

# ”Wer kann diese alle beherrschen?”

---

Eine vergleichende Analyse der  
Verbreitungsfehler finnischer DaF-  
Lernenden

Laura Oksanen  
Universität Tampere  
Fachbereich Sprach-, Translations- und Literaturwissenschaften  
Deutsche Sprache und Kultur  
Magisterarbeit  
September 2014

---

Tampereen yliopisto  
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö  
Saksan kieli ja kulttuuri

OKSANEN, LAURA: ”Wer kann diese alle beherrschen?” – Eine vergleichende Analyse der Verbrektionsfehler finnischer DaF-Lernenden  
Pro gradu -tutkielma, 77 sivua + 6 liitesivua  
Syyskuu 2014

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten suomalaisten A1-saksanlukijoiden tekemät verbirektiovirheet eroavat eri ikäryhmien välillä ja onko oppilaiden äidinkielen, suomen, vaikutus nähtävissä vastauksissa. Koska saksan kielen asema suomalaisissa kouluissa ja kielivalinnoissa heikkenee jatkuvasti, on aiheellista tutkia osa-alueita, jotka oppilaat ikäryhmään katsomatta tuntuvat kokevan hankaliksi. Verbirektiot valikoituvat tutkimuksen kohteeksi, koska ne koetaan usein „vaikeina“, „ärsyttävinä“ ja „mahdottomina oppia“.

Tutkielman teoreettinen osa koostuu termin *virhe* lähemmästä tarkastelusta; käsittelen niin virhetutkimuksen historiaa kuin myös erilaisia tapoja määritellä ja luokitella virheitä. Lopuksi esittelen myös mahdollisia syitä siihen, miksi virheitä ylipäänsä tehdään vierasta kieltä opiskellessa ja tuottaessa.

Koska tutkielmassa verrataan kieliparia suomi-saksa, käsittelen myös näiden kahden kielten välisiä eroja rektioiden osalta. Kieliopillisen osuuden pohjana selvennän myös käsitettä *valenssi*.

Tutkimuksessa on lomakehaastateltu sekä alakoulun kuudesluokkalaisia että lukion toisen ja kolmannen vuosikurssin opiskelijoita. Oletuksena oli, että kuudesluokkalaisilla olisi huomattavasti enemmän epävarmuutta rektioiden käytössä lukio-opiskelijoihin verrattuna. Myös äidinkielen, suomen, ajateltiin vaikuttavan näkyvämmiin kuudesluokkalaisten vastauksiin.

Tutkielman perusteella kuudesluokkalaiset ovat epävarmempia rektioiden käytössä kuin lukiolaiset, jotka puolestaan hallitsevat yleisimmät rektiot erittäin hyvin. Harvinaisemmat rektiot tuottavat sen sijaan vaikeuksia myös vanhemmille opiskelijoille. Suomen kielen vaikutus näkyy osassa vastauksista, mutta koska tämä tutkielma perustuu ainoastaan kirjoitetun tekstin analysointiin, täytyy tuloksia käsitellä kriittisesti.

Avainsanat: rektiot, saksa vieraana kielenä, valenssi, vieraan kielen opettaminen, virheet

---

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Zum Unterricht des Deutschen als Fremdsprache in Finnland.....	2
2.1	Ziele des Fremdsprachenunterrichts in Finnland.....	2
2.1.1	Die finnische neunjährige Grundschule.....	3
2.1.2	Die gymnasiale Oberstufe.....	3
2.2	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen in Hinsicht auf den DaF-Unterricht in Finnland.....	4
3	Zur Fehlerforschung.....	6
3.1	Fehleranalyse.....	7
3.2	Kontrastive Analyse.....	8
3.3	Interlanguage-Hypothese.....	10
3.4	Die Phasen der Fehleranalyse.....	11
3.4.1	Identifizierung.....	12
3.4.2	Klassifizierung.....	12
3.4.3	Erklärung.....	13
4	Zum Begriff Fehler.....	13
4.1	Fehlerdefinitionen.....	13
4.1.1	Korrektheit.....	14
4.1.2	Verständlichkeit.....	15
4.1.3	Situationsangemessenheit.....	16
4.1.4	Andere Definitionen.....	17
4.2	Fehlerklassifikationen.....	18
4.2.1	Kompetenz- und Performanzfehler.....	18
4.2.2	Aspekt der Kommunikation.....	20
4.2.3	Klassifikation nach sprachlichen Ebenen.....	20
4.2.4	Andere Klassifikationsmöglichkeiten.....	21
5	Fehlerursachen.....	22
5.1	Einfluss der Muttersprache und anderen Fremdsprachen.....	22
5.2	Einfluss der Fremdsprache selbst.....	23
5.3	Lernstrategien.....	25
5.4	Kommunikationsstrategien.....	26
5.5	Andere Faktoren.....	28

---

6	Valenz .....	30
6.1	Die Ebenen der Valenz.....	33
7	Rektionen im Deutschen im Vergleich zum Finnischen .....	34
7.1	Akkusativobjekt .....	35
7.2	Dativobjekt.....	37
7.3	Genitivobjekt.....	38
7.4	Präpositionalobjekt.....	39
8	Empirische Studie .....	42
8.1	Die Probanden der Untersuchung .....	42
8.1.1	Sechstklässler.....	43
8.1.2	Gymnasiasten.....	43
8.2	Ziele und Methoden .....	44
8.3	Resultate.....	44
8.3.1	Sechstklässler.....	44
8.3.2	Gymnasiasten.....	56
8.3.3	Schlussfolgerungen.....	69
9	Schlusswort.....	71
	Literaturverzeichnis .....	73

## ANHÄNGE

# 1 Einleitung

Als ich in der gymnasialen Oberstufe war, habe ich mich einmal dafür entschieden, meinen Freund, der ein englischer Muttersprachler war, darum zu bitten, meinen Englischaufsatz zu korrigieren. Er hat meinen Text nicht nur korrigiert, sondern auch Verbesserungsvorschläge gemacht, um den Text auch „stilistisch so aussehen zu lassen, als hätte ihn ein Muttersprachler geschrieben“.

Meine Enttäuschung war groß, als ich den Text vom Lehrer zurückbekam und er voll von Korrekturzeichen war. Ich war mir natürlich sicher gewesen, dass ich eine ausgezeichnete Bewertung bekomme – den Text hatte ja *ein englischer Muttersprachler mit perfekten Englischkenntnissen* korrigiert und neugeschrieben.

Was ich da gelernt habe, war die Tatsache, dass die Muttersprachler sich auch irren können – oder dass die Fremdsprachenlehrer nicht unbedingt vollkommene Sprachkenntnisse haben. Dieses Ereignis hat mein Interesse an der Vielfältigkeit des Begriffs *Fehler* erweckt. Jetzt, wo ich auch selbst Lehrerin werde, ist diese Neugier noch größer geworden. Die Fehler und ihre Behebung gehören ja zum Alltag des Lehrers, weswegen es meiner Meinung nach unbedingt wichtig ist, dass der Lehrer sich dessen bewusst ist, was für Fehler es gibt, wie sie klassifiziert werden können, und, das wichtigste: was man mit ihnen tun soll!

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, ob die Muttersprache (hier: Finnisch) einen zentralen, größeren Einfluss auf die Verbrektionsfehler der finnischen DaF-Lernenden hat, je jünger der Lernende ist. Diese Problematik wird im Kapitel 8 betrachtet, in dem ich eine kleine Untersuchung und Analyse über Verbrektionsfehler bei zwei Altersgruppen, Sechstklässlern und Gymnasiasten, durchführe. Ich habe Verbrektionsfehler als Forschungsstand ausgewählt, weil sie oft als „schwierigster, blödester und langweiligster“ Teilbereich der deutschen Sprache erwähnt wird. Dazu kommt noch die Tatsache, dass jedes Jahr immer weniger Schüler Deutsch in der Schule zu lernen beginnen (vgl. z.B. Helenius 2011). Rektionen faszinieren mich noch besonders, weil ich aus eigener Erfahrung weiß, dass sie sehr schwer zu lernen sein können. Je besser der Lehrer versteht, warum die gewissen Teilgebiete einer Fremdsprache vielen Lernenden schwer sind, desto besser kann der Lehrer höchstwahrscheinlich den Unterricht lieber so gestalten, dass die Mehrheit der Lernenden die Motivation an Lernen bewahren kann.

Die Hauptaufgabe dieser Arbeit ist zu erläutern, was für Rektionsfehler die zwei untersuchten Altersgruppen machen; wie sie sich voneinander unterscheiden und ob die Muttersprache eine bedeutende, klare Rolle dabei spielt. Ich werde auch die Thematik des Begriffs *Fehler* behandeln und werde darstellen, dass er ein vielseitiges, kein so einfaches Phänomen ist.

Da die vorliegende Arbeit die Themen „Deutsch, Fehler und Fremdsprachenunterricht“ behandelt, wird zuerst im zweiten Kapitel auf den Deutschunterricht in Finnland

eingegangen. Danach wird die Lage der Fehlerforschung besprochen, wonach im vierten Kapitel auf den Begriff *Fehler* eingegangen wird. Die verschiedenen *Fehlerursachen* werden im fünften Kapitel behandelt. In den sechsten und siebenten Kapiteln wird auf die Grammatik eingegangen; zuerst wird der Begriff *Valenz* besprochen und danach werden die deutschen Rektionen im Vergleich zu den finnischen dargestellt. Im achten Kapitel ist dann die empirische Studie dran.

## 2 Zum Unterricht des Deutschen als Fremdsprache in Finnland

In Finnland sollen alle einzelnen, lokalen Unterrichtspläne auf dem überregionalen Unterrichtsplan (die Grundlagen des Unterrichtsplanes an der finnischen Grundschule, finn. *perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*) basieren (POP 2004, 10). Über diesen überregionalen Unterrichtsplan wird im Gesetz des schulischen Unterrichts in der finnischen neunjährigen Grundschule (finn. *perusopetuslaki*, 1998) geregelt. Auf gleiche Weise wird über den Unterricht in gymnasialen Oberstufen geregelt; die lokalen Unterrichtspläne sollen auf dem überregionalen Unterrichtsplan (die Grundlagen des Unterrichtsplanes an der finnischen gymnasialen Oberstufe, finn. *lukion opetussuunnitelman perusteet*) basieren (LOP 2003, 8), worüber im Gesetz für den Unterricht in gymnasialen Oberstufen (finn. *lukiolaki*, 1998) geregelt wird. Im Folgenden werden kurz die Ziele des Fremdsprachenunterrichts in Finnland besprochen. Danach wird noch knapp der gemeinsame europäische Referenzrahmen dargestellt, insofern als er für die vorliegende Arbeit von Bedeutung ist.

### 2.1 Ziele des Fremdsprachenunterrichts in Finnland

Im finnischen Schulsystem werden die Fremdsprachen verschiedenen „Buchstaben“ untergeordnet, je nach dem, wann das Lernen der jeweiligen Sprache begonnen hat:

Lehrgang	Anfang des Unterrichts
A1	3. Klasse
A2	4./5. Klasse
B1	7. Klasse
B2	8. Klasse
B3	1. Klasse der gymnasialen Oberstufe

**Tabelle 1. Die Lehrgänge der Fremdsprachen im finnischen Schulsystem.**

A1- und B1-Sprachen sind die einzigen obligatorischen Sprachen, wo A1-Sprache meistens Englisch und B1 meistens Schwedisch ist (vgl. z.B. Helenius 2011). In dieser

---

Arbeit werden die DaF-Lernenden untersucht, die Deutsch als A1-Sprache lernen, weswegen im Folgenden nur auf die Ziele der 6. Klasse und der 2./3. Klassen der gymnasialen Oberstufe (die Probanden der vorliegenden Arbeit) eingegangen wird.

### **2.1.1 Die finnische neunjährige Grundschule**

Laut POP (2004, 138ff.) soll ein Lernender einer Fremdsprache in den Klassen 3–6 u.a. Kommunikationsfähigkeit trainieren und verstehen lernen, dass Sprachen und Kulturen verschieden, aber nicht ungleichwertig sind. Über die Grammatik wird nur „die zentrale, der jeweiligen Sprache charakteristische Grammatik“ erwähnt, die „für Kommunikation von Bedeutung ist“ (POP 2004, 139). Eine viel bedeutendere Rolle in den Klassen 3–6 spielen die Kommunikations- und Lernstrategien; das Wichtigste am Anfang des Fremdsprachenunterrichts scheinen die Techniken zu sein – mit anderen Worten sollen die Lernenden zuerst gute Strategien und Verfahren für das Fremdsprachenlernen haben, bevor auf die komplexeren Strukturen eingegangen wird. Keine einzelnen grammatischen Einheiten, die man unbedingt lernen sollte, werden genannt. (Vgl. POP 2004, 139–140.)

Am Ende der sechsten Klasse soll der Lernende in der gelernten Fremdsprache das Niveau A1.2–A1.3 erreicht haben. Dies gilt aber nicht für das Englische, in dem der Lernende ein etwas höheres Niveau, bzw. A1.3–A2.1 (vgl. Kapitel 2.2), hat erreichen sollen (POP 2004, 140).

### **2.1.2 Die gymnasiale Oberstufe**

Der Unterricht der Fremdsprachen in der gymnasialen Oberstufe soll die interkulturelle Kompetenz der Lernenden verbessern; die europäische Identität spielt dabei eine zentrale Rolle. Nach der Absolvierung der gymnasialen Oberstufe sollen die Lernenden dazu fähig sein, die Sprache selbstständig weiter zu lernen und zu verstehen, dass die kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache nur mit Hilfe von langfristigem, vielseitigem Üben möglich ist. (Vgl. LOP 2003, 100.)

Dem LOP (2003, 101ff.) zufolge gehören zum Lehrgang der A1-Sprache 6 obligatorische und 2 zusätzliche Kurse. Im Folgenden werden die Ziele des Fremdsprachenunterrichts auf der gymnasialen Oberstufe veranschaulicht. Die Niveaus entsprechen den Niveaus des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (s. Kapitel 2.2).

Sprache und Lehrgang	Hörverständnis	Sprechen	Leseverständnis	Schreiben
Englisch A	B2.1	B2.1	B2.1	B2.1
<b>Andere Sprachen A</b>	<b>B1.1–B1.2</b>	<b>B1.1</b>	<b>B1.2</b>	<b>B1.1–B1.2</b>
Englisch B1	B1.2	B1.2	B1.2	B1.2
Englisch B2	B1.1	B1.1	B1.1	B1.1
Andere Sprachen B2	A2.2	A2.1–A2.2	A2.2–B1.1	A2.1–A2.2
Englisch B3	B1.1	A2.2	B1.1	B1.1
Andere Sprachen B3	A2.1–A2.2	A2.1	A2.1–A2.2	A1.3–A2.1

**Tabelle 2. Ziele des Fremdsprachenunterrichts am Ende der gymnasialen Oberstufe (LOP 2003, 100). Fettdruck von der Verfasserin dieser Arbeit.**

Wie die Tabelle 2 veranschaulicht, wird im Englischen besserer Lernerfolg erwartet als in den anderen Fremdsprachen. Auf jeden Fall sollte der Lernende einer A-Sprache über ziemlich gute Kenntnisse in allen Bereichen der Sprache verfügen.

Es werden keine einzelnen grammatischen Einheiten genannt, die man unbedingt am Ende der gymnasialen Oberstufe beherrschen sollte. Es wird aber erwähnt, dass die Lernenden „in allen Kursen Chancen zum Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben haben sollen“. Die Strukturen der Sprache und der Wortschatz sollen erweitert werden, je nach dem, welche Ziele der jeweilige Kurs hat. Die anspruchsvollsten kommunikativen Zwecke werden in A-Lehrgängen geübt. (Vgl. LOP 2003, 100f.)

## **2.2 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen in Hinsicht auf den DaF-Unterricht in Finnland**

Wie im Kapitel 2.1 veranschaulicht worden ist, werden im heutigen finnischen Schulsystem die kommunikative Kompetenz und die Lernstrategien der Lernenden betont. Mit anderen Worten sollen das Sprechen und das Hörverstehen eine zentralere Rolle als z.B. grammatische Regeln spielen. Z.B. noch in den 1970er Jahren waren in dem überregionalen Unterrichtsplan die exakten Strukturen der Sprache zu finden, die der Lernende hätte lernen sollen (Internetquelle 2).

Der gemeinsame europäische Referenzrahmen wurde entworfen, um Einheitlichkeit in Hinsicht auf das Beherrschen und das Lernen der Fremdsprachen in Europa zu schaffen. Der Europarat (2001, 14) skizziert die Ziele dieses Rahmens auf folgende Weise:

*„Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen stellt eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien,*



*Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa. Er beschreibt, was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. – Der Referenzrahmen definiert auch Kompetenzniveaus, sodass man Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen kann.“ (Europarat 2001, 14.)*

Diese Niveaus werden auch in den überregionalen Lehrplänen erwähnt (vgl. LOP 2003, 230ff.; POP 2004, 280ff.) und die Evaluation sollte im Rahmen dieser Niveaus durchgeführt werden. Die Niveaus sehen folgendermaßen aus:

C2 Kompetente Sprachverwendung: exzellente Kenntnisse
C1 Kompetente Sprachverwendung: fortgeschrittene Kenntnisse
B2 Selbstständige Sprachverwendung: gutes Mittelmaß
B1 Selbstständige Sprachverwendung: Mittelmaß
A2 Elementare Sprachverwendung: Grundlagen
A1 Elementare Sprachverwendung: Einstieg

**Tabelle 3. Der gemeinsamer europäischer Referenzrahmen; Kompetenzniveaus.**

Da sich die vorliegende Arbeit auf die Rektionen und die dabei vorkommenden Fehler der DaF-Lernenden konzentriert, wird hier besonderes Interesse darauf gerichtet, was der gemeinsame europäische Referenzrahmen über die Kompetenz im Bereich des Sprechens und Schreibens sagt, denn in diesen Bereichen hat das Beherrschen der Rektionen höchstwahrscheinlich Einfluss darauf, wie gut sich der Lernende verständlich machen kann.

Am Ende der sechsten Klasse soll der Lernende das Niveau A1.2 sowohl im Schreiben als auch im Sprechen erreicht haben, was die A-Sprache betrifft, die nicht Englisch ist. Auf diesem Niveau werden u.a. „ein beschränkter Wortschatz“, „Teile der Basisgrammatik“ und „sehr viele Fehler im freien Gespräch“ erwartet. Beim Schreiben sollen Fehler auch „häufig vorkommen“ und der Lernende sollte im Großen und Ganzen dazu fähig sein, „sehr einfache Hauptsätze“ zu schreiben. (POP 2004, 280f.)

Dem Europarat (2001, 114) zufolge gehören u.a. Rektionen zur grammatischen Kompetenz, und über das Niveau A1 wird folgendermaßen geschrieben:

*„Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.“ (Europarat 2001, 114.)*

Am Ende der gymnasialen Oberstufe soll der Lernende in der A-Sprache das Niveau B1.1 im Sprechen und das Niveau B1.1/B1.2 im Schreiben erreicht haben. LOP (2003, 238ff.) zufolge bedeutet dies, dass der Lernende in Hinsicht auf das Sprechen „einen

ziemlich umfassenden, alltäglichen Wortschatz besitzt“ und „mehrere verschiedene sprachliche Strukturen benutzen kann“. Es dürfen auch Fehler im freien Gespräch auftauchen, aber sie sollen die Kommunikation nur selten behindern. Im Bereich des Schreibens soll der Lernende dazu fähig sein, alltägliche Texte ohne größere Probleme zu schreiben, obwohl Interferenz und/oder Euphemismen auftauchen können. Die häufig vorkommenden Sprachstrukturen sollen ziemlich fehlerfrei sein, aber manche anspruchsvollere Strukturen und Fügungen können Probleme bereiten. (Vgl. LOP 2003, 238ff..)

Der Europarat (2001, 114) definiert die grammatische Kompetenz im Niveau B1 folgendermaßen:

*„[Der Lernende] Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.*

*[Der Lernende] Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden.“ (Europarat 2001, 114.)*

Diese zu erwartenden Niveaus lassen vermuten, dass die Rektionen, von denen in der vorliegenden Arbeit die Rede ist, keine so große Rolle bis zur sechsten Klasse spielen, zumindest nicht als ein Begriff. Die Lernenden, die Deutsch als A-Sprache in der gymnasialen Oberstufe gelernt haben, sollten meiner Ansicht nach zumindest die zentralsten, am häufigsten vorkommenden Rektionen gut beherrschen, aber sicherlich gibt es eine Reihe von Rektionen, die kaum automatisiert worden sind, was das Schreiben und Sprechen des Deutschen betrifft.

### 3 Zur Fehlerforschung

In der vorliegenden Arbeit ist die Rede von Fehlern, die die finnischen DaF-Lernenden begehen. Um den historischen Aspekt des Begriffs *Fehler* besser zu verstehen, wird zuallererst näher auf die Entwicklung der Fehlerforschung eingegangen. Wir fangen mit der traditionellen Fehleranalyse an, besprechen die kontrastive Analyse und landen zum Schluss auf der Interlanguage-Hypothese, die als Zentrum der heutigen Fehlerforschung gilt. Zusätzlich werden noch die verschiedenen Phasen der Fehleranalyse dargestellt.

Da das Thema dieser Arbeit auf dem DaF-Lernen beruht, ist hier auch die Rede von Fremdsprachen. In dieser Arbeit wird mit der Abkürzung L1 auf die Muttersprache des Lernenden hingedeutet, während die Abkürzung L2 (und L3, L4,...) die zu lernende Fremdsprache beschreibt. Unter einer Fremdsprache wird hier eine solche Sprache verstanden, die man in einer gesteuerten, formalen Umgebung (z.B. in einer Schule) lernt. Die vorliegende Arbeit geht nicht auf den *Erwerb* einer Sprache ein, sondern hält

---

sich im Rahmen des *Lernens* einer Sprache. Die Thematik des Zweitsprachenerwerbs wird hier nicht diskutiert. (S. z.B. Edmondson/House 2006; Hufeisen/Riemer 2010.)

### 3.1 Fehleranalyse

Laut Edmondson/House (2006, 214f.) ist die didaktische Praxis der Fehleranalyse (FA) gleich alt wie der Fremdsprachenunterricht selbst. Die Fehler zu identifizieren, zu beschreiben und letztendlich zu beheben gehört schon seit jeher zum Alltag der Fremdsprachenlehrer, weswegen man mit aller Rechtfertigung meinen kann, dass die Fehleranalyse mit ihren Teilgebieten eines der zentralen Tätigkeitsfelder des Fremdsprachenunterrichts ist. (Vgl. Edmondson/House 2006, 214; Henrici/Zöfgrén 1993, 3.)

In der sog. traditionellen Fehleranalyse können aus den Fehlern des Lernenden zwei mögliche Schlüsse gezogen werden; entweder ist der Lernende unfähig, faul und/oder hat nicht gut genug auf den Unterricht aufgepasst oder der Lehrer hat den Stoff unklar bzw. mangelhaft vermittelt. Die Fehler werden also als Resultat eines einfachen Input-Output-Modells dargestellt, und in beiden Fällen ist die einzige Lösung für die Fehlervermeidung die Neuvermittlung des Stoffs. Dabei sollen andere Lehrstrategien verwendet werden. (Vgl. Edmondson/House 2006, 214f; Henrici/Zöfgrén 1993, 4.)

Zur traditionellen Praxis der Fehleranalyse gehören vereinfachend Feststellung, Beschreibung, Ermittlung der Ursachen und mögliches Beheben von Fehlern, die die Fremdsprachenlernenden machen.

Die traditionelle Fehleranalyse sieht also die Fehler als Zeichen für mangelhafte Kompetenz des Lernenden, die nur durch geduldige Neuvermittlung des zu vermittelnden Stoffs zu beseitigen sind und das Zentralste ist, ob der Lernende den Stoff beherrscht oder nicht. Diese Ansicht gilt aber heutzutage schon als ein wenig veraltet, und die wichtigsten Einstellungen gegenüber der traditionellen Fehleranalyse sind, dass sie Fehler losgelöst von ihrem Kontext und richtigen Sprachverwendungen erklärt und sich auf abweichende Äußerungen beschränkt, während das Erlernen und die Entwicklung der Fremdsprachenkenntnisse des Lernenden ignoriert werden. (Vgl. z.B. Edmondson/House 2006, 215; Henrici/Zöfgrén 1993, 4; Kasper 1991, 218; Kleppin 2001, 986; Kleppin 2009, 60; Nickel 1973, 8ff.)

Als eine der größten Leistungen der Fehleranalyse kann die Erhebung von Lernerprodukten bzw. real auftretenden Fehlern zum Datenmaterial gelten (Kasper 1991, 218–222). Um die Fehleranalyse transparent und für den heutigen Fremdsprachenunterricht relevant zu machen, muss man auch auf andere Faktoren als nur auf das „Nicht-Können des Lernenden“ achten. Diese Faktoren werden in den nächsten zwei Unterkapiteln besprochen.

---

## 3.2 Kontrastive Analyse

Die kontrastive Analyse (KA) gehört zur Disziplin der angewandten Linguistik und damit ist in diesem Zusammenhang wörtlich ein Verfahren gemeint, wo die Elemente zweier oder mehrerer Sprachen kontrastiv analysiert bzw. verglichen werden. Die kontrastive Analyse geht davon aus, dass die Muttersprache des Lernenden Einfluss auf das Fremdsprachenlernen hat. Die Vertreter dieser Analyse sind der Meinung, dass eine strukturalistische Beschreibung von sowohl Erst- als auch Zielsprache Steuerung des Erlernens ermöglicht und sogar Fehler voraussagt bzw. ihnen vorbeugt. (Vgl. Corder 1981, 35; Edmondson/House 2006, 218; Kleppin 1998, 30f.)

Laut Edmondson/House (2006, 218ff) wurde die sog. *Kontrastiv-Hypothese* erstmals in der Blütezeit strukturalistischer und behavioristischer Theorien formuliert. Damals war man der Meinung, dass die genauere, strukturalistische Beschreibung der Mutter- und Fremdsprachen beim Lernen einer Fremdsprache helfen könnte. Diese Hypothese hat sich später in zwei Versionen aufgeteilt, die im Folgenden besprochen werden.

Laut der *starken Version* sind solche Elemente der Fremdsprache leicht(er) zu lernen, die den muttersprachlichen Elementen ähnlich sind; dabei sollen keine Fehler vorkommen, weil die Strukturen gleich sind und deswegen als solches übertragbar aus der Muttersprache in die Fremdsprache. Wenn die Elemente zwischen Mutter- und Fremdsprache aber nicht ähnlich sind, sollen sie Lernschwierigkeiten bereiten und zuletzt zu Fehlern führen. Der Einfluss der Muttersprache wird *Transfer* genannt, und je nachdem, ob sich die Elemente der Mutter- und Fremdsprache ähnlich sind oder nicht, wird dieser Transfer entweder positiv oder negativ bewertet. Der negative Transfer wird auch *Interferenz* genannt.

Die starke Version leidet auf jeden Fall darunter, dass viele empirische Untersuchungen festgestellt haben, dass Lernende, die dieselbe Muttersprache sprechen, nicht immer gleiche Probleme beim Lernen derselben Fremdsprache haben, obwohl genau dies der Fall sein sollte, wenn die starke Version Recht hätte. Außerdem sollten z.B. finnische Lernende des Deutschen dieselben Lernschwierigkeiten haben wie deutsche Lernende des Finnischen, aber offensichtlich ist dies nicht der Fall. Wenn die starke Version stimmte, sollte es auch möglich sein, die möglichen Lernschwierigkeiten und damit auch Fehler vorherzusagen zu können. Die empirischen Untersuchungen haben dies aber als unmöglich und problematisch erwiesen, denn z.B. folgende Probleme können diskutiert werden:

1. Es kann auch Kontrastmangel zwischen den zwei Sprachen geben; wenn die Elemente der Fremdsprache denen der Muttersprache ähneln, aber nicht gleich sind, können Fehler auftauchen, und wenn die Elemente keine Entsprechung in einer der beiden Sprachen haben, dann können Probleme bzw. Fehler noch mit größerer Wahrscheinlichkeit vorkommen.

