialect, approximate system, compromise system, learner language, Interimsprache und Intersprache. Im Finnischen

spricht man oft von oppijankieli oder välikieli. (Vgl. James 1998, 16; Koskensalo 1989, 19; Muittari 1990, 11; Sajavaara 1980, 214.)

Der Fremdsprachenlerner entwickelt ein eigenes System, das immer mehr dem zielsprachlichen System ähnelt. Dieses Zwischenstadium, das nicht stabil ist, sondern sich die ganze Zeit verändert, nennt man Lernersprache. Man kann nicht sagen, dass es nur eine Lernersprache gibt, weil die Lernersprache mehrere Stadien hat und sich die ganze Zeit verändert. Jeder Lerner hat seine eigene Lernersprache, die er entwickelt. Der Lernende bildet sukzessive Zwischensprachen auf dem Weg zur Beherrschung der Zielsprache, konstatieren Heindricks et al. (1980, 138). Diese Sprache ähnelt der Zielsprache, hat aber auch Elemente aus der Ausgangssprache und möglicherweise auch aus anderen Sprachen, die der Lerner schon von früher kennt, stellt Koskensalo (1989, 19) fest. (Vgl. Heindricks et al. 1980, 138; James 1998, 3.)

Viberg (1987, 30ff.) listet die generellen Züge der Interlanguage auf. Vereinfachung, Übergeneralisierung, Vermeidung, Innovationen und kompensatorische Ausdrücke und Elemente aus anderen Sprachen sind typisch für die Lernersprache. Typisch für diese Sprache ist auch, dass der Lerner ganze Sätze oder Ausdrücke auswendig lernt, z.B. *Wie geht 's?* und *Mir geht es gut*. Wenn der Lerner auswendig gelernte Ausdrücke anwendet, kann er den Eindruck machen, dass er mehr könnte als er wirklich kann. Mit Innovationen meint Viberg Neubildungen und mit kompensatorischen Ausdrücken Paraphrasen. Man wendet also Umschreibungen an, z.B. *eine Maschine, die man benutzt, wenn man Kleider wäscht* ist Paraphrase für *die Waschmaschine*. (Vgl. Viberg 1987, 30ff.)

Laut Selinker (1992, 252) ist eines der Hauptmerkmale von Interlanguage FOSSILISIERUNG. Mit Fossilisierungen meint er solche Elemente der Interlanguage, die stabile Elemente in der Interlanguage bleiben, nicht aber der Norm der Zielsprache entsprechen. Edmondson & House (1993, 218) nennen sie eine Art „Stillstand“. Die Sprache entwickelt sich, aber bestimmte Elemente bleiben sozusagen falsch, obwohl sie intensiv unterrichtet werden. Ein Lerner kann auch unbewusst aufhören zu lernen, weil er glaubt, dass er genug gelernt hat und in der zielsprachlichen Kommunikation zurechtkommt: Er versteht und wird verstanden und vernachlässigt die Verbesserung seiner sprachlichen Fertigkeiten. Dann fossilisiert seine gesamte Interlanguage zu diesem

Zeitpunkt. James (1998, 244) stellt fest, dass die Fossilisierung sowohl Elemente betrifft, die der Norm der Zielsprache entsprechen, als auch Elemente, die der Norm nicht entsprechen.

Wenn man die Sprache des Lerners untersucht, wird oft auch von INTERIMSPRACHENANALYSE gesprochen, die die Interlanguage (Interimsprache) analysiert. Man interessiert sich nicht nur für Fehler, sondern für das ganze Sprachsystem des Lerners, also sowohl für die Fehler als auch für die richtigen Ausdrücke. Das Untersuchungsobjekt der FA und Interimsprachenanalyse ist dasselbe, die Interlanguage. Die FA kann auch für eine Interimsprachenanalyse gehalten werden, obwohl sie sich nur auf Fehler konzentriert.

3. Fehlerdefinitionen

Es wurde konstatiert, dass Fehler beim Spracherwerb wichtig sind. In diesem Kapitel wird darauf eingegangen, was als FEHLER gilt. Es ist nicht immer eindeutig, was man unter einem Fehler versteht, und einen Fehler zu definieren, ist ziemlich schwierig. Ein Lehrer kann etwas für fehlerhaft halten, ein anderer aber nicht. Hier werden verschiedene Kriterien für Fehler verdeutlicht.

3.1 Korrektheit als Kriterium

Ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem. Eine fehlerhafte Äußerung ist also sprachlich unakzeptabel. Es handelt sich um einen Verstoß gegen das Regelsystem einer Sprache. Z.B. verstößt der Satz **Du gehen in die Schule* gegen die Kongruenzregeln der deutschen Sprache. Als Fehler gilt auch eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm. Unter Sprachnorm versteht man die in einer Sprachgemeinschaft festgelegten Regeln, die Rechtschreibung, Aussprache, Grammatik, Wortwendung und Stil betreffen. Die Sprachnorm wird vom Sprachsystem abgegrenzt. Mit dem Sprachsystem sind die sprachlichen Elemente, die dem Sprecher einer Sprache zur Verfügung stehen, gemeint. Zwischen diesen Elementen bestehen bestimmte

Beziehungen, sie werden nach bestimmten Regeln verwendet und sie kommen immer in gleicher Weise vor. (Kleppin 1998, 20, 136f.)

Die Annahme, dass es so etwas gäbe wie ein formales, vom Individuum unabhängiges Regelsystem und eine akzeptierte linguistische Norm einer Sprache, erzeugt Probleme. Wer entscheidet darüber, welche Norm oder welches Regelsystem man zugrunde legen soll? Die im Unterricht benutzte Grammatik und die Regeln in den Lehrwerken gelten oft als Norm, wenn man Schülerfehler untersucht. (Vgl. Kleppin 1998, 20.)

James (1998, 65) spricht von GRAMMATIKALITÄT, wenn er Fehler definiert. Es ist die Grammatik, die bestimmt, ob das, was der Lerner ausdrückt, grammatisch ist. Wenn man feststellen kann, dass eine Konstruktion in keinem Kontext so formuliert werden kann, handelt es sich um Ungrammatikalität. Eine ungrammatische Konstruktion ist in keinem Kontext richtig. Laut James (1998, 67) ist Korrigierbarkeit das Kriterium für Grammatikalität. Lyons³ (zitiert nach James 1998, 67) stellt fest, dass eine ungrammatische Konstruktion von einem nativen Sprecher nicht nur identifiziert sondern auch korrigiert werden kann.

Kleppin (1998, 20) macht darauf aufmerksam, dass man auch die Sprachwirklichkeit als Bezugsgröße annehmen kann. Probleme treten aber auch hier auf. Was sollte man dann als Vergleichsgröße haben: einen Dialekt, die Sprache einer sozialen Schicht oder vielleicht das Deutsch von Deutschlehrern? Als Fehler würden hier Verstöße dagegen gelten, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt.

3.2 Verständlichkeit als Kriterium

Oft gilt auch Verständlichkeit als Kriterium, wenn es darum geht, Fehler zu definieren. Man könnte sagen, dass es sich dann um einen Fehler handelt, wenn ein Kommunikationspartner oder ein Muttersprachler nicht versteht, was der andere sagt. Man geht also davon aus, dass alles, was vom Kommunikationspartner verstanden wird, nicht als Fehler gilt. Problematisch an dieser Definition ist, dass ein Mitlernender vielleicht etwas versteht, was ein Anderer, z.B. ein Muttersprachler, nicht versteht.

³ Lyons, J. (ed.) (1977), *Semantics*. Cambridge University Press, Cambridge.

Spricht man mit einem Mitlernenden, kann man Übertragungen aus der Muttersprache haben und der Mitlernende versteht. Ein Muttersprachler würde das dagegen nicht verstehen und es würde als Fehler gelten. (Vgl. Kleppin 1998, 20f.)

3.3 Situationsangemessenheit als Kriterium

Kleppin (1998, 21) konstatiert, dass „ein Fehler das ist, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde.“ Der Fehler wird als ein Verstoß gegen eine pragmatische Norm angesehen. Duzt ein junger finnischer Schüler eine ältere unbekannte Frau in Deutschland, wird es wahrscheinlich als Fehler angesehen, weil es gegen die deutsche Höflichkeitsnorm ist und in dieser Situation nicht angemessen ist.

James (1998, 67) spricht von AKZEPTABILITÄT. Ein Ausdruck ist akzeptabel, wenn er von einem nativen Sprecher der Sprache in einer angemessenen Situation ausgedrückt wird oder ausgedrückt werden könnte und von anderen nativen Sprechern akzeptiert wird, stellt Lyons⁴ (zitiert nach James 1998, 67) fest.

3.4 Unterrichtsabhängige Kriterien

In der Schule, im Unterricht, gelten Verstöße gegen die Norm des Lehrwerks oder der Grammatiken als Fehler. Was der Lehrer als Fehler betrachtet, gilt auch als Fehler. „Ein Fehler ist das, was gegen die Norm im Kopf des Lehrers verstößt“, stellt Kleppin fest. Aber wer kontrolliert die Norm, die der Lehrer im Kopf hat? Jeder Lehrer kann eine eigene Norm im Kopf haben und darum kann ein Lehrer etwas für angemessen halten, was ein Anderer für unangemessen hält. (Kleppin 1998, 21.)

Es hängt vom Lehrer ab, was als Fehler betrachtet wird. Nickel (1972, 19) ist der Meinung, dass Lehrer, die die gelehrte Fremdsprache als Muttersprache haben, die Fehlleistungen der Schüler oft milder beurteilen als Lehrer, die die Sprache nur als Fremdsprache beherrschen. Das hängt wahrscheinlich davon ab, dass ein Muttersprachler stolz darauf ist, dass seine Muttersprache gelernt wird. Dies ist

⁴ Lyons, J. (1968), *An Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge University Press, Cambridge.

sicherlich der Fall, wenn es um das Sprachenlernen in der Gesamtschule oder im Gymnasium geht. Studiert man Deutsch an der Universität, ist es wahrscheinlich, dass die nativen Sprecher die Fehler der Studierenden strenger beurteilen als die nicht-nativen Sprecher.

3.5 Flexibilität und Lernerbezogenheit als Kriterium

Man muss je nach Situation entscheiden, ob man einen Fehler toleriert oder, ob man ihn korrigiert. „Was bei einer Lernergruppe in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen in einer anderen Phase toleriert“, konstatiert Kleppin (1998, 22). Sie stellt fest, dass ein Fehler nicht objektiv feststellbar sei. Der Lehrer muss bestimmen, wann und bei wem er etwas als Fehler bezeichnen will. Man kann z.B. bei Lernern, die sich gar nicht gern im Unterricht ausdrücken, mehr Fehler tolerieren als bei Lernern, die immer viel reden. (Vgl. Kleppin 1998, 22.)

Wie man bemerkt, ist es ziemlich schwierig zu definieren, was als Fehler gilt. Man muss je nach Situation bestimmen, was man als Fehler betrachtet. In meiner Untersuchung werden alle Fehler, die gegen die Grammatikregeln und gegen die Regeln in den Lehrbüchern des Deutschen verstoßen, als Fehler betrachtet. Wenn man weiß, was als Fehler gilt, kann man die Fehler nach unterschiedlichen Kriterien in Gruppen einteilen, worauf im nächsten Kapitel eingegangen wird.

4. Fehlerklassifikationen

Mit FEHLERKLASSIFIKATION ist eine Zusammenstellung von Fehlertypen nach bestimmten Gesichtspunkten gemeint (Kleppin 1998, 40). Kleppin nennt drei Gründe, warum man eine Klassifikation vornehmen kann. Erstens kann man Fehler klassifizieren, um überhaupt eine Ordnung und Zusammenstellung nach bestimmten Kriterien festlegen zu können. Zweitens ist die Fehlerklassifikation nützlich, wenn man eine begründete Bewertung durchführen will, z.B. wenn man Fehler danach ordnen will, ob man sie als schwerwiegende oder weniger schwerwiegende Fehler beurteilt. Drittens dient die Klassifizierung dazu, dem Lernenden durch Korrekturzeichen an seinen

schriftlichen Produktionen klar zu machen, wo seine Probleme liegen. In diesem Kapitel werde ich einige Klassifikationsmöglichkeiten vorstellen. (Vgl. Kleppin 1998, 40f.)

4.1 Kompetenz- und Performanzfehler

Corder (1974, 25) teilt die Fehler in systematische und unsystematische Fehler auf. Als systematisch gelten für ihn KOMPETENZFEHLER und als unsystematisch PERFORMANZFEHLER. Unter Kompetenzfehler (engl. ERROR) versteht man einen Fehler, den der Lerner nicht selbst erkennen oder korrigieren kann. Der Lernende hat etwas falsch verstanden, oder hat eine Struktur noch nicht gelernt, und macht deswegen Fehler. Als Performanzfehler bezeichnet man Verstöße, die vom Lernenden erkannt und eventuell selbst korrigiert werden können. Man teilt Performanzfehler weiter in Fehler, die durch noch unvollkommene Automatisierungen von bekannten Strukturen entstanden sind (engl. MISTAKES), und in Versprecher (engl. LAPSES). (James 1998, 78; Kleppin 1998, 41.)

Kleppin (1998, 42) und James (1998, 80f.) erläutern die Fehlerkategorisierung von Edge⁵. Edge kategorisiert Fehler nach ihrem Ort im Lern- und Unterrichtsprozess und teilt sie in AUSRUTSCHER, IRRTÜMER und VERSUCHE ein. Ausrutscher sind laut ihm Fehler, die ein Lernender selbst korrigieren kann, also Corders Performanzfehler. Mit Irrtümern meint er Fehler, die ein Lernender eigentlich nicht machen sollte, weil das entsprechende sprachliche Phänomen im Unterricht schon behandelt worden ist. Versuche sind Fehler in Bereichen, die der Lernende eigentlich noch nicht kennt. Deshalb kann er sich nicht korrekt ausdrücken. Sowohl Irrtümer als auch Versuche werden von Corder als Kompetenzfehler bezeichnet.

Bei der Unterscheidung zwischen Performanz und Kompetenz findet man Uneinigkeit unter den Forschern. Nickel (1972, 17) stellt fest, dass es unmöglich sei, Performanzfehler von Kompetenzfehlern zu unterscheiden, weil Performanzfehler auch systematisch sein können (z.B. falsche Analogien, Generalisierungen) und Kompetenzfehler nicht immer wahre Information über den derzeitigen Stand der Sprachkenntnisse geben. Er ist der Meinung, dass die Einteilung nur auf einen Teil der Fehler angewendet werden kann.

⁵ Edge, J. (1989), *Mistakes and Correction*. Longman, London/New York.

In der Literatur findet man auch den Terminus FLÜCHTIGKEITSFEHLER. Nickel (1972, 16f.) konstatiert, dass es sich um einen solchen Irrtum handelt, den der Lerner nicht gemacht hätte, wenn er mehr Zeit gehabt hätte und weniger nervös gewesen wäre. Laut ihm sind echte Flüchtigkeitsfehler nur im Performanzbereich zu finden.

4.2 Fehler nach Sprachebenen

Wenn man sich mit Schülerfehlern beschäftigt, klassifiziert man die Fehler oft nach Sprachebenen. Heindrichs et al. (1980, 145) weisen darauf hin, dass es unterschiedliche Klassifikationsschemata gibt. Grob könnte man die Fehler folgenderweise einteilen: Rechtschreibfehler, Fehler bei der Zeichensetzung, Ausdrucks- und Grammatikfehler.

Kleppin (1998, 42f.) teilt die Fehler nach Sprachebenen folgendermaßen ein:

- phonetische/phonologische Fehler: Aussprache- oder Orthographiefehler
- morphosyntaktische Fehler: Fehler in der Morphologie (z.B. Endungsfehler bei konjugierten Verben) oder in der Syntax (z.B. Wortstellungsfehler)
- lexikosemantische Fehler: ein falsches Wort in dem betreffenden Kontext und/oder eine Bedeutungsveränderung
- pragmatische Fehler: z.B. ein Stilbruch, eine Äußerung, die in der betreffenden Situation nicht angemessen ist, ein kulturell unangemessenes Verhalten
- inhaltliche Fehler: z.B. eine Äußerung, die inhaltlich falsch ist.

Das Fehlermarkierungssystem von Hultman & Westman (1977, 230) besteht aus 7 Haupttypen von Fehlern: Fehler bei Zeichensetzung, orthographische, grammatische, lexikalische, semantische, stilistische und funktionale Fehler. Bei Zeichensetzungsfehlern geht es um die Verwendung von Satzzeichen, z.B. fehlerhafte Platzierung von Kommas und Punkten werden zu dieser Gruppe gezählt.

Orthographische Fehler sind laut Hultman & Westman Fehler, die etwas mit der Rechtschreibung des Wortes zu tun haben. Bei Kleppin geraten die orthographischen Fehler unter die Kategorie phonetische/phonologische Fehler. Hultman & Westman zählen klare Flüchtigkeitsfehler bei der Rechtschreibung zu den orthographischen Fehlern. Sie haben orthographische Fehler in folgende Unterkategorien eingeteilt:

Konsonantfehler (**faren – fahren*), Vokalfehler (**ainmal – einmal*), Getrennt- und Zusammenschreibungsfehler (**dunkel haarig – dunkelhaarig*), Silbentrennungsfehler (**Met-ho-de – Me-tho-de*) und Klein- und Großschreibungsfehler (*Ich spreche *deutsch. – Ich spreche Deutsch.*). Fehler, die davon verursacht werden, dass der Schüler die Aussprache oder Form eines Wortes nicht kennt, werden dagegen zu grammatischen Fehlern gezählt. (Vgl. Hultman & Westman 1977, 230ff.)

Zu den grammatischen Fehlern zählen Hultman und Westman auch Fehler, die innerhalb eines Wortes, einer Redensart, eines Satzes und zwischen Sätzen auftauchen. Fehler kommen z.B. bei attributiven Bestimmungen vor, die sich auf mehrere Hauptwörter beziehen: z.B. **gelbes Haus und Garage (gelbes Haus und gelbe Garage)*. Genusfehler gehören auch zu dieser Kategorie, z.B. **mein schöne Frau*, wie sowohl Kongruenzfehler, z.B. **wir gehe in die Schule* als auch Wortfolgefehler (z.B. die Wortfolge des Hauptsatzes in einem Nebensatz). Bei Kleppin heißen die grammatischen Fehler morphosyntaktische Fehler. (Hultman & Westman 1977, 230ff.)

Es ist schwierig zwischen Wortwahlfehlern, Stilfehlern, semantischen Fehlern und funktionalen Fehlern zu unterscheiden, stellen Hultman & Westman (1977, 245) fest. Zu lexikalischen Fehlern zählen sie Fehler, die Wortwahl und Phraseologie betreffen. Einige Wortwahlfehler ergeben sich aus Kontaminationen. Wörter oder Satzteile werden durch Bestandteile anderer Wörter oder Satzteile „verschmutzt“, z.B. **bevorziehen (vorziehen und bevorzugen)*. Ein großer Teil von phraseologischen Fehlern sind Präpositionsfehler, z.B. **sich in etwas konzentrieren* anstelle von *sich auf etwas konzentrieren*. Solche Konstruktionen werden von Hultman & Westman als feste Phrasen betrachtet und deswegen werden sie zu phraseologischen Fehlern gezählt. Die Präpositionsfehler können aber auch zu morphosyntaktischen Fehlern gezählt werden, wenn man davon ausgeht, dass es sich um Rektionsfehler handelt. (Vgl. Hultman & Westman 1977, 245.)

Unter semantischen Fehlern verstehen Hultman & Westman Ausdrücke, die nicht mit dem Bedeutungszusammenhang übereinstimmen. Diese Gruppe enthält schwerbegreifliche oder unbegreifliche Ausdrücke und auch z.B. tautologische Ausdrücke (z.B. *Es hängt von vielen Ursachen ab.*). Kleppin (1998, 42) fasst die lexikalischen und die semantischen Fehler unter eine Kategorie zusammen, nämlich zu

den lexikosemantischen Fehlern. Stilistische Fehler sind laut Hultman & Westman Ausdrücke, die gegen die ästhetischen Forderungen sind, die der Leser an den Text stellt. Es handelt sich um störende Wiederholungen oder Mischungen von Wörtern und Wendungen mit unterschiedlichen stilistischen Werten, z.B. die Anwendung von umgangssprachlichen Wörtern in einem wissenschaftlichen Text. Kleppin (1998, 43) spricht in ihrer Kategorisierung von pragmatischen Fehlern. Hultman & Westman haben noch eine Kategorie, die bei Kleppin fehlt, nämlich die funktionalen Fehler. Es geht z.B. um schlechte Disposition, komplizierte Gedankenketten oder zu niedriges Abstraktionsniveau. (Hultman & Westman 1977, 230ff.)

