

**SCHRIFTLICHE FEHLER IN DEN DEUTSCHEN
AUFSÄTZEN FINNISCHER DEUTSCHLERNENDER UND
IHRE ANALYSIERUNG MIT HILFE DER
FEHLERANALYSE**

Taija Keskinen
Masterarbeit
Deutsche Sprache und
Kultur
Institut für Sprach- und
Kommunikationswissenschaf-
ten
Universität Jyväskylä
April 2022

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteet
Tekijä Taija keskinen	
Työn nimi Schriftliche Fehler und ihre Analysierung anhand der Fehleranalyse	
Oppiaine Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Huhtikuu 2022	Sivumäärä
<p>Tiivistelmä</p> <p>Pro Gradu- tutkielmassani tarkastelen ja analysoin oppilaiden saksan kielellä kirjoittamissa kirjoitelmissa esiintyneitä virheitä. Virheet ovat osa oppimista ja niiden avulla voi sekä opettaja että oppilas saada tietoa oppilaan kielitaidon tasosta ja tilanteesta. Virheiden analysoinnin avulla opettaja voi tarkastella oppilaan välikieltä ja kohdekielen osaamista ja sen perusteella analysoida opetuksen tarpeen.</p> <p>Tutkielmani tavoitteena on selvittää yleisimmät suomenkielisten saksanoppijoiden saksan kielellä kirjoittamissa kirjoitelmissa esiintyneet virheet sekä analysoida niiden aiheuttajia. Koskaan ei voi olla varma, mitä oppija on kirjoittaessaan ajatellut ja siksi virheiden syiden selvittäminen on paikoin hankalaa, eikä voida todeta varmuudella virheiden syitä. Siksi tässä tutkielmassa esitetyt mahdolliset syyt ovat vain minun päätelmiäni.</p> <p>Tutkielmani teoreettisessa osassa käsittelen vieraan kielen omaksumista ja oppimista oppijan välikielen näkökulmasta. Määrittelen virheen sekä erilaisia virhetyyppejä. Teoriaosassa käsittelen myös virheanalyysia, sen historiaa, eri tutkijoiden määritelmiä virheanalyysista sekä virheanalyysin vaiheita virheitä tutkittaessa.</p> <p>Tutkimusmateriaali koostuu 21 saksan kielen tunnilla kirjoitetusta kirjoitelmasta. Tutkimukseen osallistujien kirjoitelmat on jaettu kahteen ryhmään, joista ryhmän 1 kirjoitelmien sanajärjestysvirheitä olen tutkinut jo kandidaatintutkielmassani. Ryhmä 1 koostui 8 lukion opiskelijasta ja ryhmä 2 13 yläkoulun oppilaasta, jotka olivat aloittaneet saksan kielen alakoulussa. Yksi ryhmän 2 kirjoittajista oli äidinkieltään saksalainen, joten hänen kirjoitelmansa on jätetty pois tutkittavien kirjoitelmien joukosta. Virhekategorioiden olen jaotellut seuraavasti: ortografiset, leksikaaliset, syntaktiset ja kieliopilliset virheet. Tutkimus osoittaa, että yleisin virhekattegoria oli kieliopilliset virheet. Syitä virheille oli monia; vieras kieli itsessään, muut vieraat kielet kuten englanti ja ruotsi sekä oppijan äidinkieli.</p>	
Asiasanat virheanalyysi, välikieli, saksa vieraana kielenä	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

FIGUREN

Figur 1. Darstellung der Interimsprache von Han & Tarone (2014, 79).....	4
--	---

TABELLEN

Tabelle 1 - Die Fehler der Gruppe 1	19
Tabelle 2 - Die Fehler der Gruppe 2.....	20
Tabelle 3 - Die Wortstellungsfehler	26
Tabelle 4 - Die grammatische Fehler.....	29

ANHÄNGE

Anhang 1: Untersuchungserlaubnis	39
--	----

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG.....	1
2	DAS ERLERNEN EINER FREMDSPRACHE.....	3
2.1	Spracherwerb und Lernalterssprache	3
2.2	Der Begriff DaF und DaF in Finnland.....	4
2.3	Finnische Deutschlernende.....	5
3	DIE ANALYSIERUNG DER FEHLER.....	5
3.1	Die Definition des Fehlers.....	7
3.2	Von der kontrastiven Analyse zur Fehleranalyse	8
3.3	Die Fehleranalyse heute	9
3.4	Die Phasen der Fehleranalyse	10
3.4.1	Sammlung der Daten und Erkennung der Fehler	11
3.4.2	Beschreibung der Fehler	11
3.4.3	Erklärung der Fehler	12
3.4.4	Fehlerbewertung.....	13
3.5	Kategorisierung der Fehler	13
4	MATERIAL UND VORGEHEN	15
4.1	Die Beteiligten.....	16
4.2	Das Material.....	17
4.3	Die Vorgehensweise	17
5	FEHLERANALYSE	18
5.1	Übersicht über die Fehler in den Aufsätzen	19
5.2	Orthographische Fehler.....	21
5.3	Lexikalische Fehler.....	22
5.3.1	Falsche Wörter.....	23
5.3.2	Anderssprachige Wörter	24
5.4	Syntaktische Fehler	25
5.4.1	Wortstellungsfehler	26
5.4.1.1	Wortstellung im Hauptsatz.....	26
5.4.1.2	Wortstellung im Nebensatz	28

5.5	Grammatische Fehler.....	29
5.5.1	Artikelfehler	30
5.5.2	Genusfehler.....	32
5.5.3	Kasusfehler	33
5.5.4	Endungsfehler bei Adjektiven.....	33
6	SCHLUSSBETRACHTUNGEN	35
7	LITERATURVERZEICHNIS	37

1 EINLEITUNG

Wenn man eine Fremdsprache lernt, kann man Fehler nicht vermeiden. Sie sind ein Teil des Lernprozesses, obwohl sie häufig als unangenehm empfunden werden. Die Sprachenlehrer haben oft Angst, dass die Lerner Fehler überhaupt machen und dass sie die fehlerhaften Strukturen und Äußerungen lernen würden. Nach Amara (2015, 61) geht diese Vorstellung von dem behavioristischen Modell des Lernens aus, in dem man glaubt, dass Lernen durch die Repetition der richtigen Strukturen geschieht. Die unkorrekten Strukturen zu wiederholen könnte schädlich sein. Jetzt ist es klar, dass die Fehler ein unvermeidbarer Teil des Lernprozesses sind. (Amara 2015, 61.)

Fehler sind nach Corder (1981; nach Saeed Al-Sobhi 2019, 53) ein Beweis für die Entwicklung des Lernens. Mit Hilfe von Fehlern können wir die Entwicklung der Sprache des Lerners betrachten. Die Fehler sind bedeutend, weil sie dem Lehrer Information darüber geben, was der Lerner schon erworben hat und was nicht. Mit Hilfe der Fehler kann auch der Lerner aus seinen Fehlern lernen. Fehler bieten auch für die Forscher Information darüber, wie eine Fremdsprache gelernt oder erworben wird. (Corder 1981; Nach Saees Al-Sobhi 2019, 53.)

Fehler sind ein wesentlicher Teil des Sprachlernens und sie bieten nützliche Information für einen Lehrer über die Sprachkompetenz eines Lerners. Mit Hilfe von Fehlern können Lehrer/innen korrigierende Unterrichtsmethoden entwickeln. Die Fehleranalyse ist eine große Informationsquelle der kognitiven Prozesse bei der Produktion der Fremdsprache. (Spillner 2017, 12.) Die Lehrer müssen auch in ihrer Arbeit die Fehler wählen, die sie analysieren wollen und die sie nach der Schwere der Fehler bewerten wollen (Ellis & Barkhuizen 2005, 67).

In dieser Magisterarbeit werden die häufigsten schriftlichen Fehler in den deutschsprachigen Aufsätzen von finnischen Schülern analysiert. Das Ziel dieser Magisterarbeit ist die Fehler, die in den deutschsprachigen Aufsätzen der Schüler vorkommen, mit Hilfe der Fehleranalyse zu untersuchen, zu beschreiben und zu analysieren. Ich habe dieses Thema gewählt, weil ich schon in meiner Bachelorarbeit die syntaktischen Fehler der Schüler untersucht habe. Die Fehler zu untersuchen und zu analysieren ist ein wichtiger Teil der Lehrerarbeit, um den Unterricht zu verbessern. Ich will mehr über die Bedeutung und die Wichtigkeit der Fehler lernen. Fehler enthalten viel Information über das Niveau der Sprachkenntnisse der Lernenden und mit der Fehleranalyse kann gesehen werden, welche Strukturen der

Sprache didaktisch entwickelt werden sollten. Der Fokus muss sich nicht immer nur auf die Fehler richten, sondern auch auf die gelungenen Strukturen. Das Ziel dieser Arbeit ist nicht zu zeigen, dass die Fehleranalyse das einzige Hilfsmittel des Lehrers ist, sondern zu zeigen, dass die Fehleranalyse eins von den Hilfsmitteln ist.

Hinter Fehlern wirken mehrere verschiedene Faktoren. Ellis (1994, 49) erwähnt, dass viele verschiedene Faktoren Fehler erzeugen können. Nach Spillner (2017, 9) können Fehlen der Sprachkompetenz, Unkenntnis der Regeln der Sprache und Lücken in dem Wortschatz Fehler verursachen. Auch verursachen andere äußerliche Faktoren Fehler, wie zum Beispiel Stress, Müdigkeit, Verstörung und Mangel an Zeit. Die Fehlerfaktoren werden näher im Kapitel 3.4.3 dargestellt.

Die schriftlichen und besonders die grammatischen Fehler wurden früher untersucht, aber nicht so viel die Fehler im Allgemeinen, d. h. was die häufigsten Fehler der finnischen Deutschlernenden sind. Palmu (2016) untersucht in ihrer Masterarbeit die mündlichen Fehler und ihre Korrektur im Fremdsprachenunterricht. Veijonen (2008) untersucht in ihrer Masterarbeit die Wortstellungs- und Verbrenktionsfehler der finnischen Gymnasiasten. Ich habe auch in meiner Bachelorarbeit (Keskinen 2018) nur einen spezifischen Fehlertyp untersucht und jetzt will ich eine bessere Perspektive über die sprachlichen Eigenschaften haben, die am häufigsten Fehler für finnische Deutschlernende verursachen.

Zuerst werde ich im Theorieteil kurz den Fremdspracherwerb vorstellen. Danach wird der Begriff Lerner Sprache, bzw. Interimsprache dargestellt. Im Kapitel 3.1 wird definiert, was als Fehler gilt und was nicht. Danach werden die Fehleranalyse und die Phasen der Fehleranalyse genauer erklärt. In der Analyse werden die Beteiligten und das Material dieser Arbeit vorgestellt. Ich werde in dem Analyseteil die häufigsten Fehler, die in den Aufsätzen vorgekommen sind, analysieren mit Hilfe meiner eigenen Version der Fehleranalyse, die im Kapitel 4.3 dargestellt wird.

2 DAS ERLERNEN EINER FREMDSPRACHE

In diesem Kapitel werden die Begriffe Spracherwerb, Lernalterssprache und Deutsch als Fremdsprache genauer dargestellt. Ich werde auch die finnische als Deutschlernende vorstellen.

2.1 Spracherwerb und Lernalterssprache

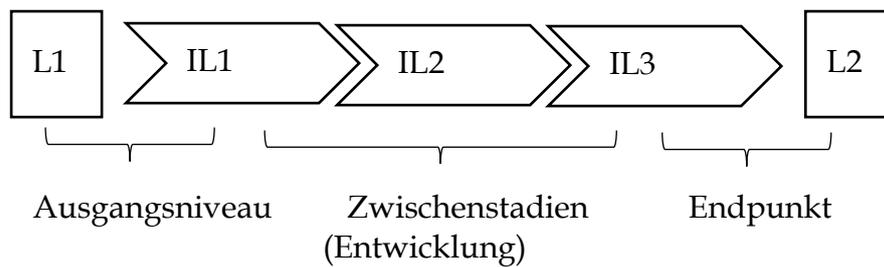
Die Voraussetzungen für das Erwerben der Erst-, Zweit- und Fremdsprache sind unterschiedlich. Die Begriffe erwerben und lernen werden voneinander unterschieden. Differenziert werden auch die Begriffe Erstsprache (L1) und Zweitsprache (L2). Zweitweise wird bei der Untersuchung des Zweitspracherwerbs auch der Begriff Zweitsprache von dem Begriff Fremdsprache getrennt.

Laut Abrahamsson (2011: 13-14) ist die Erstsprache eine Sprache, die zuerst von den Eltern oder von den Betreuern gelernt oder erworben wird. Mit dem Begriff Zweitsprache wird eine nach der Erstsprache gelernte oder erworbene Sprache gemeint. Eine Zweitsprache kann jede beliebige Sprache sein, die nach der Erstsprache gelernt oder erworben wird (Gass & Selinker 1994: 4; Ellis 2008: 5).

Der Erwerb der Muttersprache und der Fremdsprache werden voneinander unterschieden. Erwerben einer Sprache beziehen sich auf das unbewusste ‚Lernen‘, d.h. die Sprache wird alltäglich im zielsprachigen Raum und oft im Kontakt mit Muttersprachlern erworben. Lernen geschieht dagegen in der Regel bewusst im Klassenzimmer. (Ellis 2008: 7.) Eine Fremdsprache kann entweder erworben oder gelernt werden. Der Lerner bildet seine eigene Version der Fremdsprache und diese Version wird als Interlanguage, bzw. Interimsprache genannt.

Der Terminus Interimsprache (Interlanguage auf Englisch) wurde von Selinker (1972) geprägt und bedeutet eine spezifische linguistische Sprachform eines Lerners, die ein systematisches, dynamisches, variables und reduziertes System ist, das zwischen der Muttersprache und der Zielsprache angesiedelt ist. Die Interimsprache entsteht dadurch, dass ein Lerner zielsprachliche Äußerungen zu formulieren versucht. (Selinker 1972; nach Sajavaara 1980, 214).

Laut Han & Tarone (2014, 79) ist die Interimsprache ein linguistisches System, das sich immer weiter entwickelt. Die Interimsprache hat ein Ausgangsniveau, Zwischenstadien und einen Endpunkt (Han & Tarone 2014, 79). Die untenstehende Figur stellt die Interimsprache nach Han & Tarone (2014, 79) dar:



Figur 1. Darstellung der Interimsprache von Han & Tarone (2014, 79)

Aus der Figur geht hervor, dass die Interimsprache verschiedene Stadien hat. Das Ausgangsniveau ist hier die Muttersprache (L1) eines Lerners und in den ersten Stufen und Schritten auf die Zielsprache zu entwickelt sich die Interimsprache (IL1, IL2, IL3). Diese linguistische Sprachform des Lerners entwickelt sich im Laufe der Zeit dadurch, dass der Lerner der Zielsprache ausgesetzt ist. In den ersten Stadien ähnelt die Interimsprache mehr der Muttersprache des Lerners und in den letzten Stadien wird sie immer mehr der sprachlichen Strukturen der Zielsprache ähneln (Han & Tarone 2014, 79.)

