

Kasusfehler in Aufsätzen
finnischer Gymnasiasten

Pro Gradu-Arbeit
Germanistisches Institut
Universität Jyväskylä
Frühjahr 1998

Leskinen Virpi
Valkama Anu

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta
HUMANISTINEN TIEDEKUNTA

Laitos
Saksan kielen laitos

Tekijät
Leskinen Virpi, Valkama Anu

Työn nimi
Kasusfehler in Aufsätzen finnischer Gymnasiasten

Oppiaine
Germaaninen filologia

Työn laji
Pro gradu

Aika
Kevät 1998

Sivumäärä
99

Tiivistelmä-Abstract

Työn tarkoituksena on kuvata suomalaisten lukiolaisten saksan kielen sijamuotojen hallintaa. Työn lähtökohdan muodostavat lukion B2-kielen 3.kurssin ja abiturienttien kirjoittamat aineet.

Työn teoriaosassa käsitellään vieraan kielen oppimista sekä analyysin lähtökohtana olevaa virheanalyysiä, sen kehittymistä, sisältöä ja keskeisiä termejä. Teoriaosan lopussa kuvataan saksan sijamuotoja lingvistisen ja pedagogisen kieliopin keinoin.

Analyysissä tarkastellaan aineista löydettyjä virheellisiä muotoja kvalitatiivisesti ja kvantitatiivisesti. Oikeiden ja virheellisten muotojen perusteella tutkitaan sijamuotojen käytön osaamisen mahdollista kehitystä lukion aikana.

Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että sijamuotojen käyttö hallitaan melko hyvin molemmilla tasoilla. Abiturientit ovat joitakin kohtia lukuun ottamatta osanneet sijamuodot paremmin, kuitenkin ero 3.kurssin oppilaiden ja abiturienttien välillä on odotettua pienempi. Eniten virheitä on tehty datiiivissa. Suuri osa virheistä aiheutui virheellisestä tiedetystä genuksesta sekä adjektiivin taivutuksesta. 3.kurssin oppilaat hallitsivat parhaiten akkusatiivin käytön ja abiturientit hallitsivat parhaiten genetiivin, jota tosin oli käytetty sijamuodoista vähiten.

Avainsanat
kielenoppiminen, virheanalyysi, saksan kielen sijamuodot

Säilytyspaikka
Aallon kirjasto

INHALT

1 EINLEITUNG	1
2 MATERIAL UND METHODEN	3
2.1 Materialbeschreibung	3
2.2 Untersuchungsmethoden	4
3 ZU LEHRPLAN UND LEHRWERK	6
3.1 Der Lehrplan	6
3.2 Das Lehrwerk	7
4 DAS ERLERNEN EINER FREMDSPRACHE	9
4.1 Spracherwerb / Sprachlernen	9
4.2 Lernalterssprache	11
4.3 Individuelle Lernvariablen	13
4.4 Strategien beim Fremdspracherwerb	16
4.4.1 Lernstrategien	16
4.4.2 Kommunikationsstrategien	17
5 FEHLERANALYSE	19
5.1 Von der kontrastiven Analyse zur Fehleranalyse	19
5.2 Der Prozess der Fehleranalyse	21
5.3 Der Begriff "Fehler"	23
5.3.1 Allgemeines	23
5.3.2 Kompetenz- und Performanzfehler	24
5.3.3 Die absoluten und die relativen Fehler	25
6 LINGUISTISCHE BERSCHREIBUNG DER KASUS	26
6.1 Wesen der Kasus	27
6.2 Syntaktische Funktionen der reinen und präpositionalen Kasus	28
6.3 Zur Rektion der Verben	31
6.4 Präpositionale Kasus bei Substantiven- Rektion	32
6.5 Kasusrektion der Präpositionen	33
6.5.1 Präpositionen mit einem Kasus	33
6.5.2 Präpositionen mit zwei Kasus	34
6.5.3 Präpositionen ohne Kasus	35
6.6 Rektion der Adjektive	36