Hufeisen (1993, 245) teilt die Fehler in phonetische, grammatische und lexikalisch-semantische Fehler ein. Unter grammatischen Fehlern versteht sie morphologische und syntaktische Abweichungen. Lexikalisch-semantische Fehler können in zwei Gruppen eingeteilt werden: lexikalische und semantische Abweichungen. Bei lexikalischen Abweichungen geht es um Übertragungen von Lexemen (Form und Inhalt) und bei semantischen um Übertragungen von Sememen (Bedeutungseinheiten). Eine eindeutige Trennung ist nicht immer möglich. Sajavaara (1980, 213) unterscheidet zwischen Schreibfehlern, Fehlern auf der Satzebene, Aussprachefehlern und lexikalischen Fehlern. Die Klassifizierungen haben auch ihre Probleme, weil ein Fehler in mehrere Klassen eingeordnet werden kann. Wie man sieht, haben alle Forscher eigene Kategorisierungsvorschläge und jeder Forscher kann selbst bestimmen, wie er die Fehler kategorisiert. (Vgl. Hufeisen 1993, 245; Sajavaara 1980, 213.)

4.3 Absolute und relative Fehler

Heindricks et al. (1980, 144) unterscheiden zwischen ABSOLUTEN und RELATIVEN Fehlern. Unter absoluten Fehlern verstehen sie Ausdrücke, die in der Zielsprache nicht vorkommen. Die relativen Fehler sind dagegen solche Ausdrücke, die in der Zielsprache existieren, aber in einem bestimmten Kontext nicht akzeptabel sind. Neben absoluten und relativen Fehlern kann man noch eine weitere Kategorie unterscheiden, nämlich die Formen, die in der Zielsprache nicht existieren, aber prinzipiell vorkommen könnten.

4.4 Kommunikationsbehindernde und nicht-behindernde Fehler

Diese Aufteilung ist meiner Meinung nach sehr einfach und braucht keine umfassende Erklärung. Mit kommunikationsbehindernden Fehlern werden Fehler gemeint, die eine Aussage unverständlich machen. Wenn man den Sinn der Aussage dagegen versteht, spricht man von nicht kommunikationsbehindernden Fehlern. Dabei kann es sich aber um schwerwiegende grammatische Fehler handeln. Es wird also die Verständlichkeit als Kriterium verwendet, nicht die grammatische Korrektheit. (Vgl. Kleppin 1998, 42.)

In folgendem Kapitel wird genauer auf die FA eingegangen. Die Struktur der FA wird behandelt und die einzelnen Phasen der FA werden vorgestellt.

5. Phasen der Fehleranalyse

Wenn man sich mit der FA beschäftigt, denkt man nicht zuerst daran, wie viel Zeit die Analyse verlangt. Es ist nicht nur die Auflistung der Fehler, die zur FA gehört. Will man eine ordentliche FA durchführen, muss man in mehreren Phasen arbeiten. Die Forscher sind sich ziemlich einig über die Struktur der FA.

Corder (1981, 21ff.) teilt die Phasen der FA folgendermaßen ein: recognition (Identifizierung), description (Klassifizierung) und explanation (Erklärung). Sajavaara (1980, 213f.) unterscheidet dagegen zwischen folgenden Phasen: Identifizierung, Beschreibung, Klassifizierung, Erklärung und als letzte Phase die Bewertung. Nickel (1972, 11ff.) nennt drei Hauptphasen bei der Untersuchung von Fehlern: Fehlerbeschreibung, Fehlerbewertung und Fehlertherapie.

Laut Hufeisen (1993, 244) besteht die FA aus drei Arbeitsschritten: Identifizierung, Klassifizierung und Explikation. Sie ist der Meinung, dass die Fehleridentifizierung der notwendige erste Schritt jeder FA ist. Sie stellt fest, dass dieser Schritt in vielen Untersuchungen gar nicht separat thematisiert wird, weil er so selbstverständlich ist. Bewertung und Therapie gehören ihrer Meinung nach nicht unbedingt zur wissenschaftlichen FA, sondern sie sind ihre Applikation. Ouanes (1992, 733) geht auch

davon aus, dass es drei Schritte in der Durchführung einer FA gibt: Fehleridentifizierung, -klassifizierung und -erklärung.

Henrici & Zöfgrén (1993b, 4) erwähnen, dass in der Regel zwischen folgenden Teilgebieten unterschieden wird: Fehlerbeschreibung, Fehleranalyse, Fehlertherapie und Fehlerbewertung. Unter Fehlerbeschreibung werden Identifizierung und Klassifizierung der Fehler und unter Fehleranalyse Typisierung und Explizierung verstanden. Mit Fehlertherapie sind Korrigierung und das Üben zum Vermeiden von Fehlern gemeint. Zur Fehlerbewertung gehören Quantifizierung, Qualifizierung und Benotung. In ihrer Einteilung wird die Fehleranalyse im engeren Sinne gesehen: die FA beinhaltet nur Typisierung und Explizierung. Bei anderen Forschern gehören auch Fehlerbeschreibung, Fehlertherapie und Fehlerbewertung zur FA.

Wie schon erwähnt, sind sich die Wissenschaftler ziemlich einig über die Struktur der FA. Es werden nur unterschiedliche Begriffe verwendet. Corder, Hufeisen und Ouanes haben die FA auf gleiche Weise eingeteilt. Sajavaara hat zwischen den Phasen Identifizierung und Klassifizierung die Beschreibung der Fehler. Die Fehler werden mit Hilfe eines passenden Grammatikmodells oder anderer Kategorien eingeordnet, erläutert Sajavaara (1980, 213) diese Phase. Als letzte Phase hat er Bewertung, die in der Einteilung von Corder, Hufeisen und Ouanes fehlt. Nickel (1972, 11) versteht unter Fehlerbeschreibung die Untersuchung vom genaueren Vorkommen und die Gründe der Fehlleistung. Also alle drei Phasen von z.B. Corder fallen unter die Fehlerbeschreibung Nickels.

In den folgenden Unterkapiteln werden die einzelnen Phasen genauer vorgestellt. Ich werde mich auf die drei Phasen IDENTIFIZIERUNG, KLASSIFIZIERUNG und ERKLÄRUNG, die von Corder, Hufeisen und Ouanes angewendet werden, konzentrieren.

5.1 Identifizierung

Die erste Aufgabe des Forschers bzw. Lehrers ist, die Fehler zu identifizieren. Es muss zuerst entschieden werden, was man für fehlerhaft hält. Man muss bestimmen, ob man Korrektheit, Verständlichkeit oder Situationsangemessenheit usw. (siehe Kapitel 3) als

Kriterium hat. Oft entscheidet man sich für Korrektheit, wenn man Schülerfehler in schriftlichen Produktionen untersucht. Als Fehler gelten dann alle Abweichungen von der Norm. Man unterscheidet zwischen Kompetenzfehlern und Performanzfehlern. Es ist nicht immer leicht zu wissen, was der Lernende sagen oder schreiben wollte, obwohl er sich grammatisch richtig ausgedrückt hat. Der Lerner kann etwas ganz richtig ausdrücken, hat aber nicht das gemeint, was er gesagt oder geschrieben hat. Man spricht dann von VERDECKTEN FEHLERN. Als Untersuchungsobjekt in der FA dienen die Kompetenzfehler, stellt Muittari (1990, 13) fest. (Vgl. Kleppin 1998, 27; Sajavaara 1980, 213.)

Wenn man Fehler identifiziert, muss man folgende Kriterien berücksichtigen:

1. Entspricht die Äußerung dem System?
2. Entspricht die Äußerung der linguistischen Norm?
3. Entspricht die Äußerung der Kommunikationssituation?
4. Ist die Abweichung von der pragmatischen Norm gewollt? (Hufeisen 1993, 244.)

Mit dem vierten Punkt wird gemeint, dass ein „echter“ Fehler nie bewusst/gewollt gemacht wird. Bei der Identifizierung müssen auch der Kontext und die situative Einbettung berücksichtigt werden. Man weiß oft nicht mit Sicherheit, was der Lerner ausdrücken wollte und als TERTIUM COMPARATIONIS für den Vergleich Fehler – Korrektur dient die rekonstruierte Äußerung (z.B. *Ich bin zu Hause geblieben* ist die rekonstruierte Äußerung für den fehlerhaften Satz **Ich habe zu Hause geblieben*). Ob ein Ausdruck grammatisch korrekt ist, kann mit Hilfe der Referenzwerke nachgewiesen werden, aber die Feststellung, ob ein Ausdruck von der sprachlichen Norm abweicht oder nicht, ist problematisch und diese Abweichungen liegen oft im Ermessen der Einzelnen. Wenn der Ausdruck von mehreren Korrigierenden als Abweichung identifiziert wird, kann sichergestellt werden, dass es nicht um individuelle Abneigungen oder persönliches Stilempfinden geht. (Hufeisen 1993, 244f.)

Henrici & Zöfgren (1993b, 5) heben auch die Frage hervor, welche sprachliche Norm man zugrunde legen sollte, um bestimmen zu können, ob ein Fehler vorliegt oder nicht. Es wird also gefragt, von welcher Norm der Fehler abweicht. Auch Kleppin (1998, 20) denkt darüber nach, woher diese Norm kommt und wer darüber entscheidet, was als

Norm gilt. Wenn Lehrer eine FA durchführen, liegt meistens die im Unterricht benutzte Grammatik zugrunde und gilt als Norm, wie schon oben erwähnt wurde.

5.2 Klassifizierung

Die nächste Phase ist die Klassifizierung. Fehler kommen auf allen sprachlichen Ebenen vor. Beim Klassifizieren der Lernerfehler können laut Edmondson & House (1993, 205f.) u. a. folgende Probleme auftreten: Erstens muss man sich dafür entscheiden, nach welchen Kriterien Fehler festgestellt werden sollen, und zweitens weiß man nicht unbedingt, was der Lerner sagen will. Es können verdeckte Fehler vorkommen.

Laut James (1998, 105) muss man zuerst feststellen, auf welcher Sprachebene (z.B. Phonetik, Grammatik, Lexikon, Diskurs) der Fehler liegt. Danach muss die Kategorie spezifiziert werden. Wenn es z.B. um einen grammatischen Fehler geht, muss man angeben, welche grammatische Konstruktion in der Frage ist. Danach gibt man an, ob es um ein Verb, ein Substantiv, ein Adjektiv usw. geht. Als letztes muss man das grammatische System spezifizieren, das der Fehler beeinflusst (z.B. Tempus, Numerus usw.). Wenn es z.B. um einen grammatischen Fehler und um die Gruppe der Substantive geht, will man wissen, ob es z.B. um ein Morphem, ein Wort, eine Phrase oder einen Satz geht und welches grammatisches System beeinflusst wird.

Henrici & Zöfgren (1993b, 5) unterscheiden zwischen FEHLERKLASSIFIZIERUNG und FEHLERTYPISIERUNG. Sie stellen fest, dass man dann von einer Klassifizierung spricht, wenn die Fehler bestimmten sprachlichen Ebenen zugeordnet werden und u.a. zwischen lexikalisch-semantischen, morphologischen, syntaktischen, phonologisch-phonetischen Ebenen unterschieden wird. Bei einer Typisierung geht es dagegen um typische Manifestationen von Fehlern. Es geht um zusammenfassende Darstellungen von Fehlern, die auf den sprachlichen (z.B. Akzent, Intonation, Rhythmus) und nicht-sprachlichen (z.B. Kulturbedingungen) Ebenen festgestellt werden, z.B. Auslassung, Doppelmarkierungen, Übergeneralisierungen. (Henrici & Zöfgren 1993b, 5.)

5.3 Erklärung

Als Nächstes werden die Fehler erklärt. Es wird versucht Erklärungen für die Fehler zu finden. Laut James (1998, 175) interessieren sich Fehleranalytiker dafür, was die Ursache dafür ist, dass Fehler die Form haben, die sie haben und nicht eine andere Form, die sie haben könnten. Linguisten interessieren sich dagegen für die formale Ursache des Fehlers.

Sajavaara (1980, 213) unterscheidet zwischen drei Fehlerursachen: Interferenz aus der Muttersprache und anderen Sprachen, Interferenz innerhalb der zu lernenden Sprache und Übungstransfer. Die Erklärung der Fehler ist einer der wichtigsten Teile der FA, obwohl es schwierig, und sogar unmöglich ist, mit Sicherheit die Ursache für einen Fehler zu nennen. Im nächsten Kapitel werden die oben genannten Ursachen und einige andere Ursachen genauer erläutert.

6. Fehlerursachen

Elemente, die in der Muttersprache und in der Fremdsprache ähnlich sind, sind leicht für den Lerner und diejenigen Elemente, die unterschiedlich in den Sprachen sind, sind schwieriger für den Lerner (vgl. Kapitel 2). Darüber gibt es aber verschiedene Meinungen. Einige denken, dass Lerner mehr Fehler mit solchen Strukturen machen, die in den zwei Sprachen unterschiedlich sind. Andere sind dagegen der Meinung, dass solche Strukturen leicht zu lernen sind, die völlig unterschiedlich in den beiden Sprachen sind. (Vgl. Dagut & Laufer 1982, 21.)

Penttinen (2005, 40) stellt fest, dass die Fehler in der Forschungsliteratur nach ihren Ursachen in drei Gruppen eingeteilt werden. Erstens verursacht die Muttersprache des Schülers interlinguale Fehler. Zweitens verursacht die zu lernende Fremdsprache intralinguale Fehler und drittens kann der Unterricht Grund für die Fehler sein. Kleppin (1998, 31f.) hat mehrere Ursachen für Fehler genannt und einige Ursachen werden genauer in folgenden Unterkapiteln diskutiert. Folgende Ursachen werden besprochen: Muttersprache oder andere Fremdsprachen, Elemente der Fremdsprache selbst,

persönliche Faktoren, Elemente des Fremdsprachenunterrichts, Kommunikations- und Vermeidungsstrategien, Lernstrategien und soziokulturelle Faktoren.

6.1 Muttersprache und andere Sprachen

Der Einfluss der Muttersprache auf die Zielsprache wird TRANSFER genannt. Wenn der Transfer zu Fehlern führt, wird er als NEGATIVER TRANSFER oder INTERFERENZ bezeichnet. POSITIVER TRANSFER gilt dagegen als Lernerleichterung, stellen Edmondson & House (1993, 208) fest.

Juhász (1970, 9f.) versteht unter Interferenz „die durch die Beeinflussung von anderen sprachlichen Elementen verursachte Verletzung einer sprachlichen Norm bzw. den Prozess der Beeinflussung“. Er unterscheidet zwischen der Interferenz innerhalb einer Sprache und zwischen zwei Sprachen. Er unterscheidet auch zwischen der Interferenz der Fremdsprache auf die Muttersprache und der Interferenz der Muttersprache auf die Fremdsprache. Er macht darauf aufmerksam, dass Interferenz weiter in drei Gruppen eingeteilt werden kann, nämlich in phonetische, grammatische und semantische Interferenz.

Als Interferenzfehler gelten auch Fehler, die durch andere früher gelernte Fremdsprachen verursacht worden sind. Hat man z.B. Schwedisch als Zweitsprache, kann man leicht Fehler in der deutschen Rechtschreibung machen. Es gibt viele Wörter, die ziemlich ähnlich in den beiden Sprachen sind: z.B. *universitet* (Schwedisch) – *die Universität* (Deutsch).

Für finnische Schüler ist es z.B. auch schwierig die deutsche Wortstellung zu lernen, wenn sie zu viel an die Regeln ihrer Muttersprache denken. Auf Deutsch sagt man *Morgen fahre ich nach London* oder *Ich fahre morgen nach London*. Das Prädikat steht vor dem Subjekt, wenn man den Satz mit einer Zeitangabe beginnt. Im Finnischen hat man das Prädikat nach dem Subjekt in beiden Fällen: *Huomenna (minä) matkustan Lontooseen* und *(Minä) matkustan huomenna Lontooseen*. Man kann das Subjekt aber auch auslassen. Dass ein finnischer Schüler **Morgen ich fahre nach London* oder sogar **Morgen fahre nach London* schreibt oder sagt, ist kein Wunder.

Diese Fehler, die von der Muttersprache oder anderen Sprachen verursacht werden, nennt man INTERLINGUALE Fehler. Die Interferenz aus der Muttersprache oder aus anderen Sprachen wird von einigen Forschern (z.B. Lado, Fries) als eine der wichtigsten Fehlerursachen betrachtet (Kleppin 1998, 31).

6.2 Die Fremdsprache selbst

Die Fremdsprache, die man lernt, kann auch zu Fehlern führen. Der Lerner beherrscht die sprachlichen Daten in der Zielsprache noch nicht genügend und macht darum Fehler. Diese Fehler nennt man INTRALINGUALE Fehler. Die intralingualen Fehler werden oft als notwendige Entwicklungsstadien des Spracherwerbsprozesses angesehen (Kleppin 1998, 33). Kleppin erwähnt, dass Fremdsprachenlerner ähnliche Fehler machen wie ein Kind, das die Sprache als Muttersprache erwirbt. Corder (1973, 257) weist darauf hin, dass die Fehler des Muttersprachlers, also eines Erwachsenen, und die Fehler des Sprachenlerner unterschiedlich sind. Bei Muttersprachlern, aber nicht bei Kindern, handelt es sich um Fehler, die der Sprecher selbst korrigieren kann. Bei Sprachlernern kommen auch Kompetenzfehler vor, die der Lerner nicht korrigieren kann.

Die intralingualen Fehler können laut Kleppin (1998, 33) aus folgenden Prozessen resultieren: ÜBERGENERALISIERUNG, REGULARISIERUNG und SIMPLIFIZIERUNG. Diese sind die zentralsten Prozesse, die Fremdsprachenlerner vornehmen.

Wenn von ÜBERGENERALISIERUNG gesprochen wird, wird z.B. die Ausweitung einer Kategorie oder Regel auf Phänomene, auf die sie nicht zutrifft, bezeichnet, z.B. die Übertragung einer Begriffskomponente auf Zusammenhänge, in denen sie nicht vorkommt: z.B. *Sport treiben* → **Musik treiben* statt *Musik machen*. (Vgl. Kleppin 1998, 33, 137.)

Wenn ein unregelmäßiges Phänomen zu einem regelmäßigen gemacht wird, spricht man von REGULARISIERUNG. Die Lernenden benutzen oft bei den unregelmäßigen Verben die regelmäßigen Formen: z.B. **Ich fliegte nach Deutschland*. Die regelmäßige Präteritumbildung wurde auf das Verb *fliegen* ausgedehnt. Es wurde eine

Regularisierung vorgenommen. Man kann es auch als eine Übergeneralisierung betrachten, weil es um die Ausweitung einer Regel geht. (Vgl. Kleppin 1998, 33, 119.) Als dritten Prozess nennt Kleppin (1998, 33) SIMPLIFIZIERUNG. Hier handelt es sich um Vereinfachungen. Z.B. ein solches Phänomen, wie Vermeidung von komplexen Strukturen, wie Nebensatzkonstruktionen und der Gebrauch nichtflektierter oder nichtkonjugierter Formen, werden als Simplifizierungen betrachtet, z.B. **Wenn ohne Fahrschein fahren, dann muss bezahlen. (Wenn man ohne Fahrschein fährt, dann muss man bezahlen.)*. Man hat das Subjekt *man* ausgelassen und im untergeordneten Satz wurde das Verb im Infinitiv verwendet. Es geht hier um eine Simplifizierung. Oft werden Elemente, die man nicht richtig beherrscht, einfach ausgelassen.

Obwohl festgestellt werden kann, dass die Strukturen der Fremdsprachenlerner oft einfach sind, ist es problematisch nachzuweisen, dass die Vereinfachungen Resultat von entschlossener Simplifizierung sind, stellt Sajavaara (1980, 215) fest. Es gibt auch in der Ausländersprache, Kindersprache, Krankenschwestersprache und Lehrersprache Vereinfachungen. Man versucht es für den Adressaten leichter zu machen, die Kommunikation zu verstehen.

6.3 Elemente des Fremdsprachenunterrichts

Koskensalo (1989, 49) weist darauf hin, dass sowohl schlechter Unterricht als auch ungeeigneter Aufbau des Lehrmaterials dazu beitragen können, dass Schüler Fehler machen. Es kann vorkommen, dass im Unterricht einige Phänomene betont werden und andere vernachlässigt werden. Wenn eine Regel oder ein Sprachphänomen zu viel geübt wird, kann der Lerner die Regel auch an solchen Stellen benutzen, wo sie nicht benutzt werden kann. Das Vorkommen von Fehlern kann also davon abhängen, wie bestimmte Strukturen gelehrt werden. Solche Fehler werden auch als unterrichts- oder lehrerinduzierte Fehler bezeichnet. Man spricht von ÜBUNGSTRANSFER. (Vgl. Hyltenstam 1979, 21f.; Kleppin 1998, 36.)

James (1998, 189) spricht von INDUCED ERRORS und meint damit Fehler, die mehr von der Unterrichtssituation resultieren und nicht von mangelnder Kompetenz der

Fremdsprache oder der Interferenz der Muttersprache. Der Grund für diese Fehler kann z.B. am Lehrer, dem Material oder den Übungen liegen, stellt James (1998, 189ff.) fest.