- 
2. Auch sog. intralinguale Fehler können auftauchen; das sind Strukturen der Fremdsprache, die der Lernende schon beherrscht, aber nicht perfekt verwenden kann (vgl. zu interlingualen Fehlern).
  3. Fehler, die weder auf die Elemente der Fremdsprache noch auf die der Muttersprache zurückzuführen sind, können auch vorkommen.
  4. Die starke Version der KA kann nicht erklären, warum die Lernenden derselben Fremdsprache mit denselben Muttersprachkenntnissen nicht gleiche Fehler machen.

Damit kann behauptet werden, dass die starke Version der KA heutzutage nicht mehr als richtig bzw. erklärungskräftig zu betrachten ist. Der Einfluss der Muttersprache gilt als *eine* mögliche Fehlerursache im Fremdsprachenlernen/-unterricht, aber besitzt nicht mehr eine endgültige Position bei der Fehlererklärung. Die Hauptargumente gegen die starke Version der KA sind die Folgenden:

1. Eine endgültige, kontrastive Analyse von zwei Sprachen ist aus linguistischer Sicht unmöglich. Verschiedene Beschreibungen können zu unterschiedlichen, vorhergesagten Lernschwierigkeiten führen.
2. Diese Version basiert auf Gleichsetzung linguistischer Produkte mit psychologischen Konstrukten, die nicht als richtig gelten kann. Mit anderen Worten korrelieren Schwierigkeiten beim Lernen und Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen nicht.
3. Kontrastive Analysen als Basis für die Voraussage von Lernerfehlern sind nicht zuverlässig.
4. Interferenz kann nicht alles erklären, wenn überhaupt etwas; wenn der Lernende etwas ausdrücken will, was er noch nicht kann, kann er auf alle möglichen Mittel zurückgreifen, auch auf die der Muttersprache. Die wirklichen Ursachen der Fehler können also auch Nicht-Wissen oder inadäquates Wissen um die Regeln und den Gebrauch der zu lernenden Fremdsprache sein.

(Zu diesem Abschnitt vgl. Edmondson/House 2006, 218f; Kleppin 1998, 30ff.)

Der *schwachen Version* zufolge sind manche Fehler beim Fremdsprachenlernen als Transfers von der Muttersprache zu sehen, aber nicht alle. In dieser Version der KA hat die Hypothese also keine prognostische (wie bei der starken Version), sondern eine diagnostische bzw. Erklärungsfunktion. Offen bleibt aber, wann und warum eine kontrastive Analyse und ihre Diagnose zutreffen oder nicht. Mit anderen Worten erklärt diese schwache Version kaum etwas. Laut Edmondson/House (2006, 222) sollte sie in eine umfassendere Theorie inkorporiert werden, um mehr Aussagekraft zu bekommen. (Vgl. Edmondson/House 2006, 221f.)

Laut Nickel (1973, 11f) kann man über eine kontrastive Analyse zur Fehleranalyse gelangen oder umgekehrt; eine echte Fehleranalyse sei ohne kontrastive Analyse nicht möglich, denn ohne sie bleibt der echte, tiefe Lernprozess des Lernenden unberührt, der

stark von der Muttersprache beeinflusst wird. KA und FA sind aber nicht gleichzusetzen, weil es zahllose Fehler gibt, die nicht auf die Muttersprache des Lernenden zurückzuführen sind, wobei eine KA im engeren Sinne bzw. in der starken Version keine Erklärungskraft hat. (Vgl. Nickel 1973, 11f.)

### 3.3 Interlanguage-Hypothese

Die oben behandelte traditionelle Fehleranalyse und kontrastive Analyse haben als Grundlage der heutigen Fehleranalyse gedient, und zum Teil gehören sie immer noch zur heutigen Praxis der Fehleruntersuchung. Diese beiden Analysen leiden aber unter mangelhaften Theorien, denn sie konzentrieren sich zum größten Teil darauf, *ob* Fehler auftauchen und *ob* sie die Muttersprache als Ausgangspunkt bzw. Ursache haben. Diese Theorien achten nicht darauf, was *im Kopf* eines Lernenden passiert. Dieser Mangel wurde schon in den späten 60er Jahren erkannt, und vor allem die Artikel von Stephen Pit Corder (1967) und Larry Selinker (1972) haben einen großen Einfluss auf die heutigen Fehleruntersuchung gehabt. Selinker (1972) hat in seinem Artikel den Begriff *Interlanguage* eingeführt, der immer noch ein zentraler Teil der Fehlerforschung ist (vgl. Edmondson/House 2006, 227.)

Mit dem Terminus *Interlanguage* ist eine Hypothese verbunden, laut der ein Lernender einer Fremdsprache immer beim Lernen eine besondere Sprache bzw. ein besonderes Sprachsystem bildet, die Elemente sowohl aus der Mutter- als auch aus der Fremdsprache selbst aufweist. Diese *Interlanguage* soll systematisch, instabil, eigenständig der Mutter- und Fremdsprache gegenüber, variabel, durchlässig und veränderbar sein. (Vgl. Apeltauer 2010, 833; Corder 1981, 65ff.; Edmondson/House 2006, 227f.; Kleppin 1998, 39; Selinker 1972, 213f.)

Selinkers Terminus *Interlanguage* gilt als ein synthetischer „Oberbegriff“ für viele andere Termini, die auch in den 70er Jahren mit demselben Thema zusammenhängen. Solche sog. Nebenbegriffe sind z.B. Interimsprache und Lernaltersprache. Da diese Begriffe aber in anderen Umständen entstanden sind und ursprünglich nicht unbedingt identisch mit dem Terminus von Selinker sind, wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff *Interlanguage* verwendet. (Vgl. auch Apeltauer 2010, 833–834; Edmondson/House 2006, 228; Kleppin 1998, 39; Corder 1981, 66.) Auf die *Interlanguage-Hypothese* wird mit der Abkürzung (ILH) hingedeutet.

In der ILH wird die ganze Lernerperformanz untersucht; als Grundlagen dienen Psychologie und kognitive Linguistik. Interessant ist, was im Kopf des Lernenden geschieht; er wird als ein aktiver Akteur angesehen. Die Fehler, die er begeht, sieht man als Zeichen dafür, dass der Lernprozess stattfindet. Die Fehler dienen als Indizien dafür, was der Lernende schon kann und was noch nicht. (Vgl. Apeltauer 2010, 834; Edmondson/House 2006, 228ff.; Kasper 1991, 218f; Kleppin 1998, 39f.; Kleppin 2009, 60.)

Selinker (1972, 214–215) zufolge gibt es zumindest fünf psycholinguistische Prozesse, die der ILH relevant sind und die als Grundlage dieser Hypothese dienen:

1. **Transfers aus der Muttersprache und / oder den anderen Fremdsprachen** (engl. *language transfer*): Regeln oder Gewohnheiten werden in die Systematik der Interimssprache übernommen
2. **Transfers aus der Lernumgebung** (engl. *transfer-of-training*): ungeeignete Lehrmaterialien können zu Sondermerkmalen der Interimssprache führen
3. **Kommunikationsstrategien** (engl. *strategies of second-language communication*): In Situationen, wo dem Lernenden die benötigten Mittel dazu fehlen, etwas bestimmtes äußern zu können, muss er mit diesen Strategien solche Situationen beseitigen.
4. **Lernstrategien** (engl. *strategies of second-language learning*): Der Lernende findet selbst Regeln heraus und testet sie.
5. **Übergeneralisierungen** (engl. *overgeneralization of target language linguistic material*): Elemente der Fremdsprache, die der Lernende schon beherrscht, werden auf solche Phänomene ausgeweitet, denen sie nicht zutreffen. (Vgl. Apeltauer 2010, 834; Edmondson/House 2006, 228; Selinker 1972, 214–215.)

In diesem Zusammenhang spricht Selinker (1972, 215–216) auch von *Fossilisierungen* (engl. *fossilization*), die ein zentrales Merkmal von Interlanguage sind. Mit diesem Begriff sind solche Sprachformen gemeint, die an sich falsch sind und nicht den Regeln bzw. der Norm der Zielsprache entsprechen, aber auf jeden Fall stabile Elemente der Interlanguage sind – und auch als solche bleiben. Fossilisierungen verschwinden bzw. verändern sich nicht, obwohl die Zielsprache jahrelang intensiv gelernt wird. Aufenthalt in der zielsprachlichen Umgebung hilft auch nicht.

Es ist möglich, dass soziale oder affektive Faktoren hinter den Fossilisierungen stecken. Zum Beispiel bei Immigranten ist es üblich, dass mit dem Fremdsprachenlernen aufgehört wird, wenn die Sprachkenntnisse „gut genug“ sind, um im Alltag zurechtzukommen zu können. Da wird die Interlanguage zu diesem Zeitpunkt fossilisiert. Dies kann auch als eine Art defensiver Mechanismus angesehen werden, durch den die Lernenden ihre Identität beibehalten. (Vgl. Corder 1981, 73f.; Edmondson/House 2006, 228–229; Selinker 1972, 215–217.)

Die ILH kann man für erklärungsstärker als allein Fehleranalyse und kontrastive Analyse halten, weil sie ja die beiden umfasst (Edmondson/House 2006, 237). Obwohl sich die vorliegende Arbeit auf die Untersuchung schriftlicher Fehler konzentriert und die Analyse eine kontrastive Perspektive hat, wird hier auch versucht, die ganze Kompetenz des Lernenden zu berücksichtigen, indem Aufmerksamkeit auch darauf gerichtet wird, was der Lernende schon *beherrscht*.

### 3.4 Die Phasen der Fehleranalyse

Um Fehler untersuchen bzw. analysieren zu können, muss man zwischen verschiedenen Phasen der Analyse unterscheiden. Wie Henrici/Zöfgrén (1993, 4) konstatieren, gibt es unter Forschern wenig Meinungsunterschiede über die Teilgebiete der Fehleranalyse. Sie selbst unterscheiden die folgenden Phasen:

- 
- (1) Fehlerbeschreibung: identifizieren, klassifizieren
  - (2) Fehleranalyse: typisieren, explizieren
  - (3) Fehlertherapie: korrigieren, (neu) üben
  - (4) Fehlerbewertung: quantifizieren, qualifizieren, benoten.

Nickel (1973, 11ff.) teilt die Fehleranalyse in drei Phasen auf: Fehlerbeschreibung, Fehlerbewertung und Fehlertherapie. Bei Kleppin (1998, 22) sind die Phasen unter den Namen Fehleridentifizierung, -beschreibung, -erklärung, -bewertung und -therapie aufgelistet. Corder (1981, 21ff.) dagegen spricht von *recognition of idiosyncrasy*, *accounting for a learner's idiosyncratic dialect* (auch: *description*) und *explanation*.

Wie die oben behandelten Beispiele zeigen, sprechen die Forscher in der Praxis von denselben Phasen; nur die Namen können verschieden sein. Die Auflistung der vorliegenden Arbeit beruht auf dem Kern dieser genannten Beispiele und sieht folgendermaßen aus:

- (1) Identifizierung
- (2) Klassifizierung
- (3) Erklärung.

### 3.4.1 Identifizierung

Die Fehler müssen natürlich identifiziert werden, bevor sie näher analysiert oder untersucht werden können. Die Identifizierung der Fehler ist aber nicht einfach, und wie Henrici/Zöfgrén (1993, 5) konstatieren, haben sich Linguisten und Fremdsprachendidaktiker damit schon seit Generationen auseinandergesetzt. Die wichtigste, zentralste Frage lautet:

„Welche sprachliche Norm ist zugrunde zu legen, um eine begründete Entscheidung darüber zu treffen zu können, ob ein Fehler vorliegt oder nicht und welches Gewicht ihm beizumessen ist“ (Henrici/Zöfgrén 1993, 5).

Die Definition dieser Norm ist keine leichte Aufgabe, wie z.B. Kleppin (1998, 22) feststellt, und die Problematik und Vielfältigkeit der Fehlerdefinition wird im Kapitel 4.1 besprochen.

### 3.4.2 Klassifizierung

Nachdem die Fehler erkannt bzw. identifiziert worden sind, muss man sie klassifizieren, um besser die nötigen Maßnahmen gegen sie ergreifen zu können. Henrici/Zöfgrén (1993, 5) unterscheiden zwischen *Fehlerklassifikationen* und *Fehlertypisierungen*. Von den ersten ist meistens die Rede, wenn die Fehler bestimmten sprachlichen Ebenen zugeordnet werden, z.B. lexikalisch-semantische, syntaktische, morphologische. Bei Fehlertypisierungen handelt es sich meistens um übliche Manifestationen von Fehlern, d.h. von Darstellungen, die auf den sprachlichen und nicht-sprachlichen (z.B. Intonation, Rhythmus) Ebenen festgestellt werden, z.B. Übergeneralisierungen und



---

Auslassung. Auf die verschiedenen Klassifikationsmöglichkeiten wird näher im Kapitel 4.2 eingegangen.

### 3.4.3 Erklärung

Die identifizierten und klassifizierten Fehler müssen zum Schluss erklärt werden. Um dies tun zu können muss man die Ursachen hinter den Fehlern analysieren. Heutzutage beruhen die wichtigsten Erklärungsmodelle auf der Kontrastiv-Hypothese (interlinguale Fehler) und Identitätshypothese (intra-linguale Fehler). (Vgl. Henrici/Zöfgen 1993, 6; Kleppin 1998, 22.)

Genau wie Corder (1981, 35) konstatiert, gehören die hier behandelten Fehlerdiagnose und –therapie bzw. -erklärung zu den Grundfähigkeiten eines Lehrers; ohne sie wäre ein zielstrebigere, weitergehender Fremdsprachenunterricht nicht möglich. Die möglichen Fehlerursachen werden im Kapitel 5 näher erhell.

## 4 Zum Begriff Fehler

Es ist keine einfache oder leichte Aufgabe zu erklären, was man unter dem Begriff *Fehler* versteht – oder verstehen soll. Aus eigener Erfahrung wissen wir aber, dass im Fremdsprachenunterricht immer Fehler auftauchen – wir wissen auch, dass die Lehrenden und die Lernenden sich nicht immer darüber einigen, was ein Fehler ist und was dann nicht. Es kann auch Inkohärenz zwischen Muttersprachlern einer Sprache geben. Wie diese *Fehler* dann zu erkennen bzw. zu identifizieren sind, ist aber eine andere Frage. Im Fremdsprachenunterricht spielt natürlich der Lehrer eine sehr große Rolle, weil er zuletzt die Entscheidung trifft, was er für Fehler hält – und, das Wichtigste: was und wie er korrigiert.

Dank der Arbeiten von Corder (1967) und Selinker (1972), die im Kapitel 3.3 besprochen wurden, leidet der Begriff *Fehler* heute nicht mehr darunter, dass sie einfach „ein Symptom“ vom Nicht-Können des Lernenden ist, sondern vielmehr eine Erklärungs- bzw. Informationsfunktion hat und sowohl dem Lehrer als auch dem Lernenden beim Lernprozess als ein Diagnoseinstrument helfen kann. Mit anderen Worten sind Fehler ein natürliches Phänomen im Lernprozess einer Sprache. (Vgl. Demme 1993, 162; Kleppin/Königs 1993, 76; Kleppin 1998, 48–50; Nickel 1973, 9.)

Im Folgenden werden zunächst die verschiedenen *Fehlerdefinitionen* besprochen, wonach auf die *Fehlerklassifikationen* eingegangen wird. Zum Schluss werden noch die möglichen *Fehlerursachen* im Kapitel 5 diskutiert.

### 4.1 Fehlerdefinitionen

Die unbehagliche Aufgabe eines Fremdsprachenlehrers ist schon seit jeher die Fehlerkorrektur; indem man Fehler eines Lernenden behebt, hilft man ihm beim Lernen einer neuen Sprache. Um dies tun zu können muss der Lehrer sich natürlich dessen

bewusst sein, was ein Fehler eigentlich ist – oder was *er* für Fehler hält. Diese Aufgabe, Fehler zu definieren, fällt ihm nicht leicht, denn in einem Kontext kann ein Ausdruck völlig korrekt sein, in einem anderen bereitet er aber Probleme und führt zu Missverständnissen. In der Regel werden Abweichungen von den geltenden Normen einer Sprache und/oder Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit als Fehler bezeichnet. Vereinfachend könnte man sagen, dass Fehler immer „ein Verstoß“ gegen etwas oder „eine Abweichung“ von etwas sind – erst wo dieser „etwas“ definiert worden ist, kann man mit Fehlerbehebung beginnen. (Vgl. Kleppin 1998, 15; Kleppin 2009, 60.)

Edmondson (1993, 59) schlägt vor, dass *Abweichung* ein Oberbegriff für fremdsprachliche *Fehler* und fremdsprachliche *Verstöße* sein sollte; mit „Fehlern“ sind hier solche Lernerhaltungen gemeint, die von Lehrern als sprachlich falsch, didaktisch ungeeignet oder nur einfach unerwünscht behandelt werden. Mit anderen Worten werden diese Fehler durch ihre Konsequenzen im unterrichtlichen Diskurs definiert. „Verstöße“ dagegen sind Fehler, die von allgemeinen zielsprachlichen Normen abweichen. Mit Edmondsons Unterscheidung wird gut veranschaulicht, wie viel die Fehlerdefinitionen – und damit auch Korrekturen – vom einzelnen Lehrer abhängen. In der vorliegenden Arbeit wird aber über *Abweichungen* und *Verstöße* gesprochen, genau wie bei Kleppin (s. oben), damit das Risiko der Missverständnisse vermieden wird.

Laut Kleppin (1998, 16) hat man immer einen gewissen „Fehlerbegriff“ zugrunde gelegt, wenn man die Entscheidung treffen muss, was man als Fehler betrachten sollte. Mit diesem „Fehlerbegriff“ meint man also die Vorstellung davon, was eigentlich ein Fehler ist. Es geht also nicht nur um z.B. eindeutig grammatisch oder lexikalisch falsche Äußerungen – es gibt auch andere Faktoren bzw. Kriterien, an denen man überprüfen muss oder soll, ob etwas als Fehler betrachtet werden soll. (Vgl. Kleppin 1998, 16.) Im Folgenden werden verschiedene Fehlerdefinitionsmöglichkeiten besprochen.

#### 4.1.1 Korrektheit

Falls man konstatiert, dass ein Fehler eine Abweichung vom Sprachsystem bzw. von der geltenden linguistischen Norm (auch: Sprachnorm) ist, hält man die (absolute) Korrektheit als Hauptkriterium für eine fehlerfreie Äußerung.

Hier ist also noch zwischen dem Sprachsystem und der linguistischen Norm zu unterscheiden: laut Kleppin (1998, 20) ist ein Verstoß gegen das Sprachsystem eine reine Abweichung vom Regelsystem der Sprache. Z.B. ist der Satz *\*ich trinkst Kaffee* falsch und enthält einen Fehler, weil er den Konjugationsregeln der deutschen Sprache widerspricht. Als ein Verstoß gegen die sprachliche Norm gelten alle solche Ausdrücke, die zwar möglich sein könnten (aufgrund der Regeln des jeweiligen Sprachsystems), die aber als Fehler interpretiert werden, weil sie von der geltenden linguistischen Norm abweichen (z.B. *\*Er hat gegeben*). (Vgl. Kleppin 1998, 20.)

Die Begriffe „Sprachsystem“ und „Sprachnorm“ sind aber nicht unproblematisch, weswegen sie schon in den 1970er Jahren stark kritisiert wurden (Kleppin 2010, 1062). Diese Begriffe nehmen nämlich an, dass es so ein reines, formales, vom Individuum

unabhängiges Sprachsystem oder eine einstimmige linguistische Norm gäbe. Die Frage ist natürlich, wer für dieses System verantwortlich ist und wer entscheiden darf, was dazu gehört und was eher nicht.

Leisi (1973, 36) definiert den Begriff *Norm* auf diese Weise:

„1. Die sprachliche Norm liegt nicht in der Sprache als Ganzem, sondern im praktisch gebräuchlichen Untersystem. Richtig und falsch gelten darum praktisch nur für einen bestimmten Text.

2. Die sprachliche Norm besteht nicht in einem Gebot, sondern in Verboten und Erlaubnissen.“

(Leisi 1973, 36.)

Es ist auch möglich, den Fehler als einen Verstoß gegen innerhalb einer Sprachgemeinschaft akzeptierte Sprech- und Handlungsweisen zu definieren. In dieser Definition sind die Muttersprachler oft Experten, die wissen (sollen), was „richtig“ und was „Fehler“ ist. Mit anderen Worten lautet das Urteil: „So was sagt ja niemand.“ Aus eigener Erfahrung weiß man aber, dass dies auch nicht unproblematisch ist und die Situation oft ganz anders aussieht: z.B. verschiedene Mundarten und Slangs dehnen schon die Grenzen aus. (Vgl. Kleppin 1998, 20.)

Genau wie Leisi (1973, 27–28) schreibt, ist die Sprache immer mit der jeweiligen Zeit und mit dem jeweiligen Ort verbunden; z.B. die englische Sprache, die Shakespeare geschrieben hat, gilt heutzutage nicht mehr völlig als „richtig“, obwohl sie in seiner Zeit „in Ordnung“ war. Was damals richtig war, hält man heute für ein wenig veraltet. Dies betrifft natürlich alle Sprachen, denn sie entwickeln und verändern sich ständig. Z.B. die spanische Sprache hat verschiedene Normen, die vollständig vom Ort bzw. vom Land abhängig sind; in Madrid kann man in aller Ruhe das Personalpronomen *tú* (dt. du) benutzen; in Buenos Aires spricht man aber immer von *vos* (dt. historisch *ihr*), wenn von der zweiten Person im Singular die Rede ist. (Vgl. Internetquelle 1.) Laut Leisi (1973, 28) sollte man im Rahmen der heutigen Sprache bleiben, wenn man daran denkt, was als Fehler zu schätzen ist. Bei schriftlichen Produkten soll dies leichter sein als bei mündlichen.

Im 21. Jahrhundert kommen noch alle Internetvarianten bzw. Internetslangs dazu, die meiner Meinung nach wahrscheinlich auch die gesprochene Sprache beeinflussen und die Vorstellungen von „richtiger Sprache“ immer weiter zersplittern. (Vgl. z.B. Korhonen/Lappalainen 2013.)

#### **4.1.2 Verständlichkeit**

Ist man der Meinung, dass alles als Fehler bezeichnet werden kann, was der Kommunikationspartner nicht verstehen kann, gilt die Verständlichkeit als Hauptkriterium für „die fehlerfreie Sprache“. Es kann auch der Fall sein, dass ein Muttersprachler eine Rolle bei dieser Definition spielt: versteht er den Ausdruck des Fremdsprachenlernenden nicht, muss es sich um einen Fehler handeln. Das

Hauptkriterium für Fehlerdefinierung ist, dass die Kommunikation gestört oder sogar behindert wird. Diese Definition scheint also eine große Toleranz gegenüber Fehlern zu haben: wenn der Lernende Fehler macht, die die Kommunikation nicht stören, muss man sie nicht unbedingt korrigieren. Wenn es sich besonders um einen kommunikationsorientierten Unterricht handelt, scheint diese Definition passend zu sein. (Vgl. Kleppin 1998, 21.)

Die Gefahr liegt aber immer noch da: nicht alle Muttersprachler korrigieren die Fehler seines Kommunikationspartners, was leicht dazu führt, dass dieser Partner sich seiner Fehler unbewusst bleibt oder sogar glaubt, dass sie völlig korrekt sind – er wurde ja nicht korrigiert.

Raabe (1980, 68) vermutet, es gehe bei der Fehleridentifizierung darum, dass „educated native speakers“ bzw. Muttersprachler oft als Richter über die Fehlerhaftigkeit bzw. Akzeptabilität einer Äußerung dienen. Das ist aber problematisch, weil es immer interpersonelle Inkonsistenz bzw. Unsicherheit zwischen Muttersprachlern gibt und keine klare dichotomische Ja/Nein-Entscheidung zu erzielen ist (Raabe 1980, 69). Die Muttersprachler können sich also auch irren.

Wenn man an eine Situation zwischen zwei Fremdsprachenlernenden denkt, bereitet die Verständlichkeit als Definitionskriterium auch Probleme. Es ist durchaus möglich, dass zwei finnische Muttersprachler einander gut verstehen, obwohl die beiden große und schwerwiegende Fehler machen: sie haben ja denselben sprachlichen Hintergrund, weswegen z.B. *Übertragungen* aus dem Finnischen ins Deutsche nicht unbedingt die Kommunikation stören. Die Situation ändert sich aber stark, wenn der andere Kommunikationspartner z.B. ein deutscher Muttersprachler ist: dieselben Fehler, die früher keine Kommunikationsprobleme verursachten, bereiten jetzt große Schwierigkeiten und behindern die Kommunikation. (Vgl. Kleppin 1998, 20–21.)

### 4.1.3 Situationsangemessenheit

Alles, was im gewissen Kontext unangemessen ist, muss man für Fehler halten. Damit ist gemeint, dass der Fremdsprachenlernende sich dessen bewusst sein muss, wie sich ein Muttersprachler in einer gewissen Situation verhält. Dadurch wird bestimmt, was als Fehler gilt. Es geht also um einen Verstoß gegen die pragmatische Norm (der Sprache) und er kann in vielen verschiedenen Situationen vorkommen. Wenn jemand z.B. niest, und der Kommunikationspartner mit den Worten „Gute Besserung“ reagiert, sprechen wir über Situationsunangemessenheit: der Ausdruck an sich ist korrekt, er wird aber nicht in einem solchen Zusammenhang verwendet. Die Kompetenz in einer Fremdsprache reicht also nicht; man muss auch auf Performanz achten, um wohlgeformte Sätze in einem richtigen, passenden Kontext bzw. in einer geeigneten Situation erzeugen zu können. (Vgl. Corder 1981, 39–40; Kleppin 1998, 21.)

Raabe (1980, 69) spricht auch über die Situationsangemessenheit und ist der Meinung, dass die Akzeptabilität der Äußerung als Kriterium für Fehler nicht immer reicht, weil es immer vom Kontext abhängt, was richtig ist und was nicht. Es geht nicht nur darum, dass die Äußerungen situativ unangemessen sind – sie können auch stilistisch falsch

sein oder sogar etwas ganz anderes bedeuten als was der Sprecher ausdrücken wollte bzw. versuchte. Zum Beispiel *\*ich schlafen toll* kann z.B. *ich schlafe gut* oder *ich finde schlafen toll* bedeuten – die Absicht des Sprechers kann man nicht immer problemlos vermuten. Die flankierenden Daten sollten immer neben den sprachlichen berücksichtigt werden, wenn beurteilt wird, ob die Äußerung akzeptabel bzw. richtig ist oder nicht. Obwohl eine Äußerung an sich korrekt bzw. richtig ist und zum Kontext passt, muss sie nicht richtig sein – falls der Lernende etwas anderes hätte sagen wollen, als was die Äußerung vermuten lässt, geht es um einen Fehler. Diese Fehler werden *verdeckte Fehler* genannt und können in den meisten Fällen nur aufgrund des gesamten Kontextes und des Vorwissens erkannt werden. (Vgl. Kleppin 1998, 27; Raabe, 1980, 69–70; Serra Borneto 2000.)