Mit dem Terminus Interimsprache (*Interlanguage*) konnten Lehrer endlich anhand von den Fehlern, die die Lerner machen, beobachten, was die Lerner bereits können. Vorher waren nur die korrekten zielsprachlichen Äußerungen ein Beweis dafür, was ein Lerner schon kann und erworben hat. (Huneke & Steinig 2002, 31.)

Solange ein Lerner lernt, entwickelt sich die Interimsprache des Lerners. Das Lernen kann aber zeitweilig aufhören in einigen Bereichen der Sprache. Dies bedeutet, dass einigen Bereichen der Interimsprache des Lerners ‚fossilisiert‘ ist. (Corder 1976, 274.) Es können Fehler vorkommen, die nicht mehr vorkommen dürften. Ein Lerner kann also Fehler in den Bereichen machen, die er schon erworben hat. Das Lernen der neuen Strukturen fordert Konzentration und die bereits erlernten Formen werden zwischenzeitlich weniger beachtet. Aber diese Phasen deuten oft einen Sprung auf ein höheres Niveau der Lernersprache an, weil der Lerner sich auf die neuen Strukturen konzentriert und vorübergehend die alten schon erworbene Strukturen vergisst. (Huneke & Steinig 2013, 41.)

Korrekte zielsprachliche Äußerungen sind nicht die einzigen informationsermittelnden Faktoren, sondern auch die Fehler geben Information über die erreichten Niveaus der Lernersprache. Wie schon erwähnt, geben Fehler dem Lehrer viele nützliche Informationen über die Sprachkompetenz des Lerners. Die Stadien der Lernersprache vermitteln dem Lehrer Information über die schon erworbenen Strukturen, und zwar auf dem jeweiligen Niveau der Lernersprache des Lerners (Huneke & Steinig 2013, 40).

Harden (2006, 85) bezieht sich auf Selinker (1992), der fünf kognitive Prozesse der Interimsprache darstellt. Diese Prozesse liegen hinter den Fehler. Zuerst können die Lerner die Regeln der Zielsprache zu weit ausdehnen, bzw. übergeneralisieren. Als zweites kommt der Trainingstransfer, d. h. die Konstruktionsteile der Interimsprache können aus den Vermittlungsmethoden resultieren. Als drittes sind

die Lernerstrategien zu erwähnen, d. h., dass die Lerner Tendenzen haben die Grammatik der Zielsprache zu vereinfachen. An vierter Stelle stehen die Kommunikationsstrategien, die bedeuten, dass die Lerner Vermeidungsstrategien benutzen. Als letztes wird der Transfer genannt, in dem der Lerner Strukturen seiner Muttersprache in die Zielsprache überträgt. Die Interimsprache ist also ein variables System, in dem vorübergehende Elemente sind, die aber immer besser werden.

2.2 Der Begriff DaF und DaF in Finnland

Der Ort, in dem das Lernen einer Fremdsprache geschieht, ist in der Regel ein Raum mit Stühlen und Tischen, ein Klassenraum nämlich. Der Begriff DaF bedeutet, dass man Deutsch zielbewusst z. B. in einer Lehranstalt lernt. Es gibt der Begriff DaZ, der sich auf einen Menschen bezieht, der in einem deutschsprachigen Land lebt und die Sprache durch Kommunikation erwirbt. Deutsch wird meistens und in erster Linie in der Schule gelernt (Goethe 2020). In der Welt lernen mehr als 15,4 Millionen Menschen Deutsch als Fremdsprache und von denen sind die meisten Deutschlernenden in Europa, 11,2 Millionen Menschen (Goethe Institut 2020). In Finnland ist Deutsch die drittliebste Sprache in der gymnasialen Oberstufe nach Englisch, Finnisch und Schwedisch (SUKOL 2021).

In Finnland beginnt man eine Fremdsprache schon in der ersten Klasse zu lernen. Die A1-Sprache ist in Finnland eine Fremdsprache, die man in der ersten Klasse der Schule zu lernen beginnt. Die A2-Sprache beginnt man in der dritten, der vierten oder der fünften Klasse. Im Jahr 2019 war Deutsch die drittliebste A1-Sprache und A2-Sprache. (SUKOL 2021.) In der gymnasialen Oberstufe ist Deutsch nach Englisch und Schwedisch die beliebtesten Fremdsprachen; 14,6 Prozent lernten im Jahr 2019 Deutsch in der finnischen gymnasialen Oberstufe (SVT 2021).

Die Informanten in dieser Arbeit habe ich in zwei Gruppen eingeteilt; Gruppe 1 enthält Schüler, die im Frühling 2018 Deutsch als B3-Sprache in der gymnasialen Oberstufe lernten. Die Gruppe 2 besteht aus Schüler, die im Frühling 2021 die achte Klasse besuchten und Deutsch als A2-Sprache seit der vierten Klasse lernen.

2.3 Finnische Deutschlernende

Finnisch und Deutsch unterscheiden sich voneinander und deswegen haben die Finnen in einigen Fällen Schwierigkeiten beim Lernen der deutschen Sprache. Die deutsche Sprache hat vier Kasus und die finnische Sprache hat 15 Kasus. Die Kasus haben unterschiedliche Aufgabe; in der finnischen Sprache haben die Kasus auch die Aufgabe von Präpositionen.

Die deutsche Sprache gehört zu den germanischen Sprachen. Die typischen Merkmale der germanischen Sprachen somit auch des Deutschen ist die schwache und die starke Adjektivflexion sowie die Verbflexion. In der finnischen Sprache ist die

Verbstellung in einem Satz frei, aber in der deutschen Sprache gibt es nur drei Möglichkeiten zur Position des Verbs: die erste, die zweite oder die letzte Stelle. (Huneke & Steinig 2010, 66.) Die Stellung des Verbs verursacht Probleme und Fehler beim finnischen Deutschlernenden.

Die grammatischen Deutschkenntnisse sind in Finnland untersucht worden, besonders im Licht eines bestimmten Fehlertyps, wie schon in der Einleitung erwähnt. Es gibt einige Studien über die Bewertung der mündlichen Fehler der deutschen Sprache bei finnischen Deutschlernenden. (Palmu 2016.) Penttinen (2005) untersucht in seiner Doktorarbeit „deutsche Grammatik im Schatten sprachlicher Abweichungen“ deutschsprachige Aufsätze von Deutschlernenden in der Mittelstufe und in der gymnasialen Oberstufe mit Hilfe einer Umfrage unter Deutschlernenden und Lehrkräften. Das Ziel seiner Doktorarbeit ist das Verstehen der Bedeutung des Unterrichts der deutschen Grammatik in der Oberstufe und in der gymnasialen Oberstufe in Finnland zu vertiefen.

Viele Deutschlehrer in Finnland bewerten häufig die schriftlichen Sprachkenntnisse der Schüler. Daher werde ich in dieser Arbeit die schriftlichen Sprachkenntnisse der finnischen Deutschlernenden anhand der Fehler analysieren.

3 DIE ANALYSIERUNG DER FEHLER

In dieser Untersuchung werde ich die Fehler, die in den deutschsprachigen Aufsätzen vorkommen, nach der Fehleranalyse analysieren. In diesem Kapitel wird die Fehleranalyse vorgestellt. Im Abschnitt 3.1 wird die Definition des Fehlers vorgestellt. Im Abschnitt 3.2 wird die kontrastive Analyse und die Entstehung der traditionellen Fehleranalyse dargestellt. Es wird auch dargestellt, warum die Fehleranalyse besser als kontrastive Analyse für die Untersuchung der Fehler passt. Danach wird die heutige Fehleranalyse im Abschnitt 3.3 dargestellt. Die Phasen der Fehleranalyse werden im Abschnitt 3.4 in eigenen Unterkapiteln dargestellt. Zum Schluss wird die Kategorisierung der Fehler im Abschnitt 3.5 dargestellt.

3.1 Die Definition des Fehlers

Fehler wurden vor den 1960er Jahren beim Fremdsprachenlernen als unangenehm und unerwünscht empfunden. Sie waren das Merkmal von misslungenem Lernen. S. Pit Corder (1967; nach Amara 2015) zeigt, dass die Fehler beim Fremdsprachenlernen sehr nützlich sind und die Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen durch die Analysierung der Fehler betrachtet werden können. (Amara 2015.)

Laut James (1998; nach Ellis 2008, 47-48) ist die Definition der Fehler nicht unproblematisch. Bei der Erkennung der Fehler muss man überlegen, ob die *Grammatikalität*, d. h. grammatische Richtigkeit, oder die *Akzeptabilität*, d. h. die Annehmbarkeit der sprachlichen Strukturen, als Kriterium für die Erkennung der Fehler verwendet wird. Eine Äußerung kann grammatisch richtig sein aber zur selben Zeit pragmatisch unannehmbar. Der Kontext muss beachtet werden, weil ein Lerner bestimmte Regeln in einem bestimmten Kontext formulieren kann, aber in einem weiteren Kontext Probleme entstehen können und derselbe Lerner dieselben Regeln nicht mehr anwenden kann.

Nach dem Common European Framework (2001, 155; nach Penttinen 2005, 71) ist ein Fehler eine Abweichung von den zielsprachlichen Normen. Corder (1967; nach Ellis 2008, 48) trennt *Irrtümer* von *Fehlern*. Er sieht, dass ein Fehler auftritt, wenn der Lerner mangelnde Kenntnisse hat, bzw. fehlende Kompetenz der Sprache. Irrtümer sind nur solche Abweichungen, die die muttersprachlichen Sprecher im Alltag machen und die der Fremdsprachenlerner selbst korrigieren kann, wenn z. B. der Lehrer den Lerner auf die Abweichung aufmerksam macht.

3.2 Von der kontrastiven Analyse zur Fehleranalyse

Die kontrastive Analyse ist eine zwei Sprachen vergleichende sprachwissenschaftliche Methode (Huneke & Steinig 2002, 25). Das primäre Ziel der Analyse ist die Bereiche der Sprache vorherzusagen, die für den Lerner entweder leicht oder schwer zu lernen sind (Gass & Selinker 2008, 96). Die kontrastive Analyse bietet eine Erklärung dafür an, warum die Lerner Fehler beim Fremdsprachenlernen machen, und Information für die Lehrer darüber, welche strukturellen Bereiche der Sprache sie den Lernern noch beibringen sollten (Ellis & Barkhuizen 2005, 52).

Die moderne kontrastive Analyse entstand in den 50er Jahren mit dem Ziel, die damaligen Ergebnisse der Fremdsprachenausbildung in den USA zu verbessern. Größere Aufmerksamkeit bekam die kontrastive Analyse nach der Veröffentlichung des Buches *Linguistics across Cultures* von Lado. Lado (1957) meinte, je schwieriger eine Fremdsprache zu lernen ist, desto mehr weicht sie von der Muttersprache des Lerners ab.

In der kontrastiven Analyse werden die Systeme der Erstsprache des Lerners und der Zielsprache miteinander verglichen, um die Probleme und die Fehler, die beim Lernen der Fremdsprache auftreten könnten, zu finden und vorauszusagen. (Brown 2007, 248) Man ging davon aus, dass es umso schwieriger ist, eine Sprache zu lernen, je mehr Unterschiede zur Muttersprache bestehen würden (Harden 2006, 58). Die kontrastive Analyse geht von der Annahme aus, dass die Fehler beim Fremdsprachenlernen in erster Linie durch Interferenz erfolgen. Durch die Interferenz überträgt der Lerner Strukturen oder Formen aus der Ausgangssprache in die Zielsprache. (Ellis 1994, 47; Huneke und Steinig 2002, 25.) Strukturgleichheiten sollten in korrekten zielsprachlichen Äußerungen resultieren, strukturelle Unterschiede zwischen den Sprachen dagegen fehlerhafte zielsprachliche Äußerungen bedingen. (Tekin 2012, 19.)

Die Hypothese der traditionellen kontrastiven Analyse vermutet, dass die Probleme beim Fremdsprachenlernen durch kontrastive Analyse ziemlich genau vorhergesagt werden können. Der überwiegende Teil der Kritik gegen die kontrastive Analyse gilt diesem vorhersagbaren Untersuchungsziel der Analyse. Es zeigte sich nämlich, dass z. B. diese Vorhersagbarkeit der Fehler nicht gilt. Die Lerner machten Fehler, die nicht vorhergesagt waren, und die Fehler, die vorhergesagt waren, erschienen nicht. (Ellis & Barkhuizen 2005, 52.) Die traditionelle kontrastive Analyse enthält einen statischen Aspekt der Kontraste zwischen den Sprachen, und dadurch wird in der kontrastiven Analyse der Spracherwerb nicht als Prozess gesehen, sondern die Ausgangssprache und die Zielsprache werden für den Lerner als gleichwertig betrachtet. (Sajavaara 1980, 208-209). Der Blickwinkel des Lerners wurde völlig vergessen, weil die Konzentration auf dem Vergleich der Strukturen von zwei verschiedenen Sprachsystemen liegt. Nützlicher und interessanter fand man die Prozesse, die während des Erlernens einer Sprache ablaufen. (Sajavaara 1999, 109-110.) Es wurde eine andere Art gesucht, das Erwerben der Fremdsprache und die Fehler eines Fremdsprachenlerner zu erforschen. Die Fehleranalyse wurde ursprünglich als Alternative für die kontrastive Analyse angeboten. In den 1960er und

Anfang der 1970er Jahre wurde die Fehleranalyse als neue, erklärende Methode angeboten, um die kontrastive Analyse zu ersetzen (Ellis & Barkhuizen 2005, 52).

Die Kritik gegen die kontrastive Analyse bezieht sich auf das vorhersagbare Untersuchungsziel der Analyse. Es wurde nämlich gezeigt, dass z. B. diese Vorhersagbarkeit der Fehler nicht gilt. Die Lerner machten Fehler, die nicht vorhergesagt waren und die Fehler, die vorhergesagt waren, erschienen nicht. (Ellis & Barkhuizen 2005, 52.) Die Konzentration liegt auf dem Vergleich der Strukturen von zwei verschiedenen Sprachsystemen und führt zum Vergessen der Blickwinkel des Lerners. Nützlicher und interessanter fand man die Prozesse, die während des Erlernens einer Sprache ablaufen. (Sajavaara 1999, 109-110.) Es wurde eine andere Art gesucht, das Erwerben der Fremdsprache und die Fehler eines Fremdsprachenlerner zu erforschen.