6.4 Persönliche Faktoren

Fehler können auch auf PERSÖNLICHE FAKTOREN zurückgehen. Wenn man z.B. müde ist oder Stress hat, kann man Fehler machen, die man normalerweise nicht machen würde. Wenn man zu wenig Zeit hat und in Eile etwas schreiben muss, kann man mehr Fehler machen als sonst. Es ist schwierig, die tatsächlichen Ursachen zu identifizieren und sie auseinander zu halten. (Vgl. Kleppin 1998, 37.)

Corder (1981, 10) stellt fest, dass man auch in seiner Muttersprache Fehler macht, wenn man müde ist. Wenn man in schlechter Laune ist oder sich über etwas ärgert, kann es zu Fehlern kommen. Man kann auch plötzliche Gedächtnislücken haben, schreibt er.

6.5 Kommunikationsstrategien

Es kann zu Fehlern führen, wenn man KOMMUNIKATIONSSTRATEGIEN anwendet. Laut Kleppin (1998, 34) sind Kommunikationsstrategien Verfahren, die ein Lernender benutzt, um eine kommunikative Aufgabe zu bewältigen. Kennt man ein Wort in der Fremdsprache nicht, kann man versuchen, sich mit Hilfe verschiedener Strategien auszudrücken. Man kann z.B. versuchen das Wort umzuschreiben oder sich mit Hilfe der Gestik und Mimik verständlich zu machen. Man kann auch den Gesprächspartner oder den Lehrer bitten, das fehlende Wort in der Fremdsprache zu nennen. Manchmal kann man das Wort in der Muttersprache oder in einer anderer Fremdsprache äußern. Eine Möglichkeit ist auch, das man ein Wort neu zusammensetzt. Das Ziel all dieser Strategien ist, Lücken in der Fremdsprache zu kompensieren. Es ist kein Fehler solche Strategien anzuwenden, aber sie können zu Fehlern führen. (Kleppin 1998, 34.)

Zu Kommunikationsstrategien gehören auch VERMEIDUNGS- oder AUSWEICH-STRATEGIEN. Sie werden dann benutzt, wenn der Lerner eine Konversation aufrechterhalten will, aber Schwierigkeiten hat, sich aufgrund seiner fehlenden Kompetenz zu äußern. Der Lerner muss daran denken, was er sagen will, aber auch

daran, wie er es ausdrücken kann. Es ist üblich, dass ein Lerner nur das sagt, was er korrekt ausdrücken kann. Er vermeidet Strukturen, mit denen er Schwierigkeiten hat oder die er gar nicht kann, und versucht dadurch Fehler zu vermeiden. Dies kann dazu führen, dass es in der Lernaltersprache sehr starke sprachliche Vereinfachungen oder inhaltliche Verzerrungen gibt. Er kann Teile auslassen, die für die Kommunikation nicht notwendig sind. Der Lerner kann z.B. **er nicht gehen Schule* anstelle der richtigen Form *Er geht nicht zur Schule* sagen. (Vgl. Edmondson & House 1993, 222f.; Hyltenstam 1979, 21f.; Kleppin 1998, 34f.)

6.6 Lernstrategien

Edmondson & House (1993, 221f.) verstehen unter LERNSTRATEGIEN alle Versuche von Lernern, ihre fremdsprachliche Kompetenz weiter zu entwickeln. Als Beispiele nennen sie z.B. bewusstes Wiederholen und Auswendiglernen. Kleppin (1998, 36) formuliert ihre Auffassung folgendermaßen: „Unter Lernstrategien versteht man vom Lernenden (möglicherweise) bewusst geplante Vorgehensweisen beim Lernen einer Fremdsprache, die zielgerichtet angewendet und gehandhabt werden können“. Sie macht darauf aufmerksam, dass es für den Lernenden sinnvoll ist, dass er wagt, möglichst viele Übertragungen aus anderen Sprachen anzuwenden, idiomatische Wendungen auf neue Kontexte zu übertragen und Neubildungen von Wörtern auszuprobieren. Es kann zu Fehlern kommen, aber der Lernende lernt auf jeden Fall etwas Neues.

Eine weitere Lernstrategie, die im Unterricht angewendet werden kann, ist, im Unterricht viel zu sprechen, um viel üben und korrigiert werden zu können. Es kann zu einem erhöhten Fehleraufkommen führen, aber der Lerner lernt mehr, wenn er korrigiert wird. Die Lernstrategien können als eine Fehlerursache betrachtet werden und sie spielen eine wichtige Rolle beim Sprachenlernen. (Vgl. Kleppin 1998, 36.)

6.7 Soziokulturelle Faktoren

Fehler können entstehen, wenn das Verhalten in den unterschiedlichen Kulturen verschieden interpretiert wird. Wenn verbales oder nonverbales Verhalten aus der eigenen Kultur auf die Zielkultur übertragen wird, kann es in der Zielkultur als unangemessen, manchmal sogar als grober Verhaltensfehler, betrachtet werden. Wenn

z. B. ein finnischer Schüler „du“ zu einer älteren unbekanntem deutschen Frau sagt, wird die Frau es für unhöflich halten, weil es in Deutschland üblich ist ältere Leute zu siezen. Man spricht von kulturellen Interferenzen. (Vgl. Kleppin 1998, 38.)

7. Wortstellung und Verbrektion im Deutschen und im Finnischen

Weil es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich war, alle Fehler in den Aufsätzen zu untersuchen, habe ich mich auf Fehler in der Wortfolge und Fehler in der Verbrektion beschränkt. Es wird behauptet, dass die Muttersprache für viele Fehler verantwortlich sei (vgl. Kap. 6.1). Deswegen werde ich in den nächsten Unterkapiteln die Hauptzüge der Wortfolge des Deutschen und des Finnischen behandeln sowie die Unterschiede in der Rektion des Verbs zwischen dem Deutschen und dem Finnischen besprechen, damit es leichter ist, mögliche Ursachen für die Fehler zu finden.

7.1 Zur Wortfolge des Deutschen im Kontrast zum Finnischen

Mit WORTFOLGE oder WORTSTELLUNG wird die lineare Anordnung der Elemente im Satz gemeint. Es ist nicht nur die gegenseitige Anordnung von Wörtern in Wortgruppen gemeint, sondern auch die Abfolge von zusammen verschiebbaren Satzgliedern im Verhältnis zueinander, schreibt Piitulainen (2000, 109). In Duden (2005, 874) wird betont, dass man meist nicht die Stellung einzelner Wörter meint, sondern die Abfolge der daraus gebildeten Phrasen, insbesondere der Satzglieder, wenn man in der Grammatik von Wortstellung spricht.

Laut Tarvainen (1982, 1) sind Satzteile entweder SATZGLIEDER oder SATZGLIEDTEILE. Zu Satzgliedern gehören vor allem das Prädikat und die von ihm abhängigen Satzteile. Satzgliedteile sind dagegen einem nicht verbalen Satzglied untergeordnet und bilden seinen Bestimmungsteil. Im Satz *Maria gibt ihrem Bruder ein neues Buch* sind die Satzglieder das Subjekt *Maria*, das Prädikat *gibt* und die Objekte *ihrem Bruder* und *ein neues Buch*. Das Adjektiv *neues* ist dagegen ein Satzgliedteil und bestimmt das Substantiv *Buch*, das den Satzgliedkern des Objekts *ein neues Buch* bildet.

Helbig & Buscha (2001, 447) unterscheiden bei der Zuordnung von Wortgruppen, Konstituenten (z.B. Substantivgruppen, Präpositionalgruppen) und Satzgliedern zwischen EINFUNKTIONALEN KONSTITUENTEN, die nur einen Platz in der Konstituentenstruktur einnehmen können, und MEHRFUNKTIONALEN KONSTITUENTEN, die mehrere Plätze in der Konstituentenstruktur einnehmen können und verschiebbar sind. Mehrfunktionale Wortgruppen sind z.B. die Substantivgruppe (die z.B. als Subjekt oder als Objekt fungieren kann) oder die Präpositionalgruppe (die als Adverbiale, als Objekt oder als Prädikativ fungieren kann). Eine einfunktionale Konstituente ist das finite Verb, das nur als Prädikat fungieren kann. Das Prädikat wird als stellungsfester Satzteil von den verschiebbaren Satzgliedern unterschieden, stellt Piitulainen (2000, 35) fest. Sie weist darauf hin, dass viele Grammatiker diesen Unterschied nicht machen, sondern alle funktionalen Satzkonstituenten werden als Satzglieder zusammengefasst.

Die Wortstellung dient zum Ausdruck von grammatischen Beziehungen und der Informationsstruktur des Satzes. Durch die Wortstellung kann im Deutschen z.B. zwischen Subjekt- und Objektposition differenziert werden: z.B. *Martin liebt Maria* oder *Maria liebt Martin*. Im Finnischen ist dies dagegen nicht möglich. Folgende Beispiele haben dieselbe Bedeutung, obwohl die Wortstellung nicht gleich ist:

Martin rakastaa Mariaa.
Mariaa rakastaa Martin.
Mariaa Martti rakastaa.
Rakastaa Martti Mariaa.

Mit Hilfe der Wortstellung kann man den Satz variierend betonen, wie in den obengenannten Sätzen. Durch die Wortstellung kann auch die neue/unbekannte bzw. die alte/bekannt Information markiert werden: z.B. *Maria gibt ihrem Bruder ein neues Buch* / *Maria gibt das neue Buch ihrem Bruder*. Laut Duden (2005, 1134) streben thematische Glieder nach links. An der Spitze des Satzes steht vor dem finiten Verb für gewöhnlich ein thematisches Element, das meist das Subjekt ist. Während die kontextuelle Ausrichtung auf das Thema die Grundreihenfolge erheblich verändern kann, werden die Einheiten des Rhemas normalerweise in der Grundreihenfolge des Satzes angeordnet. Das am stärksten rhematische Element ist durch den Satzakzent markiert. Dieser kann neue Informationen unterschiedlich fokussieren. Der Satzakzent liegt bei weitem Fokus in der Regel auf der letzten nicht verbalen Konstituente (z.B. *Ein junger Mann hat sich beim Übersteigen eines Metallzaunes auf einem Zeltplatz in*

Friedrichshafen einen Finger abgerissen.). Das Bekannte geht also oft dem Neuen und dem im Satzzusammenhang Wichtigeren voran. Besondere Beachtung verdient das im Finnischen, das keinen Artikel kennt:

Kadulla seisoo *auto*.
Auf der Straße steht *ein Auto*.
Ein Auto steht auf der Straße.

Auto seisoo kadulla.
Das Auto steht auf der Straße.
Auf der Straße steht *das Auto*.

(Duden 2005, 1134, 1137; Piitulainen 2000, 109; Tarvainen 1985, 346.)

Die grammatischen Eingrenzungen der Wortfolge sind im Finnischen geringer als im Deutschen, so dass das Verb prinzipiell in jeder Position auftreten kann. Die finnische Wortfolge wird jedoch relativ strikt von diskursiv-thematischen Faktoren geregelt. Bei der neutralen, kontextlos anwendbaren Grundfolge des Aussagesatzes steht auch im Finnischen das Verb an zweiter Stelle, während z.B. die Topikalisierung einer freien Angabe in der Regel zufolge hat, dass das Verb in die Drittstellung verschoben wird. Wenn man die Wortstellung variiert, kann man unterschiedliche Information vermitteln: z.B. *Marko on siellä. / Marko siellä on. / Siellä Marko on.* (Leino 2001, 154f.; Soro 2007, 16.)

Die Wortstellung des Deutschen und des Finnischen wird oft als frei bezeichnet. Diese Freiheit bedeutet aber nicht, dass in einem Satz verschiedene Wortfolgen ohne weiteres gleichwertige Alternativen wären. Z.B. ist die Wortstellung in den folgenden Sätzen gar nicht frei, weil die Wortstellung zum Satzinhalt beiträgt. Im Satz A wird die Entlassung als indiskutabel bezeichnet und der Satz B drückt aus, dass bei der Entlassung bestimmte Bedingungen erfüllt werden müssen:

- A. Man kann ihn einfach nicht entlassen.
- B. Man kann ihn nicht einfach entlassen.

Die Wortstellungen beider Sprachen haben keine so wichtige Funktion zur Unterscheidung von verschiedenen Satzgliedern wie z.B. die Wortstellung des Englischen oder des Schwedischen, so dass z.B. Erststellung wie auch Nachstellung des Subjekts möglich sind. Sowohl im Deutschen als auch im Finnischen ist die Flexion ein wichtiges syntaktisches Beziehungsmittel. Im Englischen und im Schwedischen wird

das Subjekt vom Objekt meist nur mit Hilfe der Wortstellung unterschieden, so dass mit der Inversion auch die Satzgliedschaft der Konstituenten sich verändern würde. Im Deutschen und im Finnischen wird die Satzgliedschaft meist durch Flexion ausgedrückt, und so ist auch die Nachstellung des Subjekts möglich und die Wortstellung freier:

The boy loves the girl.
 Subj. Obj.
 (*The girl loves the boy.*)
 Subj. Obj.

Pojken älskar flickan.
 Subj. Obj.
 (*Flickan älskar pojken.*)
 Subj. Obj.

Der Junge liebt das Mädchen.
 Subj. Obj.
 (*Das Mädchen liebt der Junge.*)
 Obj. Subj.

Poika rakastaa tyttöä.
 Subj. Obj.
 (*Tyttöä rakastaa poika.*)
 Obj. Subj.

In einigen Fällen kann das Subjekt vom Objekt auch im Deutschen (z.B. bei Feminina und im Plural) und im Finnischen (im Plural) nur aufgrund der Wortstellung unterschieden werden. Laut Tarvainen (1985, 345) beruht hier die ausschließliche Bezeichnung des Satzgliedcharakters durch die Wortstellung darauf, dass in diesen Fällen der Akkusativ mit dem Nominativ übereinstimmt (wie im Englischen und im Schwedischen). Die Wortstellung dient im Finnischen und im Deutschen neben der Flexion als syntaktisches Hilfsmittel, während sie im Englischen und im Schwedischen oft ein ausschließliches syntaktisches Mittel darstellt:

Die Mutter liebt das Kind.
 Subj. Obj.
Das Kind liebt die Mutter.
 Subj. Obj.

Pojat tunsivat tytöt.
 Subj. Obj.
Tytöt tunsivat pojat.
 Subj. Obj. (Zu diesem Abschnitt: Tarvainen 1985, 344f.)

Als die typologische Grundwortfolge des Finnischen wird SVO bzw. SVX betrachtet. Das finite Verb nimmt die Zweitstellung in allen finnischen Satzmustern ein, von einigen subjektlosen Satzmustern abgesehen. Die wichtigsten Satzmuster werden bei der Grundfolge mit Subjekt eingeleitet. Wenn eine weitere Stellungseinheit in die Erstposition topikalisiert wird, bewahrt das Subjekt die vorfinite Position. Das Subjekt hat die Zweitstellung und das Verb die Drittstellung in einer TOP-Folge. (Soro 2007, 31, 119f.)

Grundfolge: *Kissa nukkuu sängyllä.*
Die Katze *schläft* auf dem Bett.

TOP-Folge: *Sitten se juoksi keittiöön.*
Dann *lief* sie in die Küche.

In Sätzen, wo das erste Satzglied rhematisch ist, steht dieses Satzglied auch im Finnischen in der Regel am Satzende. Es geht meistens um das Subjekt (z.B. *Eniten sitä halusin minä.*), wie auch im Deutschen. Im Finnischen gilt allgemein die Regel, dass ein bekanntes Subjekt vor dem Verb steht und das neue Subjekt nach dem Verb. Zur Kontrastierung kann das neue bzw. rhematische Subjekt auch topikalisiert werden. Im Deutschen kann dieser Variante u.a. ein Spaltsatzmuster entsprechen:

Isä sen kirjeen kirjoittaa.
Es ist der Vater, der den Brief schreiben wird. (Soro 2007, 120.)

Leino (2001, 155) stellt fest, dass man von Wortstellungsfehlern im Finnischen dann sprechen kann, wenn die Mitteilung wegen der Wortstellung falsch verstanden wird. In der gesprochenen Sprache steuern Gestik, Mimik, Tonfall und Betonung die Interpretation, aber in der geschriebenen Sprache spielt die Wortstellung eine wichtige Rolle. Deswegen ist es wichtig, in der geschriebenen Sprache solche Kleinwörter wie z.B. *kuitenkin* (*jedoch*) oder *myös* (*auch*) an die richtige Stelle zu platzieren:

Peppi syö tänään *myös* jäätelöä. (Peppi isst heute *auch* Eis.)
Peppi syö *myös* tänään jäätelöä. (Peppi isst *auch* heute Eis.)
Myös Peppi syö tänään jäätelöä. (*Auch* Peppi isst heute Eis.)

Als Fehler kann auch verstanden werden, wenn die Mitteilung wegen der Wortfolge mehrdeutig wird: z.B.

Kampaajalla rapistunut ulkomuotoni koheni.
Rapistunut ulkomuotoni koheni kampaajalla. (Leino 2001, 155f.)

Im Finnischen ist die Wortstellung wegen der stärkeren Flexion freier als im Deutschen. Wenn die grammatischen Kategorien und Funktionen durch Flexion unterschieden werden, kann die Wortstellung relativ frei sein und kommunikativ-pragmatischen Zwecken dienen. Im Deutschen betrifft die Freiheit der Wortfolge vor allem die nicht-verbalen Satzglieder, die sich relativ frei bewegen lassen: z.B.

*Heute wird so etwas überhaupt nicht mehr behauptet.
So etwas wird heute überhaupt nicht mehr behauptet.
Überhaupt wird so etwas heute nicht mehr behauptet.*
(Piitulainen 2000, 109.)

Während sich die nicht-verbalen Satzglieder im Deutschen relativ frei in einem Satz bewegen können, hat das finite Verb dagegen immer eine feste Stellung im Satz, was kennzeichnend für die Wortstellung des Deutschen ist. Das finite Verb steht im Aussagesatz an zweiter Stelle, im Interrogativsatz an erster Stelle und im eingeleiteten Nebensatz an letzter Stelle. Man spricht auch von Kernstellung, Stirnstellung und Spannstellung des finiten Verbs. In Duden (2005, 875) wendet man die Bezeichnungen Verbzweit-, Verberst- und Verbletztsatz an.

Im Finnischen ist die Stellung des finiten Verbs freier als im Deutschen. Im Aussagesatz steht das Verb normalerweise an zweiter Stelle, aber z.B. Drittstellung, Anfangsstellung und Endstellung können auch vorkommen. In den folgenden Abschnitten werden die drei Satzarten des Deutschen, KERNSATZ, STIRNSATZ und SPANNSATZ besprochen und sie mit dem Finnischen kontrastiert. Zuerst werde ich aber auf die NEGATION und den SATZRAHMEN eingehen.

7.1.1 Negation

Die Platzierung des Negationswortes *nicht* spielt im Deutschen eine Rolle. Man kann entweder einzelne Wörter oder Satzglieder negieren oder einen ganzen Satz. Man spricht von SONDER- und SATZNEGATION. Bei Sondernegation umfasst der Fokus der Negation nur ein einzelnes Satzglied oder sogar nur einen einzelnen Bestandteil eines Satzglieds, und das Negationswort *nicht* steht direkt vor dem Wort, das negiert wird. Wenn der Fokus das gesamte Prädikat mit einschließt, gegebenenfalls zusammen mit Satzgliedern, spricht man von Satznegation. Bei Satznegation steht *nicht* gegen Ende

des Satzes, vor den eng mit dem Prädikatsverb zusammenhängenden Satzgliedern oder Prädikatsteilen. Duden (2005, 923) gibt eine allgemeine Regel: Die Negationspartikel *nicht* steht am linken Rand ihres Fokus.

Monika hat Max gestern beim Tennisspiel *nicht besiegt*. (Satznegation)
 Monika wollte *nicht nach London, sondern* nach Paris fahren.
 (Sondernegation)
 (Duden 2005, 923; Piitulainen et alii. 1998, 262; Piitulainen 2000, 119.)

Die Negation des Finnischen unterscheidet sich vom Deutschen dadurch, dass es im Finnischen ein Negationsverb *ei* gibt, während es im Deutschen ein Negationswort *nicht* gibt. Das Negationsverb *ei* fungiert im Finnischen normalerweise als Hilfsverb, das mit dem Subjekt kongruiert. Wenn das Negationsverb im Finnischen an der ersten Stelle im Satz steht, kann jede nach dem Negationsverb kommende Wortgruppe, auch das Subjekt, das Objekt der Negation sein:

En minä sitä ostanut (vaan Anne).
 Ich habe das *nicht* gekauft, (sondern Anne).

En minä sitä ostanut (vaan tämän).
 Ich habe *nicht* das gekauft, (sondern dieses).

En minä sitä ostanut (vaan lainasin).
 Ich habe das *nicht* gekauft, (sondern geliehen). (Iso Suomen Kielioppi 2004, 1326, 1540.)

Wenn das Negationsverb im Verbfeld steht, soll die im Erstfeld⁶ stehende Wortgruppe als das Objekt der Negation nur dann gesehen werden, wenn das Verb an letzter Stelle im Satz steht:

Sota sinällään *ei* häntä *kiinnostanut*, vaan sen aiheuttaman verenvuodatuksen ehkäisy ja hoito.