#### 4.1.4 Andere Definitionen

Es gibt auch Fehlerdefinitionen, die zum größten Teil vom Unterricht abhängig sind. Zu dieser Gruppe gehört z.B. das (blinde) Vertrauen auf Grammatikbücher / Lehrwerke: was da steht, ist richtig, und alles andere ist falsch. Die Lehrwerke stellen immer eine präskriptive Norm vor und bieten keine endgültige Wahrheit über den Sprachgebrauch an. Das sollten auch die Fremdsprachenlehrer – warum nicht auch die Lernenden – im Kopf behalten. Im Alltag werden vielleicht am meisten solche Ausdrücke als Fehler eingeschätzt, die der Lehrer selbst als Fehler ansieht bzw. bezeichnet. Damit ist auch die Definition verbunden, laut der alles, was gegen die Norm im Kopf des Lehrers verstößt, als Fehler zu bezeichnen ist. Die Frage ist natürlich, wer diese Norm kontrolliert bzw. überwacht und ob sie 100 % zuverlässig ist.

Fehler können auch als relativ angesehen werden: was in einem Kontext falsch ist, kann in einem anderen als richtig bezeichnet werden. Kleppin (1998, 22) ist der Meinung, dass diese Definition vielleicht für den Lehrer am besten zu gebrauchen ist, und ich muss ihr an dieser Stelle zustimmen. Wenn Fehler als etwas Relatives betrachtet werden, ist es möglich, verschiedene Lernende ein wenig besser im Unterricht zu berücksichtigen: wenn der Lernende sich nur sehr selten mündlich äußert, kann der Lehrer mögliche vorkommende Fehler lieber tolerieren. Bei aktiveren Lernenden kann er schon häufiger Korrekturen machen.

Die letzte Definition ist schon sehr eng mit allen anderen Definitionen verbunden, weil der Grund für die Toleranz sehr stark variieren kann. Die Lernerbezogenheit, die oben besprochen worden ist, ist nicht die einzige Möglichkeit. Der Lehrer muss immer daran denken, was er in gewissen Situationen für wichtig hält und ob es möglich ist, (einige) Fehler zu tolerieren. Zum Beispiel, wenn die Aussprache das Wichtigste ist, spielen die Adjektivdeklinationsfehler keine so große Rolle. Steht die Verständlichkeit im Vordergrund, muss man nicht unbedingt auf alle grammatischen Fehler achten.

(Zu diesem Kapitel vgl. Kleppin 1998, 21–23; Kleppin 2010, 1062–1063.)

In der vorliegenden Arbeit werden schriftliche Fehler der DaF-Lernenden analysiert, und zwar in solchen Rahmen, die eine ziemlich eindeutige Antwort bzw. Output voraussetzen, weswegen die Korrektheit als das Hauptkriterium für eine fehlerfreie

Äußerung gilt. Die anderen Faktoren spielen in der Ganzheit des Fremdsprachenunterrichts eine unbestrittene Rolle, aber in dieser Arbeit müssen sie aus forschungsmethodischen Gründen sozusagen eine Nebenrolle spielen.

In der alltäglichen Praxis des Fremdsprachenunterrichts müsste meiner Meinung nach auf alle hier besprochenen Aspekte der Fehlerdefinition Rücksicht genommen werden; die wichtigsten für die Arbeit im Klassenzimmer mögen Verständlichkeit und Situationsangemessenheit sein, denn sie sind von großer Bedeutung in dem Sinne, wie gut und verständlich die Lernenden dann später mit anderen Sprechern der Zielsprache kommunizieren können. Läuft die mündliche Kommunikation überhaupt nicht, dann ist es egal, ob die Adjektivendungen in der schriftlichen Sprache in Ordnung sind oder nicht.

## 4.2 Fehlerklassifikationen

Mit Fehlerklassifikationen ist eine Zusammenstellung verschiedener Fehlertypen nach bestimmten Gesichtspunkten gemeint. Fehlerklassifikationen helfen z.B. bei der Bewertung bzw. Beurteilung verschiedener Fehler: welche Fehler sind schwerwiegend, welche eher nicht? Ohne Klassifikationen kann es schwer sein, Ordnung zwischen verschiedenen Fehlern zu erkennen. Mit Hilfe der Klassifikationen können Fehlerbereiche gesammelt werden, um feststellen zu können, welche Fehler z.B. in Aufsätzen am häufigsten vorkommen. Verschiedene Korrekturzeichen helfen im Idealfall sowohl dem Lehrer als auch dem Lernenden indem dem Lernenden klar gemacht wird, wo seine Probleme liegen und wie er sie korrigieren kann (Selbstkorrektur). (Vgl. Kleppin 1998, 40–41.) Im Folgenden werden verschiedene Fehlerklassifikationsmöglichkeiten besprochen.

### 4.2.1 Kompetenz- und Performanzfehler

Eine sehr bekannte Aufteilung im Bereich „Fehlerklassifikationen“ stammt von Corder (1967), der in seinem Artikel „*The Significance of Learner's Errors*“ die Fehler in zwei Gruppen aufteilt: *Kompetenz-* und *Performanzfehler*. (Kleppin 1998, 41; Kleppin 2010, 1063; Nickel 1973, 17–18.)

Kompetenzfehler (engl. *errors*) haben offensichtlich etwas mit der Kompetenz zu tun, und zwar sind damit solche Fehler gemeint, dessen sich der Lernende nicht bewusst ist. Der Grund kann einfach sein, der Lernende hat z.B. eine Grammatikregel noch nicht gelernt und macht deswegen einen Fehler. Es ist aber auch möglich, dass er die Regel falsch gelernt hat, was zum Fehler führt. Wesentlich ist, dass der Lernende gar nicht bemerkt, dass er einen Fehler macht. Diese Fehler sollen systematisch stattfinden. (Vgl. Corder 1981, 10; Kleppin 1998, 41.)

Performanzfehler (engl. *mistakes*) können als Gegenteil der Kompetenzfehler gesehen werden. Mit ihnen sind verschiedene Verstöße gemeint, die der Lernende auch selbst bemerkt, erkennt und vielleicht sogar in der Lage ist, sie selbst zu korrigieren – zuletzt, wenn ihm die Fehler sichtbar gemacht werden. Diese Fehler sind von unsystematischer

Natur. (Vgl. Corder 1981, 10–11; Kleppin 1998, 41.) Laut Nickel (1973, 16–17) können z.B. sog. Flüchtigkeitsfehler nur im Performanzbereich auftauchen – wenn es überhaupt so etwas wie „Flüchtigkeitsfehler“ gibt – denn die Lernenden sollten immer dazu fähig sein, sie selbst zu korrigieren.

Kleppin (1998, 41) teilt die Performanzfehler noch in zwei Subkategorien auf: *mistakes* und *lapses* (auch: Versprecher bzw. Flüchtigkeitsfehler). Die letzteren sind aus Versehen entstanden und sollten leicht zu korrigieren sein, wie z.B. Rechtschreibfehler. Mit *mistakes* sind solche Fehler gemeint, die als Resultat noch unvollkommener Automatisierungen von bekannten Strukturen sind – mit anderen Worten sind diese Äußerungen unangemessen.

Corder (1981, 10–11) zufolge weisen die Performanzfehler keine wichtige Information über den Lernprozess des Lernenden auf. Auf jeden Fall ist es nicht leicht zu bestimmen, bei welchem Fehler es um Kompetenz und bei welchem es dann um Performanz des Lernenden geht (vgl. auch Nickel 1973, 17–18). Kompetenzfehler sollen aber als wichtige Indizien dafür betrachtet werden, was der Lernende schon kann und was eher nicht. Corder (1981, 10–11) deutet auf drei wichtige Punkte hin:

1. Der Lehrer weiß, wie weit im Lernprozess der Lernende ist, indem er die Fehler systematisch analysiert.
2. Der Forscher bekommt gute Information darüber, wie der Prozess des Fremdsprachenlernens weitergeht; die Lernstrategien des Lernenden können untersucht werden.
3. Der Lernende selbst bekommt wichtige Information darüber, was er schon kann und was nicht. Mit Fehlern kann er seine Hypothesen über die Sprache prüfen und testen; mit anderen Worten verwendet er sie als Strategie im Lernprozess.

Kleppin (1998, 42) zitiert Edge (1989)<sup>1</sup>, der die Fehler in drei Subkategorien aufteilt: Ausrutscher (engl. *slips*), Irrtümer (engl. *errors*) und Versuche (engl. *attempts*).

*Ausrutscher* sind Fehler, die der Lernende selbst korrigieren kann, indem er seinen schriftlichen Text noch einmal liest oder ihm erwähnt wird, dass er einen mündlichen Fehler gemacht hat. Diese Kategorie ähnelt den Performanzfehlern, während die nächsten zwei Kategorien von Edge, *Irrtümer* und *Versuche*, den Kompetenzfehlern von Corder ähneln.

*Irrtümer* sind Fehler, die der Lernende nicht allein korrigieren kann – obwohl er dazu fähig sein sollte, zumindest nach Meinung des Lehrers. Hier wird nämlich vermutet, dass dem Lernenden die Regel schon bekannt sein sollte (sie ist schon im Unterricht behandelt worden) und keine Fehler vorkommen sollen. Dass der Fehler trotzdem auftaucht, kann entweder daran liegen, dass der Lernende die Regel vergessen hat oder sie falsch gelernt bzw. verstanden hat.

---

<sup>1</sup> Edge, Julian (1989): *Mistakes and Correction*. Longman, London/New York.

*Versuche* sind buchstäblich Versuche, um etwas solches auszudrücken, was der Lernende noch nicht kennt bzw. kann. Da die Regel noch unbekannt ist, führt der Versuch zu einem Fehler. Zum Beispiel, wenn der Lernende schwache Verben zu konjugieren gelernt hat, kann er diese Kenntnisse benutzen, und solche Sätze wie *\*ich fahrte Auto* bilden.

Diese Aufteilung ist eine Abwandlung der Kategorisierung von Corder (1967) und soll laut Kleppin (1998, 42) darauf zielen, Fehler nach ihrem Ort im Lern- und Unterrichtsprozess zu kategorisieren.

Persönlich finde ich die Aufteilung von Edge praxisbezogener als die von Corder, denn wie z.B. Nickel (1973, 17–18) schreibt, ist es nicht leicht zwischen Performanz und Kompetenz eines Lernenden zu unterscheiden, und die Abgrenzung dieser zwei Kategorien ist nicht klar. Es lässt sich überlegen, ob es überhaupt so etwas wie unsystematische Fehler im Bereich des Fremdsprachenlernens gibt. Die Aufteilung von Edge soll besser zum Nutzen im alltäglichen Unterricht gereichen.

#### 4.2.2 Aspekt der Kommunikation

*Kommunikationsbehindernde Fehler* stören das Verstehen zwischen Kommunikationspartnern; sie können z.B. zu Missverständnissen führen. Mit anderen Worten wird die Kommunikationsabsicht des Sprechers falsch interpretiert oder gar nicht verstanden.

Das Gegenteil sind die *nicht kommunikationsbehindernden Fehler*, die die Kommunikation verständlich laufen lassen. Dies bedeutet aber nicht, dass keine Fehler gemacht werden; sie können schon sehr schwerwiegend sein, aber auf die Kommunikation bzw. das Verstehen haben sie keinen Einfluss. (Vgl. Kleppin 1998, 42.)

#### 4.2.3 Klassifikation nach sprachlichen Ebenen

Die Fehler können auch nach Sprachebenen klassifiziert werden. Kleppin (1998, 42–43) teilt sie in

- (1) phonetische/phonologische,
- (2) morphosyntaktische,
- (3) lexikosemantische,
- (4) pragmatische und
- (5) inhaltliche Fehler auf.

Bei dieser Klassifizierung spielen also die grammatischen Einzelheiten eine Rolle. Im Folgenden bespreche ich noch kurz alle Kategorien.

Fehler können zum Beispiel:

- (1) **Aussprache- oder Orthografiefehler:** \*shreklich, \*der Taag,
- (2) **Fehler in der Morphologie oder in der Syntax:** \*du fährt, \*Ich weiß, dass kommen sie,
- (3) **ein zum Kontext unpassendes Wort oder eine Bedeutungsveränderung:** \*Ich



esse Kaffee, \*Vor Kochen muss man Butter (in der Pfanne) verdauen,  
 (4) **ein Stilbruch oder ein kulturell unangemessenes Verhalten**: \*Hey Professor, kannst du mir die Hausaufgaben sofort per E-Mail schicken?,  
 (5) **inhaltlich falsch**: \*Tampere ist die größte Stadt Finnlands sein.

Kleppin (1998) schreibt, dass die Kategorie (5) (und teilweise auch Kategorie (4)) problematisch in diesem Zusammenhang ist, weil sie sich eigentlich nicht mehr in Sprachebenen operiert, hält sie auf jeden Fall für nützlich denn sie spielt bestimmt eine Rolle beim Fremdsprachenunterricht. (Vgl. Kleppin 1998, 42–43.)

#### 4.2.4 Andere Klassifikationsmöglichkeiten

Wenn Fremdsprachenlehrer die Texte der Lernenden korrigieren, benutzen sie häufig irgendwelche Markierungen bzw. Fehlerkennzeichnungen, die dem Lernenden klar machen sollen, um was für Fehler es in seinem Text geht.

Kleppin (1998, 44–47) zufolge gibt es zahlreiche Möglichkeiten, Fehler in verschiedene Fehlerkennzeichnungen aufzuteilen, wie z.B. nach Inhalt oder Sprachrichtigkeit. Es ist aber schwer, eine einstimmige Klassifizierung zu erstellen, weil die Kategorien sich überschneiden, weswegen die Fehler nicht immer klar zuzuordnen sind.

Mögliche Fehlerkennzeichnungen sind u.a. Verwendung eines falschen Genus oder falscher Tempusgebrauch. (Vgl. Kleppin 1998, 45–47.)

Als eine ziemlich kreative Möglichkeit, Fehler zu klassifizieren, ist die Klassifikation von Knapp-Potthoff (1987)<sup>2</sup> zu erwähnen. Ihre Klassifikation dient als ein gutes Beispiel dafür, wie vielseitig Fehler klassifiziert werden können – und wie schwer es sein kann. Diese Klassifikation zeigt auch, welche Faktoren bei der Untersuchung von Fehlern zu berücksichtigen sind. Knapp-Potthoff teilt die Fehler in zehn Kategorien auf:

- (1) Fehler, die man mit Überzeugung gemacht hat,
- (2) Fehler, die man zum Glück nicht gemacht hat,
- (3) Fehler, die die anderen nicht sehen,
- (4) Fehler, die man gemacht hätte,
- (5) Fehler, die man selbst korrigieren kann,
- (6) Fehler, die man in Kauf nimmt,
- (7) Fehler, die man absichtlich macht
- (8) Fehler, die kaum vermeidbar sind,
- (9) Fehler, die nicht nötig wären,
- (10) Fehler, die man jetzt nicht mehr machen sollte.

---

<sup>2</sup> Knapp-Potthoff, Annelie (1987): „Fehler aus spracherwerblicher und sprachdidaktischer Sicht“. In: Englisch Amerikanische Studien 2, S. 205–220; zitiert nach Kleppin (1998, 48).

---

Wie diese Unterkapitel veranschaulicht hat, können Fehler auf unterschiedlichste Weisen klassifiziert werden. Im Fremdsprachenunterricht ist wahrscheinlich die Klassifikation nach sprachlichen Ebenen am wichtigsten, denn die meisten Fehler, die im Rahmen des Unterrichts korrigiert bzw. aufgehoben werden, sind schriftlich. Es bleibt aber noch die Frage, ob diese Korrekturzeichen, die bei schriftlichen Lernerprodukten benutzt werden können von großer Bedeutung sind, weil meistens nicht alle Lernenden sich dessen sicher sind, worauf z.B. syntaktische Fehler beruhen! Um Erfolg mit diesen Korrekturen bzw. Klassifikation haben zu können, müssten also die Korrekturzeichen zuallererst den Lernenden gründlich erklärt werden. Dem Lehrer können sie natürlich helfen, indem sie zumindest ein wenig Ordnung ins Chaos schaffen. In der alltäglichen Praxis des Fremdsprachenunterrichts spielen wahrscheinlich die (nicht-)kommunikationsbehindernden Fehler eine große Rolle, zumindest was die Arbeit in der Klasse betrifft.

## **5 Fehlerursachen**

Die Gründe, Bedingungen und Anlässe hinter den Fehlern, die die Fremdsprachenlernenden sowohl mündlich als auch schriftlich machen, können die unterschiedlichsten sein. Häufig können viele verschiedene Ursachen gleichzeitig eine Rolle spielen. Auf keinen Fall sind die Fehler, die die Lernenden machen, nur auf Ursachen wie Vergessen, Anstrengung usw. zurückzuführen. (Vgl. Kleppin 1998, 30; Kleppin 2009, 60.)

Mit der Ursachenbeschreibung wird versucht, Aussehen und/oder Auftreten von Fehlern bzw. Abweichungen zu erklären. Laut Raabe (1980, 76–77) scheint es zwei Extreme dabei zu geben: monokausale Erklärungen der Fehler und Pessimismus darüber, Fehler in ihrer Komplexität erfassen zu können. Mit den monokausalen Erklärungen sind solche Erklärungen gemeint, die nicht auf andere Faktoren achten. Es kann z.B. behauptet werden, dass es in einem Fall um Interferenz geht und keine anderen Ursachen berücksichtigt werden. Das pessimistische Extrem bedeutet, dass keine Erklärungen für endgültig bzw. ausreichend gehalten werden. Fehlerursachen sollten immer plurikausal beschrieben und erklärt werden, und zwar in einer Weise, die die Zusammenwirkung mehrerer, aber eben nur der im Einfall wirklich relevanten Gründe, Bedingungen und Anlässe erkennt. (Vgl. Raabe 1980, 76–77.)

Im Folgenden werden einige mögliche Abweichungs- bzw. Fehlerursachen besprochen, die für den Fremdsprachenunterricht bzw. unterrichtlichen Fremdspracherwerb relevant sind.

### **5.1 Einfluss der Muttersprache und anderen Fremdsprachen**

Der Einfluss der Mutter- bzw. Erstsprache (L1) und weiteren Fremdsprachen (L2, L3, ...) auf Fehler im Fremdsprachenlernen ist relativ viel untersucht worden. (Vgl. z.B.

Kleppin 1998; Kleppin 2010; Cherubim 1980.) Der Einfluss kann sowohl positiv als auch negativ sein und wird als (positiver oder negativer) Transfer genannt. Beim negativen Transfer wird oft über Interferenz gesprochen während der positive Transfer als Lernerleichterung gilt. (Vgl. Edmondson/House 2006, 218.)

Bei der Interferenz beeinflusst entweder die Erstsprache oder die weiteren Fremdsprachen den Erwerb der Zielsprache. Es wird auch über Übertragungen in diesem Zusammenhang gesprochen. Die Interferenz gilt als eine der wichtigsten Ursachen für Fehler (Kleppin 1998, 31).

Zwei Fallbeispiele für Interferenz bzw. negativen Transfer, die finnische Deutschlernenden machen könnten:

*\*Ich habe das aus dem Laden gekauft.*

*\*Das ist ein gutes Beispiel von Nachlässigkeit!*

Im Finnischen kauft man irgendwoher, nicht irgendwo wie im Deutschen. Die Finnen geben auch Beispiele *von* etwas statt *für* etwas wie die Deutschen. In diesen Fällen handelt es sich um einen negativen Transfer (Übertragung), weil hier eine Struktur der Ausgangssprache (Muttersprache, hier: Finnisch) auf die Struktur der Zielsprache (Fremdsprache, hier: Deutsch) übertragen wird (Vgl. Kleppin 1998, 30).

Kleppin (1998, 31) nennt noch einige Forscher bzw. Vertreter der kontrastiven Erwerbstheorie (auch: Kontrastiv-Hypothese, vgl. 3.2), laut denen man mit Hilfe von dieser Hypothese die Fehler voraussagen könnte, indem man eine kontrastive Analyse der Ausgangssprache und der Zielsprache durchführt bzw. die beiden Sprachen gründlich vergleicht und analysiert. Laut dieser Hypothese sollten da keine Fehler vorkommen, wo die Elemente und Regeln in beiden Sprachen sich ähneln, weil die Transfers immer positiv wären bzw. sie als solches angenommen bzw. übertragen werden können. Verschiedene Elemente würden dagegen zu Lernschwierigkeiten und Interferenzfehlern führen. (Vgl. Kleppin 1998, 31–32.)

Kleppin (1998, 32) verweist aber auch darauf, dass die großen Divergenzen zwischen Sprachen nicht unbedingt zu Lernschwierigkeiten bzw. Fehlern führen müssen. Sie erwähnt die Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Chinesischen und stellt aus eigener Erfahrung fest, dass es schon sehr große Unterschiede (z.B. in der Grammatik) geben kann, ohne dass besondere Lernschwierigkeiten auftauchen.

## **5.2 Einfluss der Fremdsprache selbst**

Es sind nicht unbedingt nur die Muttersprache oder andere Fremdsprachen, die das Entstehen der Fehler beeinflussen: es kann auch die Fremd- bzw. Zielsprache selbst sein. Diese Fehler, die durch die Zielsprache entstehen, nennt man intralinguale Fehler, während die Interferenzfehler interlinguale Fehler genannt werden. (Vgl. Kleppin 1998, 32–33.)

Kleppin (1998, 33) teilt die intralingualen Fehler in drei Kategorien auf:

- 
- (1) Übergeneralisierungen,
  - (2) Regularisierungen und
  - (3) Simplifizierungen.

Diese drei Kategorien repräsentieren solche Fehler, die wahrscheinlich alle Fremdsprachenlernenden im Laufe des Lernprozesses begehen. Der Lernende braucht nämlich ziemlich gute Kenntnisse in der Zielsprache, um diese Fehler machen zu können, weswegen sie auf keinen Fall für „dumme Fehler“ gehalten werden können (Kleppin 1998, 33).

**Übergeneralisierungen** sind Fehler, die entstehen, wenn der Lernende Regeln oder Kategorien auf solche Phänomene ausweitet, auf die sie eigentlich nicht zutreffen:

*\*Ich habe eine Entscheidung gemacht.*

Laut Raabe (1980, 79) treten die Übergeneralisierungen ebenso häufig wie Interferenzfehler auf. Weil diese Fehler schon gute Zielsprachkenntnisse voraussetzen, können sie auch als Resultat eines „kreativen“ Prozesses angesehen werden: um Übergeneralisierungen machen zu können muss der Lernende gleichzeitig viele verschiedene Ebenen der Sprache (z.B. Morphologie, Semantik) aktiv im Kopf behandeln können.

Über **Regularisierungen** wird gesprochen, wenn der Lernende ein unregelmäßiges Phänomen zu einem regelmäßigem macht:

*\*Er liefte sehr schnell.*

*\*Daniela hat ein Geschenk bekommen.*

**Simplifizierungen** sind buchstäblich Vereinfachungen verschiedener Strukturen (z.B. Vermeidung der Nebensatzkonstruktionen) oder Vermeidung komplexer Formen (z.B. Gebrauch nichtkonjugierter Formen):

*\*Ich kommen bald.*

*Sie kommen nicht. Ich wusste das nicht.*

*\*Siehst du das blau klein Auto dort?*

(Vgl. Kleppin 1998, 33.)

Vertreter der Identitätshypothese (s. z.B. Kleppin 1998, 33) behaupten, dass Erst- und Zweitspracherwerb bzw. das Lernen einer Fremdsprache im Wesentlichen gleichartig verlaufen. Als Resultat machen die Fremdsprachenlernenden gleiche Fehler wie z.B. Kinder, die ihre eigene Muttersprache lernen. Kinder überprüfen die noch unbekanntes Regeln durch Vereinfachungen und Ausweitungen, genau wie die Fremdsprachenlernenden. Man könnte über einen universalen Zusammenhang zwischen

Sprachstruktur und Spracherwerb bzw. Sprachlernenden sprechen, mit dem die Existenz genereller Zwischenstadien erklärt werden kann. Strenge Vertreter der Identitätshypothese behaupten noch, dass ein Lernender eine Fremdsprache in Sequenzen erwirbt – das Alter und/oder seine Muttersprache spielen keine Rolle dabei – und dass diese Sequenzen dem Mutterspracherwerb ähnlich sind. (Vgl. Raabe 1980, 79; Kleppin 1998, 33.) Heute wird die Identitätshypothese aber als zu extrem gesehen; die Annahme universaler Spracherwerbsprozesse als Basis der Hypothese ist kritisiert worden (vgl. Kleppin 1998, 51). Die Interlanguage-Hypothese (s. 3.3) dient heutzutage als „Kompromiss“ zwischen der Identitätshypothese und der kontrastiven Analyse (s. 3.2).

### 5.3 Lernstrategien

Unter Lernstrategien sind Edmondson/House (2006, 230ff.) zufolge solche Strategien zu verstehen, mit deren Hilfe der Lernende versucht, seine Kompetenz in der Zielsprache zu verbessern. Typische Beispiele dafür sind u.a. Auswendiglernen und bewusstes Wiederholen. Das Ziel der Lernstrategien ist immer die Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse. Bei der Erforschung der Lernstrategien ist eine der zentralen Fragen die Frage nach den besten Strategien, bzw. welche Strategien die erfolgreichsten sind. Auch die Frage danach, wie diese Strategien zu erkennen und zu klassifizieren sind, ist wichtig. Die Forscher haben sich auch für die „Unterrichtsfrage“ interessiert, bzw. dafür, ob man diese Strategien lernen bzw. lehren kann oder ob es sich nur um verschiedene Lernertypen geht. (Vgl. Bimmel 2010, 843; Edmondson & House 2006, 230ff..)

Kleppin (1998, 36) zufolge spielen Übertragungen bei Lernstrategien eine große Rolle: mit Hilfe von ihnen kann der Lernende seine Hypothese ausprobieren, indem er sie in neuen Kontexten verwendet. Diese bewussten Übertragungen darf man mit Interferenzen nicht gleichsetzen. Dieses bewusste Ausprobieren steuert den Lernprozess und führt zum Weiterlernen – doch kann sie zu Fehlern führen. (Vgl. Kleppin 1998, 36.)

Edmondson/House (2006, 230ff.) erwähnen mehrere Forschungen über Lernstrategien, stellen letztlich fest, dass diese Forschungen *„nur begrenzte Aussagekraft haben, da sie vorwiegend zeigen, daß erfolgreiche Lerner für das Erlernen einer Fremdsprache anscheinend mehr tun und dies besser tun“*. Die erfolgreichsten Lerner haben also ein starkes Bedürfnis nach Kommunikation; sie stellen Hypothesen über die Fremdsprache auf und überprüfen bzw. testen aus und versuchen die Sprache aktiv zu lernen. Sie nehmen sogar in Kauf die Gefahr, sich zu irren und sich lächerlich zu machen. (Vgl. Edmondson/House 2006, 230ff.; Kleppin 1998, 36.)

Als ein Beispiel für eine mögliche Klassifizierung der Lernstrategien wird hier die Klassifikation von O'Malley et al. (1985, 27) vorgestellt. Sie teilen die Strategien in drei Klassen auf:

- (1) **metakognitive Strategien:** Planen, Vorbereitung und Kontrollierung der Lerneraktivitäten; Selbstevaluierung des Erfolgs,

(2) **kognitive Strategien:** z.B. Übersetzen und Erraten von Bedeutungen aus dem Kontext und

(3) **sozial-affektive Strategien:** Zusammenarbeit zwischen Lernern, Geben von Feedback, Austausch von Informationen.

Jedoch sind die Ergebnisse der vorhandenen Studien zum Thema Lernstrategien kaum zu vergleichen: es sind ganz verschiedene Lernbedingungen, Forschungs- und Klassifikationsmethoden benutzt worden (vgl. Bimmel 2010, 845; Edmondson/House 2006, 232).