Die Fehleranalyse hat ihren Ursprung in den 1960er Jahren, als Stephan Pit Corder (1967) das Buch *Error analysis (Fehleranalyse auf Deutsch)* entwickelte. Er bemerkte, dass Fehler nützliche Information über den Fremdspracherwerb bieten. (Ellis 2008, 45). In den 1960er Jahren und Anfang der 1970er Jahre wurde die Fehleranalyse als neue, erklärende Methode angeboten, um die kontrastive Analyse zu ersetzen (Ellis & Barkhuizen 2005, 52). Die kontrastive Analyse hat unter Probleme der Übereinstimmungen und der Begrenztheit gelitten. Nach Krzeszowski (1990, 190-191) wurden zuerst die Vermutungen der kontrastiven Analyse mit der Fehleranalyse bestätigt aber dann später wurde die Fehleranalyse ein selbstständiger Forschungsbereich, der besser für die Planung des Lehrplans und des Lehrmaterials passte, weil sie nicht wie begrenzt als die kontrastive Analyse war.

Die Fehleranalyse passt besser für die Analysierung der Fehler und der Fehlergründe als die kontrastive Analyse. Sajavaara (1980, 213) deutet darauf, dass sowohl die Fehleranalyse als auch die kontrastive Analyse Teile einer Untersuchungseinheit sind, die den Spracherwerb untersuchen. Beide Ansätze seien nicht geeignet für die Betrachtung der gesamten Problematik des Spracherwerbs. Manchmal bekommen auch die Fehler größere Aufmerksamkeit, und deswegen sollte die Aufmerksamkeit auf die Interimsprache gerichtet werden. (Sajavaara 1980, 213.)

3.3 Die Fehleranalyse heute

Die Fehleranalyse, *Error analysis*, untersucht die Interimsprache eines Lerners aus der Sicht der Fehler eines Lerners. Sie ist eine sprachwissenschaftliche Methode, in der sprachliche Fehler identifiziert, beschrieben und erläutert werden (Ellis & Barkhuizen 2005, 51). Nach der Fehleranalyse sind die Fehler eines Lerners Zeugnisse für das sprachliche System des Lerners, d.h. der Lerner Sprache. Die Beschreibung der Lerner Sprache, also der Interimsprache, ist eins der theoretischen Ziele der Fehleranalyse. Ein theoretisches Ziel der Fehleranalyse ist zu erklären, wie Fehler entstehen. S. Pit Corder war der Pionier der Fehleranalyse und danach haben auch andere Forscher ihre eigenen Definitionen der Fehleranalyse entwickelt. Nach Corder

(1981, 35; nach Saeed Al-Sobhi 2019, 52) konnte man mit Hilfe der Fehleranalyse die Theorie des Transfers bestätigen und gleichzeitig die psycholinguistischen Prozesse des Sprachenlernens erklären.

Der Höhepunkt der Fehleranalyse war in den 60er und 70er Jahren und danach wurde sie einstweilig vergessen. In den letzten Jahren wurde sie aber wieder mehr verwendet. Nach Vanpatten und Benati (2010, 82; nach Saeed Al-Sobhi 2019, 52) ist die Fehleranalyse ein Forschungsmittel, mit dem man die Fehler eines Fremdsprachenlernenden identifiziert, beschreibt und erklärt. Ellis (1985, 296; nach Saeed Al-Sobhi 2019, 52) sieht, dass die Fehleranalyse ein Verfahren ist, das sowohl Forscher als auch Lehrer/innen verwenden. Das Verfahren besteht aus der Sammlung der Sprachdaten des Lernalters, der Erkennung der Fehler, der Beschreibung der Fehler, der Einteilung der Fehler nach den hypothetischen Ursachen und der Bewertung des Ernstes der Fehler.

Mit Hilfe der Fehleranalyse kann der Lehrer und der Forscher die Interimsprache und das Niveau der Sprachkompetenz des Lernalters analysieren. Die Fehleranalyse beachtet aber nicht Vermeidungsstrategien der Lernalters. Die Lernalters können z. B. Nebensätze vermeiden, weil sie nicht die Regel des Nebensatzes ordentlich gelernt haben. Die Identifizierung, die Beschreibung und die Erklärung der Fehler sind nicht unproblematisch und deswegen passt die Fehleranalyse am besten für die Sprachpädagogik. Sie können mehr Information über das Niveau der Sprachkompetenz erfahren. Lehrer/innen müssen zuerst wissen, welche Fehler zu korrigieren sind und um welche Art von Fehlern es sich handelt. (Ellis & Barkhuizen 2005, 70.)

Das Ziel dieser Arbeit ist nicht die ganze Interimsprache der Beteiligten zu analysieren und zu bestimmen, sondern einen Überblick über die häufigsten Fehler der finnischen Deutschlernenden zu geben.

3.4 Die Phasen der Fehleranalyse

Die Fehleranalyse enthält verschiedene Phasen, nach denen die Fehler untersucht werden können. Corder (1974; nach Ellis 2008, 46) spricht von vier Phasen: Die Sammlung der Sprachprobe, Erkennung der Fehler, Beschreibung der Fehler, die Erklärung der Fehler und Fehlerbewertung. Spillner (2017) stellt fünf Phasen der Fehleranalyse dar: *Identification* (Identifizierung der Fehler), *description* (Beschreibung der Fehler), *cause of error* (die Ursache des Fehlers), *impact of error* (die Wirkung des Fehlers) und *teaching strategies to remedy the error* (Lehrstrategien, um den Fehler zu beheben). Die Phasen von Spillner (2017) und Corder (1974; nach Ellis 2008, 46) sind ähnlich und unterscheiden sich nur ein wenig voneinander. Das Ziel der Phasen von Spillner (2017) und Corder (1974; nach Ellis 2008, 46) liegt in der letzten Phase, in der der Lehrer Lehrstrategien auf der Grundlage der Fehleranalyse bildet, um die Fehler zu beheben.

Wie schon erwähnt, stimmen die Forscher ziemlich viel in den Phasen der Fehleranalyse überein. Spillner (2017, 14) hat mehr Phasen, aber fast alle Phasen haben dieselbe Funktion wie die Phasen von Corder (1974; nach Harden 2006, 75-76). Beide haben einen sprachpädagogischen Denkansatz in den Phasen und in dem Ziel der Fehleranalyse.

3.4.1 Sammlung der Daten und Erkennung der Fehler

Die Art der gesammelten Daten kann die Art und die Häufigkeit der Fehler beeinflussen. Auch der Lerner, die Sprachen, und zwar die Zielsprache, die Muttersprache und die anderen Fremdsprachen, die der Lerner kann, und die Faktoren der Produktion können die Art der Fehler beeinflussen. (Harden 2006, 76; Ellis & Barkhuizen 2005, 58.) Die gesammelten Daten können in schriftlicher oder mündlicher Form sein. In dieser Untersuchung werden die Materialien in schriftlicher Form sein.

Jede Abweichung von der Norm ist nicht immer ein Fehler. Wie vorher erwähnt, ist die Unterscheidung zwischen *Fehler* und *Irrtum* hier notwendig. Der Lerner hat z. B. in einem Text einmal ein Nomen nicht großgeschrieben. Diese Abweichung würde man lieber als Irrtum, nicht als Fehler ansehen. (Harden 2006, 77.) In dieser Untersuchung werden nur Fehler näher betrachtet und analysiert.

Die Identifikation von Fehlern besteht aus zwei Phasen. Zuerst muss der Lehrer die Abweichungen mit der Norm der Zielsprache vergleichen (Spillner 2017). Er muss auch seine eigene Interimsprache bei der Fehleridentifikation nutzen. Manchmal ist es nach Spillner (2017, 13) schwierig die Norm von den Varietäten zu trennen. Zweitens muss man die Intention des Lerners beachten, d. h. der Lehrer muss entweder wissen oder spekulieren, was der Lerner mit einer bestimmten Äußerung gemeint hat. (Spillner 2017, 13.)

Lennon (1991; nach Ellis & Barkhuizen 2005, 59) identifiziert zwei Dimensionen bei dem Prozess der Fehleridentifikation, und zwar *domain*, Domäne und *extent*, Ausmaß der Fehler. Die Domäne bedeutet die Breite des Kontextes, die betrachtet werden muss, um die Fehler zu erkennen. Das Ausmaß des Fehlers bezieht sich auf die Einheit, die betrachtet und rekonstruiert werden muss, um den Fehler zu beheben. (Lennon 1991; nach Ellis & Barkhuizen 2005, 59.)

3.4.2 Beschreibung der Fehler

Nach der Erkennung der Fehler werden sie beschrieben. Ellis und Barkhuizen (2005, 60) schlagen vor, dass die Fehlerbeschreibung aus zwei Phasen besteht: Kategorien zu entwickeln, um die erkannten Fehler zu kodieren, und die Menge der Fehler in jeder Kategorie festzustellen. Die üblichste Weise die Fehler zu beschreiben, ist die Beschreibung durch linguistische Kategorien. Corder (1974; nach Ellis 2008, 51) stellt verschiedene Arten die Fehler zu beschreiben dar. *Pre-systematic*, präsystematische

Fehler sind zufällig und ereignen sich, wenn der Lerner eine spezielle Regel der Zielsprache nicht kennt. Systematische Fehler kommen vor, wenn der Lerner eine falsche Regel benutzt. *Post-systematic*, postsystematische Fehler ereignen sich, wenn der Lerner eine Regel der Zielsprache kennt, aber der Regel falsch benutzt. (Corder (1974; nach Ellis 2008, 51.)

3.4.3 Erklärung der Fehler

Die Erklärung der Fehler enthält die Bestimmung der Ursachen der Fehler, d. h. man sucht die Antworten auf die Frage, warum die Fehler begangen wurden. Diese Phase ist aus der Sicht des Zweitspracherwerbs die wichtigste Phase der Fehleranalyse. Die Ursachen hinter den Fehlern können psycholinguistische sein. Die psycholinguistischen Ursachen betreffen die Natur der Interimsprache des Lerners und die Schwierigkeiten, die die Lerner beim Gebrauch des Systems der Interimsprache haben. (Ellis 2008, 53.)

Laut Ellis und Barkhuizen (2005, 62) ist eine Ursache für Fehler der Lerner die Schwierigkeit einen Zugang zu ihrer Kenntnis der Zielsprache zu bekommen. Wenn die Strukturen der Zielsprache noch nicht automatisiert sind, wenden sie die früher automatisierten Strukturen an.

Forscher stimmen überein, dass einer der Faktoren, die die meisten Fehler verursachen, Transfer ist, negativer Einfluss der Ausgangssprache (Amara 2015, 59). Es gibt jedoch andere Faktoren, die Fehler verursachen, und zwar intralinguale Fehler. Intralinguale Fehler sind Fehler, die ihre Ursachen innerhalb der Zielsprache haben. Die Fehler entstehen nicht aus den Differenzen der Ausgangssprache und der Zielsprache, sondern die Ursachen liegen innerhalb dessen, was der Lerner über die Zielsprache weiß. Hier sind vier intralinguale Fehlerursachen aufgelistet. (Harden 2006, 79.)

1. Übergeneralisierung der Regeln der Zielsprache
2. Unkenntnis der Abgrenzung der Regeln der Zielsprache
3. Unzureichende Anwendung der Regeln der Zielsprache
4. Bildung falscher Vermutungen

Die Übergeneralisierung der Regeln der Zielsprache bedeutet, dass zwei unterschiedliche und korrekte Strukturen miteinander zu einer nicht korrekten Äußerung in der Interimsprache zusammengefasst werden. Die Unkenntnis der Abgrenzung der Regeln der Zielsprache bedeutet, dass der Lerner eine Regel ausdehnt. Die unzureichende Anwendung der Regeln der Zielsprache bedeutet, dass der Lerner z. B. im Fragesatz falsche Wortstellung benutzt, um die korrekte Bedeutung zu erreichen. Die Bildung falscher Vermutungen bedeutet, dass der Lerner falsche Vermutungen bildet, d. h. er hat nicht die Regel der Zielsprache ganz verstanden. (Harden 2006, 79.)

3.4.4 Fehlerbewertung

In dieser Phase wird die Schwere der Fehler bewertet. Hier wird auch entschieden, welche Fehler Auswertung verlangen. Nach Ellis und Barkhuizen (2005, 67) ist die Auswertung der Fehler ein ergänzender Teil der Fehleranalyse. Die Lehrer haben im Alltag Bedarf für Fehlerbewertung, weil sie bestimmen müssen, welche Fehler sie auswerten. (Ellis & Barkhuizen 2005, 67.)

Nach Spillner (2017, 17-18) müssen die Fehler, die die Bedeutung und die Verständlichkeit beeinflussen oder unpassend sind, in die Bewertung des Lehrers einfließen. Ellis und Barkhuizen (2005, 67) schlagen vier Phasen für Fehlerbewertung vor:

1. Auswählen der Fehler, die ausgewertet werden. Es kann sich hier um die Fehler handeln, die durch die Fehleranalyse erkannt worden sind.
2. Bestimmen der Kriterien, nach denen die Fehler beurteilt werden. Das üblichste Kriterium ist der Ernst der Fehler.
3. Vorbereiten der Mittel der Fehlerbewertung. Die üblichste Weise ist die Fehler nach ihrem Ernst zu ordnen.
4. Festlegung der Beurteiler, wenigstens zwei. Je mehr Beurteiler, desto zuverlässig sind die Resultate.

In dieser Arbeit werden die häufigsten Fehler beurteilt, die durch die Fehleranalyse erkannt worden sind.

3.5 Kategorisierung der Fehler

Die einfachste Art die Fehler zu kategorisieren findet nach linguistischen Kategorien statt. Politzer und Ramirez (1973; nach Ellis 2008, 50) haben folgende Kategorien benutzt: morphologisch, syntaktisch und lexikalisch. Corder (1976, 282) schlägt vor, dass die Fehler auf verschiedenen Ebenen kategorisiert werden können, d.h. auf Tief-, Häufigkeits- und Abstraktionsebenen. Diese Unterschiede können in vier Kategorien eingeteilt werden, in die Auslassung eines Elements, die Hinzufügung eines Elements, die Fehlentscheidung eines Elements und die fehlerhafte Anordnung der Elemente. (Corder 1976, 282-283.) Corder (1981; nach Saeed Al-Sobhi 2019, 55) schlägt vier linguistische Kategorien vor, orthographisch, phonologisch, grammatisch und lexiko-semantisch, um eine theoretische Perspektive zu haben. Penttinen (2005) hat die Fehler in seiner Doktorarbeit in morphologische, syntaktische und lexikalische Fehler eingeteilt. Dulay et. al. (1982; nach Saeed Al-Sobhi 2019, 55) haben folgende Kategorien benutzt; ‚Missing parts‘ fehlende Elemente und ‚misordered parts‘ falsch geordnete Teile.