Typisch für die finnischen Negationssätze ist, dass das Hauptverb an der letzten Stelle steht. Es ist typisch für Sätze, in denen das Negationsverb an der ersten Stelle steht (*En minä sitä tarkoittanut*), aber auch für Sätze, die neutral sind und mit dem Thema begonnen werden (*Muually maassa ei juuri muutoksia tapahdu.*). In solchen Sätzen wird die am Ende des Satzes stehende Wortgruppe als das Objekt der Negation oder als

⁶ Der Begriff ERSTFELD wird für den Satzbereich des Finnischen von Maikki Soro (2007) verwendet, dem das deutsche Vorfeld entspricht.

ein Teil des Objekts betrachtet (*Muualla maassa ei sada räntää vaan vettä.*). (Iso Suomen kielioppi 2004, 1326, 1331.)

7.1.2 Satzrahmen

Für die deutsche Wortstellung ist die Stellung der infiniten Verbteile und der sog. Verbzusätze charakteristisch. Diese sind nämlich auch stellungsfest: Sie stehen im Hauptsatz am Ende des Satzes, im eingeleiteten Nebensatz normalerweise unmittelbar vor dem finiten Verb:

Bei uns *hat* es wieder Spaghetti *gegeben*.
 Ich *make* dann schon wieder *mit*.
 Du weißt, dass ich dann schon wieder *mitmache*.

Im Finnischen folgen die infiniten Verbteile zumeist unmittelbar dem finiten Verb, wenn auch bestimmte Satzglieder zwischen dem finiten Verb und dem infiniten Verbteil stehen können:

Meillä *on ollut* taas spagettia. (Bei uns *hat* es wieder Spaghetti *gegeben*.)
 Meillä *on* taas *ollut* spagettia. (Bei uns *hat* es wieder Spaghetti *gegeben*.)
 Meillä *on* spagettia *ollut* joka päivä. (Bei uns *hat* es jeden Tag Spaghetti *gegeben*.) (Tarvainen 1985, 347f.)

Wegen der Platzfestigkeit des finiten Verbs charakterisiert die Klammerbildung die deutsche Wortstellung. Weil die infiniten Verbteile des Hauptsatzes im Deutschen am Satzende stehen, entsteht aus dem Finitum und dem infiniten Verbteil ein zweiteiliges Konstrukt, das man als VERBALE KLAMMER oder SATZRAHMEN bezeichnet. Der Satzrahmen teilt den Satz in drei Felder: in VORFELD, MITTELFELD und NACHFELD:

Vorfeld	Linke Klammer	Mittelfeld	Rechte Klammer	Nachfeld
Ich	habe	gestern einen Jungen	getroffen,	der sehr hübsch war.

(Zu diesem Absatz: Duden 2005, 880ff.; Helbig & Buscha 2001, 475.)

Im Finnischen existiert der Satzrahmen nicht. Deswegen wird der finnische Satz durch Verbformen in zwei Felder (VORFELD⁷, NACHFELD) geteilt. Das Nachfeld im Finnischen ist nicht so deutlich wie das Mittelfeld im Deutschen abgegrenzt, weil einige Satzglieder bei den zusammengesetzten Verbformen oft zwischen den Verbs teilen, andere hinter dem ganzen Verb stehen:

Hän *on* tänään *nähty* minut puistossa. (Er *hat* mich heute im Park *gesehen*.)

Hän *on* *nähty* minut tänään puistossa. (Er *hat* mich heute im Park *gesehen*.)

Auch im Deutschen braucht der Satzrahmen nicht realisiert zu sein. Der Rahmen wird realisiert, wenn man den Satz z.B. ins Perfekt transformiert oder durch ein Modalverb erweitert:

Vorfeld	Linke Klammer	Mittelfeld	Rechte Klammer	Nachfeld
Ich	komme	gern.		
Ich	bin	gern	gekommen.	
Ich	will	gern	kommen.	

(Zu diesem Absatz: Duden 2005, 874f.; Tarvainen 1985, 348f.)

Das Vorfeld des deutschen Hauptsatzes ist, von einigen Ausnahmen abgesehen, mit genau einem Element besetzt. Im Finnischen können dagegen auch zwei oder mehrere Elemente im Vorfeld stehen:

Minä autan sinua.

Ich helfe dir.

Tänään minä autan sinua.

Heute helfe *ich* dir.

Tänään minä varmasti autan sinua.

Heute helfe *ich* dir *sicher*.

Diese mehrfache Besetzung des Vorfeldes und der Rahmenbildung unterscheiden die finnische Wortstellung von der deutschen. (Tarvainen 1985, 349f.)

⁷ Tarvainen (1985) benutzt den Begriff VORFELD auch im Finnischen, während Soro (2007) den Begriff ERSTFELD bevorzugt.

7.1.3 Kernsatz

Im KERNSATZ steht das Verb an der zweiten Stelle. Zu den Kernsätzen gehören folgende Satztypen:

- Aussagesätze (*Ich fahre nach Finnland.*)
- Ergänzungsfragen (*Wann fährst du?*)
- Vergewisserungsfragen (*Du kommst doch mit?*)
- uneingeleitete Nebensätze (Objekt- und Subjektsätze) (*Ich glaube, du kaufst die Blumen. Es ist besser, du kommst pünktlich.*)
- Sätze mit der 3. Pers. Sing. des Konjunktivs I zur Kennzeichnung eines Wunsches, Begehrens (*Sie lebe hoch!*).

In Sätzen mit Subjekt, Verb und Objekt gibt es im Deutschen nur zwei Anordnungsvarianten (SVO, OVS). Das Finnische kann dagegen über alle möglichen Permutationen dieser drei Elemente (SVO, SOV, OSV, OVS, VSO, VOS) verfügen:

SVO: Ich schreibe einen Brief.

OVS: Einen Brief schreibe ich.

SVO: Minä kirjoitan kirjeen.

SOV: Minä kirjeen kirjoitan.

OSV: Kirjeen minä kirjoitan.

OVS: Kirjeen kirjoitan minä.

VSO: Kirjoitan minä kirjeen.

VOS: Kirjoitan kirjeen minä.

Wenn an der ersten Stelle nicht das Subjekt, sondern z.B. eine Adverbialbestimmung steht, steht das finite Verb an der zweiten Stelle und das Subjekt hinter dem Verb: *Martin geht in die Schule. In die Schule geht Martin.* Wie schon erwähnt wurde, kann das finite Verb im Finnischen an zweiter Stelle stehen, aber auch an erster, dritter oder letzter Stelle:

Minä *autan* sinua. (Zweitstellung)

Nyt minä *autan* sinua. (Drittstellung)

Kallea Ville *auttaa*. (Endstellung)

On mukava lukea. (Anfangsstellung)

In Ergänzungsfragen, die mit einem Fragewort beginnen, steht das Finitum im Deutschen immer an zweiter Stelle. Im Finnischen ist Drittstellung häufig, aber auch Endstellung ist möglich:

Wann *bringt* er uns das Buch?
 Milloin hän *tu* kirjan meille?

Was *macht* der Mann?
 Mitä mies *tekee*?

Was *macht* der Mann jetzt?
 Mitä mies *tekee* nyt? Mitä mies nyt *tekee*?

Im Finnischen können im Erstfeld auch andere Satzglieder stehen, so dass das Verb sogar am Satzende stehen kann:

Mihin aikaa ystäväsi tänään *tulee*?
 Um wie viel Uhr *kommt* dein Freund heute?

(Zu diesem Abschnitt: Duden 2005, 875ff.; Piitulainen 2000, 110; Soro 2007, 36; Tarvainen 1985, 347, 355.)

7.1.4 Stirnsatz

Im STIRNSATZ steht das Verb an der ersten Stelle. Sätze wie

- Entscheidungsfragen (*Kommst du ins Kino mit?*),
- Ausrufesätze (*Ist das aber eine Hitze!*),
- uneingeleitete Nebensätze (Konditional- und Konzessivsätze) (*Habe ich morgen Zeit, schreibe ich einen Aufsatz. Habe ich auch nur wenig Zeit, ich werde den Aufsatz schreiben.*),
- Aufforderungssätze (*Mach das nicht!*) und
- uneingeleitete, irreale Wunschsätze (*Käme er doch!*) sind Stirnsätze.

Im Finnischen ist die Anfangsstellung des finiten Verbs nicht das eigentliche Kennzeichen der Entscheidungsfrage wie im Deutschen, denn der Fragecharakter des Satzes wird vor allem durch die Anhängepartikel *-ko* (*-kö*) ausgedrückt:

Auttaako hän sinua?
Hilft er dir?

Tuleeko hän huomenna?
Kommt er heute?

Sowohl im deutschen Imperativsatz als auch in der 2. Person des finnischen Imperativs fehlt normalerweise das Subjekt und so steht das Verb an erster Stelle:

Geh/Geht sofort nach Hause.
Mene/Menkää heti kotiin.

In der Distanzform des Imperativs ist das Subjekt im Deutschen obligatorisch, während im Finnischen als Distanzform die 2. Person Plural gebraucht wird, die normalerweise kein Subjekt hat. Das Verb steht am Satzanfang:

Helfen Sie mir.
Auttakaa (Te) minua.

(Zu diesem Abschnitt: Duden 2005, 876; Piitulainen 2000, 111; Tarvainen 1985, 347, 356.)

7.1.5 Spannsatz

Im SPANNSATZ steht das finite Verb an der letzten Stelle. Spannsätze sind

- eingeleitete Nebensätze (*Ich bin müde, weil ich früh aufgestiegen bin.*),
- Ausrufesätze (*Was du alles kannst!*) und
- eingeleitete irrealer Wunschsätze (*Wenn er bloß gekommen wäre!*).

Alle Prädikatsteile stehen am Ende des Satzes und das Finitum dabei rechts von allen anderen Prädikatsteilen.

Ich wäre glücklich, wenn er das *machen könnte*.

Wenn es sich um eine Modalverbkonstruktion mit dem sog. doppelten Infinitiv handelt, steht das finite Verb vor den Infinitiven und nicht am Ende des Satzes wie sonst in Nebensätzen:

Ich bin ein bisschen traurig geworden, weil er nicht *hat schreiben können*.

Laut Tarvainen (1985, 347) kann das finite Verb in den Nebensätzen im Finnischen an zweiter oder letzter Stelle stehen (in Klammern stehen die wörtlichen Übersetzungen der finnischen Sätze):

Jos sinä *autat* minua nyt, olen iloinen. (Wenn du *hilfst* mir jetzt, bin ich froh.)

Jos sinä minua nyt *autat*, olen iloinen. (Wenn du mir jetzt *hilfst*, bin ich froh.)

Wenn man das Subjekt auslässt, steht das finite Verb an erster Stelle:

Jos *autat* minua nyt, olen iloinen. (Wenn *hilfst* mir jetzt, bin ich froh.)

Auch folgende Wortstellung ist möglich:

Jos (sinä) minua *autat* nyt, olen iloinen. (Wenn (du) mir *hilfst* jetzt, bin ich froh.)

(Zu diesem Abschnitt: Duden 2005, 877f.; Piitulainen 2000, 111; Tarvainen 1985, 347.)

Die verbale Satzklammer, die damit verbundene Feldstruktur und eine von Valenzgebundenheit, Satzgliedhierarchie und wortartkategorialem Status bedingte Reihenfolge sind hervorstechende Merkmale der deutschen Wortstellung. Im Finnischen erlaubt die reiche Morphologie dagegen eine viel freiere Wortstellung. Die strenge Verb-Zweit-Regel in deutschen Aussage- und Wortfragesätzen bereitet Schwierigkeiten für finnische Deutschlernenden, weil im Finnischen mehrere Satzglieder vor dem Finitum stehen können. Auch die Verb-Letzt-Stellung in deutschen Nebensätzen kann Probleme für den Lerner erzeugen, denn finnische Haupt- und Nebensätze unterscheiden sich in der Wortfolge nicht. (Hyvärinen 2001, 433.)

7.2 Zur Valenz und Rektion des Deutschen im Kontrast zum Finnischen

In diesem Kapitel werde ich die Rektion der Verben behandeln sowie den Begriff Valenz. Ich beginne damit, die Valenz zu erläutern und die Ebenen der Valenz kurz zu behandeln. Danach wird auf die Rektion des Verbs eingegangen. Auch die Ergänzungen des Verbs werden in diesem Zusammenhang behandelt.

7.2.1 Valenz

Der Grundgedanke der VALENZTHEORIE stammt von dem Wiener Philosophen und Sprachtheoretiker Karl Bühner. Im Jahre 1934 stellte er fest, dass die Wörter einer

bestimmten Wortklasse eine oder mehrere Leerstellen um sich eröffnen, die durch Wörter bestimmter anderer Wortklassen gefüllt werden müssen. Als eigentlichen Vater der Valenztheorie wird der Franzose Lucien Tesnière angesehen. Er veröffentlichte auch im Jahre 1934 seine erste Dependenzstudie. Das Wort VALENZ verwendete er zum ersten Mal im Jahre 1953 und im Jahre 1959 veröffentlichte er sein Hauptwerk „Eléments de syntaxe structurale“, das als die eigentliche Grundlage der wissenschaftlichen Valenztheorie betrachtet wird. (Helbig & Schenkel 1969, 10; Majorin 2008, 17; Tarvainen 1981, 1ff.)

Die Valenztheorie ist das Kernstück der DEPENDENZGRAMMATIK und deswegen wird die Dependenzgrammatik oft Valenztheorie genannt. Sie erfasst die Regentien und ihre valenzgebundenen Ergänzungen. Auch die sog. freien Angaben gehören zum Gegenstandsbereich der Dependenzgrammatik. Freie Angaben sind Dependientien, die in der Umgebung eines Regens vorkommen, die aber nicht valenzbedingt sind. Tesnière ging im Rahmen seiner Grammatik bei seiner strukturellen Satzanalyse vom Verb aus und sah die „actants“ und die „circonstants“ dem Verb untergeordnet an. Die Zahl der „actants“ im Satz ist zahlenmäßig durch das Verb begrenzt. Die Fähigkeit der Verben, eine bestimmte Anzahl von „actants“ zu sich zu nehmen, bezeichnete Tesnière als Valenz. Tesnière sah die Subjekte und die Objekte als solche „actants“ an, aber Adverbialbestimmungen und Prädikativa wurden ausgelassen. Duden (2005, 791) weist darauf hin, dass es auch Adverbialen und Prädikativa gibt, die in der Bedeutung des zugehörigen Wortes angelegt sind, also als Ergänzungen zu betrachten sind. (Helbig & Schenkel 1969, 10; Stepanowa & Helbig 1981, 120; Tarvainen 1981, 2.)

Die Valenz ist die Eigenschaft eines Lexems (z.B. eines Verbs, eines Substantivs, eines Adjektivs) seine syntaktischen Umgebungen vorzustrukturieren, indem es anderen Konstituenten im Satz Bedingungen bezüglich ihrer grammatischen Eigenschaften auferlegt. Die Valenz bezeichnet also den Umstand, dass in der Umgebung eines Wortes bzw. einer Wortklasse nicht beliebige, sondern vielfach nur bestimmte syntaktische Einheiten bzw. Klassen von syntaktischen Einheiten möglich sind. In Duden (2005, 773) geht man davon aus, dass ein Satz eine Einheit ist, die aus einem finiten Verb und allen vom Verb verlangten Satzgliedern besteht. Das Verb ist der hauptsächliche Valenzträger im Satz und es verlangt eine bestimmte Anzahl von Partnern bestimmten Typus. (Bußmann 2002, 727; Glück 1993, 671.)

Dass man das Verb als strukturelles Zentrum des Satzes betrachtet, ist keine Selbstverständlichkeit. Die traditionelle Gliederung des Satzes geht von der Subjekt-Prädikat-Beziehung als der Grundrelation des Satzes aus, so dass Subjekt und Prädikat als Hauptsatzglieder angesehen werden, die den Satzkern bilden. Prädikat und Subjekt sind weder neben- noch untergeordnet, sondern einander zugeordnet. Sie bedingen sich gegenseitig. Die Subjekt-Prädikat-Beziehung reicht nicht immer aus, um das strukturelle Minimum des Satzes zu bilden. Erst die Auffassung vom Verb als Satzmitte, die valenzmäßig eine bestimmte Zahl Ergänzungen bestimmter Art verlangt, kann dazu führen, das strukturelle Minimum des Satzes zu ermitteln: Z.B. im Satz *Er unterstützt mich jetzt* ist das strukturelle Minimum des Satzes nicht *Er unterstützt*, sondern *Er unterstützt mich*. (Tarvainen 1981, 18f.)

Das Prädikat erfordert eine bestimmte Anzahl von obligatorischen und/oder fakultativen Satzgliedern (Aktanten, Mitspielern, Ergänzungen, Valenzpartnern) bestimmter Art und legt somit die Grundstruktur des Satzes syntaktisch und semantisch fest. Das Subjekt und das Objekt gehören immer zu den valenzgebundenen Gliedern. Prädikativbestimmungen können dagegen entweder valenzgebundene Prädikativergänzungen (z.B. *Er ist **krank***.) oder Prädikativangaben (z.B. *Ich traf ihn **verärgert** an*.) sein. Die Adverbiale sind meistens freie Angaben, die als zusätzliche, kondensierte Prädikationen die Grundposition des Satzes (oder einen Teil davon) im Hinblick auf Zeit, Ort, Grund, Mittel, Art und Weise, SprechEinstellung u.ä. bestimmen (z.B. ***Leider** erkältete er sich **gestern schlimm***.). Es gibt aber auch valenzbedingte Adverbialbestimmungen (z.B. *Er wohnt **in Helsinki***.). (Hyvärinen 1989, 18f.)

Die obligatorischen Aktanten sind für einen Satz unbedingt notwendig, weil ohne sie der Satz ungrammatisch ist. Die fakultativen Aktanten können weggelassen werden, ohne dass der Satz ungrammatisch wird. Die Verbindung der freien Angaben mit dem Verb ist so schwach, dass sie in Grenzen der semantischen Restriktionen nahezu beliebig in jedem Satz hinzugefügt und weggelassen werden können. Deshalb sind sie zahlenmäßig vom Verb nicht begrenzt. Im Satz *Der Lehrer verteilt jetzt die Bücher an die Kinder* sind *der Lehrer*, *die Bücher* und *an die Kinder* Aktanten, während *jetzt* eine freie Angabe ist. *Der Lehrer* und *die Bücher* sind obligatorische Aktanten und *an die Kinder* ist eine fakultative Ergänzung. (Duden 2005, 787f.; Tarvainen 1981, 20f.)

Majorin (2008, 28) weist darauf hin, dass nach einem weit aufgefassten Valenzbegriff (Valenz im weiteren Sinne) die Valenz eine Eigenschaft ist, die allen Wortarten zukommt. Wenn in der Nachfolge Tesnières in erster Linie von verbaler Valenz ausgegangen wird, geht es um Valenz im engeren Sinne. Den Substantiven und den Adjektiven wird in der Regel eine Valenz adjuziert. Im Satz *Er ist seinem Vater ähnlich* ist z.B. *seinem Vater* ein obligatorischer Aktant des Adjektivs *ähnlich* und im Satz *Seine Teilnahme am Wettbewerb war mir eine Überraschung* ist *am Wettbewerb* eine fakultative Ergänzung des Substantivs *Teilnahme*. Nach einer eng gefassten Valenzidee wird den Substantiven nur ererbte Valenz zugesprochen, die die Valenz des zugrunde liegenden Verbs oder Adjektivs widerspiegelt. Die Stellung von Adverbien, Pronomina, Präpositionen und Konjunktionen als Valenzträger ist umstritten. Z.B. ist Nikula (1986, 97) der Ansicht, dass Präpositionen und Konjunktionen keine Valenz haben und er spricht auch nicht den Adverbien keine Valenz zu. (Majorin 2008, 28; Tarvainen 1981, 10.)

Die Valenz kann auf verschiedenen Ebenen der Sprache betrachtet werden. Man kann von SYNTAKTISCHER, SEMANTISCHER, LOGISCH-SEMANTISCHER und PRAGMATISCHER VALENZ sprechen. Z.B. haben die deutschen Verben *helfen* und *unterstützen* dieselbe logisch-semantische Valenz: Beide verlangen zwei Aktanten, von denen der eine den Helfenden bezeichnet, der andere denjenigen, dem geholfen wird. In Bezug auf die syntaktische Valenz unterscheiden sich aber beide Verben voneinander: Nur der eine Aktant ist seiner Form nach bei beiden gleich (Subjekt im Nominativ), der andere ist bei *helfen* der Dativ und bei *unterstützen* der Akkusativ:

Der Mann hilft mir. – Der Mann unterstützt mich.
(Glück 1993, 671; Tarvainen 1981, 14.)