Ein Hauptproblem bei der Evaluierung bzw. Interpretation der Ergebnisse dieser Studien liegt darin, dass sie nicht annehmen lassen, dass die Lernstrategien den Lernerfolg determinieren. Mit anderen Worten: erfolgreichen Lernern kann ein vielseitiges Repertoire der Lernstrategien zur Verfügung stehen, was Lernerfolg als Konsequenz haben kann. Möglich ist aber auch, dass dies an vielen verschiedenen Faktoren, wie z.B. Alter, Motivation, Intelligenz, liegt. (Vgl. Bimmel 2010, 847; Edmondson/House 2006, 232f.) Laut Kleppin (1998, 36) können manche Lernstrategien (z.B.: „ich rede so viel wie möglich, um Neues zu lernen“) auch zu einem erhöhten Fehleraufkommen führen.

## 5.4 Kommunikationsstrategien

Mit Kommunikationsstrategien sind solche Verfahren gemeint, die benutzt werden, wenn der Lernende an den Grenzen seiner Sprachkenntnisse bzw. fremdsprachlichen Kompetenz operiert aber noch die Konversation aufrechterhalten will. Deswegen werden sie auch Kompensationsstrategien genannt (Edmondson/House 2006, 233ff.; Kleppin 1998, 34).

Der Lernende kann aber auch versuchen, nur das zu äußern, was er sicherlich korrekt äußern kann; aus Angst vor Fehlern verändert er seine Kommunikationsabsicht. In diesem Fall spricht man über Vermeidungs- oder Ausweichstrategien. Diese Strategien können schwerwiegende Folgen haben, denn ein Lernender, der immer nur das sagt, was er sicherlich sagen *kann*, behält auf jeden Fall die falschen, fehlerhaften Hypothesen über eine Sprache in seinem Kopf, und da er sie nie austestet, kann z.B. der Lehrer sie nicht korrigieren. Dies kann zu Fossilisierungen (s. 3.3) führen und sogar ein Hindernis für das Weiterlernen verursachen. (Vgl. Kleppin 1998, 34–35.)

Da Kommunikation ein interaktiver Prozess ist, können Kommunikationsstrategien in zwei Kategorien eingeteilt werden: rezeptive und produktive Strategien. Jedoch sind eher die produktiven Strategien untersucht worden, weil sie empirisch leichter realisierbar sind (Edmondson/House 2006, 233ff.). Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit genau auf die produktiven Strategien konzentriert.

Es gibt eine Reihe von möglichen Klassifizierungen für Kommunikationsstrategien nach verschiedenen Kriterien, jedoch sind sie letztlich sehr ähnlich, wie Bialystok

(1990, 139) feststellt. Ich werde hier die Klassifikation von Kasper (1982)<sup>3</sup> als Beispiel vorstellen, weil sein Organisationsprinzip meiner Meinung nach gut zu Fremdsprachenunterrichtsbedingungen passt.

Kasper (1982) teilt die produktiven Kommunikationsstrategien in Reduktionsstrategien und in aktive Problemlösungsstrategien ein. Die Reduktionsstrategien sind buchstäblich solche Strategien, bei denen das Ziel der Kommunikation ergänzt, aufgegeben oder verändert wird. Laut Kleppin (1998, 34) reduziert der Lernende seine Kommunikationsabsicht aus Angst vor Fehlern. Mit Hilfe aktiver Problemlösungsstrategien versucht der Lernende, das Ziel der Kommunikation „aktiv“ zu erreichen, auch wenn ihm die sprachlichen Kenntnisse fehlen oder sie nicht abgerufen werden können. (Vgl. Edmondson/House 2006, 234–235).

Diese zwei Kategorien können noch weiter aufgeteilt werden (vgl. Edmondson/House 2006, 234f.):

## **1 Reduktionsstrategien**

### 1.1 Formale

### 1.2 Funktionale

#### 1.2.1 Aktionale

#### 1.2.2 Modale

#### 1.2.3 Thematische

## **2 Aktive Problemlösungsstrategien**

### 2.1 Abrufungsstrategien

### 2.2 Kompensationsstrategien

#### 2.2.1 L1-Basierte

#### 2.2.2 L2-Basierte

#### 2.2.3 kooperative

#### 2.2.4 nonverbale

Im Folgenden werden die Subkategorien noch ein wenig näher erklärt bzw. erhellt:

1.1: Äußerungen werden in eine Art Pidgin reduziert

1.2.1: Der gewünschte Sprechakt wird durch einen anderen substituiert; der Lernende kann z.B. den anderen Sprechern zustimmen, weil es leichter ist als einen Widerspruch zu formulieren und zu äußern

1.2.2: Es wird auf das Wesentliche beschränkt ohne Begründungen oder Einleitungen (z.B. nur ein Widerspruch: „Nein!“ wird geäußert ohne Erklärung); dies wird oft als unhöfliches Verhalten interpretiert

1.2.3: Das Thema wird gewechselt oder sogar vermieden, weil der Lernende sich überhaupt nicht in diesem Bereich äußern kann

---

<sup>3</sup> Kasper, G. (1982): „Kommunikationsstrategien in der interimsprachlichen Produktion“. In: Die Neueren Sprachen 81/6, 578–600; zitiert nach Edmondson/House (2006, 233ff.).

2.1: Nach dem richtigen Wort oder der Struktur wird aktiv „gesucht“, wenn es/sie nicht sofort abzurufen ist

2.2.1: Kodewechsel oder interlingualer Transfer, z.B. ein englisches Wort statt eines deutschen wird benutzt

2.2.2: Paraphrasen werden eingesetzt oder das L2-Wissen wird generalisiert; neue Wortschöpfungen sind möglich

2.2.3: Es wird aktiv nach Hilfe gesucht; der Kommunikationspartner kann um Hilfe gebeten werden oder ein Wörterbuch wird benutzt

2.2.4: Mimik und Gestik werden verwendet

(Vgl. Edmondson/House 2006, 234f..)

Reduktionsstrategien verhindern oder schränken die Kommunikation ein, während Problemlösungsstrategien sie unterstützen und kontinuierlich machen.

Es bleibt aber noch die Frage, welche Relevanz die Kommunikationsstrategien und ihre Klassifizierung für Fremdsprachenunterricht haben. Bialystok (1990, 139ff) deutet an, dass die Strategien nicht an sich zu den Fremdsprachenlernenden vermittelt werden sollen. Stattdessen sollte man die notwendigen Informationsverarbeitungsstrukturen berücksichtigen, die man unbedingt für jede Bewältigung eines Kommunikationsproblems braucht. Die Lernenden sollten also auf die Möglichkeiten dieser Strategien aufmerksam gemacht werden.

Edmondson/House (2006, 236) zufolge sind es oft aber nicht die Erkenntnisse der Kommunikationsstrategien, die den Fremdsprachenlernenden fehlen, sondern ein schnell verfügbares Repertoire an sprachlichen Mitteln. Bialystok (1990, 147) schreibt zutreffend:

„What one must teach students of a language is not strategy, but language.“  
(Bialystok 1990, 147.)

## 5.5 Andere Faktoren

Die Ursachen der Fehler können vielseitig sein, wie in diesem Kapitel konstatiert worden ist. In diesem Abschnitt werden noch einige mögliche Fehlerursachen besprochen.

Die Elemente des Fremdsprachenunterrichts können Einfluss auf Fehler haben, indem die Lernenden die (neulich) im Unterricht behandelten Regeln usw. auch da benutzen, wo sie eigentlich unnötig oder falsch sind, weil sie im Unterricht überrepräsentiert worden sind. Damit ist gemeint, dass manche Phänomene viel intensiver bzw. längere Zeit geübt worden sind, weswegen die Lernenden sie besser im Kopf behalten. Auch die Lehrwerke beeinflussen solche Fehler denn in ihnen kommen manche Konstruktionen viel häufiger vor als andere (z.B. Pronomen er vs. sie; Verbkonjugationen er macht vs. ihr macht). Diese Fehler nennt man unterrichts- oder lehrerinduzierte Fehler. Nicht einmal akzeptable, „richtige“ Sätze können garantieren, dass der Lernende den vermittelten Stoff wirklich *gelernt* und *verstanden* hat; falls ein Satz sozusagen



---

papageienhaft gelernt worden ist, kann er wahrscheinlich ohne Probleme „fehlerfrei“ produziert werden; ob die Regel hinter der Äußerung dem Lernenden klar sind, kann man daraus nicht schließen. (Vgl. Corder 1981, 41; Kleppin 1998, 36.)

Edmondson (1993, 64–65) unterscheidet zwischen Fehlern bzw. Abweichungen, die vorkommen, weil kein relevantes fremdsprachliches Wissen vorhanden ist und abweichenden Äußerungen, die entstehen, weil das vorhandene Wissen einer Fremdsprache noch weiter ergänzt, analysiert, integriert oder automatisiert werden muss. Er schreibt, dass Lehrer im Klassenzimmer sozusagen Macht ausüben, weswegen sie auch dazu „fähig“ sind, Lernende dazu zu zwingen, Fehler zu machen. In einer informellen Situation, wie z.B. auf einer Party können verschiedene Kommunikationsstrategien verwendet werden, wenn der Lernende nicht weiß, wie er auf eine Frage reagieren soll. Edmondson (1993, 64–65) gibt ein Beispiel dafür, dass nach dem Alter des Lernenden gefragt wird. Kann er die Zahl in der gewissen Fremdsprache nicht äußern, kann er z.B. sie aufschreiben oder die Antwort irgendwie umformulieren (z.B. *Nicht sehr alt! oder Ist nicht wichtig*), aber in der Unterrichtssituation, wo der Lehrer die Frage *Wie alt sind Sie?* stellt und danach auf die Nummer auf der Tafel zeigt, wird schon eine gewisse Antwort erwartet. In einer solchen Situation muss der Lernende einen Fehler begehen, obwohl er weiß, dass er die richtige Antwort nicht produzieren kann. Der Lehrer hat also in der Klasse die soziale Autorität, Fehler zu erzwingen. Obwohl in diesen Fällen die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den nicht bekannten Aspekt sehr stark gerichtet wird, bleibt noch die Frage zu beantworten, ob eine solche Frage-Antwort-Feedback-Sequenz, wo sich der Lernende mehr oder wenig „dumm“ fühlen muss, wirklich eine Alternative zu einer direkten Übermittlung der neuen Information von Vorteil ist. (Vgl. Edmondson 1993, 64–66.)

Persönliche Faktoren bilden ein weites Feld von verschiedenen Faktoren, die auf Fehleraufkommen Einfluss haben. Bei diesen Faktoren lässt sich schwer identifizieren, welche tatsächlichen Ursachen hinter den Fehlern zu finden sind. Der Lerner kann z.B. müde oder unmotiviert sein oder sich wirklich nicht an das Gefragte erinnern. Die Situation spielt auch eine Rolle, z.B. eine Prüfungssituation kann dem Lernenden aufregend sein, weswegen er dann Fehler macht. (Vgl. Kleppin 1998, 36.)

Laut Kleppin (1998, 38–39) können auch soziokulturelle Faktoren eine Rolle bei Fehlerursachen spielen; hier wird von kulturellen Interferenzen gesprochen. Meistens werden diese Fehler von Muttersprachlern der Zielsprache bzw. Zielkultur nicht der mangelnden fremdsprachlichen Kompetenz des Sprechers, sondern seinem Verhalten angelastet. Diese Fehler tauchen wahrscheinlich meistens in mündlichen statt schriftlichen Situationen auf.

Die Ursachen hinter den Fehlern können also sehr unterschiedlicher Natur sein. In der vorliegenden Arbeit wird vermutet, dass die Muttersprache und die anderen gelernten Fremdsprachen einen zentralen Einfluss auf die auftauchenden Fehler haben. Man kann aber nicht die Möglichkeit auslassen, dass auch die persönlichen Faktoren, wie Motivation und die zugänglichen Kommunikations- und Lernstrategien des Lernenden eine bedeutende Rolle dabei spielen. Die Rolle der Fremdsprache selbst mag von

weniger Bedeutung sein; ich vermute, dass Finnisch, Englisch und möglicherweise auch Schwedisch mehr Einfluss auf die Fehler der DaF-Lernenden haben, denn sie alle hört man in Finnland bedeutend mehr als Deutsch.

## 6 Valenz

Der Terminus *Valenz* stammt ursprünglich aus der Chemie und bedeutet die Eigenschaft von Atomen, sich mit anderen Atomen in Moleküle zu verbinden (vgl. Majorin 2008, 17). In der Linguistik bezeichnet dieser Terminus die Eigenschaft bzw. Wertigkeit (vor allem) der Verben, eine Leerstelle um sich zu eröffnen und sie mit Ergänzungen bzw. Aktanten und Angaben zu erfüllen, so dass der Satz syntaktisch-semantisch sinnvoll wird; mit anderen Worten: die Eigenschaft des Verbs, sich mit anderen „Atomen“ bzw. Worten zu verbinden (vgl. Lewandowski 1985, 1155f; Majorin 2008, 17; Piitulainen 2006, 1158).

Der Terminus *Valenz* wurde von dem Franzosen Lucien Tesnière (1893–1954) in die Linguistik übertragen; er verwendete das Wort *Valenz* (franz. *valence*) in seinem Beitrag „Esquisse d’une syntaxe structurale“ (Majorin 2008, 17f; Piitulainen 2000, 27). In seinem postumen Werk „Èlèments de syntaxe structurale“ (1959) werden die Grundlagen der Valenzlehre eingeführt und dieses Werk gilt allgemein als die theoretische Grundlage der wissenschaftlichen linguistischen Valenzlehre (vgl. Majorin 2008, 17). Die Grundgedanken der Valenztheorie wurden aber schon in den 1930er Jahren von dem Wiener Philosophen und Sprachtheoretiker Karl Bühler ausgedrückt (vgl. Helbig/Schenkel 1973, 12f; Tarvainen 1981, 1ff).

Tesnière gilt nicht nur als Begründer der modernen Valenzidee, sondern auch der sog. Dependenzgrammatik, die häufig im Zusammenhang mit dem Terminus Valenz(theorie) vorkommt, was auch z.T. die begriffliche Nähe dieser zwei Termini erklärt (vgl. Korhonen 1977, 40–41; Majorin 2008, 25). Die Dependenz weicht aber von der Valenz in dem Sinne ab, dass die Dependenz den Abhängigkeitsverhältnis zwischen dem **Regens** und seinen **Dependentien** bezeichnet, während die Valenz als Kernstück der Dependenztheorie angesehen werden kann. Wie oben gesagt, wird mit dem Terminus *Valenz* auf die Eigenschaft bzw. Fähigkeit eines sprachlichen Elements, d.i. des Valenzträgers, hingedeutet, die dazu fähig ist, Leerstellen um sich zu eröffnen und sie mit anderen, bestimmten sprachlichen Elementen zu füllen. Mit anderen Worten verlangt der Valenzträger eine gewisse Anzahl von Partnern bzw. Ergänzungen bzw. Aktanten bestimmten Typs, während die Dependenz diese Relationen an sich untersucht bzw. bezeichnet. (Vgl. Majorin 2008, 25ff; Piitulainen 2000, 28f.)

Die Termini von Tesnière, *Regens* und *Dependenz*, bezeichnen die Glieder eines Satzes. Regens bedeutet „Valenzträger“, d.i. Prädikatsverb. Diejenigen Satzteile, die dem Regens untergeordnet sind, heißen Dependentien. Dependentien können wiederum Dependentien niederen Grades regieren. Tesnière (1988, 14f) nannte ein Bündel aus Regens und Dependentien einen Knoten (franz. *noeud*). Dependentien können je nach

der Rolle im Satz in zwei Kategorien eingeteilt werden: zu *actants* (auch: Aktanten; Ergänzungen) und *circonstants* (auch: Angaben). (Vgl. Majorin 2008, 18; Piitulainen 2000, 28ff.) Ergänzungen und Angaben werden später näher besprochen.

Laut Tesnière (1988, 13ff; 103) bildet das Verb das strukturelle Zentrum eines Satzes, von dem andere Glieder abhängig sind. Dieses Zentrum bzw. das Verb nennt Tesnière *régissant* (dt. Regens) und die von ihm abhängigen Glieder *subordonné* (dt. Dependienten). Bemerkenswert bei Tesnières Theorie war die Ablehnung der traditionellen Subjekt-Prädikat-Opposition im Satz; bei ihm spielte das Subjekt keine zentrale Rolle wie in der traditionellen Grammatik, stattdessen wurden allein dem Verb die wichtigsten Aufgaben zugeschrieben (Helbig/Schenkel 1973, 13). Wie Tesnière selbst (1988, 103) schreibt:

„12. – C'est donc abusivement que les grammairiens allemands, ont baptisé le substantif de *Hauptwort*, c'est-à-dire "mot principal". En réalité cette épithète convient bien mieux au verbe qu'au substantif.

13. – Quant aux actants et aux circonstants, ce sont les **subordonnés immédiats** du verbe.“

Die Valenzidee Tesnières ist also verbozentrisch (Majorin 2008, 18).

Die Sonderstellung des Verbs kann dadurch begründet werden, dass es eine Aufbaufunktion im Satz hat; das Verb determiniert, welche anderen Glieder, bzw. Ergänzungen und Angaben in der Äußerung möglich sind (Majorin 2008, 25). Das finite Verb ist das einzige Satzglied, das mit Frequenz auftaucht; in den meisten Sätzen gibt es ein Prädikat. Das Prädikat weist auch Aktiv und Passiv auf, die es ermöglichen, den gleichen Sachverhalt aus verschiedener Perspektive auszudrücken. Auch Tempus und Modus sind „Aufgaben“, die nur das Prädikat berühren und Einfluss auf den ganzen Satzinhalt haben. Das finite Verb ist immer monofunktional, d.h., es kommt nur als Prädikat vor, während andere nominale Kategorien in mehreren Satzgliedfunktionen auftreten können bzw. polyfunktional sind. (Vgl. Piitulainen 2000, 37–39.) Die zentrale Rolle des Verbs ist auch bei der Vereinfachung verschiedener Texte zu sehen; einfache Sätze mit nur Verben und ihren Ergänzungen sind sowohl beim Lesen als auch beim Hören leichter zu verstehen (Piitulainen 2006, 1160).

Die Valenz- bzw. die Dependenztheorie eignet sich gut für die Beschreibung der deutschen Sprache in dem Sinne, dass das Verb tatsächlich eine zentrale Rolle in dieser Sprache spielt; mit anderen Worten hat sie eine unbestrittene Satzbildungskraft. Auch viele Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache basieren auf diesen Theorien. (Vgl. Majorin 2008, 377; Piitulainen 2000, 27; Piitulainen 2006, 1158.)

Obwohl die moderne Valenztheorie davon ausgeht, dass das Verb das Zentrum eines Satzes ist, können auch andere Satzglieder bzw. Wortarten Valenzträger sein, wie z.B. Adjektive und Substantive. (Vgl. Lewandowski 1985, 1161; Majorin 2008, 28f; Tarvainen 1981, 72ff, 78ff.) Laut Majorin (2008, 28ff) bedeutet der weit aufgefasste

Valenzbegriff – oder **Valenz im weiteren Sinne** – genau das, dass die Valenz eine Eigenschaft aller Wortarten sei. Der Valenzbegriff bzw. die verbale Valenz Tesnières kann dagegen als **Valenz im engeren Sinne** verstanden werden. Den Substantiven und den Adjektiven wird meistens eine Valenz adjustiert, aber laut der engen Valenzidee wird den Substantiven nur ererbte Valenz zugeschrieben, die vom zugrunde liegenden Verb oder Adjektiv abhängig ist:

*Teilnahme am Wettbewerb* -> an etwas teilnehmen.

Die Stellung anderer Wortarten (z.B. Adverbien, Präpositionen) als Valenzträger ist umstritten. (Vgl. Majorin 2008, 28f.) In der vorliegenden Arbeit wird aber nur auf die Valenz bzw. Rektion der Verben konzentriert.

Die Termini Valenz, Dependenz und Rektion hängen eng zusammen. Da die Kernidee der Valenz heißt, dass das Regens Leerstellen um sich für bestimmte Dependienten eröffnet und mit Dependenz gemeint ist, dass Dependienten vom Regens abhängig sind, bezeichnet Rektion eine Situation, wo das Regens die Dependienten regiert (vgl. Majorin 2008, 26f). Ein Beispiel dafür: *Max isst einen Apfel.*

**Valenz:** Das Verb „essen“ öffnet Leerstellen für ein Nominativsubjekt und ein Akkusativobjekt

**Dependenz:** Akkusativobjekt und Nominativsubjekt sind vom Verb „essen“ abhängig

**Rektion:** Das Verb „essen“ verlangt ein Nominativsubjekt und ein Akkusativobjekt. (Vgl. Majorin 2008, 26.)

Die schon oben genannten Termini *Ergänzung* und *Angabe* sollen noch näher erläutert werden: Mit einer Ergänzung (auch: Aktant) ist ein solches Satzglied gemeint, das vom Verb bzw. vom Valenzträger abhängig ist. Diese valenzbedingten Satzglieder können entweder fakultativ oder obligatorisch sein, je nach dem, ob sie weggelassen werden können, ohne dass der Satz grammatisch falsch wird. Das Verb determiniert die Qualität und die Quantität der Ergänzungen. Angaben (auch: freie Angaben, *circonstants*) dagegen sind Satzglieder, die so schwach mit dem Verb verbunden sind bzw. davon abhängen, dass sie ziemlich beliebig zu jedem Satz hinzugefügt oder weggelassen werden können, ohne dass sich der Kern des Satzes verändert. Ein Beispiel:

*Der Lehrer verteilt jetzt die Bücher an die Kinder.*

*Verteilt* ist das Regens; *der Lehrer*, *die Bücher* und *an die Kinder* sind Aktanten; *jetzt* ist eine freie Angabe. *Der Lehrer* und *die Bücher* sind obligatorische Ergänzungen, während *an die Kinder* eine fakultative Ergänzung ist. Die Auslassung der freien Angabe und der fakultativen Ergänzung ändert nicht den Inhalt des Satzes:

*Der Lehrer verteilt die Bücher.*

Es ist aber zu berücksichtigen, dass die freien Angaben nicht völlig beliebig ausgewählt und zu dem Satz hinzugefügt werden können; sie unterliegen semantischen

Restriktionen, die das Auftreten bzw. die Freiheit dieser Angaben einschränken. Mit anderen Worten müssen die freien Angaben mit dem Satzinhalt semantisch passend sein, was wir schon bei der semantischen Valenz behandelt haben. Ein Beispiel:

? *Er starb **ab und zu**.*

(Vgl. Piitulainen 2000, 28f, 31f; Tarvainen 1981, 20ff.)

## 6.1 Die Ebenen der Valenz

Der Begriff Valenz kann auf verschiedenen Ebenen der Sprache betrachtet werden: man kann z.B. von **logisch-semantischer**, **morphosyntaktischer**, **syntaktischer**, **semantischer** und **pragmatischer** Valenz sprechen. Im Folgenden werden diese Ebenen mit Hilfe von Beispielen veranschaulicht.

**Die logisch-semantische Valenz** bedeutet die Eigenschaft der Bedeutung; dass der Valenzträger Leerstellen in relationslogischem Sinn besitzt, und diese Leerstellen sollen mit passenden Argumenten erfüllt werden. Da logisch-semantische Valenz außerhalb der Sprache operiert bzw. die Existenz dieser Leerstellen von der Wortbedeutung abhängt, ist sie nicht an eine bestimmte Wortklasse verbunden. Z.B. das Verb *helfen* und das Substantiv *Hilfe* besitzen dieselbe logisch-semantische Valenz; in beiden Fällen geht es darum, dass jemand jemandem anders hilft; *Ich helfe dir*; *Meine Hilfe für dich*. Die Bedeutung des Wortes besteht aus mehreren semantischen Komponenten, die in zwei Kategorien eingeteilt werden können: diejenigen, die für Valenz relevant sind, heißen *Funktoren*, und die für Valenz irrelevanten Komponenten heißen *Modifikatoren*. Funktoren sind Komponenten wie „haben“, „bewirken“ oder „existieren“; beim Verb *helfen* wäre der Funktor „bewirken“. Die Modifikatoren haben einfach die Aufgabe, die Funktoren zu modifizieren bzw. ihnen Nuancen zu geben. Die **morphosyntaktische Valenz** determiniert die Besetzung der Leerstellen, die oben besprochen worden sind, durch obligatorische und fakultative Ergänzungen: *Ich* helfe *dir*.

**Die syntaktische Valenz** bezeichnet die Tatsache, dass der Valenzträger je nach seiner Wortklasse seine Ergänzungen (morphologische Form; syntaktische Funktion) determiniert. Die syntaktische Valenz ist eine einzelsprachliche Kategorie, was dadurch begründet werden kann, dass sie nicht nur zwischen verschiedenen Sprachen, sondern auch zwischen Wortklassen einer Sprache variiert:

*helfen* (dt.) > *Hilfe* (dt.) > *ayudar* (esp.) > *auttaa* (finn.)

*Ich helfe ihm.*                      helfen + Dativ

*Meine Hilfe für ihn.*              Hilfe + Präpositionalergänzung mit für + Akkusativ

*Lo ayudo.*                              ayudar + Akkusativ

*Autan häntä.*                          auttaa + Partitiv

**Die semantische Valenz** bedeutet, dass ein bestimmtes Wort mit bestimmter Bedeutung mit anderen Worten in demselben Kontext mit gewissen semantischen Bedingungen verbunden ist. Die Bedeutung eines Wortes kann in verschiedene Elemente eingeteilt werden, und je nach dem Kontext kann eine Eigenschaft des Wortes betont werden oder umgekehrt. Z.B. kann das deutsche Verb *fallen* semantisch folgendermaßen definiert werden: a) „schnell“, b) „unfreiwillig“, c) „nach unten gerichtet“, d) „Bewegung“. Alle diese Elemente müssen nicht gleichwertig sein.

In der Praxis gibt es auch Restriktionen zwischen dem Verb und seinen Dependenzien oder Regens:

*\*Er stirbt manchmal.*

*\*Er beherrscht manche Fremdsprachen im Garten.*

Die semantische Valenz scheint zumindest teilweise ein universales linguistisches Phänomen zu sein; die perfekten Synonyme verschiedener Sprachen haben dieselbe semantische Valenz (vgl. die oben genannten Beispiele: *\*Hän kuolee toisinaan* (finn.), *\*Él muere a veces* (esp.); *\*Hän hallitsee monia vieraita kieliä puutarhassa* (finn.), *\*Domina muchos idiomas extranjeros en el jardín* (esp.)).

Bei der **pragmatischen Valenz** handelt es sich um die Realisierung der Valenz auf der kommunikativen Ebene; die pragmatische Valenz erforscht nicht Einzelsätze ausgeschlossen von deren Kontext, sondern betrachtet sie als eine größere Einheit bzw. als Teile des ganzen Textes im Unterschied zum traditionellen Valenzkonzept. Die pragmatische Valenz soll also als Bindeglied zwischen Sprachsystem und Text verstanden werden. Der Terminus ist aber in dem Sinne problematisch, dass die endgültige und einheitliche Definierung immer noch fehlt; es gibt keine einheitliche theoretische Bestimmung. (Vgl. Majorin 2008, 55ff.)

(Zu diesem Unterkapitel vgl. Majorin 2008, 29ff, 55ff; Piitulainen 2000, 32; Tarvainen 1977, 16ff; Tarvainen 1981, 14ff.)

## 7 Rektionen im Deutschen im Vergleich zum Finnischen

Mit der Rektion ist eine Eigenschaft bzw. eine Fähigkeit eines Verbs, eines Substantivs oder eines Adjektivs gemeint, die einen gewissen Kasus verlangt, um die semantische und/oder syntaktische Bedeutung des Satzes erfüllen zu können. Auch alle Präpositionen des Deutschen fordern einen gewissen Kasus. (Vgl. z.B. Helbig/Buscha 2001, 52ff; Piitulainen et al. 1997, 87ff.)