7 BESCHREIBUNG DER KASUS IN DER PÄDAGOGISCHEN GRAMMATIK	38
7.1 Die reinen und die präpositionalen Kasus in den Lehrbüchern	38
7.1.1 Rektionsverben in den Lehrbüchern	39
7.1.2 Präpositionale Kasus bei Substantiven	40
7.1.3 Rektion der Adjektive	40
7.2 Bildung der Kasusformen	41
7.2.1 Deklination der Substantive	41
7.2.2 Deklination der Adjektive	42
8 ANALYSE	43
8.1 Die Fehler in einzelnen Kasus	44
8.1.1 Akkusativ	44
8.1.2 Dativ	45
8.1.3 Genitiv	45
8.1.4 Überblick über den Gebrauch der einzelnen Kasus	46
8.2 Die Fehler in den Hauptklassen	48
8.2.1 Kasusrektion der Präpositionen	48
8.2.2 Rektion der Verben	50
8.2.3 Präpositionale Kasus bei Substantiven	52
8.2.4 Rektion der Adjektive	53
8.2.5 Überblick über die Fehler in den Hauptklassen	53
8.3 Die Häufigkeit der Fehler in den Hauptklassen	54
8.3.1 Kasusrektion der Präpositionen	54
8.3.2 Rektion der Verben	55
8.3.3 Präpositionale Kasus bei Substantiven	56
8.3.4 Rektion der Adjektive	57
8.3.5 Überblick über die Häufigkeit der Fehler in den Hauptklassen	58
8.4 Die Fehlertypen in den einzelnen Kasus	58
8.4.1 Die Fehler im Akkusativ	59
8.4.2 Die Fehler im Dativ	72
8.4.3 Die Fehler im Genitiv	88
8.4.4 Überblick über die Fehlertypen in den einzelnen Kasus	90
9 ZUSAMMENFASSUNG	92
LITERATURVERZEICHNIS	95

1 EINLEITUNG

In dieser Arbeit untersuchen wir mit Hilfe eines Korpus das Beherrschen der Kasusformen in der deutschen Sprache. Das Korpus besteht aus 293 Aufsätzen geschrieben von finnischen Gymnasiasten im dritten Kurs (I) und von Abiturienten (III). Mit dieser Untersuchung wollen wir auch herausfinden, ob das Niveau der Abiturienten höher ist, ob und in welchem Maße sie die Kasusformen besser als die Schüler im dritten Kurs beherrschen.

Dieses Thema interessiert uns als Lehrerinnen. Wir wollten so eine Untersuchung machen, die uns als Lehrerinnen in der Zukunft nützlich sein würde. Das Thema Kasus haben wir gewählt, weil wir oft z.B. von den Schülern gehört haben, daß die Kasus schwierig und nicht leicht voneinander erkennbar sind.

Die untersuchten Kasusformen sind der Akkusativ, der Dativ und der Genitiv. Das Beherrschen des Nominativs behandeln wir nicht, weil die Nominativformen in den Aufsätzen häufig vorkommen und die meisten von denen richtig sind. Wir haben nur einige Fehler dabei gemerkt. Das Rechnen aller richtigen Kasusformen wäre sehr beschwerlich gewesen. Es ist klar, daß in der Kasushierarchie dieser Aufsätze der Nominativ an der ersten Stelle kommt.

Die Untersuchung ist sowohl quantitativ als auch qualitativ. Wir haben die Anzahlen der richtigen und fehlerhaften Kasusformen gerechnet und klassifiziert. Dazu versuchen wir auch die möglichen Ursachen für die Fehler zu finden.

Im Kapitel 2 behandeln wir das Material und unsere Untersuchungsmethoden und im Kapitel 3 den Lehrplan des Gymnasiums und die Lehrbücher unserer Schülergruppen I und III.

Das Kapitel 4 enthält Theorie über das Sprachlernen und über die Strategien des Fremdsprachenerwerbs und der Kommunikation. Im Kapitel 5 behandeln wir die Fehleranalyse, ihre Funktionen und und wichtigsten Termini. Die Kapiteln 6 und 7 behandeln verschiedene Definitionen von Grammatik und die verschiedenen Kategorien der Kasus nach der linguistischen und der pädagogischen Grammatik.

Das Kapitel 8 enthält die Analyse. Hier betrachten wir zuerst die Fehler in den einzelnen Kasus und in den Hauptklassen und dann die Häufigkeit der Fehler in den Hauptklassen und die Fehlertypen in den einzelnen Kasus. Die Hauptklassen in dieser Arbeit sind Kasusreaktion der Präpositionen, Rektion der Verben, Präpositionale Kasus bei Substantiven und Rektion der Adjektive. Mit den Fehlertypen meinen wir die Fehler in der Präposition, dem Artikel, dem Pronomen, dem Substantiv und dem Adjektiv.

2 MATERIAL UND METHODEN

2.1 Materialbeschreibung

Das Untersuchungsmaterial besteht aus Aufsätzen, geschrieben von finnischen Gymnasiasten. Sie lernen Deutsch als B2-Sprache, haben also schon im achten Schuljahr der 9-jährigen Grundschule angefangen Deutsch zu lernen. Der Ausdruck B2-Sprache wird näher im Kapitel LEHRPLAN erklärt.