Unter der LOGISCH-SEMANTISCHEN VALENZ wird die Eigenschaft der Bedeutung verstanden, dass sie aufgrund ihres begrifflichen Inhalts Leerstellen in relationslogischem Sinn besitzt. Z.B. hat das Prädikat *helfen* zwei Leerstellen, die mit den entsprechenden Argumenten besetzt werden müssen. Die Leerstellen sind von der Wortbedeutung abhängig, nicht von der sprachlichen Form. Die logisch-semantische Valenz ist nicht an eine bestimmte Wortklasse gebunden. Z.B. haben *Hilfe* und *helfen* dieselbe logisch-semantische Valenz. In beiden Fällen handelt es sich darum, dass jemand jemandem hilft: *Der Sohn hilft seinem Vater; die Hilfe des Sohnes für seinen*

Vater. Die logisch-semantische Valenz ist eine außersprachliche begriffliche Kategorie. Dieselbe Funktorenstruktur wie das deutsche Verb *geben* haben auch seine Entsprechungen in anderen Sprachen, z.B. engl: *give*, schwed. *giva*, franz. *donner*, finn. *antaa*. (Tarvainen 1977, 18; Tarvainen 1981, 16f.)

Die SEMANTISCHE VALENZ beschreibt bestimmte semantische Begrenzungen. Sätze wie *Der Tisch tanzte Tango*, *Der Stein weint* usw. sind syntaktisch richtig. Die Sätze sind aber nicht normal und es hängt wahrscheinlich von der Bedeutung ab. Bestimmte Dependenzien können mit bestimmten Verben nicht kombiniert werden. (Nikula 1986, 53f., 62.)

In Valenzwörterbüchern wird die semantische Art der Aktanten mit semantischen Merkmalen wie +Hum (=menschliches Wesen) und -Anim (=unbelebtes Wesen) ausgedrückt. Für die Konnexion von Valenzträgern und Aktanten gibt es semantische Restriktionen. Man kann z.B. nicht sagen *Er gibt dem Tisch einen Apfel*. Die Bedeutungskomponenten des Verbs *geben* sind nicht kompatibel oder verträglich mit den Bedeutungselementen des Substantivs *Tisch*. Dem Substantiv *Tisch* fehlt nämlich die Bedeutungskomponente +Anim (=belebtes Wesen), die der Partner des Verbs *geben* normalerweise haben muss. Die Kompatibilität erstreckt sich auch auf die Beziehung zwischen dem Valenzträger und einer freien Angabe. So kann man z.B. nicht sagen *Matti stirbt manchmal*, weil das semantische Merkmal +Freq (=Wiederholung) des Adverbs *manchmal* mit den Bedeutungselementen des Verbs *sterben* inkompatibel ist. Die semantische Verträglichkeit der Aktanten und Angaben mit dem Regens kann semantische Valenz genannt werden. (Tarvainen 1977, 18f.; Tarvainen 1981, 17.)

Unter der SYNTAKTISCHEN VALENZ wird die Eigenschaft von Verben verstanden, die Zahl und Art bestimmter sprachlicher Elemente ihrer Umgebung im Satz zu determinieren. Zu der syntaktischen Valenz gehört die Wertigkeit der Verben. Man spricht von NULLWERTIGEN (avalenten), EINWERTIGEN (monovalenten), ZWEIWERTIGEN (divalenten) und DREIWERTIGEN (trivalenten) und ggf. höherwertigen Wörtern (VALENZTRÄGERN), insbesondere Verben, entsprechend der Zahl der potentiellen Ergänzungen. Z.B. verlangt das deutsche Verb *danken* als seine valenzgebundenen Ergänzungen ein Subjekt im Nominativ und ein Objekt im Dativ und ein Präpositionalobjekt mit *für* (*Der Junge dankt dem Vater für das Geschenk*). Dieses

Verb ist also dreiwertig. Verben, die keine Ergänzungen verlangen, wie z.B. das Verb *regnen*⁸, nennt man nullwertig. (Duden 2005, 787; Glück 1993, 671; VALBU 2004, 25.)

Die syntaktische Valenz ist eine einzelsprachliche Kategorie, die einzelsprachlich variiert. Im Englischen verlangt das Verb *to thank* außer dem Subjekt einen Akkusativ und eine *for*-Konstruktion (*The boy thanked his father for the gift.*). Die syntaktische Valenz ist in ein und derselben Sprache verschieden in verschiedenen Wortarten im Unterschied zu der logisch-semantischen Valenz. *Der Dank* hat eine andere Valenzstruktur als *danken*. Statt des Dativs verlangt es eine Präpositionalergänzung (*Der Dank des Jungen an den Vater für das Geschenk.*). (Tarvainen 1981, 18.)

Majorin (2008, 55) behandelt die PRAGMATISCHE VALENZ und laut ihr umfasst die pragmatische Valenz die Realisierung der Valenz auf der kommunikativen Ebene. Dabei wird die pragmatische Valenz als Bindeglied zwischen Sprachsystem und Text verstanden, wobei im Unterschied zum traditionellen Valenzkonzept die Einzelsätze nicht als abgeschlossene Einheiten, sondern als Teile des Textes interpretiert werden. Die pragmatische Valenz bezieht sich eindeutig auf die kommunikative Ebene, stellt Majorin (2008, 57) fest. Nikula (1986, 54) ist der Meinung, dass es nicht angemessen ist, über die pragmatische Valenz zu sprechen, weil dann der Valenzbegriff zu stark ausgeweitet wird.

Als nächstes wird auf die Rektion des Verbs eingegangen. Die Ergänzungen, die von Verben verlangt werden, werden hier diskutiert und das Deutsche wird mit dem Finnischen verglichen.

7.2.2 Rektion des Verbs

Die Valenzidee ist verbunden mit dem Begriff der REKTION. Majorin (2008, 26) stellt fest, dass Valenz oft mit der Rektion synonymisch verwendet wird. Die Rektion im engeren Sinne erfasst nur die morphologische Determination. Die Valenztheorie hat die Rektion durch ihre Ausdehnung auf die nicht kasusbestimmten Einheiten generalisiert;

⁸ Das Verb *regnen* verlangt ein unpersönliches *es*, aber es wird nicht als Subjekt betrachtet.

gemäß einem weit gefassten Rektionsbegriff ist die Valenz nur ein Sonderfall der Rektion, die Rektion von Teilen von Wortklassen. (Majorin 2008, 26.)

Die Rektion ist eine lexemspezifische Eigenschaft von Verben, Adjektiven, Präpositionen und Substantiven, die die morphologische Kategorie (insb. den Kasus) abhängiger Elemente bestimmt. Rektion kann unter Valenz subsumiert werden, insofern Valenzträger die morphologische Form der von ihnen regierten Elemente bestimmen. Der Terminus Rektion wird vor allem bei Verben benutzt. Auf der Basis der verschiedenen Rektionskasus werden auch die syntaktischen Funktionen der Verb-Begleiter bestimmt. (Bußmann 2002, 559f.; Majorin 2008, 26.)

Die Rektion bezieht sich auf die sogenannten CASUS OBLIQUI, z.B. den Akkusativ, den Dativ und den Genitiv des Deutschen, aber nicht den Nominativ, der als CASUS RECTUS angesehen wird. Es gibt im Deutschen Verben, die mit einem Akkusativobjekt vorkommen und es gibt Verben mit Dativobjekt oder Genitivobjekt. Das jeweilige Verb regiert das entsprechende Substantiv hinsichtlich des casus obliquus, in dem es steht. Der Begriff Rektion gibt eine definitorische Grundlage für die allgemeineren Begriffe der Dependenz und Valenz. (Glück 1993, 503.)

Es ist nicht nur das Verb, das Rektion hat. Auch andere Wortarten wie z.B. Präposition und Adjektiv haben Rektion. Eine Kasusdetermination gibt es auch bei den Genitiv- oder Präpositionalattributen der Substantive (z.B. *Land des Glaubens* (Genitiv)), bei den Ergänzungen der Adjektive (z.B. *ähnlich* (Dativ)) und Präpositionen (z.B. *bis, durch* (Akkusativ)). Der Rektions-Begriff wird in einigen Ansätzen von der Kasusmarkierung der Objektfunktion mittels Präpositionen übertragen. So regiert das Verb *denken* die Präposition *an*. Ferner kann man als Rektion nicht nur die Relation zu Flexionsformen (Kasusformen) sondern auch zu morphologisch-syntaktischen Varianten syntaktischer Einheiten im allgemeinen und z.B. auch sogenannten Präpositionalkasus als regiert ansehen (z.B. *auf Besserung hoffen*). Sieht man des weiteren von dem im traditionellen Begriff der Rektion mitschwingenden Bezug auf Subklassenspezifika ab, so kann auch der Subjektsnominativ beim Verb als regiert angesehen werden. Denn auch hier handelt es sich um eine Relation zwischen einem Wort (Verb), unabhängig von seiner morphologischen Form, und einer Wortform (Substantiv im Nominativ). (Bußmann 2002, 560; Glück 1993, 503f.)

Wenn in dieser Arbeit von Rektion gesprochen wird, ist die Rektion der Verben gemeint. Unter Rektion wird verstanden, dass das Verb einen bestimmten Kasus von seinen Ergänzungen verlangt. Als Ergänzungen werden hier die Objekte im Akkusativ, Dativ und Genitiv verstanden sowie Präpositionalobjekte. Ich werde mich also auf die casus oblique konzentrieren. Die Subjekte und Adverbialbestimmungen werden ausgelassen. Weil ich im empirischen Teil dieser Arbeit Rektionsfehler analysiere, ist es meiner Meinung nach sinnvoll, das deutsche Objekt mit dem finnischen zu vergleichen. Die deutschen Objekte, die im Akkusativ, Dativ, Genitiv oder als Präpositionalkasus vorkommen, werden hier vorgestellt und ihre finnischen Entsprechungen dargestellt.

7.2.2.1 Akkusativ

Wie im Finnischen ist der Akkusativ auch im Deutschen der Kasus des sogenannten direkten Objekts. Der Akkusativ des Finnischen hat sich auf die Bezeichnung des sogenannten totalen Objekts (z.B. *Minä join oluen.*) beschränkt, während im Deutschen durch den Akkusativ sowohl das Total- als auch das Partialobjekt (z.B. *Ich habe das Bier/Bier getrunken.*) bezeichnet werden kann. Der Gebrauchsbereich des Akkusativobjekts ist im Deutschen ausgedehnter als im Finnischen. (Duden 2005, 822; Tarvainen 1985, 133f.)

Laut Tarvainen (1985, 134) gibt es im Finnischen folgende Entsprechungen fürs deutsche Akkusativobjekt: den Akkusativ, den Partitiv und den Allativ. Wenn das Objekt einen teilbaren Begriff bezeichnet, wird das Akkusativobjekt im Finnischen gebraucht, wenn es um das Objekt in seiner Ganzheit geht. Die deutsche Entsprechung ist meist der Akkusativ mit bestimmtem Artikel:

Oletko juonut *oluen*?
Hast du *das Bier* getrunken?

Das Akkusativobjekt wird im Finnischen bei fast allen Verben verwendet, um die perfektive Aktionsart auszudrücken. Die deutsche Entsprechung ist normalerweise der Akkusativ mit bestimmtem oder unbestimmtem Artikel:

Olen lukenut *kirjan*.
Ich habe *ein Buch/das Buch* gelesen.

Dem deutschen Akkusativ entspricht im Finnischen der Partitiv, wenn es sich um einen unbestimmten Teil des Objekts oder um eine imperfektive Aktionsart handelt:

Ich trank *Bier*.
Join *olutta*. (Partialobjekt)

Er liest gerade *ein Buch*.
Hän lukee *kirjaa*. (imperfektive Aktionsart)

Im negativen Satz entspricht dem deutschen Akkusativ der finnische Partitiv:

Ich habe *das Buch* nicht gelesen.
En ole lukenut *kirjaa*.

Im Deutschen sind bei einigen Verben zwei Akkusativobjekte möglich. Dem Personenobjekt entspricht im Finnischen dann das Allativobjekt:

Das kostet *mich* eine Mark.
Se maksaa *minulle* markan. (Helbig & Buscha 2001, 53; Tarvainen 1985, 128f., 134f.)

7.2.2.2 Dativ

Das deutsche Dativobjekt hat keine einheitliche Entsprechung im Finnischen. Beim Dativobjekt handelt es sich vorwiegend um Personen, aber auch Sachen kommen vor. Das persönliche Dativobjekt steht bei Verben, die ein zwischenmenschliches Verhalten ausdrücken und sowohl ein persönliches Objekt als auch ein persönliches Subjekt haben (z.B. *Mein Bruder hilft mir*.). Auch Verben mit sachlichem Subjekt sind möglich (z.B. *Der Schrank gefällt mir*.). Der Dativ tritt auch als zweites, persönliches Objekt neben einem sachlichen Akkusativobjekt auf (z.B. *Ich schenke dem Freund ein Buch*.). (Duden 2005, 404; Tarvainen 1985, 135.)

Steht der Dativ allein als Objekt im Deutschen, hat er folgende Entsprechungen im Finnischen: den Partitiv, den Allativ, den Illativ, den Elativ und den Ablativ. Die häufigste Entsprechung im Finnischen ist der Partitiv. Er kommt z.B. mit folgenden Verben vor: *danken, dienen, helfen, gefallen* usw.:

Ich danke *dir*.
Kiitän *sinua*.

Der Allativ kommt z.B. bei folgenden Verben vor: *gehören*, *schmecken* und *genügen*, und der Illativ bei z.B. *erliegen* und *angehören*:

Die Suppe schmeckt *mir*.
Keitto maistuu *minulle*. (Allativ)

Er erlag *der Krankheit*.
Hän kuoli *sairauteen*. (Illativ)

Der Elativ im Finnischen entspricht dem deutschen Dativ z.B. beim Verb *entstammen*:

Dieses Wort entstammt *der gleichen Wurzel* wie das andere.
Tämä sana polveutuu *samasta kannasta* kuin tuo toinen.

Die letzte finnische Entsprechung für den deutschen Dativ ist der Ablativ, der z.B. bei folgenden Verben vorkommt: *fehlen*, *misslingen* und *missglücken*:

Mir fehlt das Geld für die Reise.
Minulta puuttuu matkaraha.

Der deutsche Dativ kommt als zweites Objekt mit dem Akkusativ vor. Der Dativ bezeichnet dann meistens eine Person und der Akkusativ eine Sache. Wenn es um Verben geht, die Geben oder Mitteilung ausdrücken, entspricht dem Dativ im Finnischen der Allativ:

Er bot *mir* seine Hilfe an.
Hän tarjosi *minulle* apuaan.

Wenn es um Verben des Nehmens oder des Verschweigens geht, ist die finnische Entsprechung der Ablativ:

Der Dieb entriss *ihr* die Handtasche.
Varas tempaisi *häneltä* käsilaukun.

(Zu diesem Abschnitt: Tarvainen 1985, 135ff.)

7.2.2.3 Genitiv

Das Genitivobjekt ist ein seltenes Objekt im Deutschen. Laut Duden (2005, 405) handelt es sich um ausgesprochene Randfälle, die stilistisch als gehoben markiert und

zum großen Teil auf feste Wendungen beschränkt sind. Als einziges Objekt kommt er nur bei wenigen Verben vor, z.B.:

Der Kranke bedarf *eines Arztes*.
Der Richter klagt den Verbrecher *des Mordes* an.

Bei den nicht reflexiven Verben, die den Genitiv verlangen, entspricht dem Genitiv meist im Finnischen der Partitiv. Bei Verben wie *bedürfen*, *gedenken* und *ermangeln* ist der Genitiv die einzige Möglichkeit:

Er gedenkt gerne *der vergangenen Zeiten*.
Hän muistelelee mielellään *menneitä aikoja*.

Bei den echten reflexiven Verben entspricht dem Genitiv im Finnischen der Partitiv oder der Elativ, wie z.B. bei folgenden Verben: *sich annehmen*, *sich entsinnen* und *sich enthalten*:

Ich werde mich *der Angelegenheit* annehmen.
Minä huolehdin *asiasta*.

Wie auch der Akkusativ und der Dativ, kann auch der Genitiv als zweites Objekt vorkommen und zwar neben dem Akkusativ. Im Finnischen entspricht dem Genitiv dann der Elativ:

Man hat ihn *seines Amtes* enthoben.
Hänet on erotettu *virastaan*.

(Zu diesem Abschnitt: Tarvainen 1985, 137f.)

7.2.2.4 Präpositionalkasus

Den deutschen Präpositionalobjekten entsprechen finnische Lokalkasusobjekte wie die Illativ-, Elativ-, Allativ-, Ablativobjekte. Das finnische Illativobjekt entspricht den deutschen Präpositionalobjekten mit *auf*, *an*, *in* und *nach*:

Er glaubt *an die Zukunft*.
Hän uskoo *tulevaisuuteen*.

Das Elativobjekt ist die Entsprechung der deutschen Präpositionalobjekte mit *von*, *auf*, *über*, *für*, *an* und *um*:

Sie freuen sich *auf das neue Auto*.
He iloitsevat *uudesta autosta*.

Das Allativ- und Ablativobjekt entsprechen den deutschen Präpositionalobjekten nur, wenn das Verb zwei Objekte hat:

Ich habe einen Brief *an meinen Freund* geschrieben.
Olen kirjoittanut kirjeen *ystävälleni*. (Allativ)

Ich habe es *von meiner Mutter* bekommen.
Olen saanut sen *äidiltäni*. (Ablativ)

Dem deutschen Präpositionalobjekt kann auch ein finnisches Postpositionalobjekt entsprechen:

Die Mutter redet *mit ihrem Kind*.
Äiti puhuu *lapsensa kanssa*.

Das finnische Partitivobjekt kann auch den Präpositionalobjekten des Deutschen entsprechen. In den Präpositionalobjekten kommen mehrere Präpositionen vor: *an, auf, in, nach, über, um* und *vor*:

Der Vater denkt *an seinen Sohn*.
Isä ajattelee *poikaansa*.

Er fragte *nach meinen Namen*.
Hän kysyi *nimeäni*.

In einzelnen Fällen kann dem deutschen Präpositionalobjekt auch ein finnisches Akkusativobjekt entsprechen:

Ich erinnere mich *an seinen Namen*.
Muistan hänen *nimensä*.

Auch das Präpositionalobjekt kann als zweites Objekt erscheinen. Bei transitiven Verben steht oft neben dem Akkusativobjekt ein Präpositionalobjekt:

Ich tausche es *mit dir*.
Er schrieb einen Brief *an seinen Sohn*.

Weil bei diesen Verben viele verschiedene Präpositionen vorkommen, sind auch die finnischen Entsprechungen verschiedener Art. Ein Partitiv, ein Elativ, ein Allativ, ein Illativ oder ein Ablativ kann dem Präpositionalobjekt entsprechen:

Er bittet seinen Vater *um Hilfe*.
Hän pyytää isältään *apua*. (Partitiv)

Er schrieb einen Brief *an seinen Sohn*.
Hän kirjoitti kirjeen *pojalleen*. (Allativ)

Das deutsche Präpositionalobjekt kann auch neben dem Dativobjekt als zweites Objekt auftreten. Im Objekt kommen mehrere Präpositionen vor und die finnischen Entsprechungen sind unterschiedlicher Art:

Ich danke dir *für deine Hilfe*.
Kiitän sinua *avustasi*. (Elativ)

Ich gratuliere dir *zum Geburtstag*.
Onnittelen sinua *syntymäpäiväsi johdosta*. (Postpositionalobjekt)

Das Präpositionalobjekt kann neben einem zweiten Präpositionalobjekt vorkommen. Die finnischen Entsprechungen sind wieder unterschiedlicher Art:

Er sprach *zu den Kindern über seine Reise*.
Hän puhui *lapsille matkastaan*. (Allativ + Elativ)

(Zu diesem Abschnitt: Duden 2005, 404; Tarvainen 1985,139ff.)

Wie man merken kann, haben die deutschen Objekte unterschiedliche Entsprechungen im Finnischen. Darum kann es für finnische Schüler schwierig sein, die Rektion der deutschen Verben zu lernen. Dies ist ein Grund dafür, warum ich gerade Rektionsfehler analysieren wollte.

8. Empirische Analyse

In diesem Kapitel wird die empirische Analyse vorgestellt, die ich im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt habe. Zuerst werden das Ziel und die Methode vorgestellt und danach das Untersuchungsmaterial. In Kapitel 8.3 geht es um die Wortfolgefehler und die Rektionsfehler und in Kapitel 8.4. werden die Ergebnisse der Untersuchung ausgewertet.

8.1 Ziel und Methode

In dieser Untersuchung werden Fehler in den von finnischen Schülern geschriebenen Aufsätzen untersucht. Ich habe mich auf die Wortstellungs- und Verbrektionsfehler beschränkt und das Ziel dieser Untersuchung ist, diese Fehler zu beschreiben und mögliche Ursachen für die Fehler zu erläutern. Die Ursachen, die für die Fehler genannt werden, sind nur Vermutungen und es kann auch etwas Anderes, was nicht in dieser Arbeit erwähnt wird, hinter den Fehlern liegen.