Wie Majorin (2008, 26) feststellt, werden die Termini *Rektion* und *Valenz* sehr oft als Synonyme verwendet und sie sind sehr eng miteinander verbunden. Während die Rektion im engeren Sinne nur die morphologische Determination der Rektion

bezeichnet, ist mit dem weit gefassten Rektionsbegriff die Situation gemeint, wo die Valenz nur ein Sonderfall der Rektion ist, d.h. die „Rektion von Teilen von Wortklassen“. Die Ausdehnung der Valenzidee auf die nicht kasusbestimmten Einheiten hat die Rektion generalisiert. (Vgl. Majorin 2008, 26.) In der traditionellen Grammatik bezieht sich die Rektion nur auf Objekte, während der Begriff der Valenz auch Subjekt und Präpositionalobjekte mitumfasst (Bußmann 1983, 433). Der Begriff der Rektion gibt also eine definatorische Grundlage für die Oberbegriffe Valenz und Dependenz (Glück 1993, 503).

Die Verben des Deutschen fordern immer einen bestimmten Kasus für das von ihnen abhängige Substantiv; Prädikativ, Kasusobjekt oder Präpositionalobjekt. Die Kasus, die vom Verb anhängig sind bzw. die das Verb verlangt, heißen **Casus obliqui** (d.h. abhängige Kasus; Akkusativ, Dativ, Genitiv), im Vergleich zum **Casus rectus** (d.h. unabhängiger Kasus; Nominativ), der keine Rolle mit dem jeweiligen Verb spielt. Der traditionelle Begriff der Rektion bezieht sich nur auf *Casus obliqui*, während sich der erweiterte Rektionsbegriff auch auf *Casus rectus* und Präpositionalobjekte bezieht. (Vgl. Glück 1993, 503; Helgib/Buscha 2001, 52; Piitulainen et al. 1997, 52.)

Laut Piitulainen (1997, 87) kann man keine endgültigen Regeln für die Rektionen der deutschen Verben formulieren; stattdessen sollen sie auswendig gelernt werden. Dies soll auch in der vorliegenden Arbeit veranschaulicht werden.

In dieser Arbeit wird auf die Rektion der Verben konzentriert; unter dem Begriff *Rektion* werden sowohl *Casus obliqui* als auch Präpositionalobjekte verstanden. Im Folgenden werden die verschiedenen Objektmöglichkeiten der deutschen Sprache im Vergleich zu den finnischen dargestellt. Als Basis dieser Darstellung dient das Werk von Tarvainen (1985), da sie immer noch die bisher gründlichste Gesamtdarstellung in diesem Bereich ist (vgl. Hyvärinen/Piitulainen 2010, 573). Da sich die empirische Analyse dieser Arbeit auf den Vergleich des Sprachpaars Finnisch-Deutsch im Bereich der Verbrektion konzentriert, ist es meiner Meinung nach sinnvoll, die Ähnlichkeiten und die Unterschiede dieser zwei Sprachen hier zu erleuchten.

## 7.1 Akkusativobjekt

Der Akkusativ beantwortet die Frage *Wen?* oder *Was?* und kann mit Elementen wie *ihn / sie / es, den / die / das* anaphorisiert werden. Das Akkusativobjekt ist immer valenzgebunden und es kann eine obligatorische oder fakultative Ergänzung des Verbs sein. Der Kern eines Akkusativobjektes kann 1) ein Substantiv (Nomen), 2) eine Substantivierung (Nominalisierung) oder 3) ein Pronomen sein. (Vgl. Duden 2009, 814; Piitulainen 2000, 45.)

Gleich wie im Deutschen, ist auch im Finnischen der Akkusativ der Kasus des sog. direkten Objekts. Im Finnischen beschränkt sich der Akkusativ aber auf die Bezeichnung des totalen Objekts, während er im Deutschen sowohl das Total- als auch Partialobjekt bezeichnen kann, wo der Unterschied mit Hilfe von bestimmtem Artikel gemacht wird. Mit anderen Worten ist der deutsche Akkusativ ausgedehnter als der

finnische. Der deutsche Akkusativ kann folgende Entsprechungen im Finnischen haben: Akkusativ, Partitiv und Allativ. Das soll in den folgenden Beispielen veranschaulicht werden.

Der finnische Akkusativ entspricht dem deutschen Akkusativ:

Ich habe *das Buch* gelesen.

Olen lukenut *kirjan*. (perfektive Aktionsart)

Die finnische Entsprechung muss Partitiv sein, wenn es sich um Partialobjekt oder um eine imperfektive Aktionsart handelt. Auch im negativen Satz ist der Partitiv die korrekte Entsprechung.

Ich trank *Bier*.

Join *olutta*. (Partialobjekt)

Er liest *ein Buch*.

Hän lukee *kirjaa*. (imperfektive Aktionsart)

Ich habe *das Buch* nicht gelesen.

En ole lukenut *kirjaa*.

Bei vielen finnischen Verben entspricht der Partitiv dem deutschen Akkusativ:

Ich liebe *das Mädchen*.

Rakastan *tyttöä*.

Die Sorge bedrängt *mich*.

Suru ahdistaa *minua*.

Im Deutschen können manche Verben zwei Akkusativobjekte regieren. In diesen Fällen entspricht dem Personenobjekt das finnische Allativobjekt:

Ich lehrte *ihn* Französisch.

Opetin *hänelle* ranskaa.

(Vgl. Jönssön-Korhola/White 1999, 11; Tarvainen 1985, 133–135.)



## 7.2 Dativobjekt

Der Dativ antwortet auf die Frage *Wem?* und kann mit Pronomina wie *ihr, diesem, dieser* usw. anaphorisiert werden. Im Deutschen handelt es sich beim Dativ oft um ein Personenobjekt, obwohl auch Sachen vorkommen können:

Ich helfe *ihm*.

Er ist *der Partei* beigetreten.

(Vgl. Duden 2009, 817–819; Piitulainen 2000, 51–52; Tarvainen 1985, 135.)

Das Dativobjekt ist eine charakteristische Ergänzung für die deutsche Sprache, weswegen es keine endgültige Entsprechung im Finnischen hat. Im Folgenden werden verschiedene mögliche Entsprechungen des Finnischen veranschaulicht, wo es sich um das deutsche Akkusativobjekt als einziges Objekt handelt:

Am häufigsten handelt es sich um den **Partitiv**, wie z.B. bei den Verben *danken* (finn. kiittää) und *dienen* (finn. palvella):

Ich danke *dir*.

Kiitän *sinua*.

Andere mögliche Entsprechungen sind:

**Allativ**: *schmecken* (maistua), *gehören* (kuulua jklle):

Das Essen schmeckt *mir*.

Ruoka maistuu *minulle*.

**Illativ**: *beitreten* (liittyä), *angehören* (kuulua):

Er ist *der Gruppe* beigetreten.

Hän liittyi *ryhmään*.

**Elativ**: *entstammen* (polveutua, olla peräisin):

Dieses Wort entstammt *der finnischen Sprache*.

Tämä sana polveutuu *suomen kielestä*.

**Ablativ**: *fehlen* (puuttua), *misslingen* (epäonnistua):

*Mir* fehlt die Eintrittskarte.

*Minulta* puuttuu pääsylippu.

(Vgl. Tarvainen 1985, 135–136.)

Im Deutschen kommt der Dativ relativ oft in der Kombination Dativobjekt + Akkusativobjekt vor; in diesen Fällen bezeichnet das Dativobjekt meistens eine Person, während sich das Akkusativobjekt auf eine Sache bezieht. In diesen Fällen handelt es sich meistens um Verben des Gebens und der Mitteilung und dem Dativ im Finnischen entspricht der Allativ, dem Akkusativ entweder der Akkusativ oder der Partitiv:

Er hat *mir* seine Hilfe geboten.

Hän tarjosi *minulle* apuaan.

Wenn sich das Verb um Nehmen und Verschweigen handelt, entspricht dem deutschen Dativ der finnische Ablativ:

Er nimmt *ihr* die Tasche.

Hän ottaa *häneltä* laukun.

(Piitulainen 2000, 55; Tarvainen 1985, 135–137.)

### 7.3 Genitivobjekt

Wie z.B. Piitulainen (2000, 60) feststellt, beantwortet das Genitivobjekt die Frage *Wessen?* und kann mit Elementen wie *dessen*, *deren* oder *seiner* anaphorisiert werden.

Das Genitivobjekt kommt im heutigen Deutsch selten vor; abgesehen von der „Jura-Sprache“ und Sätzen mit dem Verb *bedürfen* soll es fast nur in mehr oder wenig lexikalisierten Wendungen vorkommen. Schon 1985 hat Tarvainen (137) das Genitivobjekt als „allmählich aussterbendes Objekt“ bezeichnet. (Vgl. Duden 2009, 820; Piitulainen 2000, 59; Tarvainen 1985, 137.)

Im heutigen Deutsch konkurriert das Genitivobjekt häufig mit dem Präpositionalobjekt, durch das es oft ersetzt wird:

Er erinnert sich *seines Freundes*. → Er erinnert sich *an seinen Freund*.

(Vgl. Piitulainen 2000, 59; Tarvainen 1985, 137f.)

Die Verben mit dem Genitiv als das einzige Objekt können in zwei Gruppen eingeteilt werden:

**1) Nicht-reflexive Verben**, bei denen der Genitiv der einzige mögliche Kasus ist. In diesen Fällen entspricht dem deutschen Genitiv oft der finnische Partitiv:

Das bedarf *keiner Entschuldigung*.

Se ei tarvitse *mitään anteeksipyyntöä*.

**2) Echte Reflexiva**, bei denen dem deutschen Genitiv entweder der finnische Partitiv oder der Elativ entspricht:

---

Ich werde mich *der Angelegenheit* annehmen.

Minä huolehdin *asiasta*. (Elativ)

Er bedient sich *einer neuen Methode*.

Hän käyttää *uutta menetelmää*. (Partitiv)

Wenn das deutsche Genitivobjekt im Satz als zweites Objekt (neben dem Akkusativ) vorkommt, entspricht ihm der finnische Elativ. Das sind meistens Verben des juristischen Bereichs, wie z.B. *anklagen*, *beschuldigen* (syyttää), *überführen* (todistaa sylliseksi) und *entheben* (erottaa). Ein Beispiel dafür:

Der Richter klagt den Verbrecher *des Mordes* an.

Tuomari syyttää rikollista *murhasta*.

(Vgl. Tarvainen 1985, 138.)

## 7.4 Präpositionalobjekt

Das deutsche Präpositionalobjekt ist immer ein vom Verb abhängiges bzw. valenzgebundenes Präpositionalgefüge, dessen Präposition durch das Verb bestimmt wird. Im Vergleich zu den präpositionalen Adverbialbestimmungen sind die Präpositionen des Präpositionalobjektes mehr oder weniger semantisch leer, und bezeichnen meistens nur syntaktische Beziehungen, während die Präpositionen der Adverbialbestimmungen eine klarere Bedeutung haben:

Udo wartet *auf Claudia*. (Präpositionalobjekt)

Udo wartet auf Claudia *auf / vor / neben / hinter dem Bahnhof*.  
(Adverbialbestimmung)

(Vgl. Duden 2009, 836ff; Piitulainen et al. 1997, 208f.; Piitulainen 2000, 61f.)

Die deutschen Präpositionalobjekte und die finnischen Lokalkasusobjekte sind in dem Sinne vergleichbar, dass die beiden zum größten Teil auf lokale Elemente zurückgehen, aber sie entsprechen einander nur teilweise. Während den finnischen Lokalkasus meistens die deutschen Präpositionalobjekte entsprechen, gilt dasselbe Prinzip nicht unbedingt umgekehrt; den deutschen Präpositionalobjekten können sowohl die finnischen Lokalkasusobjekte als auch das Partitivobjekt entsprechen. Im Folgenden wird auf diese Unterschiede näher eingegangen:

### 1) Die deutschen Präpositionalobjekte = die finnischen Lokalkasusobjekte

a) Das finnische Illativobjekt entspricht den Präpositionalobjekten mit *auf*, *an*, *in* und *nach*:

Er ging *auf unseren Plan* nicht ein.

---

Hän ei suostunut *suunnitelmaamme*.

Er glaubt *an die Zukunft*.

Hän uskoo *tulevaisuuteen*.

b) Das finnische Elativobjekt entspricht den deutschen Präpositionalobjekten mit *von, auf, über, für, an* und *um*:

Es hängt *von dir* ab.

Se riippuu *sinusta*.

Er sorgt *für seine Familie*.

Hän huolehtii *perheestään*.

c) Das finnische Allativ- und Ablativobjekt entsprechen den deutschen Präpositionalobjekten fast 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)

**2) Dem deutschen Präpositionalobjekt kann auch ab und zu ein finnisches Postpositionalobjekt entsprechen:**

Die Mutter redet *mit ihrem Kind*.

Äiti puhuu *lapsensa kanssa*.

**3) Das deutsche Präpositionalobjekt = das finnische Partitivobjekt**

Es kommen hier mehrere Präpositionen vor: *an, auf, in, nach, über, um, vor*.

Der Vater denkt *an seinen Sohn*.

Isä ajattelee *poikaansa*.

---

Er fragte *nach meinem Namen*.

Hän kysyi *nimeäni*.

**4) Gelegentlich kann dem deutschen Präpositionalobjekt auch ein finnisches Akkusativobjekt entsprechen:**

Ich erinnere mich *an seinen Namen*.

Muistan hänen *nimensä*.

Auch die deutschen Präpositionalobjekte können als zweites Objekt vorkommen:

1) Bei den transitiven Verben handelt es sich meistens um die Kombination von einem Akkusativobjekt und einem Präpositionalobjekt. Bei diesen Verben kommen viele verschiedene Präpositionen vor, weswegen auch die finnischen Entsprechungen verschiedener Art sind. Dem deutschen Präpositionalobjekt entspricht normalerweise ein Partitiv, ein Elativ, ein Allativ, ein Illativ oder ein Ablativ; auch ein Postpositionalobjekt ist möglich:

Er schrieb einen Brief *an seinen Sohn*.

Hän kirjoitti kirjeen *pojalleen*. (Allativ)

Er bittet seinen Vater *um Hilfe*.

Hän pyytää isältään *apua*. (Partitiv)

Diese Medizin schützt das Kind *gegen Schnupfen*.

Tämä lääke suojelee lasta *nuhalta / nuhaa vastaan*. (Ablativ / Postpositionalobjekt)

2) Das Präpositionalobjekt kann neben dem Dativobjekt als zweites Objekt auftreten. Die finnischen Entsprechungen sind unterschiedlicher Art, genau wie die Präpositionen, die im Objekt vorkommen:

Ich danke dir *für deine Hilfe*.

Kiitän sinua *avustasi*. (Elativ)

Ich gratuliere dir *zum Geburtstag*.

Onnittelten sinua *syntymäpäiväsi johdosta*. (Postpositionalobjekt)

3) Das Präpositionalobjekt kann neben einem zweiten Präpositionalobjekt auftreten; die finnischen Entsprechungen sind wieder unterschiedlicher Art:

Er sprach *zu den Kindern über seine Reise*.

Hän puhui *lapsille matkastaan*. (Allativ + Elativ)

Er rächte sich *an ihm für diese Schmach*.

Hän kosti *hänelle tämän häpeän*. (Allativ + Akkusativ)

(Zu diesem Abschnitt vgl. Piitulainen 2000, 61ff.; Tarvainen 1985, 139–142.)

Wie oben veranschaulicht worden ist, gibt es Ähnlichkeiten zwischen den deutschen Rektionen und ihren finnischen Entsprechungen, aber völlig äquivalent sind sie in keinem Fall. Da die Unterschiede mehr oder wenig beliebig auftauchen können, ist es durchaus verständlich, dass die deutschen Rektionen den finnischen DaF-Lernenden Probleme bereiten können. Genau aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit näher auf die Beherrschung von Rektionen der finnischen DaF-Lernenden eingegangen.

## 8 Empirische Studie

In diesem Kapitel wird näher auf die Rektionsfehler der finnischen DaF-Lernenden eingegangen. Zuerst werden die Probanden dieser Untersuchung dargestellt, wonach von den Zielen und Methoden der Studie die Rede ist. Danach werden die Resultate der empirischen Untersuchung dargestellt und analysiert und zum Schluss werden noch Schlussfolgerungen aus den Resultaten gezogen.

### 8.1 Die Probanden der Untersuchung

Die Probanden dieser Untersuchung bestehen aus zwei sog. Hauptkategorien; die ersten sind Sechstklässler bzw. Lernende, die in der sechsten Klasse der finnischen neunjährigen Grundschule sind. Die zweite Gruppe besteht aus Gymnasiasten, die entweder in der 2. oder in der 3. und letzten Klasse (= Abiturienten) der gymnasialen Oberstufe sind. Alle Probanden lernen Deutsch als A1-Sprache (s. Kapitel 2), also sie haben mit dem Deutschlernen in der 3. oder 4. Klasse angefangen. Die Probanden sind A1-Lernende, weil sie diejenigen sind, die am längsten Deutsch in der Schule lernen (können) und damit wahrscheinlich über „die besten Kenntnisse“ verfügen.

Sechstklässler wurden ausgewählt, weil sie schon ein wenig über Rektionen wissen sollen; die Kasus Akkusativ und Dativ werden meistens erst in der 6. Klasse gelernt. Gymnasiasten sollen wiederum die weitesten, besten Kenntnisse im Deutschen haben. Dass auch Gymnasiasten der 2. Klasse mitgenommen wurden, hängt damit zusammen, dass diese Untersuchung im Frühling 2014 durchgeführt wurde und viele Abiturienten

schon ihre Deutschkurse bestanden hatten und nicht mehr zu erreichen waren. Da die Gymnasiasten der 2. Klasse aber schon im fünften oder sogar im siebenten Deutschkurs waren, hatten sie schon mehr als die Hälfte der Kurse (meistens 8 Kurse) bestanden. In ihren Antworten waren keine sehr großen Unterschiede zu bemerken (im Vergleich zu den Antworten der Abiturienten), weswegen diese beiden „Untergruppen“ in dieser Arbeit zusammen analysiert werden.

### 8.1.1 Sechstklässler

Insgesamt 24 Sechstklässler wurden befragt. Die Gruppe teilte sich folgendermaßen auf:

Mädchen	Junge	Total
12 (+1)	11	23 (+1)

**Tabelle 4. Die Aufteilung der Sechstklässler nach dem Geschlecht.**

Alle Probanden sind 12 oder 13 Jahre alt und sie hatten mit dem Deutschen in der 3. Klasse angefangen, weswegen sie jetzt 3,5 Jahre beim Deutschlernen hinter sich haben. Alle 24 Probanden sprechen Finnisch als Muttersprache und neben dem Deutschen lernen sie alle noch Englisch. Ein Proband ist bilingual und spricht auch Deutsch als Muttersprache, weswegen er nicht zu dieser Studie mitgenommen wurde. Insgesamt wurden also 23 Sechstklässler befragt bzw. ihre Antworten wurden analysiert.

### 8.1.2 Gymnasiasten

Insgesamt 57 Gymnasiasten wurden befragt. Die Gruppe sah folgendermaßen aus:

Mädchen	Junge	Total
38 (+1)	15 (+3)	53 (+4)

**Tabelle 5. Die Aufteilung der Gymnasiasten nach dem Geschlecht.**

Die Mehrheit der Probanden hat mit dem Deutschen in der 3. Klasse der finnischen neunjährigen Grundschule angefangen; 10 Probanden haben in der 4. Klasse und ein Proband in der 5. Klasse mit dem Deutschlernen begonnen. Zwei Probanden haben damit schon im Kindergarten begonnen. Ein Proband hat das Deutschlernen in der 8. Klasse und ein Proband erst in der ersten Klasse der gymnasialen Oberstufe angefangen. Die Probanden, die im Kindergarten angefangen hatten, wurden zu dieser Studie mitgenommen; diejenigen, die in der 8. Klasse und in der gymnasialen Oberstufe angefangen hatten, wurden ausgelassen, da sie bedeutend weniger Zeit beim formalen Deutschunterricht verbracht haben als die anderen Probanden. Zwei Probanden haben eine andere Muttersprache als Finnisch, weswegen sie ausgelassen wurden. Insgesamt werden also die Antworten von 53 Probanden analysiert. Alle Befragten sind 17–19 Jahre alt und haben zumindest 5 Deutschkurse in der gymnasialen Oberstufe hinter sich.

---

## 8.2 Ziele und Methoden

Als Methode wurde in dieser Untersuchung eine Umfrage mit Hilfe eines Fragebogens verwendet. Die Verfasserin dieser Arbeit hatte schon ein paar Male ähnliche Fragebogen bei kleineren Untersuchungen verwendet, womit konstatiert worden war, dass sie gut zum Zweck passen. Die Fragebogen waren noch aus zeitlichen Gründen sehr praktisch; da die Probanden aus verschiedenen Städten kamen, war es sinnvoll, einfach die Fragebogen an die Schulen zu schicken statt selbst zu jeder Schule hinzufahren.

Mit den Fragebogen wurden Basiskennnisse über jeden Probanden (Geschlecht, Alter, Muttersprache, Sprachen die er lernt) eingesammelt. Dazu gab es noch zwei Aufgaben, die dazu dienten, Daten über die Rektionskenntnisse der Probanden zu vermitteln. Diese Aufgaben werden näher in den folgenden Unterkapiteln besprochen.

Das Ziel dieser Untersuchung ist herauszufinden, ob die Muttersprache der Probanden einen größeren Einfluss auf die Rektionsfehler hat, wenn der Proband jünger ist. Mit anderen Worten wird hier erwartet, dass die Sechstklässler bedeutend mehr Fehler bei allen Rektionen machen als die Gymnasiasten. Die Fehler der Sechstklässler mögen noch wahrscheinlicher auf die Muttersprache, Finnisch, zurückzuführen sein. Bei den Gymnasiasten mag es lieber damit zu tun haben, dass sie sich zwischen verschiedenen Möglichkeiten (wie z.B. zwischen zwei Präpositionen oder zwei Kasus) überlegen müssen. Finnisch mag die Fehler nicht bedeutend beeinflussen, aber die anderen gelernten Fremdsprachen vielleicht schon.

## 8.3 Resultate

Die Resultate dieser Untersuchung werden in vier Teilen analysiert; die Antworten der Sechstklässler und der Gymnasiasten werden getrennt analysiert. Bei den beiden Gruppen werden die zwei Aufgaben noch wieder getrennt behandelt. Zum Schluss folgen noch die Schlussfolgerungen, die das ganze 8. Kapitel mitumfassen.

### 8.3.1 Sechstklässler

Insgesamt zwei Lerngruppen haben an dieser Studie teilgenommen. Die Probanden mussten die Aufgaben allein ohne Hilfsmittel beantworten. Der Lehrer durfte auch nicht helfen. Den Probanden wurde nicht erzählt, worum es genau in den Aufgaben geht bzw. sie wussten nicht, dass Rektionen getestet werden.

#### 8.3.1.1 Gestaltung der Sätze

Die Lernenden sollten 11 Sätze gestalten; die Wörter und die Wortfolge wurden gegeben; die Aufgabe der Lernenden war einfach alle gegebenen Wörter zu benutzen, sie möglicherweise zu beugen und alle möglichen Präpositionen hinzuzufügen, um einen grammatisch richtigen Satz zu schreiben. In allen Sätzen gab es zumindest eine Verbrektion. Die Sätze waren die folgenden:



- 
- a) Thomas – essen – der Apfel  
(Thomas isst **den/einen** Apfel. / Thomas syö omenan/omenaa.)
  - b) Wir – haben – der Computer  
(Wir haben **den/einen** Computer. / Meillä on (se) tietokone.)
  - c) Ich – geben – du – das Buch  
(Ich gebe **dir das/ein** Buch. / Minä annan sinulle (sen) kirjan.)
  - d) Können – du – ich – helfen ?  
(Kannst du **mir** helfen? / Voitko auttaa minua?)
  - e) Ihr – warten – uns  
(Ihr wartet **auf uns**. / Te odotatte meitä.)
  - f) Lieben – er – du ?  
(Liebt er **dich**? / Rakastaako hän sinua?)
  - g) Er – sein – Koch  
(Er ist **Koch**. / Hän on kokki.)
  - h) Max – sehen – er  
(Max sieht **ihn**. / Max näkee hänet.)
  - i) Daniela – an/rufen – wir  
(Daniela ruft **uns** an. / Daniela soittaa meille.)
  - j) Ich – nehmen – der Rucksack  
(Ich nehme **den/einen** Rucksack. / Minä otan (sen) repun.)
  - k) Wir – schreiben – du – die Postkarte  
(Wir schreiben **dir die/eine** Postkarte. / Me kirjoitamme sinulle (sen) postikortin.)

Der Satz g) wurde ausgelassen, weil der Artikel (*der Koch*) vergessen wurde und es lässt sich vermuten, dass dies Einfluss auf die Resultate gehabt hat (22 Probanden haben *Er ist Koch*, 1 Proband *Er ist ein Koch* geschrieben und ein Proband hat keine Antwort gegeben).

In dieser Arbeit werden die fettgedruckten Stellen berücksichtigt; hat der Lernende z.B. das Verb falsch gebeugt, wird in dieser Arbeit darauf nicht näher eingegangen. Nur Sätze, in denen es Fehler mit der Rektion gibt, sind als \*falsch markiert worden. Im Folgenden werden die Resultate dargestellt.

#### 8.3.1.1.1 Sätze mit einem Akkusativobjekt

Die Sätze a), b), f), h), i) und j) haben ein Akkusativobjekt verlangt. Im Folgenden werden die Resultate in dem Sinne veranschaulicht, wie viele Fehler bzw. Verstöße gegen grammatische Regeln es gegeben hat:

Satz	Richtig	Falsch
a)	3	20
b)	3	20
f)	3	19
h)	0	20 + 3 keine Antwort
i)	3	19 + 1 keine Antwort
j)	1	21 + 1 keine Antwort

**Tabelle 6. Fehler bei Sätzen mit Akkusativobjekt bei Sechstklässlern.**

Wie die Tabelle 6 veranschaulicht, hat es schwerwiegende Probleme mit diesen sechs Sätzen gegeben: die unumstrittene Mehrheit hat jedes Mal falsch beantwortet.

**Beim Satz a)** (*Thomas isst den/einen Apfel*) hat die Mehrheit (19) einfach *der Apfel* oder *ein Apfel* geschrieben, ein Proband hat *dem Apfel* ausgewählt.

**Beim Satz b)** (*Wir haben den/einen Computer*) war die Situation dieselbe; 19 Probanden haben *ein Computer* oder *der Computer* geschrieben, während ein Proband *dem Computer* geschrieben hat.

**Beim Satz f)** (*Liebt er dich?*) haben 3 Probanden *dir* und 15 Probanden *du* ausgewählt; ein Proband hat den Satz *\*Du liebst er* formuliert, wo das Akkusativobjekt auf jeden Fall falsch gestaltet ist.

**Beim Satz h)** (*Max sieht ihn*) haben 2 Probanden *ihm* und 18 Probanden *er* geschrieben, während 3 Probanden keine Antwort gegeben haben.

**Beim Satz i)** (*Daniela ruft uns an*) haben 18 Probanden *wir*, ein Proband *unser* und ein Proband keine Antwort geschrieben.

**Beim Satz j)** (*Ich nehme den/einen Rucksack*) haben 19 Probanden *der Rucksack* oder *ein Rucksack* und 2 Probanden *dem Rucksack* geschrieben, während ein Proband keine Antwort gegeben hat.