Für diese Arbeit haben wir insgesamt 293 Aufsätze von mehreren Städten gesammelt. Wir haben daran gedacht, daß die Untersuchung vielleicht einen besseren Überblick über das Deutschlernen im finnischen Gymnasium gibt, wenn sie nicht auf ein Gymnasium oder eine Stadt beschränkt ist. 135 Aufsätze sind von den Schülern im dritten Deutschkurs und 158 Aufsätze von den Abiturienten, also von den Schülern im siebten Deutschkurs geschrieben worden. Die Gesamtzahl der Wörter in den Aufsätzen ist 36 552. Die Durchschnittszahl der Wörter in den Aufsätzen der Schüler im dritten Kurs ist 118, variierend von 43 Wörtern bis zu 253 Wörtern. Die Durchschnittszahl in den Aufsätzen der Abiturienten ist 130, variierend von 77 Wörtern bis zu 231 Wörtern. Die Aufsätze wurden am Ende des Frühjahrssemesters -97 geschrieben, nach den Lehrbüchern ist also auch den Schülern im dritten Deutschkurs die Kasusgrammatik gelehrt worden. (Klasse! C1-3, 1991)

Die Themen der Aufsätze sind verschieden und sie folgen einigermaßen den Themen der Kurse. Oft versuchen die Lehrer mit der Wahl der Themen zu steuern, daß das gerade gelernte Vokabular und die grammatischen Strukturen geübt werden.

Die Schüler im dritten Kurs schreiben z.B. über ihre Hobbys, Familie, Traumreise, ihr Lieblingsprogramm oder Traumberuf. Andere Themen behandeln z.B. Finnland, Jyväskylä, Natur, Ausländer in Finnland, Interrail-Reise in Europa oder man überlegt, ob das Leben auf dem Lande besser als das Leben in der Stadt ist. Im Lehrbuch des dritten Kurses gibt es einige entsprechende Themen, die z.B. Programme im Fernsehen, Umwelt und Heimat behandeln. Die Themen der Aufsätze der Abiturienten sind z.B. "Die elektronische Zukunft", "Europa ohne Grenzen", "Heiraten ist wieder "in", "Mann und Frau" oder "Unerwartete Gäste". Dazu haben sie darüber geschrieben, warum man ins Ausland reist, wenn man alles zu Hause hat, warum sie nicht berühmt sein möchten oder was passieren würde, wenn sie sieben Richtige im Lotto bekommen würden. Das einzige entsprechende Thema in ihrem Lehrbuch behandelt die Entwicklung der Europäischen Gemeinschaft.

2.2 Untersuchungsmethoden

Nach der Materialsammlung haben wir die Kasusfehler identifiziert. Danach haben wir die Fehler je nachdem klassifiziert, ob sie Verben, Substantive, Adjektive oder Präpositionen betreffen. Der Ausgangspunkt für die Analyse waren die Stellen, wo die lernersprachlichen Kasusausdrücke von den zielsprachlichen Normen abweichen. Als Norm verstehen wir hier die grammatischen Regeln, die die Kasus in einer linguistischen Grammatik betreffen.

Die Analyse ist sowohl quantitativ als auch qualitativ. In der quantitativen Analyse haben wir die Anzahl der richtigen und fehlerhaften Formen aller

Kasusformen gerechnet. In der qualitativen Analyse klassifizieren und beschreiben wir die Fehler und versuchen die Ursachen für die Fehler zu finden. Das Hauptgewicht ist jedoch in der kontrastiven Analyse. In diesem Teil vergleichen wir die Anzahl der richtigen und fehlerhaften Formen in den Aufsätzen der Schüler im dritten Kurs und der Abiturienten. Und da wollen wir auch feststellen, was dazwischen passiert ist- machen die Schüler weniger oder mehr Fehler und machen sie die gleichen Fehler oder nicht.