Die Fehleranalyse hat folgende Phasen: Identifizierung, Klassifizierung und Erklärung (vgl. Kap. 5). Als ich die Aufsätze bekam, waren sie von einem Lehrerstudierenden fertig korrigiert worden und die Fehler damit identifiziert. Die größte Arbeit war also schon gemacht. Natürlich habe auch ich die Aufsätze mehrmals durchgelesen und habe noch einige Fehler gefunden, die noch nicht markiert waren. Ich habe diejenigen Fehler, die die Wortstellung bzw. die Verbrektion betreffen, mit verschiedenen Markierungen gekennzeichnet. Alle Fehler wurden kategorisiert und die Fehler gezählt. Wie viele Fehler zu jeder Fehlerkategorie gehört, wird sowohl in Ziffern als auch in Prozentzahlen in Kapitel 8.3.3 erläutert.

8.2 Material

Die Untersuchungsgruppe besteht aus 11 Schülern, die 15-16 Jahre alt sind und Deutsch als A-Sprache in der gymnasialen Oberstufe lernen. Mit A-Sprache wird die Sprache gemeint, die man freiwillig in der 4. Klasse in der Grundschule beginnt. Die Schüler haben die gymnasiale Oberstufe in Tampereen Normaalikoulun lukio im Herbst 2007 begonnen. Von den 11 Schülern waren 6 Jungen und 5 Mädchen. Alle Schüler haben Finnisch als Muttersprache und neben Deutsch lernen sie Englisch und Schwedisch.

Das Material besteht aus 11 Aufsätzen. Die Aufsätze haben die Schüler zu Hause geschrieben und sie haben Hilfsmittel wie Wörterbücher und Grammatiken benutzen können. Sie haben zwischen folgenden Themen wählen können:

1. Jede Menge Familie – Beschreibe (d)eine Familie! Was bedeutet Familie für dich?
2. Zukunftspläne – Wie stellst du dir dein Leben in zehn Jahren vor?
3. Schreibe einen Brief an eine neue Freundin/einen neuen Freund! Stelle dich vor und erzähle etwas über dich!

Neun Schüler hatten das Thema 3 gewählt und zwei Schüler das Thema 2. Keiner hatte über das Thema 1 geschrieben. Die Aufgabenstellung war, dass man 150-200 Wörter schreiben soll. Einige Aufsätze waren trotzdem kürzer und andere länger. Durchschnittlich beinhalteten die Aufsätze 182 Wörter.

8.3 Analyse der Schülerfehler

In den folgenden Abschnitten werde ich die Fehler, die in den Aufsätzen aufgetreten sind, behandeln. Zuerst werden die Wortstellungsfehler diskutiert und danach die Fehler in der Verbrektion. Die Fehler werden vorgestellt und mögliche Ursachen für die Fehler diskutiert. Die Sätze, die hier behandelt werden, können auch andere Fehler als Fehler in der Wortfolge oder Verbrektion beinhalten. Auf diese anderen Fehler wird hier nicht eingegangen. Unter den Probanden gab es sowohl Mädchen als auch Jungen, aber in dieser Arbeit wird das Wort *Schüler* für beide benutzt. Ich habe die Aufsätze nummeriert und die Ziffern, die nach den fehlerhaften Sätzen stehen, beziehen sich auf den Aufsatz, in dem der Fehler vorgekommen ist. In den Beispielsätzen habe ich die Wörter kursiviert, die der Fehler betrifft.

8.3.1 Wortfolgefehler

In den Aufsätzen gab es ziemlich wenig Fehler in der Wortfolge. Es gab nur 23 Fehler in der Wortfolge und drei von den elf Aufsätzen waren frei von Wortstellungsfehlern. Der Anteil der Wortstellungsfehler von allen Fehlern war 8,04%.

8.3.1.1 Nebensatzwortfolge im Hauptsatz

Im folgenden Satz hat der Schüler die falsche Wortfolge im Kausalsatz, der mit dem Konjunkionaladverb *deshalb* eingeleitet worden ist:

(1) Ich trainiere fast jeden Tag deshalb ich keine andere Hobbys *habe*. (2)

Die Konjunkionaladverbien können die Stelle vor dem finiten Verb allein einnehmen. Das Verb sollte also direkt nach dem Konjunkionaladverb stehen:

Ich trainiere fast jeden Tag, deshalb habe ich keine anderen Hobbys.

Es kann sein, dass der Schüler gedacht hat, dass *deshalb* zu den Subjunktionen, die einen Nebensatz einleiten, gehört, und deswegen das finite Verb an die letzte Stelle platziert hat. Wenn dies die Ursache für den Fehler ist, handelt es sich um einen intralingualen Fehler.

Auch in den folgenden Sätzen haben die Schüler wahrscheinlich die Konjunktion *aber* zu den Subjunktionen gerechnet und die Wortfolge eines Nebensatzes angewendet:

(2) Er besucht auch die Tampereen Normaalikoulu -Schule aber er in eine verschieden Klasse *geht*. (2)

(3) ... aber im letzt Tag Januar ich 17 *werde*. (7)

Die richtigen Sätze sollten folgenderweise lauten:

Er besucht auch die Tampereen Normaalikoulu –Schule, aber er geht in eine andere Klasse.

... aber am letzten Tag im Januar werde ich 17.

Auch im folgenden Satz hat der Schüler die Konjunktion *aber* wahrscheinlich zu den Subjunktionen gezählt:

(4) ... aber es ich toll *finde*. (7)

Der Schüler hat das Verb an die letzte Stelle im Satz platziert. Wenn man daran denkt, dass der Schüler den Satz als einen Nebensatz betrachtet hat, steht auch das Objekt *es* an der falschen Stelle und dann gibt es zwei Wortfolgefeler in diesem Satz. Wäre der mit

aber eingeleitete Satz ein Nebensatz, sollte *es* dann zuerst nach dem Subjekt *ich* stehen (*...*aber ich es toll finde.*). Die richtige Wortstellung ist:

... aber ich finde es toll.

In den Beispielen 1-4 geht es wahrscheinlich darum, dass die Schüler die Wortfolgeregel des Nebensatzes auf Hauptsätze ausgeweitet haben. Dieses Phänomen nennt man Übergeneralisierung (vgl. Kap 6.2) und dann handelt es sich um intralinguale Fehler.

Im Finnischen ist die Wortfolge nach den Wörtern *mutta (aber)*, *että (dass)*, *koska (weil)* usw. gleich. Meines Erachtens kann es hier auch um einen interlingualen Fehler gehen: Das Finnische hat die Wortfolge des Deutschen beeinflusst.

Auch im folgenden Satz hat der Schüler die Wortfolge eines Nebensatzes benutzt, obwohl es um einen Hauptsatz geht:

(5) Natürlich bin ich in meiner Freizeit auch mit meine Freunden und ins Kino *gehe* und so weiter. (2)

Der Satz sollte folgenderweise lauten:

Natürlich bin ich in meiner Freizeit auch mit meinen Freunden und *gehe* ins Kino und so weiter.

In diesem Fall kann man nicht denken, dass der Schüler die Konjunktion *und* zu den Subjunktionen gezählt hätte, weil die Wortfolge an anderen Stellen in seinem Aufsatz richtig ist, wenn der Satz mit *und* eingeleitet ist. Der Schüler hat vielleicht gedacht, dass *ins Kino gehen* eine feste Phrase ist und deswegen das Verb falsch platziert hat. Es kann auch einfach nur ein Lapsus gewesen sein.

8.3.1.2 Fehlstellung des finiten Verbs im Hauptsatz

In drei Aufsätzen wurde ein Satz auf gleiche Weise falsch geschrieben, was die Wortfolge betrifft:

(6) In die Schule meine Lieblings Fächer *sind* Musik und Sport. (4)

(7) In der Schule meine Lieblingsfächer *sind* Englisch, Deutsch und natürlich Kunst. (5)

(8) In der Schule, meine Lieblingsfächer *sind* Kunst und Mathematik. (7)

Die Sätze sind mit einer Adverbialbestimmung eingeleitet worden und deswegen soll das finite Verb vor dem Subjekt an der zweiten Stelle im Satz stehen:

In der Schule sind meine Lieblingsfächer Musik und Sport.

In der Schule sind meine Lieblingsfächer Englisch, Deutsch und natürlich Kunst.

In der Schule sind meine Lieblingsfächer Kunst und Mathematik.

Alle drei Schüler haben das Subjekt an der zweiten Stelle. Weil im Finnischen die Stellung des finiten Verbs nicht so streng geregelt ist wie im Deutschen, kann es leicht zu Fehlern führen. Im Finnischen lautet der Satz so:

Koulussa (minun) lempiaineitani *ovat* musiikki ja liikunta.

Das Verb steht im finnischen Satz an der dritten Stelle. Dass die Schüler die finnische Wortfolge ins Deutsche übernommen haben, ist vielleicht die Ursache für den Fehler. In einem finnischen Satz kann das Erstfeld von mehreren Satzgliedern besetzt werden, während im Deutschen das Verb immer an der zweiten Stelle steht und im Vorfeld nur ein Satzglied stehen kann (vgl. Kap. 7.1.2). Meiner Meinung nach kann es hier um einen interlingualen Fehler gehen: Die Muttersprache des Schülers hat zum Fehler geführt.

Eine andere mögliche Ursache für den Fehler kann das Englische sein. Die Wortfolge des Englischen ähnelt der Wortfolge des Finnischen in diesem Satz:

At school my favourite subjects *are* music and sports.

Im englischen Satz steht das Verb an der dritten Stelle wie im finnischen Satz. Der Schüler kann sowohl an das Englische als auch an das Finnische (oder auch an etwas Anderes) gedacht haben, als er den Aufsatz geschrieben hat. Es geht also wahrscheinlich um einen interlingualen Fehler: Eine andere Sprache hat zum Fehler geführt. Wenn man mit dem Schüler über den Fehler diskutiert hätte, könnte man die Ursache für den Fehler sicherer feststellen.

Auch in den folgenden Sätzen haben die Schüler die Sätze mit einer Adverbialbestimmung begonnen. Sie haben aber das Verb nicht an der zweiten Stelle, wie es in einem Kernsatz sein soll:

(9) Jetzt ich *schreibe* über meine Familie. (7)

(10) Hoffentlich du *magst* Musik also. (9)

Ich vermute, dass es auch hier möglicherweise um interlinguale Fehler geht. Auf Finnisch schreibt man die Sätze *Nyt (minä) kirjoitan perheestäni* und *Toivottavasti (sinä) pidät myös musiikista* und auf Englisch *Now I write about my family* und *Hopefully you like music, too*. Sowohl im Finnischen als auch im Englischen steht das Subjekt vor dem Verb, wie die Schüler auf Deutsch geschrieben hatten.

Was den Satz 10 angeht, kann auch das Schwedische Einwirkung darauf gehabt haben, dass der Schüler falsche Wortstellung benutzt hat. Im Schwedischen benutzt man oft den Ausdruck *hoppas att*, wenn man im Deutschen *hoffentlich* anwendet. Es geht um einen Nebensatz im Schwedischen und das Subjekt steht vor dem Verb:

Hoppas att du *tycker* också om musik.

Auch im Satz 11 steht das finite Verb nicht an der richtigen Stelle. Der Schüler hat auch das Wort *also* mit dem Wort *auch* verwechselt, was durch den Kontext klar wird:

(11) Wir *also fahren* gern Auslands, ... (3)
vgl. Wir fahren auch gern ins Ausland...

Dieser Fehler ist wahrscheinlich nur ein Flüchtigkeitsfehler, weil der Schüler, der diesen Fehler begangen hat, sonst gut geschrieben hatte und es im Aufsatz nur wenige Fehler gab. Der Grund für den Fehler kann auch daran liegen, dass der Schüler momentan müde war oder dass er sonst von irgendetwas gestört war. Das Finnische kann auch für diesen Fehler verantwortlich sein. Weil das Verb im Finnischen nicht an der zweiten Stelle stehen muss, kann man das Wort *myös (auch)* zwischen dem Subjekt und dem Verb haben:

Me *myös* matkustamme mielellämme.
Me matkustamme *myös* mielellämme.

Es kann sich also um einen interlingualen Fehler handeln.

Der folgende Satz ist mit dem Wort *so* eingeleitet, das eine logische Folge ausdrückt. Weil das Verb an der zweiten Stelle stehen muss, muss man das Verb *haben* direkt nach dem Wort *so* haben:

(12)..., so ich *habe* nicht deutsch so gut gesprochen. (4)
vgl. ..., so habe ich nicht so gut Deutsch gesprochen.

Der Schüler kann gedacht haben, dass die Wortfolge nach *so* gleich ist, wie nach der Konjunktion *aber*. Wenn der Schüler das gedacht hat, handelt es sich um einen intralingualen Fehler: Die zu lernende Sprache hat zu dem Fehler geführt. Auf Finnisch drückt man den Satz folgenderweise aus:

..., joten (minä) en puhunut saksaa kovin hyvin.

Im Finnischen steht das Subjekt vor dem Verb (oder kann auch ausgelassen werden) und es ist möglich, dass das Finnische zu dem Fehler geführt hat. Dann ginge es um einen interlingualen Fehler. Eine weitere Möglichkeit ist der Einfluss des Englischen. Im entsprechenden englischen Satz steht das Subjekt vor dem Verb:

..., so I *didn't* speak German very well.

Wenn man nicht weiß, was der Schüler beim Schreiben gedacht hat, kann man nicht mit Sicherheit sagen, was zu dem Fehler geführt hat.

8.3.1.3 Fehler in der Nebensatzwortfolge

Das Charakteristikum des Deutschen, dass das finite Verb in einem Nebensatz an der letzten Stelle steht, kann für finnische Deutschlernende schwierig sein, weil so eine Wortfolge im Finnischen fehlt (vgl. Kap. 7.1.5). Auch in meinem Material gab es einige Fehler dieses Typus:

(13) Ich wünsche, dass du viel über dich *erzählst* auch! (4)

(14) Da sind viele nette lehrern und freunden, die ich *besuche* sehr oft. (5)

(15) ... und es würde sehr schön wenn du *würdest* etwas über dich schreiben. (5)

Im Satz 13 kann es darum gehen, dass der Schüler den Satz formuliert hat und die Wortfolge richtig geschrieben hat, bis ihm eingefallen ist, dass er auch *auch* sagen will.

Es kann sich um einen reinen Flüchtigkeitsfehler handeln. Wenn man den Kontext berücksichtigt und das, was man betonen will, könnte man den Satz folgenderweise formulieren:

Ich wünsche, dass du auch viel über dich erzählst!
Ich wünsche, dass auch du viel über dich erzählst!

Das Englische kann auch dazu beigetragen haben, dass die Wortfolge falsch ist. Im Englischen lautet der Satz:

I hope that you'll write a lot about you, *too*!

Der Schüler kann an das Englische gedacht haben und *auch* auch im Deutschen an die letzte Stelle platziert haben. Ist dies die Ursache für den Fehler, so handelt es sich um einen interlingualen Fehler.

Im Beispielsatz 14 handelt es sich um einen mit dem Relativpronomen *die* eingeleiteten Relativsatz, der die Wortfolge eines Nebensatzes erfordert. Zuerst dachte ich, dass der Schüler möglicherweise nicht weiß, dass Relativsätze Nebensätze sind, dass man also Relativsätze noch nicht im Unterricht behandelt hatte, und deswegen falsch geschrieben hat. Laut dem Lehrplan (IQ1) werden Relativsätze in der 9. Klasse der Gesamtschule behandelt. Das Nicht-Wissen kann also nicht Grund für den Fehler sein. Es kann dagegen möglich sein, dass der Schüler die Regel einfach vergessen hat. Auch die Wortfolge des Finnischen kann zu diesem Fehler geführt haben:

Siellä on paljon mukavia opettajia ja oppilaita, joiden luona (minä) *käyn* todella usein.

Im finnischen Satz steht das Verb normalerweise nach dem Subjekt. Wenn der Schüler ans Finnische gedacht hat und deswegen einen Fehler gemacht hat, ginge es um einen interlingualen Fehler.

Im Satz 15 hat der Schüler das Verb *würdest* falsch platziert. Er hat die Wortfolge eines Hauptsatzes benutzt und das Verb an die zweite Stelle nach dem Subjekt gestellt. Im entsprechenden englischen Satz kommt das Hilfsverb *would* direkt nach dem Subjekt (...*if you would write something...*). Obwohl die Wortfolge in diesem englischen Satz auch ansonsten anders ist (das Hauptverb steht nicht am Ende des Satzes wie im

Deutschen), kann dies eine mögliche Ursache für den Fehler sein. Der Schüler kann auch einfach nur die Regel vergessen haben oder gar nicht verinnerlicht, dass das Verb, in diesem Fall *würdest*, am Ende des Satzes stehen muss.

8.3.1.4 Andere Fälle

Im folgenden Satz geht es nicht mehr um die Stellung des Verbs:

(16) Ich wohne in Finland, Tampere und ich gehe zur Schule... (6)

Wenn man das schreibt, wird der Inhalt des Satzes so verstanden, dass Finland ein Teil von Tampere wäre. Der Satz sollte folgenderweise geschrieben werden:

Ich wohne in Tampere, Finnland und ich gehe zur Schule...
Ich wohne in Finnland, in Tampere und ich gehe zur Schule...

Man muss zuerst *in Tampere* schreiben und danach *Finnland*. Eine andere Möglichkeit ist, wenn man zuerst *Finnland* erwähnen will, *in* vor *Tampere* hinzuzufügen. Was man wählt, hängt davon ab, was man betonen will. Die Ursache für diesen Fehler kann am Finnischen liegen:

Minä asun Suomessa, Tampereella, ja...
Minä asun Tampereella, Suomessa, ja...

Ich habe diesen Fehler zu den Wortfolgefehlern gezählt, obwohl es auch um einen Zeichensetzungsfehler gehen kann. Man kann den Satz auf Deutsch auch folgenderweise schreiben: *Ich wohne in Finnland, Tampere, und...* Dann handelt es sich um einen Zeichensetzungsfehler und nicht um einen Wortfolgefehler.

Im nächsten Satz handelt es sich um die Stellung des Negationswortes *nicht* (die Fehlstellung des Verbs wurde schon früher besprochen):

(17) Ich bin dann fünf Jahre gewesen, so ich habe *nicht* deutsch so gut gesprochen. (4)

Es geht um Sondernegation (vgl. Kap. 7.1.1), wobei das Negationswort direkt vor dem Wort stehen muss, das negiert werden soll:

Ich bin dann fünf Jahre alt gewesen, so habe ich Deutsch nicht so gut gesprochen.

Durch den Kontext wird klar, dass der Schüler gemeint hat, dass er nicht so gut Deutsch gesprochen hat, er hat aber geschrieben, dass er nicht Deutsch so gut gesprochen hat. Wenn man das Negationswort vor dem Wort *Deutsch* schreibt, bedeutet es, dass man nicht Deutsch gut gesprochen hat, sondern eine andere Sprache. Im Kapitel 7.1.1 wurde erwähnt, dass die Stellung des Negationswortes im Deutschen eine Rolle spielt und dies hat der Schüler vergessen oder gar nicht verinnerlicht. Wenn man den Satz ins Finnische übersetzt, lautet der Satz so:

Olin silloin 5-vuotias, joten (minä) en puhunut niin hyvin saksaa.
Ich bin dann fünf Jahre alt gewesen, so habe ich Deutsch nicht so gut gesprochen.

vgl.
Olin silloin 5-vuotias, joten (minä) en puhunut saksaa niin hyvin.
Ich bin dann fünf Jahre alt gewesen, so habe ich nicht Deutsch so gut gesprochen.

Im Finnischen ist die Stellung des Negationsverbs *en* in beiden Fällen dieselbe, die Stellung der anderen Satzglieder dagegen variiert je nachdem, was man betonen will. Der Schüler hat wahrscheinlich nicht daran gedacht, dass die Stellung des Negationswortes in diesem Fall eine Rolle spielen kann. Die Muttersprache kann auf die Entstehung des Fehlers eingewirkt haben, weil im Finnischen die Stellung des Negationsverbs fest ist. Ich würde auch diesen Fehler zu den interlingualen Fehlern zählen.

Die folgenden Fehler waren sehr überraschend für mich:

(18) Ich warte dein Brief *auf* – so dass bitte schreibst mir bald und erzähle über dich. (7)

(19) Ich warte dein Brief *auf*. (5)

(20) Dann erzähle ich meine Familie *über*. (8)

Es waren sogar drei Schüler, die so einen Fehler begangen hatten. Die Schüler haben die Präposition an die letzte Stelle im Satz platziert, obwohl sie nach dem Verb (bzw. nach dem Subjekt im Satz 19) stehen sollte:

Ich warte auf deinen Brief – so bitte schreib mir bald und erzähle über dich.

Ich warte auf deinen Brief.

Dann erzähle ich über meine Familie.

Es scheint so zu sein, als ob die Schüler die Verben mit Präpositionalergänzungen mit den trennbaren Verben verwechselt hätten und deswegen Fehler begangen haben. Wenn man die Aufsätze liest, merkt man, dass sie die Wortfolge bei anderen Rektionsverben richtig hatten. Wenn die Schüler sich viel mit den trennbaren Verben beschäftigt haben, könnte diese Fehler durch Übungstransfer erklärt werden. Die Ursache für die Fehler kann einfach auch daran liegen, dass die Schüler müde oder gestresst gewesen sind, wenn sie die Aufsätze geschrieben haben. Meine Vermutung ist, dass es sich um reine Flüchtigkeitsfehler handelt.