In allen Sätzen hat die Mehrheit also die gleiche Form ausgewählt, welche schon in der Aufgabe gegeben war. Es ist möglich, dass die Probanden sich nicht so viel Mühe mit den Aufgaben gegeben haben und deswegen einfach geschrieben haben, was da schon gestanden hat. Man könnte also vermuten, dass es sich hier um *Ausrutscher* (vgl. 4.2.1) handelt. In einigen Fällen ist zu bemerken, dass die Probanden versucht haben, die Dativformen zu benutzen, die in der Regel in der sechsten Klasse gelernt werden; vielleicht wurden die neulich gelernten Formen im Kopf der Lernenden mit den Akkusativformen gemischt, weswegen diese Fehler auch als *Irrtümer* (vgl. 4.2.1) klassifiziert werden könnten; die Regel ist schon im Unterricht behandelt worden, aber sie ist vielleicht mangelhaft gelernt oder schon vergessen worden. Die Unterschiede

zwischen dem Finnischen und dem Deutschen sollen bei Akkusativobjekten nicht so dramatisch sein, dass sie diese Fehler allein erklären könnten (vgl. 7.1).

#### 8.3.1.1.2 Satz mit einem Dativobjekt

Der Satz d) hat ein Dativobjekt verlangt. Die Tabelle 7 veranschaulicht, wie viele Fehler bzw. Verstöße gegen grammatische Regel es dabei gegeben hat:

Satz	Richtig	Falsch
d)	7	16

**Tabelle 7. Fehler beim Satz mit Dativobjekt bei Sechstklässlern.**

Beim Satz d) (*Kannst du mir helfen?*) hat es schon mehrere Variationen gegeben, wie zum Beispiel:

*Könnt du helfen dir?*

*\*Könnst du ich helfen?*

*\*Könnst du mich helfen?*

*Kannst du mir helfen?*

Die Mehrheit hatte Nominativ- (ich) und Akkusativformen (dich) benutzt, was vielleicht keine Überraschung ist, da der Dativ den finnischen DaF-Lernenden ein wenig schwer sein kann, denn er ist ja eine charakteristische Ergänzung für genau die deutsche Sprache und die Entsprechungen im Finnischen sind sehr unterschiedlich (vgl. 7.2). Obwohl nur 2 Probanden den ganzen Satz richtig geschrieben hatten, hatten einige Probanden auf jeden Fall gewusst, dass das Verb *helfen* ein Dativobjekt verlangt. Man könnte vermuten, dass der Satz „*Kannst du mir helfen?*“ im Unterricht mehrmals vorgekommen ist, weswegen sie vielleicht leichter automatisiert worden wäre als manche andere Dativreaktionen. Aus diesem Grund ist es möglich, dass die Probanden nicht eigentlich *wussten*, dass *helfen* ein Dativobjekt verlangt, sondern sie haben sich daran erinnert, dass man diesen Satz mit der Form *mir* formuliert. Diese Fehler mögen *Ausrutscher* oder *Irrtümer* sein (vgl. 4.2.1).

#### 8.3.1.1.3 Satz mit Präpositionalobjekt

Der Satz e) (*Ihr wartet auf uns*) hat ein Präpositionalobjekt verlangt. Im Folgenden werden die dabei vorkommenden Fehler veranschaulicht:

Satz	Richtig	Falsch
e)	0	23

**Tabelle 8. Fehler beim Satz mit Präpositionalobjekt bei Sechstklässlern.**

2 Probanden hatten *uns* geschrieben, 17 Probanden hatten *wir* ausgewählt, während ein Proband *unser*, ein Proband *dir* und ein Proband *euch* verwendet hatte. Ein Proband hatte noch den Satz verschieden formuliert bzw. *\*Wir warten Ihr* geschrieben.

Keine der Probanden hatte die richtige Präposition *auf* benutzt; niemand hatte überhaupt irgendeine Präposition verwendet, was dafür spricht, dass die Präpositionalobjekte bis zur sechsten Klasse nicht so viel geübt werden. Es war auch keine Interferenz (vgl. 5.1) aus dem Englischen zu sehen (engl. *to wait for someone*). Da alle Probanden den Satz falsch geschrieben hatten, könnte man vermuten, dass es sich hier um *Irrtümer* handelt (vgl. 4.2.1); die Rektion ist schon im Unterricht behandelt worden, aber im Grund genommen ist da keine Rede von „Rektionen“ an sich gewesen, wofür auch der gemeinsamer europäischer Referenzrahmen und seine erwartenden Niveaus sprechen (vgl. 2.2).

#### 8.3.1.1.4 Sätze mit zwei Objekten

Die Sätze c) und k) verlangen zwei Objekte; ein Dativ- und ein Akkusativobjekte. Die Tabelle 9 veranschaulicht die bei diesen Sätzen vorkommenden Fehler bzw. Verstöße gegen grammatische Regeln.

Satz	Beide richtig	1 richtig	Beide falsch
c)	4	15	4
k)	5	14	4

**Tabelle 9. Fehler beim Sätzen mit zwei Objekten bei Sechstklässlern.**

**Beim Satz c)** (*Ich gebe dir das/ein Buch*) haben die meisten Probanden das Akkusativobjekt (*das/ein Buch*) richtig ausgewählt; die meisten Probleme hatten mit dem Dativobjekt *dir* zu tun. Folgendes wurde geschrieben:

*Ich gebe dein Buch.*

*\*Ich gebe du buch.*

*\*Ich gebe du der Buch.*

*\*Ich gebe du einen Buch.*

*\*Ich gebe dich das Buch.*

---

*\*Ich gebe du das Buch. (11 Probanden hatten diese Alternative geschrieben.)*

*\*Ich gebe dir dem Buch.*

*\*Ich gibt das Buch für du.*

**Beim Satz k)** (*Wir schreiben dir die/eine Postkarte*) hat wieder die Mehrheit das Akkusativobjekt (*die/eine Postkarte*) richtig formuliert, aber mit dem Dativobjekt (*dir*) gab es Probleme. Folgende Sätze kamen vor:

*\*Wir schreiben du die Postkarte. (11 Probanden hatten diese Alternative geschrieben.)*

*\*Wir schreiben die Postkarte für du.*

*\*Wir schreiben deine die Postkarte.*

*\*Wir schreiben dich die Postkarte.*

*\*Wir schreiben du einen Postkarte. (2 Probanden hatte diese Alternative geschrieben.)*

Da das Akkusativobjekt in beiden Sätzen genau dasselbe ist wie die im Voraus gegebene Nominativform, haben die Probanden vermutlich deswegen so wenig Fehler dabei gemacht. Die Mehrheit scheint einfach dasselbe geschrieben zu haben, was auf dem Papier gestanden hat. Die Präpositionalform *\*für du* mag mit der englischen Form „for you“ erklären zu sein, wobei es sich um Interferenz (vgl. 5.1) handelt. Vielleicht haben einige Probanden auch die Akkusativ- und Dativformen *dich* und *dir* gemischt; die beiden werden in der 5. oder 6. Klasse gelernt, weswegen es hier um *Ausrutscher* oder *Irrtümer* gehen kann (vgl. 4.2.1).

### 8.3.1.2 Freie Sätze und Übersetzungen

In dieser Aufgabe sollten die Probanden vier Sätze schreiben, in denen sie insgesamt (zumindest) vier von den gegebenen Verben benutzten. Danach sollten die Probanden ihre Sätze noch ins Finnische übersetzen, so dass man Kontrolle darüber haben kann, was sie zu sagen versuchten. Die Verben waren die folgenden:

finden – kosten – geben – schreiben – helfen – glauben – kaufen – besuchen –  
haben – warten

Die Resultate werden je nach dem Verb dargestellt. Das Verb *glauben* wurde nicht einmal benutzt. Nur Sätze, die gegen solche grammatische Regeln verstoßen haben, die mit der Rektion zu tun haben, sind mit einem \* als falsch markiert worden.

#### 8.3.1.2.1 Sätze mit dem Verb *finden*

Das Verb *finden* verlangt ein direktes Akkusativobjekt. Insgesamt 11 Probanden haben dieses Verb benutzt und die Mehrheit von ihnen auch richtig:

---

*Du findest **einen Ohrring**. – Sinä löysit korvakorun.*

*Ich kann nicht finden **meine Brille**. – Minä en löydä lasejani.*

*Wir finden **das Auto**. – Me löysimme auton.*

*Wir finden **zwei euro**. – Me löysimme kahta euroa.*

*Wie finden **die Katze**. – Me löysimme kissan.*

*Ich finde **das Auto**. – Minä löydän auton.*

*Ich finde **meine Puppe**. – Löysin nukkeni.*

Bemerkenswert ist aber, dass alle Objekte entweder das Genus *die* oder *das* haben, wo es unmöglich zu sagen ist, ob die Rektion wirklich beherrscht wird. Die Probanden, die einen fehlerhaften Satz geschrieben haben, hatten gerade Probleme mit dem Genus *der*:

*\*Ich finde **der Kuli**. – Minä löysin täytekyän.*

*\*Du findest **einen Katze**. – Sinä löydät kissan.*

Bei der Form *der Kuli* scheint der Proband die Regel nicht zu beherrschen, und bei der Form *einen Katze* ist es möglich, dass der Proband entweder die Rektion nicht beherrscht oder wusste nicht, welchen Kasus das Wort „Katze“ hat. Hier kann es sich um *Irrtümer* (vgl. 4.2.1) handeln. Bemerkenswert ist auch, dass niemand Präpositionen hinzugefügt hat.

#### 8.3.1.2.2 Sätze mit dem Verb *kosten*

Das Verb *kosten* verlangt ein direktes Akkusativobjekt und 6 Probanden haben es benutzt. Bei diesem Verb haben die Übersetzungen verraten, dass die Bedeutung des Verbs *kosten* den Probanden nicht deutlich war: die Hälfte hat es mit dem finnischen Verb *ostaa* (dt. *kaufen*) übersetzt. Da *kosten* und *kaufen* oft miteinander in Lehrbüchern vorkommen, mag es verständlich sein, warum sich die Probanden geirrt haben. Hier handelt es sich um unterrichtsinduzierte Fehler (vgl. 5.5). Neben der Bedeutung gab es auch Probleme mit der Rektion, denn *kosten* ist kein Synonym für das Verb *bezahlen*. Im Finnischen bedeutet das Verb *maksaa* sowohl *kosten* als auch *bezahlen*. Da es den gleichen Unterschied zwischen den englischen Verben *to cost* und *to pay* gibt, mag diese Interferenz aus der Muttersprache sein (vgl. 5.1). Mit der Rektion gibt es auf jeden Fall Probleme, und ob die Fehler als *Ausrutscher* oder *Irrtümer* zu klassifizieren sind, kann man mit Sicherheit nicht sagen (vgl. 4.2.1).

*Der kostet **fünf Euros**. – Se maksaa viisi euroa.*

*Es kostet **zwei Euro**. – Se maksaa kaksi euroa.*

*\*Er hat gekostet. – Hän on ostanut.*

---

*\*Ich koste **katze**. – Minä ostin kissan.*

*\*Du kostet **der Apfel**. – Sinä ostaat omenan.*

*\*Ich koste **deine hause**. – Minä maksan teidän kodin.*

### 8.3.1.2.3 Sätze mit dem Verb *geben*

Das Verb *geben* verlangt entweder ein direktes Dativobjekt oder ein direktes Akkusativobjekt – oder die beiden. Hier haben die Probanden wieder nur solche Wörter als Akkusativobjekt benutzt, die entweder das Genus *das* oder *die* haben, was dazu führt, dass es unmöglich zu sagen ist, ob die Regel wirklich beherrscht wird, die auf der Rektion beruht. Ein Proband hat den Artikel weggelassen, was sich entweder aus Flüchtigkeit ergibt und als *Ausrutscher* zu klassifizieren ist (vgl. 4.2.1) oder damit zu tun hat, dass in der finnischen Sprache keine Artikel vorkommen, was Interferenz aus der Muttersprache wäre (vgl. 5.1).

*Wir geben **die Brille**. – Me annamme silmälasit.*

*Ich gebe **ein Buch**. – Minä annan kirjan.*

*Ich gebe **das Buch**. – Minä annan kirjan.*

*\*Ich gebe **Buch**. – Minä annan kirjan.*

Zwei Probanden haben auch versucht, ein Dativobjekt *dir* zu bilden, aber die beiden Versuche sind gescheitert. Hier mag es sich darum handeln, dass der Dativ erst in der sechsten Klasse gelernt wird; mit anderen Worten ist er wahrscheinlich noch nicht automatisiert, obwohl die Probanden richtig gedacht haben, dass das Verb *geben* auch ein Dativobjekt verlangt. Diese Fehler befinden sich zwischen *Ausrutschern* und *Irrtümern* (vgl. 4.2.1).

*\*Ich gebe **du**. – Annan sinulle.*

*\*Ich gebe **du eine Katze**. – Annan sinulle kissan.*

### 8.3.1.2.4 Sätze mit dem Verb *schreiben*

Das Verb *schreiben* verlangt entweder ein direktes Dativobjekt oder ein direktes Akkusativobjekt – oder die beiden. Die beiden Ergänzungen sind aber fakultativ (vgl. 6) und dieses Verb kann auch ohne sie verwendet werden, wie auch ein Proband gemacht hat:

*Er schreibt. – Hän kirjoittaa.*

Insgesamt 18 Probanden haben dieses Verb benutzt, was nicht überraschend sein soll, denn es ist eines der Verben, die im formalen Unterricht sehr früh gelernt werden. Die korrekten Sätze sahen folgendermaßen aus:

---

*Ich schreibe **die Postkarte**.* – *Minä kirjoitan postikortin.*

*Du schreibst **mir**.* – *Sinä kirjoitat minulle.*

*Ich schreiben **das Buch**.* – *Minä kirjoita [sic] kirjaa.*

*Er hat **die Postkarte** geschrieben.* – *Hän on kirjoittanut postikortin.*

*Ich schreibe **die Karte**.* – *Minä kirjoitan kortin.*

*Du schreibst **eine Karte**.* – *Sinä kirjoitat kortin.*

*Wir schreiben **eine Karte**.* – *Me kirjoitamme kortin.*

Ein Proband hat sich auf jeden Fall bei der Übersetzung geirrt und hat das Verb mit dem finnischen *piirtää* (dt. *zeichnen*) übersetzt. Da die beiden Verben sich sozusagen in demselben Bereich handeln, kann dieser Irrtum damit zu tun haben und dieser Fehler als ein *unterrichtsinduzierter Fehler* angesehen werden (vgl. 5.5). Dieser Proband beherrscht auf jeden Fall die Rektion; er hat das Wort *der Hund* richtig im Akkusativ geschrieben:

*Wir schreiben **den Hund**.* – *Me piirrämme koiran.*

Die Mehrheit der Probanden hat entweder das Wort *die Karte* oder *die Postkarte* als Akkusativobjekt benutzt; das Wort *die Postkarte* wurde ja in der ersten Aufgabe dieses Tests gegeben, und da der Kasus wieder *die* ist, ist es unmöglich zu sagen, ob die Probanden die Rektion wirklich beherrschen oder nicht. Vier Probanden haben zwar das Wort *die Postkarte/die Karte* ausgewählt, aber haben sie mit Artikeln *ein, dem* und *der* kombiniert. Da das richtige Genus in der anderen Aufgabe zu sehen war, sind diese Fehler wahrscheinlich *Ausrutscher* (vgl. 4.2.1).

Mit dem Dativobjekt gab es mehr Probleme: ein Proband hat richtig die Form *mir* ausgewählt; daneben haben drei Probanden versucht, einen Satz mit Dativobjekt zu bilden. Die Versuche sind aber gescheitert; zwei Probanden haben Nominativformen *du* und *wir* statt *dir, uns* benutzt und ein Proband hat *\*ein Katze* statt *einer Katze* geschrieben. Möglicherweise sind diese Fehler *Ausrutscher* (vgl. 4.2.1), denn die Regel ist schon im Unterricht behandelt worden, aber es ist durchaus möglich, dass sie noch nicht automatisiert worden ist oder die Probanden sind noch nicht in der Lage, das schon gelernte in eigenen Texten anzuwenden, weswegen sie auch als *Irrtümer* (vgl. 4.2.1) klassifiziert werden können.

Ein Proband hat noch das Wort *der Brief* benutzt aber konnte es nicht richtig im Akkusativ schreiben, was ahnen lässt, dass die Rektion noch nicht beherrscht wird oder der Proband hat sich an das Genus des Wortes falsch erinnert (z.B. *\*das Brief* statt *der Brief*). Im letzteren Fall handelt es sich um einen *Irrtum* (vgl. 4.2.1).

Den Satz *\*Ich schreibe **das Paper**.* – *Minä kirjoitan **paperille*** könnte man als einen *Versuch* (vgl. 4.2.1) klassifizieren; die Form *auf das Papier schreiben* ist



wahrscheinlich noch nicht im Unterricht behandelt worden, aber der Proband versuchte auf jeden Fall einen solchen Satz zu produzieren, obwohl es sicherlich viele andere, leichtere Möglichkeiten gegeben hätte.

*\*Ich schreibe **das Paper**. – Minä kirjoitan paperille.*

*\*Schreibt ihr **ein Brief**? – Kirjoittavatko he kirjeen?*

*\*Ich schreibe **dem Karte**. – Minä kirjoitan kortin.*

*\*Ich schreibe **ein Karte**. – Minä kirjoitan kortin.*

*\*Ich schreibe **katze**. – Minä kirjoitin kissan.*

*\*Ich schreibe **du**. – Kirjoitan sinulle.*

*\*Er schreibt **ein Postkarte ein Katze**. – Hän kirjoittaa postikortin kissalle.*

*\*Ich schreibt **der Karte**. – Minä kirjoitan korttia.*

*\*Schreibt du **wir**? – Kirjoititko sinä meille?*

#### 8.3.1.2.5 Sätze mit dem Verb *helpen*

Das Verb *helpen* verlangt ein direktes Dativobjekt, wozu noch ein zusätzliches, fakultatives Präpositionalobjekt mit *mit + Dativ* hinzugefügt werden kann. Insgesamt 9 Probanden haben dieses Verb benutzt. Zwei von neun Probanden haben richtig ein Dativobjekt mit dem Verb *helpen* kombiniert, und ein Proband hat einen Vornamen benutzt, wo es unmöglich zu sagen ist, ob er die Rektion beherrscht oder nicht:

*Hilfst du **mir**? – Autatko minua?*

*Ich habe **dir** geholfen. – Minä olen auttanut sinua.*

*Ich habe **Peter** geholfen. – Minä olen auttanut Peteriä.*

Die restlichen Probanden hatten Probleme mit dem Dativobjekt; sowohl Nominativ als auch Akkusativ wurden vorgeschlagen. Man könnte vermuten, dass eine feste Äußerung, die im Unterricht wahrscheinlich mehrmals vorgekommen ist, wie *Kannst du mir helfen?*, schon automatisiert worden wäre, aber freiere Sätze bereiten wahrscheinlich – wie auch hier – Probleme. Diese Fehler können als *Ausrutscher* oder *Irrtümer* klassifiziert werden (vgl. 4.2.1).

*\*Hilfst du **ich**? – Autatko sinä minua?*

*\*Du hilft **ich**. – Sinä autat minua.*

*\*Ich helfe **meine Vater**. – Minä autan isääni.*

---

*\*Ich hilfe **du**. – Minä autan sinua.*

*\*Ich habe **dich** geholfen. – Olen auttanut sinua.*

*\*Ich helfe **mein Vater**. – Minä autan isääni.*

Da die finnischen Formen *minua*, *sinua* usw. sowohl mit Akkusativ als auch mit Dativ ins Deutsche übersetzt werden können, mag es verständlich sein, warum hier auch die Form *dich* aufgetaucht ist. Man hätte erwarten können, dass sie noch mehrmals hätte vorkommen können.

Diese Resultate unterstützen auch die Resultate, die schon im 8.3.1.1.2 herausgefunden waren.

#### 8.3.1.2.6 Sätze mit dem Verb *kaufen*

Das Verb *kaufen* verlangt ein direktes Akkusativobjekt und 16 Probanden haben es benutzt. Die Mehrheit der Probanden hat das Wort *der Apfel* als Objekt benutzt; vielleicht deswegen, weil dieses Wort in der ersten Aufgabe dieses Tests benutzt worden war. Sechs Probanden hatten auf jeden Fall Probleme mit der Akkusativform und sie haben Nominativ und Dativ verwendet. Diese Fehler sind wahrscheinlich *Ausrutscher* oder *Irrtümer* (vgl. 4.2.1).

*Wir kaufen **Apfel**. – Me ostamme omenoita.*

*Er hat **eine Brille** gekauft. – Hän on ostanut silmälasit.*

*Ich kaufe **einen Apfel**. – Minä ostan omenan.*

*Ich kaufe **Bonbons**. – Ostan karkkeja.*

*Ich kaufe **einen Apfel**. – Minä ostan omenan.*

*Ihr kauft **das Eis**. – Te ostatte jäätelöä.*

*Meine Mutter kaufen **die Äpfel**. – Äiti ostaa omenoita.*

*\*Ich kaufe **Der Apfel**. – Minä ostan omenan.*

*\*Ich kaufe **dem Apfel**. – Minä ostan omenan.*

*\*Er hat gekauft. – Hän on ostanut.*

*\*Er kauft **ein Hund**. – Hän ostaa koiran.*

*\*Wir haben **eine Apfel** gekauft. – Me olemme ostaneet omenan.*

*\*Ich kaufe **der Apfel**. – Minä ostan omenan.*

*\*Du kaufst **der Apfel**. – Sinä ostit omenan.*

Höchstwahrscheinlich hat Englisch die Pluralformen bei zwei Probanden beeinflusst: \**Apfels* statt *Äpfel* (engl. *apples*) und \**die Tomatoes* statt *die Tomaten* (engl. *tomatoes*). Hier handelt es sich um Interferenz aus dem Englischen (vgl. 5.1):

*Er kauft **die Tomatoes**.* – *Hän ostaa tomaatteja.*

*Ich kaufe**n Apfels**.* – *Minä myyn omenoita.*

#### 8.3.1.2.7 Sätze mit dem Verb *besuchen*

Das Verb *besuchen* verlangt ein direktes Akkusativobjekt; die Rektion im ersten Satz ist doch richtig. Das englische Verb *to visit* verlangt auch keine Präposition, was noch das Lernen und Verwendung dieses Verbs sog. unterstützen kann. Der zweite Satz ist semantisch leer und ist deswegen als „falsch“ markiert worden.

*Ich besuchen **meine Freundin**.* – *Minä vierailen kaverillani.*

\**Ich besuche.* – *Vierailen.*

#### 8.3.1.2.8 Sätze mit dem Verb *haben*

Das Verb *haben* verlangt ein direktes Akkusativobjekt und ist meistens das erste Verb (zusammen mit *sein*), das im DaF-Unterricht gelernt wird. Schon aus meiner eigenen Schulzeit erinnere ich mich jedenfalls daran, dass es unheimlich schwer war zu verstehen, dass *haben* ein Akkusativobjekt verlangt. Im Finnischen steht ja das, was man *hat*, im Nominativ.

Insgesamt 18 Probanden haben dieses Verb benutzt. Fünf Probanden haben eine Nominativform verwendet; zwei haben ein falsches Genus (zwar das richtige Kasus) ausgewählt und zwei Probanden haben den Artikel weggelassen. Dies kann als Interferenz aus der Muttersprache interpretiert werden (vgl. 5.1). Da es gleichwertig richtige und falsche Formen gab, sind diese Fehler wahrscheinlich *Ausrutscher*, die die Probanden auch selbst hätten korrigieren können (vgl. 4.2.1).

*Ich habe **die Möhre**.* – *Minä omistan porkkanan.*

*Ich habe **die Katze**.* – *Minulla on kissa.*

*Ich habe **einen Hund**.* – *Minulla on koira. (zweimal)*

*Du hast **ein Geschenk**.* – *Sinulla on lahja.*

*Wir haben **eine Katze**.* – *Meillä on kissa. (zweimal)*

*Wir haben **das Auto**.* – *Meillä on auto.*

*Du hast **fünf Euros**.* – *Sinulla on viisi euroa.*

\**Ich habe **einen Katze**.* – *Minulla on kissa.*

---

\**Ich habe **einen Buch**.* – *Minulla on kirja.*

\**Ich habe **der Hund**.* – *Minulla on koira. (zweimal)*

\**Wir haben **der Hund**.* – *Meillä on koira.*

\**Habe ich **der Apfel**?* – *Omistanko minä omenan?*

\**Ich habe **Katze**.* – *Minä omistan kissan.*

\**Ich habe **T-shirt**.* – *Minulla on T-paita.*

\**Du habst **der Hund**.* – *Sinulla on koira.*

### 8.3.1.2.9 Sätze mit dem Verb *warten*

Das Verb *warten* verlangt ein Präpositionalobjekt mit *auf* + *Akkusativ*. Wie zu erwarten war, haben wenige Probanden dieses Verb benutzt und von drei Probanden hat nur einer die Rektion richtig verwendet. Merkwürdig dabei ist aber, dass der Proband, der die Rektion hier richtig verwendet hat, sie in der ersten Aufgabe falsch, bzw. ohne Präposition, benutzt hat. Die Frage danach, ob die Rektion tatsächlich beherrscht wird oder nicht, bleibt damit offen. „*Warte auf mich*“ kann auch als eine Art „feste Äußerung“ angesehen werden, womit auch begründet werden kann, warum die Rektion hier korrekt und in der ersten Aufgabe falsch geschrieben worden war. Die anderen zwei Sätze mögen entweder *Ausrutscher* oder *Irrtümer* sein (vgl. 4.2.1).

*Warte **auf mich**.* – *Odota minua.*

\**Du warten **ich**.* – *Sinä odotat minua.*

\**Ich warte **du**.* – *Minä odotan sinua.*

## 8.3.2 Gymnasiasten

Insgesamt fünf Lerngruppen haben an dieser Studie teilgenommen; zwei Gruppen waren Abiturienten und drei Gruppen waren in der 2. Klasse der gymnasialen Oberstufe. Die Probanden mussten die Aufgaben allein ohne Hilfsmittel machen und ihnen wurde nicht erzählt, worum es sich im Test handelt; mit anderen Worten wussten die Probanden nicht, dass genau Rektionen getestet werden.

### 8.3.2.1 Gestaltung der Sätze

Die Lernenden sollten 15 Sätze gestalten; die Wörter und die Wortfolge wurden gegeben; die Aufgabe der Lernenden war einfach alle gegebenen Wörter zu benutzen, sie möglicherweise zu beugen und alle möglichen Präpositionen hinzufügen, um einen grammatisch richtigen Satz zu schreiben. In allen Sätzen gab es zumindest eine Verbektion. Die Sätze waren die folgenden:

- a) Thomas – essen – der Apfel  
(Thomas isst **den/einen Apfel**. / Thomas syö **omenan/omenaa**)

- b) Wir – denken – du  
(Wir denken **an dich**. – Me ajattelemme sinua.)
- c) Matilda – suchen – ihr – die Schlüssel  
(Matilda sucht **ihre Schlüssel**. – Matilda etsii avaimiaan.)
- d) Können – du – ich – die Hausaufgaben – helfen?  
(Kannst du **mir mit den Hausaufgaben** helfen? – Voitko sinä auttaa minua läksyjän kanssa?)
- e) Ich – sich konzentrieren – die Arbeit  
(Ich konzentriere mich **auf die Arbeit**. – Minä keskityn työhön.)
- f) Ihr – warten – wir  
(Ihr wartet **auf uns**. – Te odotatte meitä.)
- g) Lieben – er – du?  
(Liebt er **dich**? – Rakastaako hän sinua?)
- h) Du – geben – er – der Brief  
(Du gibst **ihm den Brief**. – Sinä annat hänelle kirjeen.)
- i) Max – kaufen – das Buch – der Buchladen  
(Max kauft **ein/das Buch im Buchladen**. – Max ostaa kirjan kirjakaupasta.)
- j) Daniela – lachen – meine Witze  
(Daniela lacht **über meine Witze**. – Daniela nauraa vitseilleni.)
- k) Glauben – du – ich?  
(Glaubst du **mir**? – Uskotko sinä minua?)
- l) Monika – zeigen – sie (monikko, Plural) – der Garten  
(Monika zeigt **ihnen den/einen Garten**. – Monika näyttää heille puutarhan/puutarhaa.)
- m) Wir – bitten – ihr – die Ratschläge  
(Wir bitten **euch um Ratschläge**. – Pyydämme teiltä neuvoja.)
- n) Er – werden – der Journalist  
(Er wird **Journalist**. – Hänestä tulee toimittaja.)
- o) Die Stadt – bedürfen – die neuen Bewohner  
(Die Stadt bedarf **der neuen Bewohner**. – Kaupunki tarvitsee uusia asukkaita.)