Ich werde in dieser Arbeit die in den Aufsätzen aufgetretenen Fehler nach linguistischen Kategorien kategorisieren: orthographische, syntaktische, lexikalische und grammatische Fehler. Grammatische Fehler werden in Unterkategorien eingeteilt. Ich habe diese Kategorien gewählt, weil die Schreibweisen der finnischen

und der deutschen Sprache sich voneinander unterscheidet. Die syntaktischen Fehler werden getrennt von den anderen grammatischen Fehlern behandelt, weil die Wortstellung in der deutschen Sprache viele Probleme für finnische Deutschlernende verursachen, weil die Wortfolge sich stark von der finnischen freien Wortfolge unterscheiden. Die Schulbücher stellen normalerweise grammatische Eigenschaften der Fremdsprachen in kleinen, verständlicheren Abschnitten wie z. B. Kasus, Genus, Tempus oder Wortfolge dar. In der Phase der Erklärung der Fehler unterscheiden sich allgemein die ‚wissenschaftlichen‘ und ‚pädagogischen‘ Grammatiken voneinander. Die erstgenannte ist etwas, die nur Wissenschaftler verstehen können, weil sie die Grammatik hauptamtlich untersuchen. Die pädagogische Grammatik zielt dagegen auf einfache und vereinfachte Grammatik, so dass die Lernende die Grammatik üben können. Die pädagogische Grammatik zielt damit auf die Verhinderung der Fehler. Sie fokussiert auf die Teile, die schwer für Fremdsprachenlernende sind. (James 1998, 96.) Diese Kategorien, die ich in dieser Untersuchung benutzen werde, geben eher pädagogische Anwendbarkeit und einen eher schülerorientierten Aspekt, aus dem ich die Analyse in dieser Untersuchung betrachten will.

4 MATERIAL UND VORGEHEN

In diesem Kapitel werden die Materialien und die Vorgehensweise dieser Untersuchung vorgestellt. Das Ziel dieser Arbeit ist die Fehler, die in den Aufsätzen der Schüler vorkommen, zu untersuchen, die Fehler zu beschreiben und zu analysieren. Ich will in dieser Arbeit untersuchen, welche Fehler finnische Deutschlernende machen und ich will die möglichen Faktoren und Ursachen hinter den Fehlern erörtern. In der Interpretation werde ich auch erörtern, was für Information die Fehler dem Lehrer und dem Lerner über die Sprachkompetenz des Lerners anbieten. Das Ziel dieser Untersuchung ist nicht zu zeigen, dass die Fehleranalyse die einzige Methode der Lehrer/innen ist, sondern die Fehler der Fremdsprachenlernenden aus dem pädagogischen Blickwinkel zu betrachten. Die Fehleranalyse ist eine von den Methoden, die die Lehrer/innen können benutzen, um mehr über die Sprachkompetenz der Lerner zu erfahren. In dem Abschnitt 4.1 werde ich erklären, wie ich zu den Materialien, d. h. den Aufsätzen gekommen bin, und die Untersuchungsbeitrügten werden vorgestellt. Im Abschnitt 4.2 wird das Material dieser Arbeit vorgestellt. Die Vorgehensweise und meine eigene Version der Fehleranalyse werden im Abschnitt 4.3 dargestellt.

Wie schon in der Einleitung erwähnt, bieten Fehler nützliche Information über die Sprachkompetenz der Lerner. Mit Hilfe der Analyse der Fehler erfahren die Lehrer/innen, was die Lerner schon können und was nicht. James (1998, 1) sieht, dass die Fehleranalyse ein Prozess ist, mit dem das Vorkommen, die Art, die Ursachen und die Bedeutung der fehlerhaften Sprache untersucht werden kann. Lehrer/innen untersuchen ständig die Interimsprache der Lerner, um das Niveau der Sprachkompetenz der Lerner zu erfahren und damit ihren Unterricht verbessern zu können. Sollten sich jedoch die Lehrer/innen zu viel auf die Fehler der Lerner konzentrieren, kann das Ziel des Fremdsprachunterrichts vergessen werden, nämlich die korrekte zielsprachliche Kompetenz anzustreben (Brown 2000; nach Saeed Al-Sobhi 2019, 57).

4.1 Die Beteiligten

In dieser Arbeit werden in deutschsprachigen Lernerarbeiten aufgetretene sprachliche Fehler analysiert. Um die Aufsätze zu finden, nahm ich per E-Mail Kontakt zu Lehrerinnen in einem Gymnasium in Ostbottnien und Süd-Ostbottnien auf. Ich fragte, ob es Schüler gibt, die freiwillig an meiner Untersuchung teilnehmen möchten. Acht Schüler aus einer gymnasialen Oberstufe in Süd-Ostbottnien und 14 aus einer gymnasialen Oberstufe in Ostbottnien waren bereit.

Die Untersuchungsgruppe besteht aus zwei Gruppen, die ich Gruppe 1 und Gruppe 2 genannt habe. In der Gruppe 1 gibt es 8 Informanten und 13 Informanten in der Gruppe 2. Die Aufsätze der Gruppe von 8 Schülern habe ich schon in meiner Bachelorarbeit anhand von Syntaxfehlern analysiert. In der Bachelorarbeit habe ich nur die Wortstellungsfehler untersucht. In dieser Arbeit wird ein Überblick über alle Fehler gegeben, die in den Aufsätzen der Gruppe 1 und der Gruppe 2 aufgetreten sind. Die Aufsätze sind im Unterricht geschrieben worden.

Die Beteiligten der Gruppe 1 besuchten die gymnasiale Oberstufe im Frühling 2018. Ich habe die Beteiligten in der Gruppe 1 Schreiber 1-8 genannt. Die Schreiber 1 und 8 besuchten damals die zweite Klasse der gymnasialen Oberstufe und haben Deutsch als A2-Sprache gelernt. Sie haben aber Deutsch als B3-Sprache wieder in der zweiten Klasse der Gymnasialen Oberstufe begonnen. Die Schreiber 2 und 3 waren in der zweiten Klasse und hatten Deutsch als B3-Sprache in der ersten Klasse der gymnasialen Oberstufe begonnen. Die Schreiber 4 bis 7 waren in der ersten Klasse und hatten Deutsch als B2-Sprache in der achten Klasse begonnen.

Die 13 Informanten der Gruppe 2 besuchten die achte Klasse im Frühling 2021 und haben seit dem Kindergarten den schwedischsprachigen Sprachduschunterricht besucht. Sie haben Deutsch als A2-Sprache, d. h. sie haben mit dem Deutschlernen in der vierten Klasse begonnen. Einer von ihnen hat Deutsch als Muttersprache und hat statt dem schwedischsprachigen den englischsprachigen Sprachduschunterricht besucht. Der Aufsatz dieses Lerners wird in dieser Untersuchung nicht betrachtet. Die Informanten sind von eins bis acht in der Gruppe 1 nummeriert. In der Gruppe 2 sind die Informanten von A bis N genannt. Der Text des Schreibers A wird nicht in dieser Arbeit betrachtet, weil er Deutsch als Muttersprache hat. Ich werde die Benennung Schreiber 1 oder Schreiber L oder die Abkürzung S1 oder SL benutzen, wenn ich mich auf einen von den Schreibern beziehen werde.

Aufgrund der Anonymität habe ich alle Namen aus den Aufsätzen entfernt. Für alle Untersuchungsbeteiligten wurde eine Untersuchungserlaubnis gegeben, die sie unterschrieben haben, wenn sie an dieser Untersuchung teilnehmen wollten. In der Untersuchungserlaubnis wurde erklärt, was in der Untersuchung untersucht wurde.

Der sprachliche Hintergrund der Informanten wird in der Analyse beachtet. Der schwedischsprachige Sprachduschunterricht, den die Gruppe 2 als sprachlichen Hintergrund hat, kann einen Einfluss auf die Menge und die Art der Fehler haben. Deutsch und Schwedisch haben einige Gemeinsamkeiten, z. B. folgende deutsche Verben haben eine ähnliche Schreibweise und gleiche Bedeutung im Schwedischen: *beschreiben* – *beskriva*, *fragen* – *fråga*. Ich vermute, dass die Gruppe 1

mehr Probleme mit Lexikon haben wird und mehr orthographische Fehler als die Gruppe 2 macht. Jedoch hat die Gruppe 1 die Möglichkeit gehabt Wörterbücher zu benutzen.

In dieser Arbeit werden die in den Aufsätzen vorkommenden Fehler nach meiner Version der Fehleranalyse untersucht. Die Version wird im Kapitel 4.3 dargestellt.

4.2 Das Material

In dieser Arbeit werden insgesamt 21 Aufsätze nach der Fehleranalyse analysiert. Die Fehler werden nach meiner eigenen Version der Fehleranalyse analysiert. Die Version wird im Abschnitt 4.3 dargestellt. Nach der Analyse werde ich die Ergebnisse meiner Untersuchung in den Schlussbetrachtungen erörtern.

Die Aufsätze wurden in der Schule geschrieben und die Gruppe 1 hat beim Schreiben der Aufsätze die Möglichkeit gehabt Wörterbücher zu benutzen. Die Themen der Aufsätze haben die Lehrerinnen der Informanten ausgewählt, sodass die Themen den Informanten bekannt sind und damit die Schreibsituation möglichst üblich und normal für die Schreiber/innen war. Ich wollte auch, dass die Sammlung der Aufsätze nicht zu viel Aufwand erfordert, damit die Sammlung und die Schreibsituation nicht zu stressig für die Lehrerin und die Lerner ist.

Die Gruppe 1 hatte die Möglichkeit das Thema ihres Aufsatzes zu wählen. Die Alternativen waren: „Finnland ist das beste Land in der Welt“, „Das ist mein Leben“, Das Thema der Aufsätze der Gruppe 2 war zu erklären, was für ein Zuhause und was für ein Zimmer die Lerner haben. Das Zuhause und das Zimmer konnten fiktiv oder real sein. Die Lerner mussten erzählen 1) was für ein Zuhause sie haben, 2) was für ein Zimmer es in ihrem Zuhause gibt, 3) was für ein Zimmer sie haben, 4) was für Möbel und Sachen sie in ihrem Zimmer haben und an welcher Stelle im Zimmer sie stehen (gemäß der Anweisung mussten die Lerner hier die Wechselpräpositionen verwenden, um die Stellen der Möbel und Sachen zu äußern), und 5) was die Lerner in ihrem Zimmer machen. Beide Gruppen hatten die Aufgabenstellung, dass sie ungefähr 100 Wörter schreiben sollen.

4.3 Die Vorgehensweise

In dieser Arbeit werden die Fehler dargestellt und danach werden einige Beispiele dann genauer analysiert. Nach der Analysierung der Fehler werde ich erörtern, was für Information die Fehler enthalten und welche ihre möglichen Ursachen sind. Die Fehler werden nach meiner eigenen Version der Fehleranalyse betrachtet. Ich habe meine Version aus den Versionen entwickelt, die die verschiedenen Forscher

entwickelt haben. Im Kapitel 6 werden Schlussbetrachtungen angestellt, bei denen ich die Resultate der Arbeit betrachten werde.

Ich habe die Aufsätze zuerst durchgelesen und dann die Fehler mit einem Bleistift markiert. Im Kapitel 5 werden die Fehler dargestellt. Sie werden nach linguistischen Eigenschaften der Zielsprache (s. Abschnitt 3.4 und 3.5), d. h. der deutschen Sprache kategorisiert. Nach der Kategorisierung werden die Fehler beschrieben. Zum Schluss werde ich die Ursache der Fehler erörtern.

In dieser Untersuchung werden die Fehler nach der Fehleranalyse analysiert. Die Versionen der unterschiedlichen Forscher habe ich in dieser Untersuchung dargestellt. Auf der Grundlage der Versionen habe ich meine eigene Version der Fehleranalyse entwickelt:

1. Die Sammlung der Sprachdaten
2. Die Erkennung der Fehler
3. Die Kategorisierung der Fehler
4. Die Beschreibung der Fehler
5. Fehlerbewertung

In der ersten Phase werden die Sprachdaten gesammelt. In dieser Untersuchung sind die Daten in schriftlicher Form, und zwar Aufsätze, die im Unterricht geschrieben wurden. In der zweiten Phase werden die Fehler erkannt. Wie schon im Abschnitt 3.4.1 erwähnt, werde ich die Fehler von den Irrtümern trennen und nur diejenigen behandeln, die ich als Fehler zähle. In dieser Untersuchung wird nur ein Teil aller Fehler beachtet, weil es im Rahmen dieser Untersuchung nicht möglich ist, alle vorkommenden Fehler zu behandeln. Wenn ich die Fehler erkannt habe, werde ich die Fehler nach linguistischen Eigenschaften kategorisieren, die im Abschnitt 3.5 erwähnt sind. In der dritten Phase werden die Ursachen der Fehler beschrieben. Die Faktoren, die Fehler verursachen, habe ich im Abschnitt 3.4.3 dargestellt. In der letzten Phase der Fehleranalyse werde ich die Schwere der Fehler auswerten.

5 FEHLERANALYSE

In diesem Teil der Arbeit werden die in den Aufsätzen aufgetretenen Fehler analysiert. Bei der Analysierung der Fehler werde ich eine Übersicht über die Fehler geben. Zu der tiefen Analysierung werden nur einige Beispiele von jeder Kategorie genommen. Das Ziel dieser Arbeit ist die Fehler zu betrachten, zu analysieren und zu erklären. In der Schlussbetrachtung werde ich erörtern, warum die Fehler aufgetreten sind. Die in dieser Untersuchung gemachten Interpretationen sind meine eigenen. Es ist nicht immer einfach die Fehler direkt zu kategorisieren und zu analysieren. Jemand anderes könnte andere Interpretationen machen.

In dieser Arbeit werden die häufigsten Fehler, die in den Aufsätzen aufgetreten sind, behandelt. Das Ziel ist eine Übersicht über die Strukturen der Zielsprache, die bei den Beteiligten dieser Untersuchung Probleme und fehlerhafte Äußerungen verursachen, zu finden und zu analysieren.

5.1 Übersicht über die Fehler in den Aufsätzen

Die erste Phase der Fehleranalyse ist nach der Sammlung der Sprachdaten der Interimsprache die Fehler zu erkennen. Ich habe die Aufsätze gelesen und mit einem Stift die Fehler markiert. Nach der Erkennung habe ich die Fehler nach linguistischen Kategorien kategorisiert. Die Kategorisierung war nicht unproblematisch, z. B. die Artikelfehler waren schwer zu kategorisieren. Ich habe herausgefunden, dass die Kategorisierung der Fehler nach der pädagogischen Grammatik nicht einfach ist.

Meine Hypothesen sind, dass viele Fehler bei der Wortstellung im Nebensatz vorkommen werden, weil die Wortstellung im Deutschen sehr anders als im Finnischen ist, besonders im Nebensatz. Ich vermute auch, dass die Gruppe 2 mehr lexikalische Fehler machen wird, weil sie die schwedischsprachige Sprachduschunterricht seit Kindergarten besucht haben. Das Schwedisch kann einen Einfluss haben und Fehler im Lexikon verursachen. Anders als die Gruppe 1, konnte die Gruppe 2 beim Schreiben keine Wörterbücher benutzen.