Im Satz 21 hat der Schüler das Wort *also* nicht an die richtige Stelle platziert (die Fehlstellung des Verbs wurde schon im Kapitel 8.3.1.2 besprochen):

(21) Hoffentlich du magst Musik *also*. (9)

Wenn man den Kontext kennt, kann man feststellen, dass der Schüler *auch* gemeint hat, wenn er *also* geschrieben hat. Der Satz soll folgenderweise konstruiert werden: *Hoffentlich magst du auch Musik*. Vielleicht hat der Schüler auf Finnisch *Toivottavasti sinä pidät musiikista myös* gedacht und den Satz direkt ins Deutsche übersetzt. Diese Wortfolge ist nicht die üblichste im Finnischen (vgl. *Toivottavasti sinä pidät myös musiikista.*), aber es ist möglich, dass der Schüler so gedacht hat. Es ginge dann um einen interlingualen Fehler.

Wahrscheinlicher ist, dass der Schüler ans Englische (*Hopefully you like music, too.*) gedacht hat. Die Wortfolge des Englischen entspricht der Wortfolge des vom Schüler geschriebenen Satzes. Wenn das Englische die Ursache für den Fehler ist, handelt es sich auch um einen interlingualen Fehler.

Im folgenden Satz beachtet der Schüler die Rektion des Verbs *gehören* nicht und deswegen hat er auch einen Wortstellungsfehler gemacht. Die Präposition *zu* sollte an erster Stelle des Satzes stehen anstatt der Präposition *in*. Die Rektion lautet *zu etw. gehören* und nicht **in etw. zu/gehören*, wie der Schüler geschrieben hat:

(22) In meinen Familie gehören meine Mutter, Vater, bruder und Hunde zu. (9)

vgl. Zu meiner Familie gehören meine Mutter, mein Vater, mein Bruder und Hunde.

Der Schüler hat wahrscheinlich die Rektion des Verbs nicht verinnerlicht. Ich bin der Auffassung, dass das Nicht-Können der Rektion hier zum Wortfolgefehler geführt hat. Der Schüler kann aber auch verstanden haben, dass das Verb *gehören* eine Präfix *zu* und die Präposition *in* verlangt, also **in etw. zu/gehören*. Dann handele es sich um einen Wortbildungsfehler.

8.3.2 Verbrektionsfehler

Wie schon oben angeführt, bedeutet die Rektion des Verbs seine Eigenschaft, den Kasus des von ihm abhängigen Wortes zu bestimmen. In diesem Teil meiner Arbeit werde ich die Fehler analysieren, die die Schüler in ihren Aufsätzen bei der Rektion des Verbs gemacht haben. Wie bei den Wortstellungsfehlern, wird auch hier versucht, die Ursachen für die Fehler zu finden.

Fehler, die die Rektion des Verbs betreffen, gab es insgesamt 22, also einen Fehler weniger als Wortstellungsfehler. Von allen Fehlern der Aufsätze war der Anteil der Rektionsfehler 7,70%.

8.3.2.1 Verb +Akkusativ

Es gab ziemlich viele Fehler beim Gebrauch des Verbs *haben*, das Akkusativ erfordert. 18,2% von allen Rektionsfehlern betrafen das Verb *haben*:

(23) ... aber ich habe auch *ein Bruder* und eine Schwester. (1)

(24) Ich habe sowohl eine Mutter als *ein Vater*. (2)

(25) Wir haben auch *ein Hund*. (4)

(26) Ich habe eine Mutter, *ein Vater* und eine Schwester. (7)

Es ist ziemlich üblich, dass finnische Deutschlernende Nominativ mit *haben* bevorzugen. Es sind die Maskulina, die schwierig sind, weil der Akkusativ der Maskulina nicht dem Nominativ entspricht, wie es bei Feminina und Neutra der Fall ist. Man kann nicht wissen, ob der Schüler die Feminina hier im Nominativ oder im Akkusativ gemeint hat. Hier betrifft der Fehler in allen Sätzen das Maskulinum oder man kann den Fehler nur bei Maskulina sehen.

Dass der Schüler *ein Bruder* statt *einen Bruder* oder *ein Vater* statt *einen Vater* geschrieben hat, kann auf zwei Angelegenheiten beruhen. Der Schüler hat gedacht, dass entweder *Bruder* bzw. *Vater* ein Neutrum ist oder *haben* den Kasus Nominativ verlangt. Im ersten Fall handelt es sich um einen morphologischen Fehler und im anderen um einen syntaktischen Fehler. Dieselbe Erklärung gilt auch für die anderen Beispiele. Die Sätze sollen natürlich folgenderweise lauten:

... aber ich habe auch einen Bruder und eine Schwester.
Ich habe sowohl eine Mutter als auch einen Vater.
Wir haben auch einen Hund.
Ich habe eine Mutter, einen Vater und eine Schwester.

Wenn man im Finnischen ausdrücken will, dass man etwas hat, wird meistens das Verb *olla* benutzt. Wenn man Eigentumsverhältnis ausdrücken will, wird im Finnischen oft der Adessiv benutzt. Das, was man hat, steht im Nominativ:

... mutta minulla on myös *veli* ja *sisko*.
Meillä on myös *koira*.

Obwohl die Konstruktion im Finnischen unterschiedlich vom Deutschen ist, kann das Finnische dazu geführt haben, dass die Schüler auch im Deutschen den Nominativ anwenden. In diesem Fall handelt es sich meiner Meinung nach um interlinguale Fehler: Die Muttersprache des Schülers hat zum Fehler geführt.

Ein anderes Verb, das im Deutschen den Akkusativ verlangt und problematisch für finnische Lernende des Deutschen ist, ist die Konstruktion *es gibt*. Auch in meinem Material gab es Fehler, die dieses Verb betreffen. Was die Fehler in der Verbreitung angeht, beinhalten folgende Sätze beide zwei Fehler:

(27) Da gibt es vier Personen in meiner Familie, *meinen Eltern* und *meine Zwillingbruder*. (6)

(28) Da gibt es zusammen vier personen in meiner Familie. Meine Mutter, *meine Vater, meine Zwillingsbruder* (5)

Im Satz 27 hat der Schüler den Dativ angewendet und *meinen Eltern* geschrieben, obwohl *meine Eltern* im Akkusativ stehen muss. In beiden Sätzen ist **meine Zwilling(s)bruder* falsch geschrieben und im Satz 28 noch **meine Vater*. Wie schon oben erwähnt, verlangt *es gibt* den Akkusativ. Die Schüler hätten *meine Eltern* anstatt **meinen Eltern, meinen Zwillingsbruder* anstatt **meine Zwilling(s)bruder* und *meinen Vater* anstatt **meine Vater* schreiben sollen.

Die Schüler beherrschen wahrscheinlich die Deklination der Wörter nicht und haben deswegen Fehler begangen. Im Satz 28 hat der Schüler *meine* bei allen Substantiven benutzt. Es ist möglich, dass er nicht das Genus der Substantive kennt und deswegen die gleiche Form an jeder Stelle benutzt. Er kann auch gedacht haben, dass immer die gleiche Form *meine* vorkommt unabhängig vom Genus des Substantivs. Er hat die Anwendung der Form *meine* übergeneralisiert. Ich vermute, dass die Fehler daran liegen, dass die Schüler die Deklination einfach nicht beherrschen. Dann handele es sich um morphologische Fehler.

Auch das Finnische kann hinter diesen Fehlern liegen. Im Finnischen unterscheidet man nicht zwischen den Genera der Substantive und wenn man z.B. *meine Mutter* oder *mein Vater* auf Finnisch sagt, steht das Wort *mein/meine* in derselben Form *minun*:

Perheessäni on yhteensä neljä henkilöä, (*minun*) äitini, (*minun*) isäni ja (*minun*) kaksoisveljeni.

Es ist also auch möglich, dass der Schüler ans finnische Wort *minun* gedacht hat und deswegen *meine* bei allen drei Substantiven verwendet hat. Wenn dies der Fall ist, handelt es sich um einen interlingualen Fehler.

8.3.2.2 Verb + Präposition

Falsche Präposition

Dass es im Deutschen viele Präpositionen gibt, die keine direkten Entsprechungen im Finnischen haben, kann zu Fehlern bei finnischen Schülern führen. Es ist schwierig für

finnische Deutschlernende sich zu merken, welche Präposition ein Verb verlangt. Man muss es auswendig lernen.

In den folgenden Sätzen haben die Schüler eine falsche Präposition gewählt:

- (29) Ich *warte für* deinen antwort! (9)
- (30) Ich bin *interessiert über* Physik, Musik und Matematik. (1)
- (31) Ich möchte *über du* zuhören und... (5)
- (32) Ich *interessiere mich um* Computerspiele und Filme. (4)
- (33) Ich *helfe* meine Mutter oft *mit* der Hausarbeiten. (8)

Vor dem Schreiben des Aufsatzes bekamen die Schüler eine Liste mit Verben und ihrer Rektion, die sie anwenden konnten. Worüber ich mich hier gewundert habe ist, dass z.B. *warten auf* + *Akkusativ* auf der Liste stand und trotzdem ein Schüler die falsche Präposition verwendet hat. Der Grund für den Fehler kann daran liegen, dass der Schüler den Aufsatz in Eile geschrieben hat und nachlässig gewesen ist. Die Ursache, dass dieser Schüler *für* statt *auf* verwendet hat, kann aber auch auf das Englische zurückgehen, wo man *wait for* sagt. Wenn das Englische für die Entstehung des Fehlers verantwortlich ist, hat eine andere Fremdsprache zum Fehler geführt und es handelt sich somit um einen interlingualen Fehler.

Dass die Schüler in den Sätzen 30 und 31 eine falsche Präposition gewählt haben, kann daran liegen, dass man im Finnischen den gleichen Kasus mit allen folgenden Verben hat:

kertoa jstk	erzählen über
kirjoittaa jstk	schreiben über
olla kiinnostunut jstk	interessiert sein an etwas
kuulla jstk	hören von

Die Schüler haben sicherlich an das Finnische gedacht und die Präposition *über* gewählt, wie der Fall bei den deutschen Verben *erzählen* und *schreiben* ist. Es kann sich hier um intralinguale Fehler handeln: Die Schüler haben die Verwendung der Präposition *über* übergeneralisiert. Es kann aber auch um interlinguale Fehler gehen,

wenn das Finnische auf die Wahl der Präposition eingewirkt hat. Die Schüler können den finnischen Kasus Elativ übergeneralisiert haben.

Im Satz 31 hat der Schüler die Präposition *über* angewendet und *du* statt *dich* verwendet. Es kann um einen reinen Lapsus gehen, weil der Schüler später in seinem Aufsatz *du* richtig im Akkusativ im Zusammenhang mit der Präposition *über* geschrieben hatte: [...] *etwas über dich schreiben* (5).

Im Beispiel 32 hat der Schüler *um* statt *für* verwendet. Obwohl das Verb *sich für +etw. interessieren* sicherlich ganz oft in Lehrbüchern und im Unterricht vorkommt, hat der Schüler die Konstruktion nicht gelernt und einen Fehler gemacht. Meines Erachtens kann der Fehler an mangelnden Kenntnissen des Schülers liegen.

Der Schüler kann auch an andere deutsche Verben wie *sich kümmern um, kämpfen um* oder *sich handeln um* gedacht haben. Im Finnischen entspricht der Präposition *um* in diesen Fällen der Elativ, wie auch beim Verb *olla kiinnostunut jostakin* (*sich interessieren für*). Es ist möglich, dass der Fehler auf diese Weise entstanden ist. Der Schüler hat an seine Muttersprache gedacht und einen Fehler begangen.

Im Satz 33 hat der Schüler die Präposition *mit* statt *bei* verwendet. Auf die Wahl der Präposition können andere Fremdsprachen, wie das Englische oder das Schwedische, eingewirkt haben:

I often help my mother *with* the housework.
Jag hjälper min mamma ofta *med* hushållsarbeten.

In beiden Sprachen verwendet man die Präposition, die der deutschen Präposition *mit* entspricht. Es kann möglich sein, dass der Schüler gedacht hat, dass auch im Deutschen die Präposition *mit* beim Verb *helfen* verwendet wird, wie im Englischen und Schwedischen. Wenn der Fehler auf diese Weise entstanden ist, handelt es sich um einen interlingualen Fehler.

Falscher Kasus in Verbindung mit einer Präposition

Es reicht nicht, dass man sich an die richtige Präposition erinnert, man muss auch den richtigen Kasus beherrschen. In folgenden Sätzen haben die Schüler nicht den richtigen Kasus verwendet, den das Verb verlangt:

(34) Ich *warte dein Brief auf* – so... (7)

Im Satz 34 hat der Schüler den Nominativ *dein Brief* statt den Akkusativ *deinen Brief* verwendet. Das Verb *warten* erfordert die Präposition *auf* und den Akkusativ:

Ich warte auf deinen Brief – so...

Dass der Schüler falsch geschrieben hat, kann z.B. daran liegen, dass er gedacht hat, dass *Brief* ein Neutrum ist. Dann würde es sich um einen morphologischen Fehler handeln. Wenn man den Fehler für einen syntaktischen Fehler hält (der Schüler hat einen falschen Kasus benutzt), ist es ziemlich schwierig zu wissen, warum er den Nominativ gewählt hat. Im Englischen und im Schwedischen sehen der Nominativ und der Akkusativ gleich aus. Vielleicht hat der Schüler an diese Sprachen gedacht oder nicht verinnerlicht, dass es im Deutschen nicht bei allen Wörtern der Fall ist.

Im folgenden Satz *Jetzt möchte ich etwas über mich und meiner Familie erzählen* (5) hat der Schüler richtig *über mich* geschrieben, hat aber dann *meiner Familie* falsch geschrieben. Diesen Fehler habe ich nicht zu den Rektionsfehlern gezählt, weil es meines Erachtens darum geht, dass sich der Schüler nicht bemüht hat, die Deklination zu lernen und dies hat zum Fehler geführt. Laut dieser Erklärung geht es nicht um einen Rektionsfehler. Der Schüler hat *mich* richtig im Akkusativ verwendet und dies weist darauf hin, dass der Schüler weiß, dass die Präposition *über* den Akkusativ verlangt. Ich wollte dieses Beispiel hier behandeln, um zu zeigen, dass es manchmal ziemlich schwierig zu wissen ist, um was für einen Fehler es sich eigentlich handelt.

Ein anderes Beispiel dafür, dass es schwierig ist Fehler zu kategorisieren, ist der folgende Satz:

... und ich liebe *Kindern* (auch meine Schwester, obwohl...) (11)

Das Objekt *Kinder* steht im Dativ (*Kindern*), obwohl es im Akkusativ (*Kinder*) stehen sollte. Wenn man den Satz behandelt, denkt man zuerst daran, dass der Schüler den Dativ statt des Akkusativs verwendet hat und die Rektion des Verbs falsch hat. Wenn man beginnt, den Satz genauer zu analysieren, merkt man, dass der Schüler wahrscheinlich vergessen hat, wie der Akkusativ von *Kinder* heißt oder wie der Plural des Wortes *Kind* heißt. Er hat jedoch *meine Schwester* im richtigen Kasus, obwohl es

auch ein Zufall sein kann, weil der Nominativ und der Akkusativ hier wieder gleich sind. Es handelt sich um einen morphologischen Fehler und nicht mehr um einen Rektionsfehler. Solche Fälle habe ich nicht zu den Rektionsfehlern gezählt.

8.3.2.3 Akkusativ statt des Dativs

Die Verben, die den Dativ erfordern, sind auch problematisch für finnische Schüler, weil das deutsche Dativobjekt keine einheitliche Entsprechung im Finnischen hat. Wenn der Dativ allein als Objekt im Deutschen steht, hat er folgende Entsprechungen im Finnischen: Partitiv, Allativ, Illativ, Elativ und Ablativ (vgl. Kap. 7.2).

(35) ... dass meine Eltern *mich* das Klavier spielen aufgezwungen haben, ...
(1)

(36) Ich helfe *meine Mutter* oft mit der Hausarbeiten. (8)

(37) Dann könnte ich *die Menschen*, die in Afrika wohnen und ohne Gesundheitspflege leben zu helfen. (11)

Das Verb *helfen* ist eins der deutschen Verben, das den Dativ verlangt:

Ich helfe *meiner Mutter* oft bei den Hausarbeiten.
Dann könnte ich *den Menschen*, die in Afrika wohnen und ohne Gesundheitspflege leben, helfen.

Im Finnischen verwendet man den Partitiv beim Verb *auttaa*:

Minä autan äitiäni kotitöissä.
Sitten voisin auttaa ihmisiä, jotka asuvat Afrikassa ilman terveydenhuoltoa.

Dem finnischen Partitiv entspricht im Deutschen oft der Akkusativ und deswegen hat der Schüler wahrscheinlich auch beim Verb *helfen* den Akkusativ verwendet. Wenn der Fehler auf diese Weise entstanden ist, handelt es sich um einen interlingualen Fehler.

Auch das Verb *aufzwingen* verlangt den Dativ im Deutschen:

... dass meine Eltern mir das Klavierspielen aufgezwungen haben, ...

Im Finnischen sagt man *pakottaa joku tekemään jotakin* oder *pakottaa joku johonkin*:

... että vanhempani pakottivat *minut* soittamaan pianoa.

Der deutsche Dativ *mir* wird meistens im Finnischen mit *minulle* übersetzt und deswegen hat der Schüler wahrscheinlich gedacht, dass der Dativ im deutschen Satz nicht passt, weil nicht das Wort *minulle* sondern das Wort *minut* im finnischen Satz benutzt wird. Das Finnische hat wahrscheinlich dazu geführt, dass der Schüler den Akkusativ angewendet hat. Ich bin der Auffassung, dass es sich hier um einen interlingualen Fehler handeln kann.

Es wurde in Kapitel 6 erwähnt, dass einige Forscher der Meinung sind, dass diejenigen Strukturen schwierig zu lernen seien, die in der Muttersprache und in der Fremdsprache unterschiedlich sind. Die Ursache für die Fehler in den Sätzen 35, 36 und 37 kann also auch darin liegen, dass das Deutsche keine einheitliche Entsprechung für den Dativ im Finnischen hat.

8.3.2.4 Präpositionalkasus statt eines reinen Kasus

In einigen Fällen hatten die Schüler eine Präposition verwendet, obwohl das Verb keine Präposition erfordert, wie im folgenden Satz:

(38) Ich mag nicht *über* Chemie oder Schwedisch, weil... (7)

Der Schüler hat die Präposition *über* benutzt, obwohl das Verb *mögen* den Akkusativ erfordert. Das Finnische kann für diesen Fehler verantwortlich sein:

Minä en pidä kemiasta ja Ruotsista, koska...

Die Rektion des finnischen Verbs *pitää* lautet *pitää jstk*. Wie oben behandelt wurde, erfordern die Verben *kirjoittaa* und *kertoa* den Kasus Elativ im Finnischen wie auch das Verb *pitää*. Das Finnische hat wahrscheinlich dazu geführt, dass der Schüler die Verwendung des finnischen Elativs, dem im Deutschen oft die Präpositionalphrase mit *über* entspricht, übergeneralisiert hat. Wenn der Fehler auf das Finnische zurückgeht, geht es hier um einen interlingualen Fehler. Wenn der Schüler aber die deutsche Präposition *über* übergeneralisiert hat, ohne ans Finnische gedacht zu haben, handelt es sich um einen intralingualen Fehler.

Derselbe Schüler, der den Satz 38 geschrieben hat, hatte in seinem Aufsatz auch den folgenden Satz:

Was magst du nicht so viel?

In diesem Satz hat er dagegen keine Präposition verwendet, sondern richtig den Akkusativ benutzt. Dass der Schüler im Satz 38 die Präposition *über* benutzt hat, kann auch ein reiner Flüchtighkeitsfehler gewesen sein.

Im folgenden Satz hat der Schüler die Präposition *in* verwendet:

(39) *In* meinen Familie *gehören* meine Mutter, Vater, bruder und Hunde *zu*. (9)

Die Rektion des Verbs lautet *zu etw. gehören*. Der Satz soll also folgenderweise gebildet werden:

Zu meiner Familie gehören meine Mutter, meinen Vater, meinen Bruder und Hunde. (Perheeseeni kuuluvat äitini, isäni, veljeni ja koirat.)

Hinter diesem Fehler kann wieder das Finnische decken. Wie in Kapitel 7.2 erwähnt wurde, entspricht dem finnischen Illativobjekt im Deutschen u.a. das Objekt mit *in* (z.B. *Olen rakastunut tyttöön. Ich habe mich in das Mädchen verliebt*). Auch den deutschen Adverbialbestimmungen mit *in* + Akkusativ entspricht im Finnischen der Illativ (z.B. *in die Stadt – kaupunkiin*). Der Schüler kann an den finnischen Illativ gedacht haben und deswegen die Präposition *in* benutzt haben. Meines Erachtens handelt es sich wieder um einen interlingualen Fehler.