Der Satz c) war ein wenig misslungen, denn er kann auf verschiedene Weisen interpretiert werden; man könnte z.B. Folgendes schreiben:

*Matilda sucht ihre Schlüssel.*

*Matilda sucht eure Schlüssel.*

*Matilda sucht nach ihren Schlüsseln.*

*Matilda sucht nach euren Schlüsseln.*

Wegen der Vieldeutigkeit des Satzes wurde er einfach ausgelassen.

Bei zwei Gruppen gab es Probleme mit dem Fragebogen und wegen technischen Gründen blieb eine Seite unbeantwortet. Deswegen gibt es weniger (44) Antworten auf

die Sätze h) – o) als auf die anderen Sätze. Diese Sätze sind in den folgenden Unterkapiteln mit \* markiert worden. Da diese zwei Gruppen insgesamt 9 Probanden beinhalten, hat das die Resultate nicht bedeutend verändert.

In dieser Arbeit werden die fettgedruckten Stellen berücksichtigt; hat der Lernende z.B. das Verb falsch gebeugt, wird in dieser Arbeit darauf nicht näher eingegangen. Im Folgenden werden die Resultate dargestellt.

#### 8.3.2.1.1 Sätze mit einem Akkusativobjekt

Die Sätze a), c) und g) haben ein Akkusativobjekt verlangt. Im Folgenden werden die Resultate in dem Sinne veranschaulicht, wie viele Fehler bzw. Verstöße gegen grammatische Regeln es gegeben hat:

Satz	Richtig	Falsch
a)	36	17
g)	51	2

**Tabelle 10. Fehler bei Sätzen mit Akkusativobjekt bei Gymnasiasten**

Wie erwartet, wurden diese Sätze im Grund genommen problemlos gelöst; 15 Probanden haben beim Satz a) entweder *der Apfel* oder *ein Apfel* geschrieben. Ein Proband hat *\*eines Apfel* und ein Proband einfach *Apfel* geschrieben. Es kann stark vermutet werden, dass diese Fehler Flüchtigkeitsfehler waren und die Probanden in der Lage gewesen wären, sie auch selbst zu korrigieren.

Beim Satz g) haben fast alle die richtige Rektion benutzt; die zwei Probanden, die sich hier geirrt haben, haben *\*Liebst du ihm?* und *\*Du Liebst er?* geschrieben. Den Satz „ich liebe dich“ könnte man für eine feste Äußerung halten, weswegen es kein Wunder sein soll, dass hier fast keine Fehler aufgetaucht sind.

#### 8.3.2.1.2 Sätze mit einem Dativobjekt

Der Satz k) hat ein Dativobjekt verlangt. Die Resultate sahen folgendermaßen aus:

Satz	Richtig	Falsch
k)*	18	26

**Tabelle 11. Fehler beim Satz mit Dativobjekt bei Gymnasiasten**

Fast alle Probanden, die diesen Satz falsch geschrieben hatten, hatten die Akkusativform *mich* ausgewählt. Zwei Probanden haben versucht, den Satz mit einem Präpositionalobjekt zu lösen: *\*Glaubst du an mich?* und ein Proband hat den Satz unerklärbar geschrieben: *Glaubst du wie ich?*

Die Sätze g) *Liebt er dich?* und k) *Glaubst du mir?* werden im Finnischen mit derselben Rektion geschrieben: *Rakastaako hän **sinua**? Uskotko sinä **minua**?*, was hier vielleicht

Probleme bereitet hat. Im finnischen DaF-Unterricht wird der Akkusativ auch oft mit den finnischen Wörtern *minut, minua (sinut, sinua... usw.)* beigebracht bzw. erklärt, was hier zwar die richtige finnische Form wäre, aber im Deutschen muss das Objekt im Dativ stehen.

#### 8.3.2.1.3 Satz mit einem Genitivobjekt

Der Satz o) hat ein Genitivobjekt verlangt, und die Resultate sahen folgendermaßen aus:

Satz	Richtig	Falsch
o)*	0	44

**Tabelle 12. Fehler beim Satz mit Genitivobjekt bei Gymnasiasten**

Es ist keine Überraschung, dass die Probanden viele Probleme mit diesem Satz hatten; die Verben, die ein Genitivobjekt verlangen, sind ja sehr selten und kommen nicht so häufig im Unterricht vor. Die Probanden haben u.a. Folgendes vorgeschlagen:

*\*mit den neuen Bewohneren, \*die neuen Bewohner, \*einen neuen Bewohner, \*einer neuer Bewohner, \*an den neuen Bewohnern*

Man könnte vermuten, dass entweder das Verb oder zumindest die Rektion den Probanden nicht bekannt war, da die Mehrheit einfach ein direktes Akkusativobjekt vorgeschlagen hatte. Auch das Präfix *be-* hätte dazu führen können, dass ein Akkusativobjekt favorisiert wurde; eine Regel in der deutschen Grammatik heißt ja, dass viele Verben mit dem Präfix *be-* ein direktes Akkusativobjekt verlangen. Diese Fehler sind wahrscheinlich *Irrtümer* – falls das Verb und die Rektion im Unterricht schon behandelt worden ist – oder *Versuche*, falls die Probanden einfach raten mussten. Den Abiturienten sollte das Verb (und die Rektion) schon bekannt sein, aber da 100% der Probanden den Satz falsch geschrieben hat, lässt es sich vermuten, dass man für diese Rektionen nicht so viel Zeit im Unterricht widmet.

#### 8.3.2.1.4 Sätze mit einem Präpositionalobjekt

Die Sätze b), e), f) und j) haben ein Präpositionalobjekt verlangt. Die Resultate sahen folgendermaßen aus:

Satz	Richtig	Falsch
b)	22	31
e)	8	45
f)	12	41
j)*	2	42

**Tabelle 13. Fehler bei Sätzen mit Präpositionalobjekt bei Gymnasiasten**

Diese Sätze haben den Probanden bedeutend mehr Probleme bereitet; die Mehrheit hat jeden Satz falsch geschrieben. Die meisten Probanden hatten auf jeden Fall richtig verstanden, dass in diesen Fällen eine Präposition nötig war; Probleme bereiten in den meisten Fällen entweder die Wahl der Präposition oder des richtigen Kasus.

**Beim Satz b)** haben 7 Probanden die richtige Präposition *an* ausgewählt, aber haben sie mit der Dativ- oder sogar Nominativform kombiniert. Zwei Probanden haben die Präposition *über* benutzt und 18 Probanden haben ein direktes Objekt verwendet; 11 von ihnen mit Akkusativ und 7 mit Dativ. Zwei Probanden haben *\*Wir denken dich an* und ein Proband *\*Wir denken dich auf* geschrieben, was vermuten lässt, dass ihnen die Regel im Grund genommen bekannt ist. Da die Präposition ganz am Ende des Satzes steht, kann dies vielleicht mit den trennbaren Verben zu tun haben; die Probanden können sich hier geirrt haben. Die Probanden, die *\*Wir denken dir* geschrieben haben können möglicherweise die Verben *denken* und *danken* verwechselt haben; das letzte verlangt ja ein direktes Dativobjekt. Im finnischen lautet der Satz b) *Me ajattelemme sinua*, was einem Finnen vielleicht eher wie eine Akkusativform klingt.

**Beim Satz e)** gab es sehr viele Probleme mit der Auswahl nach der richtigen Präposition; sogar 19 Probanden haben die Präposition *an* ausgewählt und sie mit Akkusativ oder Dativ kombiniert. 8 Probanden haben *für die Arbeit* und 6 Probanden *in die/der Arbeit* geschrieben. 3 Probanden haben einfach *die/der Arbeit* mit einem direkten Objekt verwendet. Auch andere Präpositionen wurden vorgeschlagen (*mit, zu*). Hier lässt es sich vermuten, dass das größte Problem die Wahl zwischen *an* und *auf* war; die beiden können entweder mit Dativ oder Akkusativ kombiniert werden und sie ähneln sich auch äußerlich ein wenig. Da die Präposition *für* die drittbekannteste Alternative war, kann vielleicht mit dem reflexiven Verb *sich interessieren für + A* zu tun haben; dieses Verb gehört mit dem Verb *sich konzentrieren auf + A* zu denjenigen, die im Unterricht oft vorkommen.

**Beim Satz f)** haben sogar 35 Probanden ein direktes Akkusativ-/Dativobjekt benutzt. Hier kann es sich um *Ausrutscher* (vgl. 4.2.1) handeln; vielleicht haben die Probanden den Satz einfach aus dem Finnischen ins Deutsche übersetzt; im Finnischen sagt man *Te odotatte meitä*, wo die Form *meitä* dem deutschen direkten Akkusativobjekt ähnelt. Zwei Probanden haben noch die Präpositionen *zu* und *für* ausgewählt; *für* mag mit dem Englischen zu erklären sein (engl. *to wait for someone*). Es ist auch möglich, dass die



Probanden einfach geraten haben, welche Präposition hier die richtige sein könnte, obwohl die Mehrheit offensichtlich nicht wusste / sich nicht daran erinnerte, dass man hier überhaupt eine Präposition braucht.

**Beim Satz j)** hat es mehrere Variationen gegeben, was vermuten lässt, dass sich die Probanden überhaupt nicht dessen sicher waren, welche Präposition und/oder welcher Kasus richtig sind. 16 Probanden haben *an*, 8 Probanden *zu*, 9 Probanden *für*, 6 Probanden *auf* und ein Proband *um* ausgewählt. Ein Proband hat sogar die Stelle leer gelassen und statt einer Präposition auf Finnisch „*joku prepositio?*“ („eine Präposition?“) geschrieben. Zumindest hat die Mehrheit gewusst, dass das Verb *lachen* ein Präpositionalobjekt verlangt.

#### 8.3.2.1.5 Sätze mit zwei Objekten

Die Sätze d), h), l) und m) haben zwei Objekte verlangt. Die Resultate waren die folgenden:

Satz	Beide richtig	1 richtig	Beide falsch
d)	16	25	12
h)*	24	13	7
l)*	18	21	5
m)*	6	25	13

**Tabelle 14. Fehler bei Sätzen mit zwei Objekten bei Gymnasiasten**

**Beim Satz d)** hat die Mehrheit richtig ein Dativobjekt benutzt; *mir ... helfen*. Die Präposition *mit* war auch oft richtig, aber die Kasus variierten zwischen Akkusativ und Dativ. 16 Probanden haben ein Akkusativobjekt *mich* benutzt, was eher der finnischen Form *minua* ähnelt.

**Beim Satz h)** gab es eindeutig weniger Fehler mit den Rektionen; die Mehrheit hat die beiden richtig geschrieben. Die Akkusativform *den/einen Brief* war offensichtlich leichter, da die meisten Fehler die Dativform trafen. Ein Proband hat *\*für dich* ausgewählt, was entweder mit dem Englischen (engl. „for you“) oder mit dem finnischen *sinulle, sinua varten* zu erklären ist.

**Beim Satz l)** haben sich die Probanden gut an die Akkusativform *den Garten* erinnert, aber die Dativform *ihnen* hat Probleme bereitet; die Formen *sie* und *ihr* wurden mehrmals erwähnt. Komischerweise haben auch alle diejenigen, die zwar die Dativform *ihnen* richtig geschrieben haben, eine Nominativform *der Garten* benutzt.

**Beim Satz m)** hat es sehr viele Probleme mit dem Präpositionalobjekt gegeben; nur 6 Probanden haben die richtige Präposition benutzt. Die Mehrheit der Probanden hat einfach die Präposition weggelassen, während einige die Präposition *für* favorisiert haben.

### 8.3.2.1.6 „Bonus-Sätze“

Die Sätze i) und n) wurden aus zwei Gründen zu dieser Studie mitgenommen; mit dem Satz i) wurde getestet, ob die Probanden die sog. „Wo?“-Verben beherrschen, weil man im Finnischen ja *irgendwoher* statt *irgendwo* kauft. Hier handelt es sich zwar nicht um Rektionen, sondern um eine freie Angabe (vgl. Kapitel 6).

Mit dem Satz n) wurde einfach getestet, ob der Einfluss des Englischen bei diesen Nominativsätzen bzw. *Casus rectus* (vgl. Kapitel 7) stark ist.

Mit anderen Worten sind diese zwei Sätze aus Neugier mitgenommen wurden. Die Resultate sahen folgendermaßen aus:

Satz	Richtig	Falsch
i)*	16	28
n)*	21	23

**Tabelle 15. Fehler bei „Bonus-Sätzen“ bei Gymnasiasten**

Sogar 21 Probanden haben beim Satz i) ein Buch *\*aus* oder *\*von dem Buchladen* gekauft (vgl. finn. *Ostin kirjan kaupasta*).

Beim Satz n) hat die Hälfte der Probanden so etwas wie *\*Er wird ein/der/einen/den Journalist* geschrieben, wobei wahrscheinlich des Einflusses des Englischen (engl. *He becomes a journalist*) zu beschuldigen ist.

### 8.3.2.2 Freie Sätze und Übersetzungen

In dieser Aufgabe sollten die Probanden vier Sätze schreiben, in denen sie insgesamt (zumindest) vier von den gegebenen Verben benutzen. Danach sollten die Probanden ihre Sätze noch ins Finnische übersetzen, so dass ich Kontrolle darüber haben kann, was sie zu sagen versuchten. Die Verben waren die folgenden:

finden – genießen – sich interessieren – achten – gedenken – stehlen – an/rufen – kosten – befehlen – gehorchen – begegnen – sich verlieben – verlassen – zweifeln

Die Resultate werden je nach dem Verb dargestellt. Nur Sätze, die gegen solche grammatische Regeln verstoßen haben, die mit der Rektion zu tun haben, sind mit einem \* als falsch markiert worden.

#### 8.3.2.2.1 Sätze mit dem Verb *finden*

Das Verb *finden* verlangt ein Akkusativobjekt, und 40 Probanden hatten dieses Verb benutzt. Die Mehrheit hat es aber in der Bedeutung *olla mieltä* benutzt, weswegen fast kaum Fehler auftauchten. Die üblichsten Sätze sahen folgendermaßen aus:

*Ich finde **meine Schlüssel** nicht. – En löydä avaintani.*

*Ich finde **es** interessant. – Koen sen kiinnostavaksi.*

*Ich habe **ein neues Hobby** gefunden. – Olen löytänyt uuden harrastuksen.*

*Ich finde **das Buch** sehr gut. – Kirja on mielestäni tosi hyvä.*

*Ich kann **dich** nicht finden. – En löydä sinua.*

*Ich finde, **dass Deutschland ein sehr schönes Land ist**. – Mielestäni Saksa on kaunis maa.*

*Ich finde **den Film** sehr interessant. – Pidän elokuvaa hyvin mielenkiintoisena.*

*Ich finde **es** gut, dass die Finnen Deutsch lernen. – Mielestäni on hyvä, että suomalaiset opiskelevat saksaa.*

Die einzigen fehlerhaften Sätze waren die folgenden drei:

*\*Ich finde, **dein Pullover** teuer. – Minun mielestä villapaitasi on kallis.*

*\*Was findest du **auf mir**? – Mitä mieltä olet minusta?*

*\*Ich finde **meinem Buch**. – Löydän kirjani.*

Beim ersten Satz handelt es sich wahrscheinlich um einen *Ausrutscher* (vgl. 4.2.1); falls der Proband weiß, dass das Wort *der Pullover* heißt, sollte er dazu fähig sein, den Satz zu korrigieren. Man kann nicht mit Sicherheit wissen, ob der Proband vermutet, dass das Wort *das Pullover* hieße.

Beim zweiten Satz kann Englisch den Satz beeinflusst haben; im Englischen sagt man ja *what do you think of me?*, was hier möglicherweise zu Fehler geführt hat.

Beim dritten Satz mag es sich um einen *Ausrutscher* handeln (vgl. 4.2.1).

#### 8.3.2.2.2 Sätze mit dem Verb *genießen*

Das Verb *genießen* verlangt ein direktes Akkusativobjekt, was der Mehrheit der Probanden klar war. Insgesamt 30 Probanden haben dieses Verb benutzt, und die meisten haben abstrakte Sachen wie *Musik, Sport, Sommer* genossen. Die meisten Sätze sahen folgendermaßen aus:

*Ich genieße **Sport**. – Nautin urheilusta.*

*Ihr habt bestimmt **eure Ferien** genießt, nicht wahr? – Nautitte varmasti lomastanne, eikö totta?*

*Ich genieße **den Sommer**. – Nautin kesästä.*

Die problemhaften Sätze waren die folgenden 10:

*\*Ich habe **über die Reise** genossen. – Olen nauttinut matkasta. (zweimal)*

*\*Du genießt **auf Umwelt**. – Sinä nautit ympäristöstä.*

*\*Ich genieße **mich von essen**. – Nautin syömisestä.*

*Im Sommer muss man **in der Sonne** genießen. – Kesällä täytyy nauttia auringosta.*

*\*Genieße **um diese warm Wetter!** – Nauti tästä lämpimästä säästä!*

*\*Wir genießen **über dem Wettbewerb**. – Me nautimme kilpailusta.*

*\*Ich habe schon lange **von schwimmen** genießt. – Olen jo pitkään nauttinut uimisesta.*

*\*Ich genieße **von Sommer**. – Nautin kesästä.*

*\*Ich Genieße \_\_\_\_\_. – Minä nautin.*

Bei allen diesen Sätzen handelt es sich darum, dass die Probanden irgendeine Präposition haben benutzen wollen, obwohl sie hier nicht nötig ist. Die Präpositionen *von*, *um* und *über* sind oft diejenigen, mit Hilfe von denen über etwas berichtet wird (z.B. „erzählen über“, „sprechen von“, „sich handeln um“...) und deren finnischen Äquivalente oft auf diese Weise übersetzt werden: *kertoa jostakin*, *puhua jostakin*, *koskea jotakin*. Der finnische Satz *Minä nautin lomasta* gehört zu derselben Gruppe, was auch ein Partialgrund zu diesen Fehlern sein kann. Es kann sich hier um *Ausrutscher* oder sogar *Irrtümer* handeln (vgl. 4.2.1).

#### 8.3.2.2.3 Sätze mit dem Verb *sich interessieren*

Das Verb *sich interessieren* ist ein reflexives Verb und verlangt ein Präpositionalobjekt mit *für* + *Akkusativ*. Dieses Verb soll sehr häufig im Unterricht vorkommen, und 36 Probanden haben es in ihren Sätzen benutzt. Mehr als die Hälfte (19) der Probanden hatte auf jeden Fall Probleme mit der richtigen Rektion. Die richtig geschriebenen Sätze waren einander sehr ähnlich, auf diese Weise:

*Ich interessiere mich **für Musik**. – Olen kiinnostunut musiikista.*

*Ich interessiere mich **für die deutsche Sprache**. – Olen kiinnostunut saksasta.*

*Ich interessiere mich **für Sport**. – Olen kiinnostunut urheilusta.*

*Ich interessiere mich **für Mathematik**. – Olen kiinnostunut matematiikasta.*

*Ich interessiere mich **für Sprachen**. – Olen kiinnostunut kielistä.*

Bei den fehlerhaften Sätzen ist die Komplexität der verwendeten Präpositionen sehr umfangreich:

*\*Ich interessiere mich **für Eishockey an**. – Jääkiekko kiinnostaa minua.*

*\*Meine Vater sagt, das **Sport Interessiert sich sehr viel**. – Isäni sanoi, että urheilu kiinnosti häntä todella paljon.*

*\*Ich interessiere mich **aus Fußball**. – Olen kiinnostunut jalkapallosta.*

*\*Ich interessiere mich sehr **an dieser Sprache**. – Olen hyvin kiinnostunut tästä kielestä.*

*\*Ich interessiere mich **aus leben genießen, Kleider kaufen und mich verlieben, und auch meine Freunde anrufen**. – Olen kiinnostunut elämästä nauttimisesta, vaatteiden ostamisesta, rakastumisesta ja kavereille soittamisesta.*

*\*Ich interessiere mich **Sprachen**, weil sie so leicht für mich sind. – Olen kiinnostunut kielistä, koska ne ovat niin helppoja minulle.*

*\*Wir interessieren uns **gute Filme**. – Me olemme kiinnostuneita hyvistä elokuvista.*

*\*Ich interessiert mich **über Sport**. – Olen kiinnostunut urheilusta.*

*\*Er interessiert sich **auf Musik**. – Hän on kiinnostunut musiikista.*

*\*Ich interessiere mich **mit dem Sport**. – Olen kiinnostunut urheilusta.*

*\*Ich interessiere mich **den Fußball**. – Minua kiinnostaa jalkapallo.*

*\*Ich interessiere mich **über die Geschichte**. – Olen kiinnostunut historiasta.*

*\*Ich interessiere mich **an Physik**. – Olen kiinnostunut fysiikasta.*

*\*Ich interessiere mich **an reisen und schlafen**. – Olen kiinnostunut matkailusta ja nukkumisesta.*

*\*Ich interessiere mich **an Filmen**. – Olen kiinnostunut elokuvista.*

*\*Ich interessiere mich **auf die Bücher**. – Olen kiinnostunut kirjoista.*

*\*Ich interessiere mich **auf die Schule**. – Olen kiinnostunut koulusta.*

Es lässt sich vermuten, dass die meisten Fehler *Irrtümer* (vgl. 4.2.1) sind; die Rektion ist sicherlich schon im Unterricht benutzt worden, aber nicht alle haben sie auswendig gelernt und es scheint so, als ob die Probanden raten müssen, welche Präposition und welcher Kasus richtig wäre. Keiner hat die Präposition *in* benutzt, was gleich wie im Englischen (engl. „to be interested in“) wäre.

#### 8.3.2.2.4 Sätze mit dem Verb *achten*

Das Verb *achten* verlangt ein Präpositionalobjekt mit *auf* + *Akkusativ*, und nur ein Proband hat es benutzt. Da der Satz völlig korrekt ist, hat der Proband wahrscheinlich sowohl das Verb als auch seine Rektion gut gekannt:

*Wir müssen **auf viele Sachen** achten. – Meidän täytyy tarkkailla monia asioita.*

### 8.3.2.2.5 Sätze mit dem Verb *gedenken*

Das Verb *gedenken* verlangt ein direktes Genitivobjekt, welches nicht so oft im Deutschen vorkommt. Die beiden Probanden hatten dieses Verb als „ausgewählt“ in ihrem Fragebogen markiert, aber entweder aus Flüchtigkeit oder aus Vernachlässigung haben die beiden einfach das Verb *denken* benutzt:

*Ich denke, dass du bist freundlich. – Minun mielestä olet ystävällinen.*

*\*Ich habe euch viel gedacht. – Olen ajatellut teitä paljon.*

Da Genitivobjekte sehr selten sind, mag es kein Wunder sein, dass im Grund genommen niemand dieses Verb „richtig“ benutzt hat.

### 8.3.2.2.6 Sätze mit dem Verb *an/rufen*

Das Verb *an/rufen* ist ein häufiges trennbares Verb und verlangt ein direktes Akkusativobjekt. Sogar 43 Probanden haben dieses Verb ausgewählt, und die meisten Sätze waren korrekt, was die Rektion betrifft:

*Ich rufe **dich** an. – Soitan sinulle.*

*Ich rufe **meine Schwester** gerne an, obwohl sie weit weg wohnt. – Soitan siskolleni mielelläni, vaikka hän asuu kaukana.*

*Ich rufe **meine Freundin** an. – Soitan kaverilleni.*

*Ruf **mich** an! – Soita minulle!*

*Ich rufe **meine Oma** jeden Tag an. – Soitan mummulleni joka päivä.*

*Bella ruft **ihren Freund** an. – Bella soitti poikaystävälleen.*

*Ruf **mich** um 12 Uhr 30 an! – Soita minulle kello 12.30!*

Die meisten Fehler berührten den falschen Kasus; fast alle, die Probleme mit diesem Verb hatten, haben ein direktes Dativobjekt hinzugefügt:

*\*Rufe **mir** bitte an! – Soita minulle!*

*\*Ich rufe **dir** an. – Soitan sinulle.*

*\*Hast du **mir** heute angerufen? – Oletko soittanut minulle tänään?*

*\*Meine Mutter rufte **mir** an, als ich in der Schule war. – Äitini soitti minulle, kun olin koulussa.*

*\*Ich habe **ihm** schon zweimal angerufen. – Olen soittanut hänelle jo kaksi kertaa.*

*\*Kannst du **mir** am Morgen anrufen? – Voitko soittaa minulle aamulla?*

*\*Wenn ich **dir** rufe an, muss du nicht bezahlen. – Jos soitan sinulle, sinun ei tarvitse maksaa.*

*\*Ich rufe **meiner Freundin** an. – Soitan kaverilleni.*

*\*Kannst du **mir** anrufen? – Voitko soittaa minulle?*

Zwei Probanden haben es noch mit Präpositionalobjekten versucht:

*\*Ich habe **für mein Vater** angerufen. – Olen soittanut isälleni.*

*\*Ich musste **an meiner Mutter** rufen, wenn mein Bruder zu viel Bonbons gegessen hatte. – Minun täytyi soittaa äidilleni, kun veljeni oli syönyt liikaa karkkeja.*

Da dieses Verb schon sehr früh im (finnischen) DaF-Unterricht beigebracht wird und wahrscheinlich alle Lehrbücher Lektionen mit dem Thema „Telefonieren“ beinhalten, mag es ein wenig erstaunlich sein, dass sich so viele Probanden dabei geirrt haben. Man dürfte vermuten, dass es sich hier um *Ausrutscher* handelt (vgl. 4.2.1); wahrscheinlich hätte die Mehrheit auf jeden Fall die Rektion gewusst, wenn ihnen nur gesagt worden wäre, dass sie einen Fehler gemacht hatten.

Ein anderer Grund könnte natürlich die Weise, auf die die Kasus Akkusativ und Dativ oft unterrichtet werden; dem deutschen Dativ sollen ja oft die finnischen Wörter *minulle, sinulle* usw. entsprechen, und da der finnische Satz *Minä soitan **sinulle*** (dt. „Ich rufe dich an“) zu diesem Schema passt, können sich die Probanden auch deswegen geirrt haben.

#### 8.3.2.2.7 Sätze mit dem Verb *kosten*

Das Verb *kosten* verlangt ein direktes Akkusativobjekt; 36 Probanden haben dieses Verb benutzt und alle haben es mit richtiger Rektion kombiniert. Die beliebtesten Sätze waren auch die einfachsten:

*Was kostet **das T-Shirt**? – Mitä tämä T-paita maksaa?*

*Dieses Handy kostet **mehr** als mein Computer. – Tämä kännykkä maksaa enemmän kuin tietokoneeni.*

*Was kostet **das Buch**? – Paljonko kirja maksaa?*

*Es kostet **20 Euro**. – Se maksaa 20 euroa.*

*Was kostet **das**? – Mitä tuo maksaa?*

*Wie viel kostet **das**? – Paljonko se maksaa?*

*Es ist Schade, dass ein Flug nach Deutschland **so viel** kostet. – On harmi, että lento Saksaan maksaa niin paljon.*

---

*Das Buch kostet viel. – Kirja maksaa paljon.*

Da die Äußerungen wie *Was kostet das?* und *Das kostet 5 Euro* mehr oder wenig papageienhaft im Unterricht gelernt werden, mag es kein Wunder sein, dass die Verwendung dieses Verbs völlig automatisiert zu haben scheint.