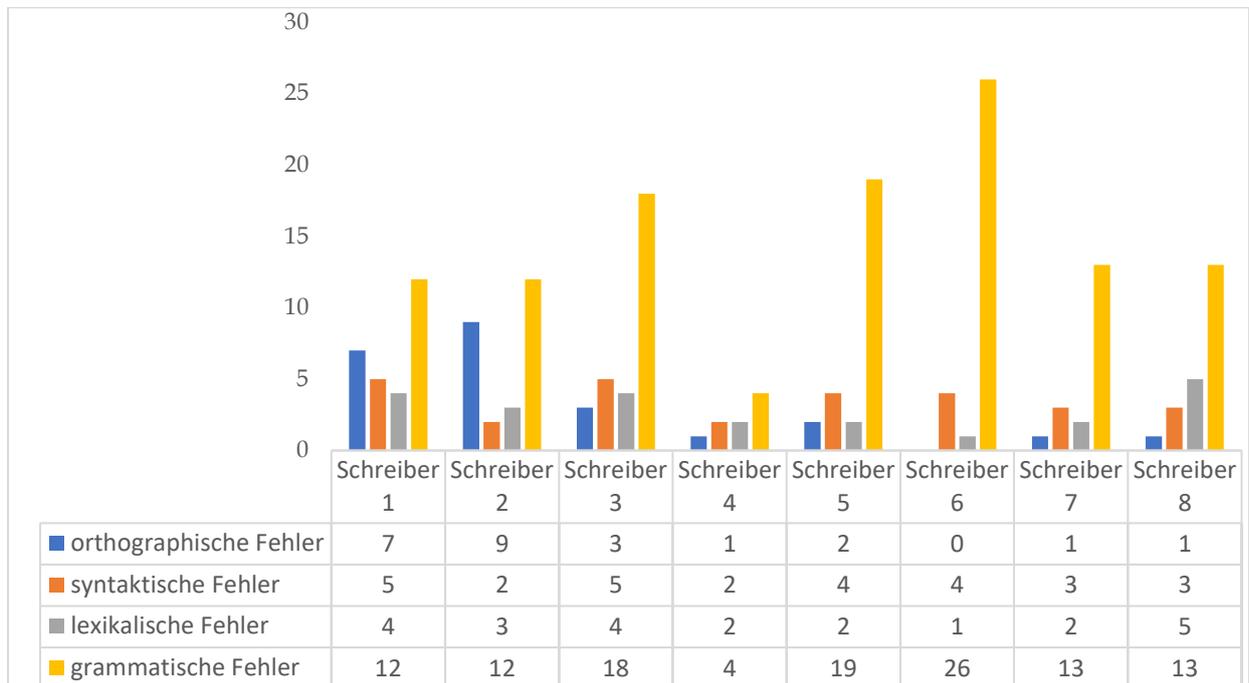


Tabelle 1- Die Fehler der Gruppe 1

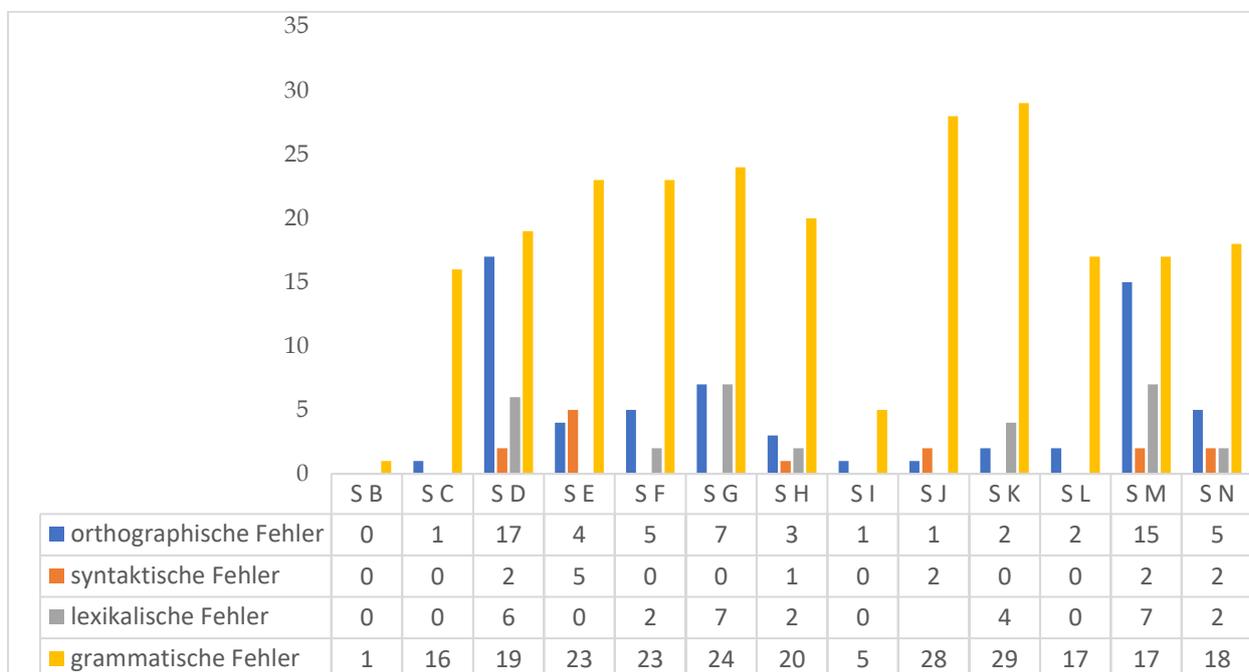


Tabelle 2 - Die Fehler der Gruppe 2

Die Tabellen 1 und 2 zeigen alle Fehler, die in den Aufsätzen aufgetreten sind. Die Tabelle 1 zeigt die Fehler, die die Gruppe 1 gemacht hat, und die Tabelle 2 die Fehler der Gruppe 2. Die Fehler sind in 4 Kategorien eingeteilt: Orthographische Fehler, syntaktische Fehler, lexikalische Fehler und grammatische Fehler.

Orthographische Fehler enthalten Fehler bei der Rechtschreibung der Wörter. Zu den syntaktischen Fehlern werden Fehler bei der Wortfolge und Ausdrücke, die unverständlich oder annehmbar waren, gezählt. Als lexikalische Fehler habe ich solche Fehler kategorisiert, die entweder im Kontext nicht passen, bei denen ein Wort ganz fehlt oder ein Wort in einer anderen Sprache geschrieben wurde.

Die Tabellen zeigen, dass die häufigsten Fehler bei der Gruppe 1 grammatische Fehler waren, gefolgt von den syntaktischen Fehlern. An der dritten Stelle stehen lexikalische Fehler. Am wenigsten wurden Fehler in der Kategorie orthographische Fehler gemacht. Die Schreiber 5 und 6 machten am meisten grammatische Fehler. Sie haben länger als die andere Lerner Deutsch gelernt. Es kann sein, dass sie furchtlos ihre Hypothesen über die Zielsprache getestet haben und damit mehr Fehler begangen haben. Schreiber 1 und 2 haben am meisten orthographische Fehler begangen. Fast jeder Schreiber machte ungefähr 1-5 syntaktische Fehler, nur Schreiber 4 machte keine syntaktischen Fehler. Insgesamt gibt es 156 Fehler in den Aufsätzen der Gruppe 1.

Die häufigsten Fehler bei der Gruppe 2 waren auch grammatische Fehler. An der zweiten Stelle stehen orthographische Fehler. Am wenigsten wurden syntaktische Fehler gemacht. Allerdings haben die Schreiber der Gruppe 2 keine Wortstellungsfehler in dem Nebensatz gemacht, weil es in den Texten keine Nebensätze gab.

Der Reichtum der Äußerungen und der Sätze beeinflusst die Menge der Fehler. D.h. je komplexere Äußerungen die Schreiber zu formulieren versuchen, desto mehr Fehler kommen vor. Die Schreiber können ihre eigene Version, bzw. ihre Interimsprache, testen und wenn sie solche Äußerungen, die sie nicht ordentlich gelernt haben, versuchen zu formulieren, werden Fehler vorkommen. Bei einigen Fällen gab es z. B. Wörter, die mehrere Fehler enthalten.

In den Aufsätzen gibt es Äußerungen, die verschiedene Fehler enthalten. Die entsprechenden Fehler sind kursiv geschrieben. Ich werde Markierungen S1 oder SH oder der Schreiber 3 benutzen, wenn ich mich auf einem bestimmten Schreiber beziehen werde. Die Fehler werden in dem gesamten Satz, in dem sie vorkommen, dargestellt. Die Interpretation der Ursachen der Fehler sind nur meine eigenen Vermutungen, weil die psycho-kognitiven Prozesse sehr schwierig zu rekonstruieren sind. (Spillner 2017, 15.)

5.2 Orthographische Fehler

Fehler bei der Rechtschreibung verursachen selten Probleme bei dem Verstehen des Inhalts des Textes. In dieser Arbeit sind die orthographischen Fehler meistens Fehler bei der Rechtschreibung oder der Großschreibung der Wörter, es treten nur einige Tippfehler auf. Jeder Schreiber machte eine unterschiedliche Menge Fehler bei der Rechtschreibung, zum Beispiel machte der Schreiber D 17 Fehler und der Schreiber B keine orthographischen Fehler.

In der Gruppe 2 machten die Schreiber mehr Fehler bei der Großschreibung der Substantive als die Gruppe 1. Wahrscheinlich hat die Gruppe 2 sich mehr auf die Grammatik und auf die Wechselpräpositionen, die die Anweisung des Aufsatzes erfordert, konzentriert, und damit haben die Schreiber vergessen, Substantive großzuschreiben. Andere Rechtschreibfehler gab es bei den zusammengesetzten Wörtern und den nicht-zusammengesetzten Wörtern oder Äußerungen; (SD) *Kindernzimmer*, (SE) *gegen über*, (S1) *zumbeispiel*. Einige Schreiber haben andere als Substantive großgeschrieben: (S2) Menschen sind *Freundlich*. Im Finnischen schreibt man nicht die Nomina mit einem großen Anfangsbuchstaben, also hier handelt es sich um einen negativen Transfer, in dem der Lerner Strukturen seiner Muttersprache in die Zielsprache überträgt.

Das Englische und das Schwedische haben eine Interferenz verursacht. Der Schreiber G hat das deutsche Wort *perfekt* falsch geschrieben, mit der englischen Schreibweise *perfect*. Dieser Fehler war auch schwierig zu kategorisieren, weil hier nur ein Buchstabe falsch ist. Ich musste bestimmen, ob es sich um einen orthographischen Fehler oder einen lexikalischen Fehler handelt, weil hier nur ein Buchstabe falsch ist und die Schreibweise der englischen Schreibweise entspricht.

(1) Meine Zimmer ist *perfect*. (SG)

Derselbe Schreiber ist auch von der schwedischen Sprache beeinflusst. Der Schreiber hat das deutsche Wort *Reihenhaus* mit teilweise schwedischer Schreibweise geschrieben; *radhaus* (auf Schwedisch *radhus*).

(2) Wirst hause ist eine *radhaus*. (SG)

Diese Beispiele beweisen, dass die Kategorisierung der Fehler nicht eindeutig ist. Hier kann es sein, dass der Schreiber G nur vergessen hat, wie das Wort *Reihenhaus* geschrieben wird und schreibt das Wort teilweise mit schwedischer Schreibweise. Es handelt sich dann um einen interlingualen Fehler, da eine andere Sprache den Fehler verursacht hat. Eine andere Möglichkeit ist, dass der Schreiber nur unachtsam das Wort falsch geschrieben hat. Dieser Fehler kann auch zu den lexikalischen Fehlern gerechnet werden, weil er ein anderssprachiges Wort, *rad*, enthält.

5.3 Lexikalische Fehler

Zu den lexikalischen Fehlern gehören nicht in den Kontext passende Wörter, d. h. falsche Wörter und anderssprachige Wörter. In den folgenden Abschnitten werden die lexikalischen Fehler, d. h. falsche Wörter und Wörter in einer anderen Sprache als Deutsch, in eigenen Abschnitten behandelt.



Abbildung 3 – die lexikalischen Fehler

In der Gruppe 2 haben die Schreiber deutsche Wörter öfter mit englischen und schwedischen Wörtern als die Schreiber der Gruppe 1 ersetzt. Die Schreiber haben wahrscheinlich das deutschsprachige Wort vergessen und haben es mit englischem oder schwedischem Wort ersetzt. Die Gruppe 1 hatte die Möglichkeit ein Wörterbuch benutzen und ersetzte deswegen vermutlich weniger deutsche Wörter mit englischen oder schwedischen Wörtern. Im Vergleich zu der Gruppe 2 hat die Gruppe 1 dagegen mehr Fehler mit nicht in den Kontext passenden Wörtern begangen.

Lexikalische Fehler sind schwere Fehler, weil sie die Verständlichkeit beeinflussen. Doch in der gesprochenen Sprache können die Wörter z. B. mit einem englischen Wort ersetzt werden und der Sprecher kann mehr auf Deutsch beschreiben, was er mit dem Wort gemeint hat.

5.3.1 Falsche Wörter

Zu dieser Kategorie gehören falsche Wörter, d. h. Wörter, die nicht in den Kontext passen. Die Gruppe 1 hat mehr falsche Wörter als die Gruppe 2 benutzt. Trotz der Möglichkeit ein Wörterbuch zu benutzen haben die Schreiber in der Gruppe 1 mehr falsche Wörter als die Gruppe 2 benutzt. Sie haben die Möglichkeit Wörterbücher zu benutzen und damit sind sie vermutlich manchmal unsicher gewesen, welches Wort das passende Wort in einem bestimmten Kontext ist.

Im folgenden Satz hat der Schreiber F das Wort *Flur* benutzt, aber das Wort *Boden* passt besser zu diesem Kontext. Ich vermute, dass der Schreiber über seine Wände und sein Boden berichtet und nicht über den Flur, der braun wäre. Hier geht es um einen interlingualen Fehler, bei dem das englische Wort *floor* einen Einfluss hat.

(1) ich habe schwarz wänden und braun *flur*. (SF)

Im folgenden Satz hat der Schreiber H das Wort die *Walden* benutzt, wenn er vermutlich über die Wände in seinem Haus schreiben will.

(2) Die *Walden* sind grün. (SH)

Der Schreiber 7 hat zwei Verben miteinander verwechselt. Das Verb *dürfen* bedeutet, dass jemand Erlaubnis etwas zu tun hat. Das Verb *bekommen* bedeutet, dass jemand etwas bringt, gibt, schickt, schenkt oder verkauft und man bekommt es von ihm.

(3) Ich habe eine Katze zum Geburtstag *gedarft*. (S7)

Nach meiner Interpretation geht es hier um einen intralingualen Fehler, weil der Schreiber diese zwei ähnlichen, aber doch unterschiedlichen Verben miteinander verwechselt hat. Doch könnte es auch um einen interlingualen Fehler gehen, denn die Muttersprache hier könnte der Schreiber beeinflussen. Im Finnisch bedeutet das Wort *saada*, dass man Erlaubnis hat, etwas zu tun, und dass jemand etwas bringt, gibt, schickt, schenkt oder verkauft und man es von ihm bekommt.