In den folgenden Sätzen hat der Schüler die Rektion des Verbs *denken* falsch:

(40) Ich *denke an*, dass das Gymnasium viel schwerer ist... (7)

(41) Ich *denke an*, dass mein Brief fast fertig ist. (7)

Wenn man sagen will, dass man in Folge bestimmter Überlegungen etwas annimmt oder meint, verwendet man das Verb *denken* und das, was angenommen wird, wird mit dem Akkusativ ausgedrückt. (z.B. *Das hätte ich nicht gedacht*). Wenn man beim Verb *denken* die Präposition *an* anwendet, drückt man aus, dass man seine Überlegungen oder Gedanken auf jemanden/etwas richtet (z.B. *Man kann an alles denken*.), dass man

sich gedanklich mit etwas Vergangenem beschäftigt (z.B. *Denken Sie an die Ereignisse von damals?*) oder dass man die Realisierung von etwas erwägt (z.B. *Das Ehepaar denkt an die Adoption eines Waisenkindes.*). (VALBU 2004, 291ff.)

Der Schüler sollte in seinen Sätzen das Verb *denken* mit dem Akkusativ verwendet haben und nicht mit der Präposition *an*:

Ich denke, dass das Gymnasium viel schwerer ist...
Ich denke, dass mein Brief fast fertig ist.

Der Schüler hat also die Präposition *an* unnötig und falsch in den Sätzen 40 und 41 verwendet. Wenn der Schüler *an* als eine Präposition verwendet hätte, hätte er *Ich denke daran...* schreiben sollen. Man kann den Satz auch so interpretieren, dass der Schüler die Präposition *an* als ein Präfix (**an/denken*) verstanden hat. Es kann sich also hier auch um einen Wortbildungsfehler handeln.

Auf der Liste über Verben, die den Schülern beim Schreiben zur Verfügung stand, gab es das Verb *denken an + Akk.* Es gab aber keine finnische Übersetzung fürs Verb. Der Schüler hat wahrscheinlich das Verb *denken* erkannt und es mit der angegebenen Präposition verwendet, ohne daran gedacht zu haben, dass die Präposition in seinen Sätzen unnötig ist. Der Fehler kann z.B. an mangelnden Kenntnissen des Schüler liegen.

Die Verben *antworten* und *beantworten* können ein bisschen problematisch für die finnischen Lerner des Deutschen sein, weil es im Finnischen nur eine Entsprechung für diese Verben gibt und zwar das Verb *vastata*. Ein Schüler in meiner Untersuchungsgruppe hatte die Rektion des Verbs *beantworten* anstatt der Rektion des Verbs *antworten* benutzt:

(42) *Das ist nicht leicht zu antworten.* (11)

Das Verb *antworten* erfordert die Präposition *auf* mit Akkusativ und das Verb *beantworten* erfordert nur den Akkusativ:

Das ist nicht leicht zu beantworten.
Darauf ist nicht leicht zu antworten.

Es kann sein, dass der Schüler die Rektionen der Verben nicht verinnerlicht hat und deswegen hat er die Rektion falsch benutzt. Das Englische hat auch auf die Entstehung

des Fehlers einwirken können, weil man im Englischen *answer the question* sagt. Hat der Schüler an das Englische gedacht, so handelt es sich hier um einen interlingualen Fehler.

8.3.3 Auswertung der Ergebnisse

Es gab relativ wenig Wortfolge- und Verbrektionsfehler in den Aufsätzen. Dass die Schüler die Aufsätze zu Hause geschrieben hatten und Hilfsmittel benutzen konnten, kann eine Ursache für die geringe Anzahl der Fehler sein. Heutzutage hilft z.B. das Internet viel. Man kann eine Konstruktion oder ein Wort im Internet suchen und feststellen, ob man diese Konstruktion bzw. das Wort in den im Internet gefundenen Texten benutzt. Auch die anderen Hilfsmittel, die die Schüler benutzt haben, können zur geringen Fehleranzahl beigetragen haben. Dass es nur 11 Schüler in der Gruppe gab, ist günstig für den Unterricht, weil der Lehrer und in diesem Fall auch die Lehrerstudierenden mehr Zeit für die Schüler haben. Der Lehrer hat mehr Zeit, den Schülern beim Lernen zu helfen und die Schüler lernen mehr und machen weniger Fehler. Ich hatte erwartet, dass es mehr Fehler geben könnte und dass die Schüler in den Sommerferien vielleicht etwas vergessen hätten.

Wie schon bekannt, wurden die Aufsätze zu Hause geschrieben und die Schüler hatten viel Zeit fürs Schreiben. Hätten sie die Aufsätze in der Schule im Unterricht schreiben müssen, hätte ich sicherlich mehr Fehler gefunden. Wenn man so eine Untersuchung durchführen will, wäre es vielleicht besser solche Aufsätze zu benutzen, die man ohne Hilfsmittel geschrieben hat, weil man dann besser sehen kann, was die Schüler wirklich können. Auch die Anzahl der Aufsätze könnte größer sein.

Um einen Überblick über die Fehler der Aufsätze zu bekommen, habe ich die Fehler grob in folgende Kategorien eingeteilt: Zeichensetzungsfehler, orthographische, morphosyntaktische, lexikosemantische, pragmatische und inhaltliche Fehler. In Tabelle 1 ist die Anzahl der Fehler vorgestellt. Wenn derselbe Fehler in einem Aufsatz zweimal (oder öfter) vorkam, habe ich den Fehler auch zweimal gerechnet.

Fehlertyp	Anzahl Fehler	Anzahl im Prozent
Morpho-syntaktische Fehler	177	61,9
Orthographische Fehler	71	24,8
Lexiko-semantische Fehler	28	9,8
Zeichensetzungsfehler	5	1,7
Pragmatische Fehler	4	1,4
Inhaltliche Fehler	1	0,4
Insgesamt	286	100

Tabelle 1. Anzahl der Fehler in den Aufsätzen

Wie die Tabelle zeigt, sind die meisten Fehler morphosyntaktische Fehler (61,9%). Zu diesen Fehlern gehören z.B. die in dieser Arbeit analysierten Wortfolgefehler und Rektionsfehler. Zu dieser Gruppe gehören auch Fehler in der Konjugation und Deklination. Die zweitgrößte Fehlergruppe besteht aus orthographischen Fehlern (24,8%), z.B. Konsonantfehler, Vokalfehler, Getrennt- und Zusammenschreibungsfehler und Klein- und Großschreibungsfehler. Es gab auch einige lexiko-semantische Fehler (9,8%) in den Aufsätzen. Bei der Zeichensetzung gab es sehr wenige Fehler, nur 5 Stück (1,7%). Pragmatische und inhaltliche Fehler gab es auch nur wenige. Zu den pragmatischen Fehlern habe ich diejenigen Äußerungen gezählt, die im betreffenden Kontext meines Erachtens nicht angemessen sind, und zu den inhaltlichen Fehlern, diejenigen, die inhaltlich falsch sind. Ich habe 4 Fehler (1,4%) gefunden, die man zu den pragmatischen Fehlern zählen kann und nur einen Fehler (0,4%), den man als einen inhaltlichen Fehler betrachten kann.

In Tabelle 2 ist die Anzahl der Wortstellungs- und Verbrektionsfehler im Verhältnis zu allen morphosyntaktischen Fehlern vorgestellt. Ungefähr ein Viertel aller morphosyntaktischen Fehler war Wortstellungs- (13,0%) und Verbrektionsfehler (12,4%). Die meisten morphosyntaktischen Fehler waren Deklinations- und Konjugationsfehler. Von allen Fehlern in den Aufsätzen war der Anteil Wortstellungsfehler 8,04% und Verbrektionsfehler 7,70%.

Morphosyntaktische Fehler	Anzahl Fehler	Anzahl im Prozent
Wortstellung	23	13,0
Verbrektion	22	12,4
Andere	132	74,6
Insgesamt	177	100

Tabelle 2. Morphosyntaktische Fehler

Wie die Untersuchung zeigt, kann man annehmen, dass die Muttersprache oft für die Fehler verantwortlich war. Die Untersuchung zeigt, dass die meisten Fehler durch Interferenz erklärt werden können. Die freiere Wortfolge des Finnischen war verantwortlich für viele Wortfolgefehler. Weil das Finnische und das Deutsche ziemlich unterschiedlich sind, was die Rektion der Verben anbelangt, war es nicht überraschend, dass es Fehler in der Verbrektion gab. Bei den Rektionsfehlern war die größte Ursache für die Fehler meiner Meinung nach, dass die Schüler die Rektionsregeln einfach nicht gut genug beherrschten. Die anderen Fremdsprachen (Schwedisch und Englisch) spielten auch eine Rolle unter den Ursachen. Die Behauptung, dass Fremdsprachenlerner mehr Fehler bei solchen Strukturen machen, die in der Muttersprache und in der zu lernenden Sprache unterschiedlich sind, stimmt meiner Meinung nach. Es ist sicherlich schwierig, die Wortfolge und Rektion des Deutschen zu lernen und deswegen macht man Fehler.

9. Schlusswort

Es war sehr interessant sich mit diesem Thema zu beschäftigen. Obwohl mein Material nicht so umfangreich war, bin ich der Meinung, dass ich mein Ziel erreicht habe. Ich habe die Wortfolge- und Verbrektionsfehler vorgestellt und mögliche Ursachen für die Fehler besprochen. Auch die Fehleranalyse wurde besprochen und die Wortfolge und Verbrektion des Deutschen wurden mit dem Finnischen verglichen.

Wenn man sich mit der Fehleranalyse beschäftigt, kann man auf unterschiedliche Probleme stoßen. Erstens kann es schwierig sein zu wissen, was als Fehler gilt. Wenn

man Schülerfehler analysiert, ist es jedoch ziemlich leicht, sich zu entscheiden, was man als Fehler betrachtet. Es sind die Grammatik und die Regeln in den Lehrbüchern, die zugrunde liegen, wie auch in meiner Analyse. Zweitens kann es problematisch sein, die Fehler zu kategorisieren. Ein Fehler kann zu mehreren Kategorien passen. Es ist immer derjenige, der die Untersuchung durchführt, der bestimmt, wie er die Fehler kategorisiert. Es war auch für mich schwierig, mich zu entscheiden, ob einige Fehler Rektionsfehler sind oder nicht, weil ich nicht wusste, was die Schüler beim Schreiben gedacht hatten. Drittens ist es sehr schwierig festzustellen, was hinter den Fehlern liegen. Was die Ursache für einen Fehler ist, ist beinahe unmöglich zu konstatieren. Man kann immer Vermutungen aussprechen, aber sicher kann man nichts feststellen, wenn man nicht den Schüler fragt und auch dann findet man nicht alles. Auch alle Ursachen für die in dieser Arbeit behandelten Fehler waren nur meine Spekulationen. Jemand anders hätte vielleicht andere Ursachen finden können.

Im Laufe dieser Untersuchung kam die Idee auf, dass man die Schüler fragen könnte, ob sie selbst wissen, welche Ursache die Fehler haben können und, ob sie die Fehler selbst korrigieren könnten. Es wäre interessant gewesen zu wissen, was die Schüler über die Fehler denken. Zeitlich war es aber nicht möglich, Interviews mit den Schülern durchzuführen. Weil ich die Aufsätze ohne Namen der Schüler bekam, wäre es auch schwierig gewesen, diejenigen Schüler zu finden, die die meisten Fehler gemacht hatten. Es wäre sinnlos gewesen, ein Interview mit einem Schüler durchzuführen, wenn er keine Fehler gemacht hatte. Es gab nämlich Aufsätze, in denen es keine Fehler in der Wortfolge gab. Die Interviews hätten eine Antwort z.B. darauf gegeben, ob die Schüler Hilfsmittel beim Schreiben benutzt hatten oder ob jemand ihre Aufsätze durchgelesen und ihnen beim Schreiben geholfen hatte. Auch die Ursachen für die Fehler hätte man sicherer feststellen können, wenn man die Schüler befragt hätte.

Es wäre auch interessant gewesen, in der Schule geschriebene Aufsätze derselben Gruppe mit den in dieser Untersuchung analysierten Aufsätzen zu vergleichen. Es war aber zeitlich zu spät diesen Vergleich in diese Arbeit einzubeziehen. Ein solcher Vergleich wäre interessant, weil man dann untersuchen könnte, ob die Schüler viel Nutzen von Wörterbüchern und anderen Hilfsmitteln haben und ob die Fehleranzahl höher gewesen wäre. Manchmal kann man ja auch mehr Fehler machen, wenn z.B. ein Wörterbuch zur Verfügung steht. Dann versucht man vielleicht, unbekannte Wörter

anzuwenden und schwierigere Konstruktionen, was zu Fehlern führen kann. Wenn man aber keine Hilfsmittel hat, beschränkt man sich auf das, was man kann und man versucht möglicherweise, nur solche Wörter und Phrasen zu benutzen, die man beherrscht. Dies wäre eine interessante Angelegenheit zu untersuchen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Berkoff, N. A. (1982), "Error Analysis Revisited". In: Nickel & Nehls (Hrsg.) (1982). S. 5-17.
- Bußmann, H. (2002) (Hrsg.), *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Alfred Kröner Verlag, Stuttgart.
- Corder, S. P. (1973), *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Group, London.
- Corder, S. P. (1974), „The Significance of Learners' Errors." In: Richards, J. C. (Hrsg.) (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.
- Dagut, M. & Laufer B. (1982), „How Intralingual Are 'Intralingual Errors'?" In: Nickel & Nehls (Hrsg.) (1982). S. 19-41.
- Dittmar, N. & Rost-Roth, M. (Hrsg.) (1995), *Deutsch als Zeit- und Fremdsprache*. Peter Lang GmbH, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- Dittmar, N. (1995), *Was lernt der Lerner und warum? Was 'DaF'-Lehrer schon immer über den Zweitspracherwerb wissen wollten*. In: Dittmar, N. & Rost-Roth, M. (Hrsg.) (1995). S. 107-139.
- Duden (2005), *Die Grammatik*. Duden Band 4. Dudenverlag, Mannheim.
- Edmondson, W & House, J. (1993), *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Francke Verlag Tübingen/Basel, Tübingen.
- Glück, H. (1993) (Hrsg.), *Metzler-Lexikon Sprache*. Metzler, Stuttgart.
- Hammarberg, B. (1973), „The Insufficiency of Error Analysis“. In: Svartvik (Hrsg.) (1973a). S. 29-35.
- Heindrichs, W. & Gester, F. W. & Kelz, H. P. (1980), *Sprachlehrforschung. Angewandte Linguistik und Fremdprachendidaktik*. Band 6. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz.
- Helbig, G. & Buscha, J. (2001), *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Langenscheidt, Berlin/München.
- Helbig, G. & Schenkel, W. (1969), *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig.
- Henrici, G. & Zöfgen, E. (Hrsg.) (1993a), *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.

-
- Henrici, G. & Zöfgren, E. (1993b), „Zur Einführung in den Themenschwerpunkt“. In: Henrici & Zöfgren (Hrsg.) (1993a). S. 3-14.
- Hufeisen, B. (1993), „Fehleranalyse: Englisch als L2 und Deutsch als L3“. In: IRAL XXXI/3, Julius Groos Verlag, Heidelberg. S. 242-256.
- Hultman, T. G. & Westman, M. (1977), *Gymnasistsvenska*. Bröderna Ekstrands Tryckeri AB, Lund.
- Hyltenstam, K. (Hrsg.) (1979), *Svenska i invandarperspektiv. Kontrastiv analys och språktypologi*. Bröderna Ekstrands Tryckeri AB, Lund.
- Hyvärinen, I. (1989), *Zu finnischen und deutschen verbabhängigen Infinitiven*. Teil I. Frankfurt a.M. u.a.
- Hyvärinen, I. (2001), *Kontrastive Analysen Deutsch-Finnisch. Eine Übersicht*. In: Helbig, G. et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin u. New York. S. 429-436.
- Iso Suomen Kielioppi (2004). *Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 950*. Karisto Oy, Hämeenlinna.
- James, C. (1998), *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. Longman, New York.
- Juhász, J. (1970), *Probleme der Interferenz*. Max Hueber Verlag, München.
- Kauppi, M. (2006), *Kindlicher Zweitspracherwerb als interaktiver Prozess in natürlicher Umgebung*. Tampere University Press, Tampere.
- Kielhöfer, B. (1995), „Die Rolle der Kontrastivität beim Fremdspracherwerb“. In: Dittmar N. & Rost-Roth M. (Hrsg.) (1995). S. 35-52.
- Kleppin, K. (1998), *Fehler und Fehlerkorrektur*. Langenscheidt, München.
- Koskensalo, A. (1989), *Fehler finnischer Deutschlerner*. Veröffentlichungen des Instituts für Philologie I der Universität Tampere Serie B. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Kotsinas, U-B. (1985), *Invandrare talar svenska*. Liber Förlag, Malmö.
- Leino, P. (2001), *Hyvää suomea*. Otava, Keuruu.
- Majorin, M. (2008), *Zur Sättigung der Valenz in den „Kleinen Meldungen“ des Typus Notiz. Eine pragmatisch fundierte Analyse*. Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main.
- Muittari, V. (1990), *Om nödvändighetsbetecknande modalverb i finskspråkiga abiturienternas inläraarsvenska*. Jyväskylän yliopiston pohjoismaisten kielten laitoksen julkaisuja 7. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus, Jyväskylä.

- Nickel, G. (1972), „Grundsätzliches zur Fehleranalyse und Fehlerbewertung“. In: Nickel, G. (Hrsg.) (1972), *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. Cornelsen-Velhagen/Klasing, Berlin. S. 8-24.
- Nickel, G. & Nehls, D. (Hrsg.) (1982), *Error Analysis, Contrastive Linguistics and Second Language Learning*. Papers from the 6th International Congress of Applied Linguistics Lund 1981. Julius Groos Verlag, Heidelberg.
- Nikula, H. (1986), *Dependensgrammatik*. Liber Förlag, Stockholm.
- Ouanes, H. (1992), „Zur Problematik des Umgangs mit sprachlichen Fehlern im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. In: Info DaF. Nr. 6, 19. Jahrgang. S. 732-739.
- Penttinen, E. M. (2005), *Kielioppi virheiden varjossa. Kielitiedon merkitys lukion saksan kieliopin opetuksessa*. Jyväskylä University, Jyväskylä.
- Piitulainen, M.-L. (2000), *Syntax des Deutschen. Unter Berücksichtigung des Kontrasts zum Finnischen*. Saxa Sonderband 3. Universität Vaasa, Vaasa.
- Piitulainen, M.-L. & Lehmus, U. & Sarkola, I. (1998), *Saksan kielioppi*. Otava, Keuruu.
- Pitkänen, A. J. (1980), *Vad språkfelen berättar. Felanalys av finska invandrarelevers fria skriftliga framställning*. Sprins-projektet 5. Göteborgs universitet, Göteborg.
- Sajavaara, K. (1980), *Soveltava kielitiede*. Oy Gaudeamus Ab, Helsinki.
- Schmidt, R. (1994), „Fehler“. In: Henrici, G. & Riemer C. (Hrsg.) (1994), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts. Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Band 2. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Selinker, L. (1992), *Rediscovering Interlanguage*. Longman Inc., New York.
- Soro, M. (2007), *Das Erstglied des deutschen und finnischen Aussagesatzes: eine kontrastive Untersuchung anhand journalistischer und literarischer Texte*. Tampere University Press, Tampere.
- Stepanowa, M.D. & Helbig, G. (1978), *Wortarten und das Problem der Valenz in der deutschen Gegenwartssprache*. Verlag Vysšaja Škola, Moskau.
- Svartvik, J. (Hrsg.) (1973a), *Errata. Papers in Error Analysis*. CWK Gleerup, Lund.
- Svartvik, J. (1973b), „Introduction“. In: Svartvik, J. (Hrsg.) (1973a). S. 7-15.
- Tarvainen, K. (1977), *Dependenssikielioppi*. Oy Gaudeamus Ab, Helsinki.
- Tarvainen, K. (1981), *Einführung in die Dependenzgrammatik*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.

Tarvainen, K. (1982), *Dependenzuelle Satzgliedsyntax des Deutschen*. Oulun Yliopisto Monistus- ja Kuvakeskus, Oulu.

Tarvainen, K. (1985), *Kontrastive Syntax Deutsch-Finnisch*. Julius Groos Verlag, Heidelberg.

VALBU (2004) = Schumacher, H. & Kubczak, J. & Schmidt, R. & de Ruiter, V.: *Valenzwörterbuch deutscher Verben*. Günter Narr Verlag, Tübingen.

Viberg, Å. (1987), *Vägen till ett nytt språk. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Natur och Kultur, Stockholm.

Internetquellen:

IQ1:

http://www.tampere.fi/tiedostot/56XX83kml/Perusopetuksen_ops_230807.pdf

24.2.2008

IQ2:

<http://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/termipankki/Kielikylpy>

13.3.2008