#### 8.3.2.2.8 Sätze mit dem Verb *befehlen*

Das Verb *befehlen* verlangt ein direktes Dativobjekt. Nur ein Proband hatte dieses Verb benutzt, und er hatte es mit dem Verb *gehören* verwechselt, wobei auch die Rektion misslungen ist:

*\*Es befiehlt für meine Eltern. – Se kuuluu vanhemmilleni.*

#### 8.3.2.2.9 Sätze mit dem Verb *begegnen*

Da Verb *begegnen* verlangt ein direktes Dativobjekt, was dem einzigen Probanden, die dieses Verb ausgewählt hatte, nicht klar war:

*\*Ich habe ihn leider nicht begegnet. – En valitettavasti tavannut häntä.*

Es kann sich hier um einen *Ausrutscher* (vgl. 4.2.1) handeln; der Proband hat ja ein direktes Objekt (und richtiges finnisches Äquivalent) benutzt, obwohl der Kasus falsch ist. Das finnische Wort *häntä* wird ja meistens mit der deutschen Akkusativform *ihn* übersetzt.

#### 8.3.2.2.10 Sätze mit dem Verb *verlassen*

Das Verb *verlassen* verlangt ein direktes Akkusativobjekt; fünf Probanden haben dieses Verb ausgewählt, und obwohl fast alle den richtigen Kasus benutzt haben, ist es klar, dass die Verwendung und Bedeutung des Verbs nicht allen klar ist:

*Ich habe meine Tasche in der Schule verlassen. – Olen jättänyt laukkuni kouluun.*

*\*Ich weiß nicht kann ich dir verlassen. – En tiedä voinko luottaa sinuun.*

*Ich verlasste mein Handy zuhause. – Jätin kännykkäni kotiin.*

*Wann hat sie dich verlassen? – Milloin hän jätti sinut?*

*Natürlich verlässt er uns ganz schnell. – Tietenkin hän unohtaa meidät melko nopeasti.*

Der erste und dritte Satz sind nicht sehr gelungen; beim zweiten Satz hat sich der Proband wahrscheinlich an das Verb *sich verlassen auf* + Akkusativ erinnert, und beim fünften Satz hat der Proband dieses Verb mit dem Verb *vergessen* verwechselt. Diese Sätze können als *Ausrutscher*, *Irrtümer* oder sogar *Versuche* (vgl. 4.2.1) interpretiert werden; da es eine ganze Menge von „leichteren“ Verben im Fragebogen gab, lässt es



sich vermuten, dass diese Probanden eine sog. „gute Ahnung“ davon hatten, welche Bedeutung und Rektion dieses Verb hat.

#### 8.3.2.2.11 Sätze mit dem Verb *sich verlieben*

Das Verb *sich verlieben* verlangt ein Präpositionalobjekt mit *in* + *Akkusativ*, und fünf Probanden haben es benutzt, wobei drei von ihnen eine völlig korrekte Rektion verwendet haben:

*Ich verliebte mich gestern. – Ihastuin eilen.*

*Er hat sich **in ein schönes Mädchen** verlieben. – Hän rakastui eräaseen kauniiseen tyttöön.*

*Wann hast du dich **in deinen Mann** verliebt? – Milloin rakastuit mieheesi?*

Ein Proband hat die Präposition *in* mit Dativ kombiniert und ein Proband hat die Präposition *für* benutzt, was vielleicht ein *Irrtümer* (vgl. 4.2.1) ist:

*\*Er hat sich **in seiner Freundin** verliebt. – Hän oli rakastunut tyttöystävänsä.*

*\*Ich habe mich **für dich** vor zwei Jahren verliebt. – Olen ollut ihastunut sinuun kahden vuoden ajan.*

#### 8.3.2.2.12 Sätze mit dem Verb *zweifeln*

Das Verb *zweifeln* verlangt ein Präpositionalobjekt mit *an* + *Dativ*, und vier Probanden haben es benutzt, aber keiner hat die Rektion richtig verwendet:

*\*Er zweifelt **an mich**. – Hän epäilee minua.*

*\*Ich zweifele **mich**, weil ich nicht so gut im Deutsch bin. – Epäilen itseäni, koska en ole kovin hyvä saksassa.*

*\*Meine Oma zweifelt **darauf**, ob sie noch lernen wird, einen Computer zu benutzen. – Mummini epäilee, oppiiko hän vielä käyttämään tietokonetta.*

*\*Es ist nicht sinnvoll, **alles Möglichen** zu zweifeln! – Ei ole järkevää epäillä kaikkea mahdollista!*

Da es viele „leichtere“ Verben im Fragebogen gab und die Mehrheit dieser Sätze relativ lang und komplex sind, lässt es sich vermuten, dass es sich hier um *Versuche* handelt (vgl. 4.2.1). Da alle Probanden wussten, welche Bedeutung das Verb hat, können diese auch *Irrtümer* sein; die Probanden hatten Probleme entweder mit der Präposition oder mit dem Kasus.

### 8.3.3 Schlussfolgerungen

Oben sind die Resultate der empirischen Untersuchung dargestellt worden. Wie zu erwarten war, hatten die Sechstklässler bedeutend mehr Probleme mit den Rektionen,

während die Gymnasiasten zum größten Teil die wichtigsten, einfachsten und häufigsten Rektionen beherrschten. Bei den Sechstklässlern ist zumindest teilweise zu sehen, dass sie vielleicht nicht sehr „ernst“ die Aufgaben beantwortet haben; in der ersten Aufgabe haben die meisten einfach das geschrieben, was auf dem Papier schon gestanden hat. Besonders bei den Sätzen, wo nur ein direktes Akkusativobjekt vorkam (vgl. 8.3.1.1.1), waren die Resultate sehr schlecht, obwohl sie die leichtesten Rektionsaufgaben waren. Die Sechstklässler haben im Grund genommen in allen Punkten der ersten Aufgabe sehr schlechte Kenntnisse bewiesen. In manchen Punkten haben die Probanden die Dativ- und Akkusativformen *dir* und *dich* verwechselt, was dafür sprechen kann, dass diese Kasus noch nicht klar sind – was natürlich verständlich ist, denn diese Kasus werden meistens erst in der 6. Klasse gelernt und können nicht sofort automatisiert werden.

In der zweiten Aufgabe ist gleich zu bemerken, dass die Probanden vor kurzer Zeit *das Perfekt* gelernt und geübt haben (was auch der Lehrer konstatiert hat); viele haben den Satz im Perfekt geschrieben, und viele, die den Satz im Präsens geschrieben haben, haben ihn auf jeden Fall mit Perfekt übersetzt. Es lässt sich vermuten, dass sich zumindest manche Probanden auf die Verben konzentriert haben und vielleicht deswegen nicht so viel Aufmerksamkeit den Rektionen gewidmet haben. Bei den Sechstklässlern haben auch Probleme mit dem Verstehen zu Fehlern geführt, bzw. an mehreren Stellen haben die Probanden ein Verb falsch übersetzt. Manche von diesen Fehlern können von der Muttersprache abhängen, wie z.B. im 8.3.1.2.2. Bei Sechstklässlern sind auch wenige *Versuche* (vgl. 4.2.1) zu sehen, was noch dafür sprechen kann, dass die Kenntnisse der Probanden noch nicht sehr fest sind und sie auf sicherem Boden bleiben möchten.

Bei den Gymnasiasten gab es fast keine Probleme mit den Akkusativobjekten, was schon zu erwarten war, denn diesen Kasus lernt man am frühesten (nach dem Nominativ). Beim Dativobjekt gab es schon mehr Probleme, und beim Genitivobjekt haben alle Probanden eine falsche und/oder mangelhafte Rektion benutzt. Diese Resultate entsprechen der Reihenfolge, in der die deutschen Kasus beigebracht werden (Nominativ-Akkusativ-Dativ-Genitiv) und auch die Häufigkeit der Kasus; je früher der Kasus gelernt wird, desto besser wird er auch beherrscht. Der Kontrastmangel zwischen dem Finnischen und Deutschen bei verschiedenen Kasus kann auch ein Grund für Probleme sein (vgl. Kapitel 7). Die Präpositionalobjekte schienen auch ein wenig herausfordernd zu sein; die Mehrheit hatte sehr viele Probleme mit jedem Satz, obwohl die Probleme zum größten Teil entweder die Wahl der Präposition oder des richtigen Kasus betrafen. Zumindest war den Gymnasiasten klar, dass ein Präpositionalobjekt an diesen Stellen nötig war, was bei den Sechstklässlern noch eine Herausforderung war. An vielen Stellen waren die Fehler auf die Muttersprache oder auf das Englische zurückzuführen. Bei manchen Stellen war sogar Interferenz aus der Fremdsprache selbst (hier: Deutsch) zu sehen.

In der zweiten Aufgabe hatte sich die Mehrheit der Gymnasiasten an die „leichteren Verben“ gehalten; zumindest zwei der Verben *finden*, *genießen*, *sich interessieren*,

*an/rufen* und *kosten* waren in jedem Papier zu finden, und außer beim Verb *sich interessieren* hat die Mehrheit die Rektion richtig benutzt. Bei den Gymnasiasten gab es auch bedeutend mehr Fehler, die als *Versuche* (vgl. 4.2.1) klassifiziert werden könnten als bei den Sechstklässlern, was für ein Indiz für ausgedehntere, sichere Sprachkenntnisse gehalten werden kann.

Die Rolle der Muttersprache in dieser Studie war nicht selbstverständlich, und zum größten Teil geht es um Spekulationen. Besonders bei den Sechstklässlern wird vermutet, dass die Probanden den Fragebogen nicht sehr sorgfältig beantwortet haben, weswegen die Resultate auch teilweise unzuverlässig blieben. Auf jeden Fall sollte es klar geworden sein, dass die Sechstklässler durchschnittlich mehr Unsicherheit mit ihren Deutschkenntnissen hatten als die Gymnasiasten. Den Gymnasiasten scheint schon die Idee der Rektionen ziemlich klar zu sein, aber da es sich zum größten Teil darum handelt, dass man die Rektionen auswendig lernt, ist es kein Wunder, dass an vielen Stellen eine falsche Präposition oder ein falscher Kasus aufgetaucht ist.

Bei den zwei „Bonus-Sätzen“ war auch zu bemerken, dass der Einfluss der Muttersprache oder der anderen Fremdsprache an gewissen Stellen auch sehr sichtbar sein kann.

## 9 Schlusswort

In der vorliegenden Arbeit wurde die Thematik des Begriffs *Fehler* besprochen; ich habe die Geschichte der Fehlerforschung erhellt und habe sowohl die traditionelle Fehleranalyse, die kontrastive Analyse als auch die Interlanguage-Hypothese behandelt. Danach habe ich die möglichen Fehlerdefinitionen und –klassifikationen besprochen, wonach noch auf die Vielfältigkeit der Fehlerursachen eingegangen worden ist. Zusätzlich habe ich noch die Themenbereiche *DaF-Unterricht in Finnland*, *Valenz* und *Rektionen* behandelt, die neben der Fehlerthematik die Basis dieser Arbeit bilden. Ich habe den Begriff *Fehler* und seine Komplexität umfassend besprochen und habe damit die Fragen danach, *was ein Fehler alles sein kann*, beantwortet.

Im empirischen Teil habe ich in zwei Altersgruppen, Sechstklässlern und Gymnasiasten, eine Befragung gemacht bzw. mit Hilfe eines Fragebogens untersucht, was für Verbrektionsfehler in diesen zwei Gruppen vorkommen und ob die Muttersprache der Probanden (hier: Finnisch) die Resultate bedeutend beeinflusst hat. Es kamen zwar solche Fehler vor, die auf die Muttersprache zurückzuführen sein könnten, aber wie konstatiert wurde, kann man nur aufgrund eines Texts nicht mit Sicherheit sagen, dass es um einen Interferenzfehler geht. Klar wurde aber, dass die Sechstklässler mehr Probleme sowohl mit dem Kasus, der Präposition und dem Verstehen hatten als die Gymnasiasten, die durchschnittlich schon so gute Deutschkenntnisse hatten, dass sie kreativer sein konnten und sich meistens eher zwischen entweder der Präposition oder dem Kasus überlegen mussten. Die Gymnasiasten hatten auch ziemlich viele Probleme mit selteneren Rektionen, die

---

üblicherweise fast kaum im Unterricht vorkommen, wie z.B. mit Genitivobjekten und selteneren Präpositionalobjekten.

Um diese Untersuchung verbessern zu können sollte man vielleicht eher solche schriftlichen Lernerprodukte analysieren, die z.B. als eine Kursprüfung geschrieben worden sind, denn jetzt, wo die Probanden wussten, dass ihre Resultate keinen Einfluss auf ihre Deutschnote haben, haben zumindest einige die Fragen ein wenig nachlässig beantwortet. Um zuverlässigere Resultate zu bekommen sollte man auch die Probanden interviewen, um bestätigen zu können, wo der Proband wirklich Probleme hatte, wo er wahre Kenntnisse bewiesen und wo er einfach richtig geraten hat. In dieser Studie habe ich einfach spekulieren müssen, weswegen die Resultate nur einen Blick auf die *möglichen* Fehlerursachen und die Rolle der Muttersprache bieten.

Bei der Bearbeitung dieser Arbeit wurde mir selbst sonnenklar, dass jeder Lehrer Wissen über die Fehler und ihre möglichen Ursachen besitzen sollte: wie die Resultate meiner empirischen Untersuchung sehr eindeutig gezeigt haben, gibt es keinen solchen Lernenden, der keine Fehler begeht – sicherlich gibt es auch keinen solchen Lehrer. Die wichtigste, Fehler betreffende Frage lautet ja: „*Was können wir alle, meine Studenten und ich, davon lernen?*“

---

## Literaturverzeichnis

- Ágel, Vilmos; Eichinger, Ludwig M.; Eroms, Hans-Werner; Hellwig, Peter; Heringer, Hans-Jürgen & Lobin, Henning (Hrsg.) (2006). *Dependenz und Valenz. Ein Internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. 2. Halbband.* Walter de Gruyter, Berlin.
- Apeltauer, Ernst (2010). „Lernersprache(n)“. In: Krumm et al (2010b), S. 833–842.
- Bärenfänger, Olaf & Tchirner, Erwin (2010). „Testen und Prüfen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung in den neuen Themenschwerpunkt“. In: *Deutsch als Fremdsprache. 2. Quartal 2010, Heft 2*, 47. Jahrgang. Langenscheidt, Leipzig. S. 67–69.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Hüllen, Werner & Krumm, Hans-Jürgen (1989), *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* A. Francke Verlag, Tübingen.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* 4. Auflage. A. Francke Verlag, Tübingen.
- Bialystock, Ellen (1990), *Communication strategies. A psychological analysis of second-language use.* Blackwell, Oxford.
- Bimmel, Peter (2010). „Lern(er)strategien und Lerntechniken“. In: Krumm et al. (2010b), S. 842–850.
- Bußmann, Hadumod (1983). *Lexikon der Sprachwissenschaft.* Alfred Kröner Verlag, Stuttgart.
- Caspari, Daniela (2013). „Aufgaben im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht“. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*, 04/13, S. 5–8.
- Cherubim, Dieter (Hrsg.) (1980), *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung.* Tübingen.
- Corder, S. Pit (1967), „The Significance of Learner’s Errors“. In: *IRAL* 5/4, November, S. 161–170.
- Corder, S. Pit (1973). „Die Rolle der Interpretation bei der Untersuchung von Schülerfehlern“. In: Nickel, Gerhard (Hrsg.) (1973), S. 38–50.
- Corder, S. Pit (1981), *Error Analysis and Interlanguage.* Oxford University Press, Oxford.
- Demme, Silke (1997). „Fehleranalyse/Lernersprachenanalyse und Fehlerdidaktik im Studienfach Deutsch als Fremdsprache“. In: Wolff et al. (1997), S. 428–433.
- Duden (2009). *Die Grammatik.* Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Band 4. 8., überarbeitete Auflage. Dudenverlag, Mannheim.
- Edmondson, Willis (1993). „Warum haben wir Lehrerkorrekturen manchmal negative Auswirkungen?“ In: Henrici/Zöfgen (1993), S. 57–75.

- 
- Edmondson, Willis J. & House, Juliane (2006), *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3. Auflage. A Francke Verlag, Tübingen.
- Eubank, Lynn; Selinker, Larry & Sharwood Smith, Michael (Hrsg.) (1995), *State of Interlanguage : Studies in Honor of William E. Rutherford*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.  
<http://site.ebrary.com/lib/tampere/docDetail.action?docID=10464484>  
 (20.1.2014)
- Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt, Straßburg.
- Glück, Helmut (Hrsg.) (1993). *Metzler Lexikon Sprache*. Verlag J.B. Metzler, Stuttgart.
- Götz, Dieter; Haensch, Günther & Wellmann, Hans (Hrsg.) (2008). *Langenscheidt: Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Langenscheidt KG, Berlin.
- Hakulinen, Auli; Vilkuna, Maria; Korhonen, Riitta; Koivisto, Vesa; Heinonen, Tarja Riitta & Alho, Irja (2004). *Iso suomen kielioppi*. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Karisto Oy, Hämeenlinna.
- Helbig, Gerhard & Buscha, Joachim (2001). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Langenscheidt KG, Berlin.
- Helbig, Gerhard & Buscha, Joachim (2000). *Leitfaden der deutschen Grammatik*. Langenscheidt KG, Berlin.
- Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), (2001a). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband, Walter de Gruyter, Berlin.
- Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), (2001b). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband, Walter de Gruyter, Berlin.
- Helbig, Gerhard & Schenkel, Wolfgang (1973). *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. VEB Bibliographisches Institut Leipzig. ‘
- Helenius, Jenna (2011). *Die Krise des schulischen DaF-Unterrichts in Finnland. Explorative Bestandsaufnahme und Verbesserungsvorschläge*. Pro Gradu – Arbeit, Universität Tampere.
- Henrici, Gert & Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.) (1993). *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (2010). „Spracherwerb und Sprachenlernen“. In: Krumm et al. (2010b), S. 738–754.
- Hyvärinen, Irma & Piitulainen, Marja-Leena (2010). „Kontrastive Analyse Finnisch-Deutsch“. In: Krumm et al. (2010b), S. 568–579.
- Juhász, János (1970). *Probleme der Interferenz*. Max Hueber Verlag, München.

- Jönsson-Korhola, Hannele & White, Leila (1999). *Tarkista tästä. Suomen sanojen rektioita suomea vieraana kielenä opiskeleville*. Oy Finn Lectura Ab, Hakapaino, Helsinki.
- Kasper, Gabriele (1991). „Funktionen und Formen der Lernaltersanalyse“. In: Bausch et al. (Hrsg.) 1989, 218–220.
- Kleppin, Karin & Königs, Frank G. (1993). „Grundelemente der mündlichen Fehlerkorrektur – Lernerurteile im (interkulturellen) Vergleich“. In: Henrici/Zöfgen (1993), 76–90.
- Kleppin, Karin (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Druckhaus Langenscheidt, Berlin.
- Kleppin, Karin (2001). „Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und –therapie“. In: Helbig et al. (Hrsg.) 2001b, S. 986–994.
- Kleppin, Karin (2009). „Fehler“ und „Fehlerkorrektur“. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*. 01/09, S. 60–61.
- Kleppin, Karin (2010). „Fehleranalyse und Fehlerkorrektur“. In: Krumm et al. (2010b), S. 1060–1072.
- Korhonen, Jarmo (1977). *Studien zu Dependenz, Valenz und Satzmodell. Teil I*. Verlag Peter Lang AG, Bern.
- Korhonen, Jarmo (1978). *Studien zu Dependenz, Valenz und Satzmodell. Teil II*. Verlag Peter Lang AG, Bern.
- Korhonen, Riitta & Lappalainen, Hanna (2013). „Kieli muuttuu – rikkautta vai rappiota?“ In: *Kielikello* 4/2013, <http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=11&aid=2651> (18.9.2014.)
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010a). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. De Gruyter Mouton, Berlin.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010b). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. De Gruyter Mouton, Berlin.
- Leisi, Ernst (1973). „Theoretische Grundlagen der Fehlerbewertung“. In: Nickel, Gerhard (Hrsg.) (1973), S. 25–37.
- Lewandowski, Theodor (1984). *Linguistischer Wörterbuch 1*. 4. neu bearbeitete Auflage. Quelle & Meyer, Heidelberg.
- Lewandowski, Theodor (1985). *Linguistischer Wörterbuch 3*. 4. neu bearbeitete Auflage. Quelle & Meyer, Heidelberg.
- LOP; Lukion opetussuunnitelman perusteet (2003). Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/47345\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf) (18.9.2014.)
- Lukiolaki (1998). <http://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629> (18.9.2014.)

- Majorin, Mariikka (2008). *Zur Sättigung der Valenz in den „Kleinen Meldungen“ des Typus Notiz. Eine pragmatisch fundierte Analyse*. Peter Lang GmbH, Frankfurt a.M.
- Miebs, Udo (2010). Kursmaterialien des Kurses „GERFD5C Fehleranalyse“. Herbstsemester. Universität Tampere.
- Nickel, Gerhard (Hrsg.) (1973). *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. 2. Auflage. Cornelsen-Velhagen & Klasing GmbH & Co, Verlag für Lehrmedien KG, Berlin.
- O'Malley, J. Michael, Chamot, Anna Uhl, Stewner-Manzanares, Gloria, Küpper, Lisa und Russo, Rocco P. (1985). „Learning Strategies used by Beginning and Intermediate ESL Students“. In: *Language Learning* 35, 21–46.
- Perusopetuslaki (1998). <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (18.9.2014.)
- Piitulainen, Marja-Leena; Lehmus, Ursula & Sarkola, Irma (1997). *Saksan kielioppi*. Otava, Keuruu.
- Piitulainen, Marja-Leena (2000). *Syntax des Deutschen. Unter Berücksichtigung des Kontrasts zum Finnischen*. SAXA, Universität Vaasa.
- Piitulainen, Marja-Leena (2006). Dependenz und Valenz in der kontrastiven Linguistik: ein Überblick. In: Ágel et al. (Hrsg.). (2006) 1158–1169.
- POP; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004). Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf) (18.9.2014.)
- Raabe, Horst (1980). „Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachenunterricht“. In: Cherubim (Hg.) 1980, 61–93.
- Schinschke, Andrea (2011), „Erst Grammatik lernen, dann Kompetenz trainieren?“ In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*, 01/11, S.12–14.
- Selinker, Larry (1972). „Interlanguage“. In: *IRAL* 10/3, August, S. 209–232.
- Serra Borneto, Carlo (2000). „Wie schwer ist Deutsch – Wie ist Deutsch schwer? Schwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen (aus italienischer Sicht)“. In: *Info DAF* 27, 6, 2000, 565–583.
- Tarvainen, Kalevi (1977). *Dependenssikielioppi*. Oy Gaudeamus Ab, Helsinki.
- Tarvainen, Kalevi (1981). *Einführung in die Dependenzgrammatik*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Tarvainen, Kalevi (1985). *Deutsch im Kontrast, Band 4. Kontrastive Syntax Deutsch-Finnisch*. Julius Groos Verlag, Heidelberg.
- Tesnière, Lucien (1988). *Éléments de syntaxe structurale*. 2. Auflage, 5. Korrekturfahne. Éditions Klincksieck, Paris.
- Veijonen, Jaana (2008). *Zur Fehleranalyse. Eine empirische Untersuchung von Wortstellungs- und Verbrektionsfehlern in deutschen Aufsätzen finnischer Gymnasiasten*. Pro Gradu –Arbeit, Universität Tampere.



---

Wolff, Armin, Tütken, Gisela & Liedtke, Horst (Hrsg.) (1997). *Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Heft 46. Kartenhaus Kollektiv, Regensburg.

**Internetquellen:**

Internetquelle 1:

<http://es.wikipedia.org/wiki/Voseo> (18.9.2014.)

Internetquelle 2:

[http://www.edu.fi/lukiokoulutus/toinen\\_kotimainen\\_ja\\_vieraat\\_kielet/kielten\\_oppetuussuunnitelmat](http://www.edu.fi/lukiokoulutus/toinen_kotimainen_ja_vieraat_kielet/kielten_oppetuussuunnitelmat) (18.9.2014.)

---

**Anhang 1. Fragebogen für Sechstklässler**

Olen \_\_\_\_-vuotias [ ] tyttö / [ ] poika

Olen aloittanut saksan opiskelun \_\_\_\_\_ luokalla.

Äidinkieleni on [ ] suomi / [ ] ruotsi / [ ] muu, mikä: \_\_\_\_\_

Saksan lisäksi opiskelen myös:

[ ] englantia [ ] ruotsia [ ] espanjaa [ ] venäjää [ ] ranskaa [ ] italiaa

[ ] muuta, mitä: \_\_\_\_\_

**1. Tee annetuista sanoista lauseita. Käytä kaikki sanat. Lisää tarvittaessa prepositio tai taivuta sanoja. Käytä preesens- eli nykyistä aikamuotoa. Sanajärjestystä ei tarvitse muuttaa.**

a) THOMAS – ESSEN – DER APFEL

\_\_\_\_\_

b) WIR – HABEN – DER COMPUTER

\_\_\_\_\_

c) ICH – GEBEN – DU – DAS BUCH

\_\_\_\_\_

d) KÖNNEN – DU – ICH – HELFEN ?

\_\_\_\_\_

e) IHR – WARTEN – WIR

\_\_\_\_\_

f) LIEBEN – ER – DU ?

\_\_\_\_\_

g) ER – SEIN – KOCH

\_\_\_\_\_

---

h) MAX – SEHEN – ER

---

i) DANIELA – AN/RUFEN – WIR

---

j) ICH – NEHMEN – DER RUCKSACK

---

k) WIR – SCHREIBEN – DU – DIE POSTKARTE

---



---

## Anhang 2. Fragebogen für Gymnasiasten

Olen \_\_\_\_-vuotias [ ] tyttö / [ ] poika

Olen aloittanut saksan opiskelun \_\_\_\_\_ luokalla.

Äidinkieleni on [ ] suomi / [ ] ruotsi / [ ] muu, mikä: \_\_\_\_\_

Saksan lisäksi opiskelen myös:

[ ] englantia [ ] ruotsia [ ] espanjaa [ ] venäjää [ ] ranskaa [ ] italiaa

[ ] muuta, mitä: \_\_\_\_\_

**1. Muodosta annetuista sanoista lauseita. Käytä kaikki sanat, lisää tarvittaessa prepositio ja/tai taivuta sanoja. Käytä preesens-aikamuotoa. Sanajärjestystä ei tarvitse muuttaa.**

a) THOMAS – ESSEN – DER APFEL

\_\_\_\_\_

b) WIR – DENKEN – DU

\_\_\_\_\_

c) MATILDA – SUCHEN – IHR – DIE SCHLÜSSEL

\_\_\_\_\_

d) KÖNNEN – DU – ICH – DIE HAUSAUFGABEN - HELFEN ?

\_\_\_\_\_

e) ICH – SICH KONZENTRIEREN – DIE ARBEIT

\_\_\_\_\_

f) IHR – WARTEN – WIR

\_\_\_\_\_

g) LIEBEN – ER – DU ?

\_\_\_\_\_

---

h) DU – GEBEN – ER – DER BRIEF

---

i) MAX – KAUFEN – DAS BUCH – DER BUCHLADEN

---

j) DANIELA – LACHEN – MEINE WITZE

---

k) GLAUBEN – DU – ICH ?

---

l) MONIKA – ZEIGEN – SIE (monikko) – DER GARTEN

---

m) WIR – BITTEN – IHR – DIE RATSCHLÄGE

---

n) ER – WERDEN – DER JOURNALIST

---

o) DIE STADT – BEDÜRFEN – DIE NEUEN BEWOHNER

---