5.3.2 Anderssprachige Wörter

In der Gruppe 2 haben die Schreiber mehr anderssprachige Wörter als in der Gruppe 1 benutzt. Dieser Unterschied hängt vermutlich damit zusammen, dass die Gruppe 1 beim Schreiben der Aufsätze die Möglichkeit hatte, ein Wörterbuch zu benutzen. Es gab jedoch mehr englische Wörter in den Texten der Gruppe 2, was sich durch die Möglichkeit ein Wörterbuch zu benutzen, die die Gruppe 1 hat, erklären lässt. Diese lexikalischen Fehler sind interlinguale Fehler, weil andere Sprache die Fehler verursacht haben.

Vier Schreiber aus der Gruppe 2 haben das englische Wort *also* statt des deutschsprachigen Wortes *auch* benutzt. Es geht um einen interlingualen Fehler, der sich aus der englischen Sprache ergeben hat.

(1) Meine freund liebste *also* Meine Zimmer. (SG)

(2) Ich *also* schlafe in mein zimmer. (SM)

(3) Normalerweise spiele ich *Guitar* oder spiele mit meine Computer und ich *also* schlafe in meine Zimmer. (SK)

Im vorherigen Satz hat der Schreiber K das Wort Gitarre auf Englisch geschrieben. Meistens waren die Wörter Substantive, die mit einem englischen Wort ersetzt wurden. In den folgenden Sätzen haben z. B. die Schreiber G, D, H, M und 3 unterschiedliche englische Wörter benutzt.

(4) im sommer ich *held* die *door* auf. (SD)

(5) Ich habe ein Bett, Fernseher, zwei Fenster, das Sofa, einen Stuhl und ein *desk*. (SG)

- (6) In meinem Zimmer lese ich, höre ich *music*, siehe ich Netflix, mache ich Hausaufgaben und schlafe ich. (SH)
- (7) Der *table* ist neben mitt bett. (SM)
- (8) Finland ist das beste Land in der Welt, weil Finnland die schöne *Nature* hat. (S3)

Ich habe vermutet, dass in den Aufsätzen der Gruppe 2 viele schwedische Wörter vorkommen. Es gab aber nur zwei schwedische Wörter in den Aufsätzen. Das ergibt sich vermutlich aus den starken Kenntnissen der schwedischen Sprache. Schwedisch wird damit nicht viel mit Deutsch vermischt. Im folgenden Satz hat der Schreiber D das Adjektiv *weiß* auf Schwedisch geschrieben, d. h. *vit*.

- (9) Meine Wand ist *vit*. (SD)

Der Schreiber M hat im folgenden Satz sowohl ein englisches Wort als auch ein schwedisches Wort benutzt. Es geht um interlinguale Fehler, d.h. die andere Sprache, die der Schreiber kennt, verursacht einen Fehler. Der Schreiber M hat sich auf die englische und die schwedische Sprache gestützt, weil er vermutlich die entsprechenden deutschsprachigen Wörter vergessen hat.

- (10) Der table ist neben *mitt* bett. (SM)
- (11) Wirst hause ist eine *radhaus*. (SG)

Das Schwedische hat auch den Schreiber G beeinflusst. Er hat das Wort *Reihenhaus* mit dem entsprechenden schwedischen Wort *radhaus* miteinander verwechselt. Wie schon im Kapitel 5.2 erwähnt, war dieser Fehler nicht eindeutig zu kategorisieren, deswegen wird er als orthographischer und lexikalischer Fehler betrachtet.

5.4 Syntaktische Fehler

Zu den syntaktischen Fehlern gehören Fehler bei der Wortfolge bzw. Wortstellung und unverständliche Ausdrücke. Wortstellung ist schwierig für finnische Deutschlernende, weil in der finnischen Sprache die Wortfolge ziemlich frei ist, im Gegensatz zu der deutschen Sprache, in der die Wortfolge ziemlich genau ist. Die Stellung des Verbs steht im Mittelpunkt. Der Satz und die Satzglieder werden nach dem konjugierten Verb bestimmt (Dreyer & Schmitt 2009, 140). In der finnischen Sprache gibt es nicht so strenge Regeln über die Stellung der Wörter in einem Satz wie im Deutschen. Dies verursacht normalerweise den finnischen Deutschlernern Schwierigkeiten und deswegen begehen sie häufig Fehler bei der Satzgliederung.

In den folgenden Abschnitten werde ich die Wortstellungsfehler im Hauptsatz und im Nebensatz analysieren.

5.4.1 Wortstellungsfehler

Wie schon erwähnt, habe ich in meiner Bachelorarbeit, die in Aufsätzen der Gruppe 1 aufgetretenen Wortstellungsfehler untersucht.

Die syntaktischen Fehler sind in zwei Kategorien gegliedert: Wortstellung im Hauptsatz und Wortstellung im Nebensatz. Bei der Gruppe 1 haben die Schreiber 4 und 8 Wortstellungsfehler begangen. Die falsche Stellung des Verbs im Nebensatz war der häufigste Fehler bei der Gruppe 1, aber es gab nur 4 Fehler bei der Wortstellung in Nebensätzen.

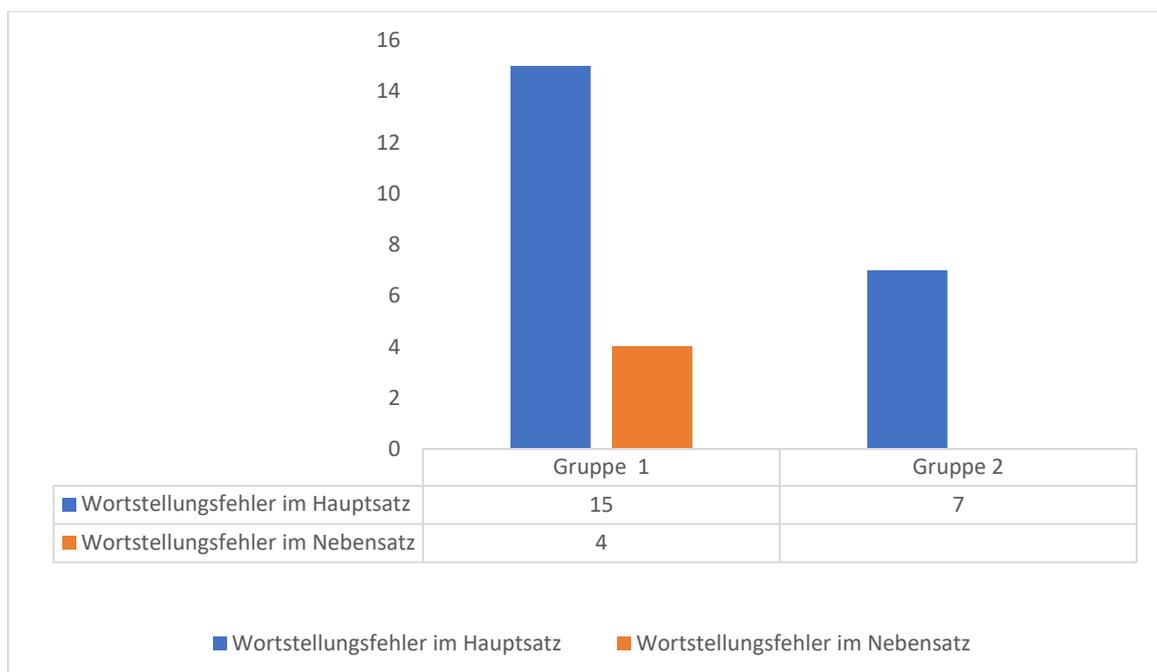


Tabelle 3 – Die Wortstellungsfehler

In der Gruppe 2 haben 6 Schreiber von 13 Schreiber Wortstellungsfehler im Hauptsatz begangen. In der Gruppe 2 wurden keine Fehler bei der Wortstellung der Nebensatz begangen, weil es in den Aufsätzen der Gruppe 2 keine Nebensätze gab. In den folgenden Abschnitten werde ich die Wortstellungsfehler analysieren.

5.4.1.1 Wortstellung im Hauptsatz

Fast jeder Schreiber in der Gruppe 1 und die Hälfte der Gruppe 2 hatten Fehler bei der Wortstellung im Hauptsatz und meistens gab es Probleme mit der Stellung des Verbs. Ich vermutete, dass es mehr Fehler bei der Wortstellung im Nebensatz als im Hauptsatz gibt. Die Gruppe 2 hat in ihren Aufsätzen keine Nebensätze und damit gab es keine Fehler im Nebensatz. Die Schreiber der Gruppe 1 haben viele Satzgefüge, die

mit einem Nebensatz beginnen, geschrieben. Die Schreiber der Gruppe 2 haben auch viele Hauptsätze, die mit einem anderen Satzglied beginnen, geschrieben und haben vergessen im Hauptsatz die Inversion, d. h. die Umstellung des Hauptsatzes zu benutzen. Bei der Umstellung des Hauptsatzes steht ein anderes Satzglied in der Position I und das finite Verb folgt in der Position II. (Dreyer & Schmitt 2009, 141-142.) In der Position I kann auch ein Nebensatz stehen. In diesem Abschnitt werde ich die häufigsten Wortstellungsfehler im Hauptsatz der beiden Gruppen darstellen und analysieren.

Die Anleitung des Aufsatzes der Gruppe 2 fordert die Schreiber dazu auf, die Wechselpräpositionen zu benutzen, wenn sie die Zuordnung ihrer Möbel in ihrem Zimmer beschreiben. Sie haben sich wahrscheinlich viel auf die Wechselpräpositionen konzentriert und damit haben sie die Regel über die Umstellung des Hauptsatzes vergessen. Es kann auch sein, dass sie die Regel kennen, aber wenn sie sich auf die neuen und schwereren Strukturen konzentrieren müssen, fossilisieren sich die alten schon erworbenen Strukturen, bzw. die anderen schon erworbenen Strukturen werden vergessen. Hier sind einige Beispiele für die Fehler bei der Wortstellung des Hauptsatzes, die in den Aufsätzen der Gruppe 2 vorgekommen sind.

(3) Oftens ich *spiele* mit mein Computer in meinem Zimmer. (SD)

(4) In meinem Zimmer ich also *malen* oft. (SM)

In diesen Sätzen haben die Schreiber die Sätze mit einem anderen Satzglied als mit dem Subjekt des Satzes begonnen. Weil hier ein anderes Satzglied den Satz beginnt, sollte das finite Verb in der Position II und das Subjekt in der Position III stehen. Der Schreiber D hat sich vermutlich auf die anderen Strukturen in diesem Satz konzentriert und damit hat er die Regel der Umstellung des Hauptsatzes vergessen.

(5) Als ich in Grundschule war, ich *habe* eine Katze bekommt. (S5)

(6) Als ich klein war, ich *war* neugierig, intelligent und begierig. (S5)

(7) Als ich 23 war, ich *habe* geheiratet. (S7)

(8) Wenn du ruhige Menschen magst, sie *werden* sicher von Finnland und Finnen Fernhalten. (S2)

Der Schreiber 2, 5 und 7 haben Satzgefüge geschrieben, die mit einem Nebensatz beginnen. Der Hauptsatz danach sollte eine Umstellung haben, weil der ganze vorherige Nebensatz als ein Satzglied gesehen wird. In allen Beispielsätzen haben die Schreiber die richtige Wortstellung im Nebensatz, aber dann hat vielleicht die Konzentration nachgelassen oder im Unterricht ist die Satzgliederung des Nebensatzes geübt worden und dabei die Wortstellung des Hauptsatzes in ihrer Interimsprache vernachlässigt worden. Es kann auch sein, dass die Schreiber die Umstellung des Hauptsatzes nicht ganz beherrschen, wenn vor dem Hauptsatz ein Nebensatz steht, d.h. diese Fehler sind Ergebnisse einer teilweisen Sprachkompetenz.

- (9) In Finnland mann *kann* auch vielen Sport treiben, zumbeispiel Eishockey, Unihockey und Fußball beliebten *sind*. (S1)

Im vorherigen Satz gibt es Fehler bei der Stellung der Verben. Die lokale Angabe *In Finnland* steht am Anfang des Satzes. Wenn ein anderes Satzglied als das Subjekt in der Position I steht, sollte das finite Verb in der Position II stehen und das Subjekt des Satzes in der Position III. Das finite Verb *sind* sollte nicht am Ende des zweiten Satzes stehen, sondern in der Position II nach der Äußerung *zum Beispiel*, weil ein Hauptsatz dem ersten Hauptsatz folgt. Meine Vermutung ist, dass es sich hier um eine Interferenz, bzw. interlinguale Fehler handelt, weil der Schreiber der finnischen Wortstellungen gefolgt ist. Es gibt auch die Möglichkeit für Unkenntnis der Abgrenzung der Regeln der Zielsprache. Die Umstellung des Hauptsatzes als Regel kann in der Interimsprache des Schreibers sein, ist aber nicht so stark, dass der Regel in Praxis in diesem Fall gelingen würde.

5.4.1.2 Wortstellung im Nebensatz

Nebensätze sind vollständige Sätze, die ein Subjekt und ein finites Verb brauchen. Sie können aber in der Regel nicht alleinstehen. Sie sind Sätze, die Hauptsätze ergänzen. In den Nebensätzen steht das Subjekt direkt nach der Konjunktion und das finite Verb am Ende des Satzes. (Dreyer & Schmitt 2009, 165.)

In den Aufsätzen der Gruppe 1 gab es Nebensätze, aber in den Aufsätzen der Gruppe 2 gab es keine Nebensätze. Damit haben die Schreiber der Gruppe 2 keine Wortstellungsfehler im Nebensatz begangen. Manchmal benutzen die Lerner Vermeidungsstrategien, um die schweren Strukturen, die sie nach ihrer eigenen Meinung nicht ordentlich können, zu vermeiden. Es kann sein, dass die Gruppe 2 hat die Nebensätze vermeidet, um Fehler bei ihnen zu vermeiden. Es kann auch sein, dass sie sich mehr auf die anderen grammatischen Strukturen konzentriert haben und damit die Nebensätze vermeidet haben. Die falsche Stellung des Verbs war der häufigste Fehler, aber es gab nur 4 Fehler bei der Wortstellung in Nebensätzen und nur in den Texten der Gruppe 1.

- (10) Finnland ist das beste Land in der Welt, weil hier *es* viele kostenlose Dienste und viele Aktivitäten. (S1)

In diesem Satzgefüge hat der Schreiber 1 das Verb ausgelassen. Das Finite Verb *gibt* sollte am Ende des Nebensatzes stehen. Wahrscheinlich hat der Schreiber nur aus Versehen das Verb aus dem Satz vergessen. In dem Nebensatz steht das Subjekt in der falschen Stelle, und zwar das Pronomen *es*, das hier das Subjekt des Satzes ist, sollte direkt nach der Konjunktion *weil* stehen.

- (11) Ich habe eine Katze zum Geburtstag gedarft als *war* ich 11 Jahre alt. (S7)

In dem vorigen Satzgefüge hat der Schreiber 7 das finite Verb *war* falsch gestellt, und zwar das Verb sollte am Ende des Satzes stehen. Der Schreiber hat auch das Komma vor der Konjunktion *als* weggelassen. Dies ergibt, dass er nicht weiß, dass die Konjunktion *als* einen Nebensatz beginnt. Auch auf Finnisch würde man diese Satzgliederung benutzen.

(12) Finnland hat der toll öffentlicher Verkehr, so du *kannst* überall fahren. (S3)

Der Schreiber 3 hat hier im Nebensatz die falsche Konjunktion benutzt und damit die Stellung des Verbs *kannst* falsch ist. In diesem Kontext wäre verständlicher die Konstruktion *mit dem* oder *so dass* zu benutzen. In dem Text steht es viele komplexere Konstruktionen, die aber oft fehlerhafte sind. Der Schreiber hat getestet, ob die Konstruktionen in seiner Interimsprache stimmen und fehlerfrei gelingen würden. Es geht hier um einen intralingualen Fehler, weil die Zielsprache selbst den Fehler verursacht hat.

5.5 Grammatische Fehler

Die Unterkategorien der grammatischen Fehler, die in den Aufsätzen vorgekommen sind, habe ich in der Grafik unten dargestellt. Aus der Grafik geht hervor, dass es bei einigen Kategorien große Unterschiede zwischen den Gruppen gibt. Die Artikelfehler wurden in dieser Kategorie kategorisiert, weil meistens die Regel des Gebrauchs des Artikels den Lernern des Deutschen als Fremdsprache so dargestellt wird, dass die Substantive meistens mit einem Artikel verwendet werden. Dann erzählt die Regel, wann die bestimmten und unbestimmten Artikel verwendet werden. Es wird auch erzählt, wann man keinen Artikel braucht.

In den folgenden Abschnitten werden Fehler bei Artikel, Kasus, Genus und Endungsfehler bei Adjektiven und Substantiven betrachtet, weil in diesen gewählten Unterkategorien die meisten grammatischen Fehler vorgekommen sind.

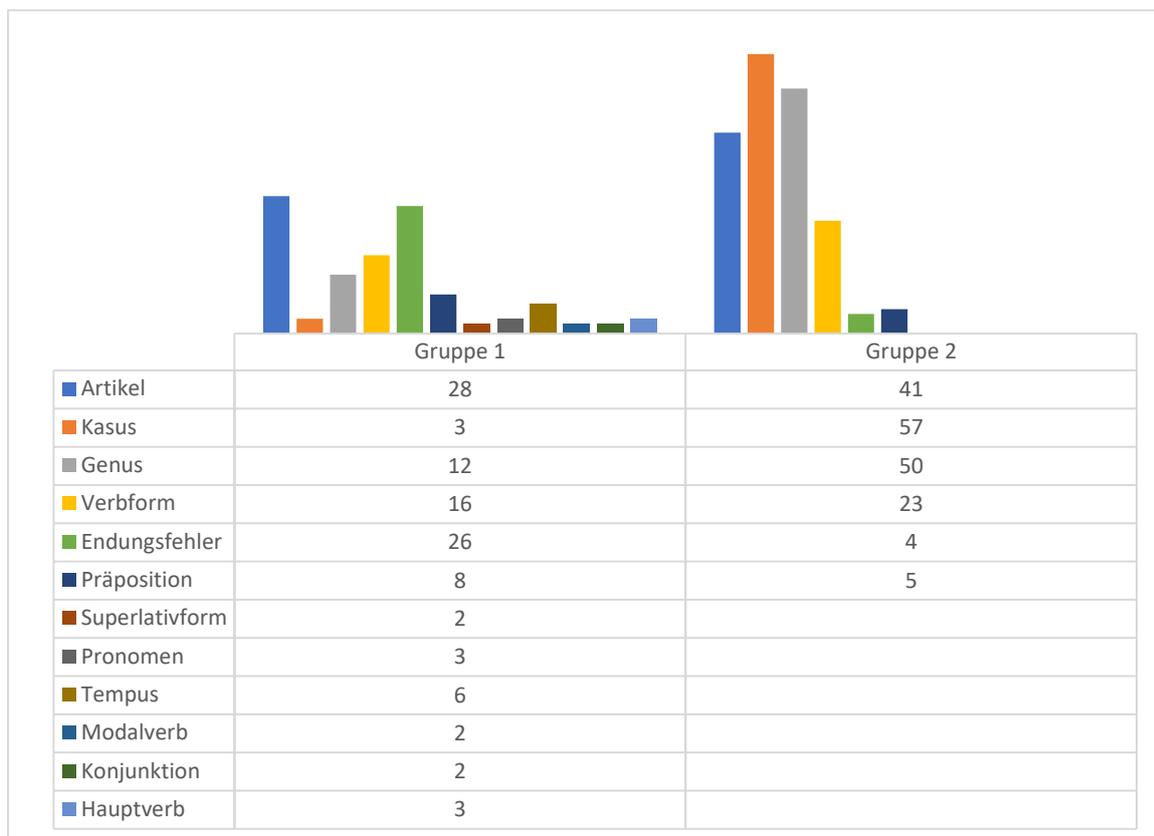


Tabelle 4 – Die grammatischen Fehler

Die Schreiber haben Fehler auch bei Pluralformen, Verbformen, Präpositionen, Superlativformen, Pronomen, Tempus, Modalverben, Konjunktionen und Hauptverben gemacht. Diese Fehler waren nur einzelne bei einzelnen Schreibern. Diese Abweichungen waren schwierig von Irrtümern zu trennen, weil sie nur z. B. einmal in einem Text vorgekommen sind. Fehler kommen systematisch vor und eine nur einmalige Abweichung ist nicht unbedingt ein Fehler. Deswegen werden sie in dieser Arbeit genauer nicht behandelt.

5.5.1 Artikelfehler

Die Artikel sind für finnische Deutschlernenden schwierig, weil es in der finnischen Sprache keine Artikel gibt. Wie die Grafik zeigt, gab es mehr Artikelfehler in den Aufsätzen der Gruppe 2. Es hängt vielleicht davon ab, dass die Schreiber der Gruppe 2 so eine Anleitung für das Schreiben des Aufsatzes bekommen haben, dass sie mehr Artikel benutzt haben, weil sie die Zimmer und Sachen in ihrem Zuhause beschreiben mussten. Meistens haben die Schreiber der Gruppe 2 statt des bestimmten Artikels den unbestimmten Artikel benutzt oder andersherum. Der bestimmte Artikel wird benutzt, wenn ein Thema oder eine Sache bekannt ist oder vorher genannt wurde. Der unbestimmte Artikel wird dagegen benutzt, wenn eine Person oder Sache unbekannt ist oder noch nicht genannt wurde. (Dreyer & Schmitt 2009, 19.)

Penttinen (2005) hat dieselbe Bemerkung in seiner Doktorarbeit gemacht, d. h. er hat Schwierigkeiten die Artikelfehler nach grammatischen Kriterien zu kategorisieren. Bei einigen Schreibern wäre es möglich, Fehler bei Artikeln zu morphosyntaktischen Fehlern zu zählen, aber bei einem anderen Schreiber würden die Fehler bei Artikeln zu morphologischen Fehlern zählen, weil die beiden Schreiber unterschiedliche Vorstellungen über die Funktion der Artikel in der deutschen Sprache haben. Man kann nicht sicher sein, ob der Schreiber das Genus des Wortes oder die Kongruenz nicht weiß, die mit dem Wort zusammenhängt. Die Kategorisierung und die Beschreibung der Fehler nach den Teilgebieten des Sprachgebrauchs ist manchmal schwierig und nicht eindeutig.

Bei den Artikelfehlern, die bei der Gruppe 1 vorgekommen sind, fehlt meistens entweder ein unbestimmter Artikel oder ein bestimmter Artikel. Bei einigen Fällen fehlt der Artikel ganz. Hier gibt es ein Beispiel für das Fehlen des bestimmten Artikels:

- (13) Menschen sind freundlich und Sie müssen sich um nichts kümmern,...
(S2)

Der bestimmte Artikel *die* fehlt vor dem Nomen *Menschen*. Vor diesem Satz hat der Schreiber 2 über Finnland als Land in seinem Aufsatz erzählt und er bezieht sich vermutlich auf die Menschen, die in Finnland wohnen. Deswegen geht es um bestimmte Menschen, und zwar finnische Menschen und deshalb brauchen wir hier einen bestimmten Artikel. Der Schreiber 2 hat insgesamt 5 Artikelfehler begangen und alle sind Fehlen des Artikels. In seinem Aufsatz hat er nur einen Artikel benutzt. Im Finnischen gibt es keine Artikel und deswegen handelt es sich hier vermutlich um einen interlingualen Fehler.

Im folgenden Satz hat der Schreiber L anstatt des unbestimmten Artikels den bestimmten Artikel benutzt.

- (14) In mein Haus ist *das* Bad, *der* Flur, *die* Küche, drei Schlafzimmern, *der* Klo, *der* Balkon und *das* Wohnzimmer. (SL)

Dieser Schreiber hat in seinem Aufsatz insgesamt 7 Fehler bei Artikeln gemacht und fast alle sind in diesem Satz. Später im Text hat der Schreiber die unbestimmten Artikel richtig benutzt, wenn er zum ersten Mal etwas Unbekanntes genannt hat. Ich vermute, dass die Konzentration auf die Erinnerung des Genusses dieser Wörter verursacht, dass er die bestimmten Artikel anstatt der unbestimmten Artikel benutzt.

- (15) In meine Zimmer ist auch *das* Sofa, *eine* Teppich und Fußball. (J)

Der Schreiber J hatte Schwierigkeiten mit Artikeln. In diesem Beispielsatz hat er in demselben Satz sowohl den bestimmten und den unbestimmten Artikel als auch keinen Artikel benutzt. Weil hier die Sachen zum ersten Mal genannt wurden, muss man bei jedem Substantiv die unbestimmten Artikel benutzen. Der Schreiber hat völlig und ganz seine Hypothesen über die Zielsprache getestet, nicht aber fehlerfrei.

Mit einem Feedback kann er seine Hypothesen aktualisieren. Weil er die Artikel wechselhaft benutzt hat, handelt es sich um einen intralingualen Fehler, und zwar eine Unzureichende Anwendung der Regeln.

5.5.2 Genusfehler

Fehler bei dem Genus waren häufig bei der Gruppe 2. Der Anteil der Fehler bei dem Genus war bei der Gruppe 2 viel höher als bei der Gruppe 1. Doch hängt hier der Unterschied wahrscheinlich davon ab, dass die Gruppe 1 Wörterbücher benutzt hat und damit die Gruppe 2 die Möglichkeit das Genus der Wörter zu prüfen hat. Als Genus wird das grammatische Geschlecht eines Substantives bezeichnet.

Der Schreiber 1 hat trotz der Möglichkeit ein Wörterbuch zu benutzen das falsche Genus, nämlich feminines Genus für das Wort *Wald* gewählt.

- (16) Mann kann zumbeispiel wandern *in der* Wald oder fische in Seen. (S1)

Im folgenden Satz hat der Schreiber 3 der richtige Kasus benutzt, aber das falsche Genus für das Wort *Schule* gewählt.

- (17) Du kannst auch isst gratis Mittagessen *im* Schule. (S3)

Es geht entweder um eine falsche Vermutung, in der der Schreiber falsch das Genus des Wortes erinnert hat, oder um einen Irrtum, in dem er durch einen Zufall falsches Genus benutzt hat und mit einem Hinweis des Lehrers könnte er den Fehler korrigieren.

In dem folgenden Fall hat der Schreiber N sich vermutlich an das Genus des Nomens *Zimmer* falsch erinnert, weil er systematisch dasselbe Genus bei allen Zusammensetzungen, in denen das Wort *Zimmer* als Bestimmungswort steht, das falsche Genus benutzt hat. Es handelt sich also um einen intralingualen Fehler, und zwar eine falsche Vermutung, bei der der Schreiber falsch das Genus des Nomens vermutet hat.

- (18) In meinem haus ist es zum Beispiel *eine* Badezimmer, *eine* Schlafzimmer, *eine* Esszimmer, *eine* Wohnzimmer und *eine* Kinderzimmer. (SN)

In dem folgenden Satz hat der Schreiber K mit allen Nomina im Satz das feminine Genus benutzt. Vermutlich hat die Regel über Wechselpräpositionen, d. h. die Wahl der korrekten Kasusform, den Schreiber verwirrt.

- (19) *Meine* Fernseher ist unter das Fenster und gegenüber *meine* Fernseher ist *meine* Tisch und *meine* Computer. (SK)

Der Schreiber K hat insgesamt 14 Fehler bei dem Genus gemacht. Es handelt sich um einen intralingualen Fehler. Er hat auch 10 Kasusfehler gemacht.

5.5.3 Kasusfehler

Deutsch hat vier Kasus: Nominativ, Akkusativ, Dativ und Genitiv während Finnisch 15 Kasus hat. Doch habe ich nicht vermutet, dass der Unterschied zwischen den Gruppen so groß sein würde; Gruppe 1 hat nur 3 Fehler und die Gruppe 2 57 Fehler bei dem Kasus gemacht.

In den folgenden Beispielsätzen haben die Schreiber C und F anstatt Nominativ den Dativ verwendet. In den Aufsätzen gab es allerdings viele korrekte Strukturen bei den Wechselpräpositionen, die gut gelungen sind. Es geht also nicht um Unkenntnis der Abgrenzung der Regel, sondern um Übergeneralisierung der Regel, d. h. sie haben die Regel so ausgedehnt, dass die Schreiber immer, wenn sie ein Artikelwort benutzen müssen, Dativ statt Nominativ gebildet haben.

- (20) *Meiner* Katze liebt meinem Zimmer. (SC)
- (21) Neben dem Fenster ist *meinem* Bett. (SF)
- (22) Unsere Garten ist hinter *das* Haus. (SH)

Die Fehler bei dem Kasus waren am häufigsten intralinguale Fehler, und zwar ging es um die unzureichende Anwendung der Regel. Die Schreiber haben in ihren Texten den richtigen Kasus richtig gebildet, aber nicht immer. Die Schreiber der Gruppe 1 haben nur 3 Fehler bei dem Kasus gemacht. Im folgenden Satz hat der Schreiber 5 wahrscheinlich die Regel über Wechselpräpositionen vergessen.

- (23) In *die* Mittelstufe habe ich viele neu Freunde bekommen. (S5)

Die Gruppe 2 hatte als Aufgabe im Aufsatz die Wechselpräpositionen zu benutzen. Bei Wechselpräpositionen muss man den Kasus beachten. Am häufigsten machten die Schreiber der Gruppe 2 Fehler bei dem Kasus bei den Wechselpräpositionen. Sie haben nicht richtig die Artikelwörter oder z. B. Possessivpronomen (**In mein Zimmer*) flektiert. Einige Male haben sie die Regel übergeneralisiert und anstatt Nominativ haben sie entweder Akkusativ oder Dativ verwendet. Sie haben wahrscheinlich viel den Akkusativ und den Dativ im Unterricht geübt.

5.5.4 Endungsfehler bei Adjektiven

Die Deklination der Adjektive in der deutschen Sprache ist eins der schwierigsten Sachen für finnische Deutschlernenden, weil sie als sprachliche Eigenschaft sehr vom Finnischen abweicht. Zu den Endungsfehlern gehören auch Endungsfehler bei

Substantiven, aber es gab nur einen Endungsfehler bei Substantiv. In diesem Abschnitt werden damit die Endungsfehler bei Adjektiven behandelt.

Die Schreiber der Gruppe 1 haben mehr Endungsfehler bei Substantiven und Adjektiven als die Gruppe 2 begangen, und zwar hat die Gruppe 1 insgesamt 26 und die Gruppe 2 nur 4 Endungsfehler bei Substantiven und Adjektiven gemacht. Die Schreiber der Gruppe 2 haben länger Deutsch gelernt, seit 4 Jahren. Die Gruppe 1 hat Deutsch ein Jahr oder zwei Jahre gelernt. Die Gruppe 2 kennt die Regel der Deklination der Adjektive besser als die Gruppe 1. Doch haben die Schreiber der Gruppe 1 mehr Adjektive als Attribut benutzt, d.h. bei attributiver Verwendung bekommt das Adjektiv eine Adjektivendung. Einige aus der Gruppe 1, d. h. die Schreiber 2 und 3, haben auch wahrscheinlich die Deklination der Adjektive noch nicht gelernt, weil sie Deutsch ein Jahr gelernt haben.

Im folgenden Satz können wir sehen, dass der Schreiber 3 einen Fehler bei der Deklination der Adjektive gemacht hat:

(24) Finnland hat der *toll öffentlicher* Verkehr, so du kannst überall fahren. (S3)

Der Schreiber 3 hat hier zwei Adjektive nacheinander und sie haben unterschiedliche Endungen. Es geht um die Unkenntnis der Beschränkung der Regel, d. h. der Schreiber hat nicht vollständiges Wissen über die Deklination der Adjektive.

(25) Ich wohne in einem *groß* Einfamilienhaus. (SN)

Im vorigen Satz hat der Schreiber N falsch das Adjektiv *groß* gebeugt. Eigentlich hat er nicht das Adjektiv gebeugt. Er hat in seinem Text nur ein anderes Adjektiv als Attribut benutzt und das hat er richtig gebeugt. Es kann sein, dass diese Schreiber die Adjektive als Attribute vermeidet hat, weil er ein Gefühl gehabt hat, dass er nicht die Beugung der Adjektive beherrscht. Es kann auch sein, dass der Schreiber durch Zufall das andere Adjektiv als Attribut richtig gebeugt hat.

6 SCHLUSSBETRACHTUNGEN

Der Ausgangspunkt dieser Magisterarbeit war mein Interesse an den Fehlern und an der Information, die die Fehler geben. Mein Interesse an den Fehler wurde bei meiner Bachelorarbeit zugenommen. In dieser Arbeit untersuchte ich, welche Fehler die häufigsten Fehler sind und was für eine Information sie über die Interimsprache des Lerners bieten. In dieser Arbeit wurden in den 21 Aufsätzen vorkommende Fehler der finnischen Deutschlernenden mit Hilfe der Fehleranalyse analysiert. Das Ziel war die häufigsten Fehler zu betrachten, zu analysieren und die Ursachen für die Fehler zu erörtern. Ich habe die Fehleranalyse als Untersuchungsmethode gewählt, weil ich die Fehler systematisch untersuchen wollte. Als Lehrer kann ich die Fehleranalyse nutzen, weil sie Information über die Niveau der Interimsprache des Lerners geben.

Bei der Analysierung der Fehler war es einfach die Fehler zu entdecken. Probleme verursachte die Kategorisierung der Fehler, wie im Kapitel 5.5.1 erwähnt. Laut Brown (2000; nach Saeed Al-Sobhi 2019, 54) ist die Kategorisierung der Fehler nicht einfach, weil die Lernaltersprache nicht stabil, sondern dynamisch ist. Die Kategorisierung der orthographischen und der lexikalischen Fehler war bei einigen Fällen nicht einfach. Ein Wort könnte nur eine Abweichung von nur einem Buchstaben enthalten und auch die Schreibweise der englischen Schreibweise entsprechen. Es war manchmal schwierig ohne Wissen darüber, was der Schreiber gemeint hat, den Fehlergrund zu bestimmen. Der Fehlergrund war auch schwierig zu bestimmen, denn bei einigen Fällen hat ein Schreiber eine Struktur fehlerfrei geschrieben, aber später dieselbe Struktur fehlerhaft geschrieben. Zum Beispiel hat der Schreiber N zuerst falsch ein Adjektiv als Attribut gebeugt, aber dann später im Text ein anderes Adjektiv als Attribut richtig gebeugt.

Diese Untersuchung ergibt, dass die Lernaltersprache dynamisch ist. In dem methodologischen Teil der Arbeit wird im Kapitel 2.1 schon erwähnt, dass die Lernaltersprache in den ersten Stadien mehr der Muttersprache des Lerners ähnelt und in den letzten Stadien immer mehr der sprachlichen Strukturen der Zielsprache ähneln wird (Han & Tarone 2014, 79). Ein Schreiber konnte ein Fehler bei einer Struktur der Zielsprache machen, es aber später im Text fehlerfrei schreiben.

Die Untersuchung zeigt, dass die Zielsprache selbst oft die Ursache für die grammatischen Fehler war. Oft haben die Schreiber die Regel der Zielsprache

übergeneralisiert oder sie haben falsche Vermutungen gebildet. Unkenntnis der Abgrenzung der Regeln der Zielsprache war auch eine Ursache für die grammatischen Fehler. Bei den syntaktischen Fehlern war die Muttersprache oft verantwortlich für die Fehler. Die häufigsten Fehler, die die finnischen Deutschlernende machen, wurden nicht so viel untersucht und deswegen habe ich nicht so viele Vergleichsuntersuchungen. Das Ziel der Doktorarbeit von Penttinen (2005) war anhand von den Fehlern das Verständnis der Bedeutung des Unterrichts der deutschen Grammatik in der gymnasialen Oberstufe zu vertiefen. Der Unterschied im Vergleich zu den anderen Untersuchungen, wie z. B. von Veijonen (2008) ist, dass die Untersuchungen nur bestimmte Bereich der Grammatik untersuchen. Einige Ergebnisse der Magisterarbeit von Veijonen (2008) sind jedoch ähnlich mit meiner Untersuchung, und zwar kam es in ihrer Untersuchung vor, dass die Muttersprache oft die Ursache für die Wortstellungsfehler war. Die Fehleranalyse ist ein nützliches Hilfsmittel für den Lehrer, um die Fehler zu untersuchen und damit erfahren, was die Lerner schon können und was nicht.

Die Gruppen dieser Arbeit haben unterschiedliche Fehler und unterschiedliche Menge Fehler begangen. Das liegt wahrscheinlich daran, dass die Beteiligten unterschiedliche sprachliche Hintergründe haben. Sie hatten auch unterschiedliche Anweisungen für die Aufsätze. Die Gruppe 1 hat Essays über Finnland oder über ihre Leben geschrieben, bzw. sie haben fiktive Texte geschrieben. Die Gruppe 2 hat eine eher erklärende Schreibaufgabe gehabt, in der sie über ihre Häuser und Zimmer berichtet haben. Sie waren auch dazu aufgefordert, die Wechselpräpositionen zu benutzen, um die Plätze der Möbel in ihren Zimmern zu äußern. Deswegen haben sie wahrscheinlich mehr einfache Satzstrukturen als die Gruppe 1 benutzt. Es kann auch sein, dass sie alle z. B. Nebensätze vermieden haben, damit sie sich vermutlich besser auf die anderen grammatischen Strukturen konzentrieren können

Die Gruppe 1 hat die Möglichkeit beim Schreiben der Aufsätze Wörterbücher zu benutzen. Unsicher ist, ob die ganze Gruppe die Wörterbücher beim Schreiben der Aufsätze verwendet hat. Ein Vorteil beim Gebrauch des Wörterbuches ist, dass der Schreiber sich besser auf die Grammatik beim Schreiben konzentrieren konnte, weil er nicht dafür sorgen muss, ob er sich an die deutschen Wörter erinnern kann. Ein Nachteil dagegen ist, dass der Schreiber unbekannte Wörter und zu schwierige Konstruktionen wählt und damit Fehler macht.

Dieses Thema war sehr interessant zu untersuchen. Die Fehler liegen an meinem Herzen und ich als Lehrerin will immer mehr über die Fehler erfahren. Eine weitere Untersuchung könnte untersuchen, die Ansichten der Lerner über die Fehler, die sie selbst beim Fremdsprachenlernen machen. Es könnte auch untersucht werden, wie die Lerner selbst ihre eigenen Fehler korrigieren.

7 LITERATURVERZEICHNIS

- Abrahamsson, N. 2011. Andraspråksinläring. Lund: Studentlitteratur.
- Amara, N. 2015. Errors Correction in Foreign Language Teaching. The Online Journal of New Horizons in Education 5(3), 58-68. Online: <http://www.tojned.net/journals/tojned/volumes/tojned-volume05-i03.pdf#page=65>
- Brown, H. D. 2007. Principles of language learning and teaching. 5th ed. White Plains, N.Y.: Longman.
- Common European Framework. 2001. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder, S. P. 1981. Error analysis and interlanguage. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. P. & Vilkuna, M. 1976. Miten kielitiedettä sovelletaan. Helsinki: SKS, Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Ellis, R. 1994. The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2008. The study of second language acquisition. 2nd ed. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. 2005. Analysing learner language. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S. M. & Selinker, L. 1994. Second language acquisition: An introductory course. Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Goethe Institut 2020. Deutsch als Fremdsprache weltweit 2020. Online: <https://www.goethe.de/de/spr/eng/dlz.html> [zuletzt angesehen am 30.12.2021]
- Han, Z. & Tarone, E. 2014. Interlanguage: Forty years later. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Harden, T. 2006. Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Huneke, H. & Steinig, W. 2002. Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. 3., überarb. und erw. Aufl. Berlin: Schmidt.

- Huneke, H. & Steinig, W. 2010. Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. 5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Huneke, H. 2013. Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. 6., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Schmidt.
- James, C. 1998. Errors in language learning and use: Exploring error analysis. London: Longman.
- Lado, R. 1957. Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan press.
- Lennon, P. 1991. Error: Some Problems of definition, identification, and distinction. *Applied Linguistics* 12, 180-196
- Keskinen, T. 2018. „Wir kann leben in Landschaft, als ich lebe in Kindheit“ Fehleranalyse anhand von Schüleraufsätzen. Magisterarbeit am Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaften der Universität Jyväskylä.
- Palmu, J. 2016. Mündliche Fehler und ihre Korrektur: Wie werden Fehler im Fremdsprachenunterricht mündlich korrigiert?. Magisterarbeit an der Universität Tampere: Fachbereich Sprach-, Translations- und Literaturwissenschaften.
- Penttinen, E. M. 2005. Kieliooppi virheiden varjossa: Kielitiedon merkityks lukion saksan kielioopin opetuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rein, K. 1983. Einführung in die kontrastive Linguistik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Saeed Al-Sobhi, B. M. (2019). The nitty-gritty of language learners' errors – contrastive analysis, error analysis and interlanguage. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(3), 49-60.
https://www.researchgate.net/publication/335563866_The_Nittygritty_of_Language_Learners'_Errors_-_Contrastive_Analysis_Error_Analysis_and_Interlanguage
- Sajavaara, K. 1980. Toisen kielen oppiminen ja omaksuminen. In Werk: Sajavaara, K. 1980. Soveltava Kielitiede. Helsinki: Gaudeamus.
- Sajavaara, K. 1999. Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi. In Werk: Sajavaara, K. & Piirainen Marsh, A. 1999. Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylä: Helsinki: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. 26
- Selinker, L. 1992. Rediscovering interlanguage. London: Longman.
- Spillner, B. 2017. Error analysis in the world: A bibliography. Berlin, [Germany]: Frank & Timme. E-kirja
- SUKOL 2021. Tilastotietoa kielivalinnoista. Online:
https://www.sukol.fi/liitto/tilastot/tilastotietoa_kielivalinnoista [zuletzt angesehen am 30.12.2021]
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Ainevalinnat. ISSN=1799-103X. Lukiokoulutuksen Päätäneiden Ainevalinnat 2019. Helsinki: Tilastokeskus. Online:
http://www.stat.fi/til/ava/2019/01/ava_2019_01_2020-11-26_tie_001_fi.html [zuletzt angesehen am 30.12.2021].

- Tekin, Ö. 2012. Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis. Tübingen: Stauffenburg.
- Veijonen, J. 2008. Zur Fehleranalyse: Eine empirische Untersuchung von Wortstellungs- und Verbrektionsfehlern in deutschen Aufsätzen finnischer Gymnasiasten. Magisterarbeit am Institut für Sprach- und Translationswissenschaften an der Universität Tampere.

ANHÄNGE

ANHANG 1: UNTERSUCHUNGSERLAUBNIS

TUTKIMUSLUPA

Hei!

Opiskelen Jyväskylän yliopiston kielten laitoksella pääaineenani Saksan kieltä ja kulttuuria ja pro gradututkielmassani tutkin lukiolaisten saksan kielellä kirjoittamissa kirjoitelmissa esiintyviä kielivirheitä. Kirjoitelmat käsitellään luottamuksellisesti, niitä ei luovuteta sivullisten käsiin, eikä tutkimukseen osallistuneen oppilaan tai koulun tietoja tuoda tutkimuksen raportoinnissa tai missään muussa vaiheessa julki. Aineistoa käytetään vain tutkielmassani.

Tutkielmani jää Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan käyttöön ja se tallennetaan yliopiston kirjaston sähköiseen verkkokantaan.

Toivon, että sallitte lapsenne osallistuvan tutkimukseen, sillä osallistuminen on tutkimuksen kannalta erittäin arvokas.

Mikäli Teillä on kysyttävää tutkimuksesta, voitte ottaa yhteyttä minuun. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja siitä voi jättäytyä pois missä vaiheessa tahansa.

Kiitos jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin,
Taija Keskinen
Jyväskylän yliopisto, Kieli- ja viestintätieteiden laitos
sähköpostiosoite: taija.keskinen@gmail.com

Oppilas _____ osallistuu/ei osallistu tutkimukseen
(*ympyröikää valitsemanne vaihtoehto*)

Oppilaan allekirjoitus

Huoltajan allekirjoitus ja nimen selvennys