3 ZU LEHRPLAN UND LEHRWERK

3.1 Der Lehrplan

Der Unterricht im Gymnasium basiert auf dem Lehrgang der Gesamtschule. (Uudistuva lukio 1994.) Die Fremdsprachen sind in eine A- und B- Gruppe geteilt. Die A- Sprachen fängt man in der dritten und fünften Klasse der Grundschule, und die B- Sprachen in der siebten und achten Klasse der Hauptschule an zu lernen. Für die Schüler obligatorische Sprachen bezeichnet man mit der Nummer 1 und fakultative Sprachen mit der Nummer 2. So hat man die Sprachen A1, A2, B1 und B2. B3 bezeichnet die Sprache, die man erst im Gymnasium zu lernen anfängt. (Uudistuva lukio 1994, 36)

Die Ziele und Methoden im Sprachunterricht sollen mit den allgemeinen Zielen des Gymnasiums überstimmen. Der Ausgangspunkt für die B1- und B2-Sprachen ist die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit. Der Lerner sollte die Gemeinsprache sowohl mündlich als auch schriftlich verstehen und mit Hilfe des zentralen Wortschatzes, der zentralen Redewendungen und Strukturen produzieren können. Der Lerner sollte auch Kenntnisse und Kommunikationsgewohnheiten der Länder, Nationen und Kulturen des Sprachgebiets annehmen. (LOP 1994, 61)

3.2 Das Lehrwerk

Alle unsere Testpersonen haben im Gymnasium das Lehrwerk *Klasse!* benutzt. Es ist für das Lernen des B2-Deutsch geeignet. Dieses Lehrwerk umfaßt drei Textbücher und drei Übungsbücher und besteht aus sieben Kursen, *Klasse!C1-7*.

Die Schüler des ersten Schuljahrs im Gymnasium benutzen das Lehrbuch *Klasse! C1-3* im Deutschunterricht. Die Grammatik im Kurs I besteht größtenteils aus der Wiederholung der früher gelernten grammatischen Strukturen. Zur Wiederholung gehören der Nominativ, Akkusativ und Dativ der Substantive und der Personalpronomen und die Präpositionen, die den Dativ regieren. Als neue grammatische Strukturen gibt es den Genitiv und Präpositionen, die den Akkusativ regieren. Diese Strukturen werden in fünf von 12 Lektionen behandelt. In den Kursen II und III gibt es nur neue grammatische Strukturen für die Schüler in der ersten gymnasialen Klasse. Die einzige, die Kasus betreffende Struktur in diesen Kursen sind Präpositionen, die den Akkusativ oder den Dativ regieren. Sie werden in zwei von 17 Lektionen behandelt. (Klasse! C1-3, 1991.)

In der zweiten Klasse im Kurs IV wird das zentrale grammatische Material von den ersten Kursen wiederholt. Als einzige die Kasus betreffende Struktur werden in einer von 9 Lektionen die Präpositionen, die den Akkusativ oder den Dativ regieren, wiederholt. Im Kurs V wird die Rektion der Verben neu behandelt, ebenso in einer von 9 Lektionen. (Klasse! C4-5, 1992.)

In der dritten Klasse in den Kursen VI und VII liegt das Hauptgewicht auf den mündlichen Sprachkenntnissen und den Kulturunterschieden. Alles, was im Gymnasium gelernt worden ist, wird in der dritten Klasse wiederholt. Die Grammatik mit den Übungen kommen größtenteils erst am Ende des Übungsbuches als Anhang. Als neues Material wird die Rektion der Adjektive dargestellt. (Klasse! C6-7, 1997)

Es scheint, daß die Kasusformen des Deutschen während des Gymnasiums ganz wenig behandelt werden. Als Nebenprodukt hat man natürlich die ganze Zeit viele Kasusformen, aber das Material in der Grammatik und in den Übungen ist sehr beschränkt.

4. DAS ERLERNEN EINER FREMDSPRACHE

In der Forschung des Sprachlernens hat man Interesse dafür, wie Kinder und Erwachsene eine Sprache erlernen. Es gibt einige wichtige Termini, die mit dem Erlernen einer Zweit- und Fremdsprache zusammenhängen. Mit der Ausgangssprache (L1) wird die Muttersprache des Sprachlerner gemeint und der Terminus Zielsprache (L2) bezieht sich auf die zweite, dritte usw. Sprache, die nach der Muttersprache erlernt wird. (Hyltenstam 1981, 14.)

Normalerweise verstehen wir unter einer Sprache ein Zeichensystem, das zur Kommunikation verwendet wird. Das Phänomen Sprache ist aber sehr vielfältig. Der Gebrauch von Sprachen ist nicht nur auf kommunikative Situationen beschränkt, wird aber durch solche Situationen primär begründet. Für den Fremdsprachenlerner bedeutet die Zielsprache ein Lerninhalt oder Lernziel. Die Sprache kann auch Lehr- und Lernmittel bedeuten. Lerninhalt ist ein kompliziertes Regelsystem. Als Lernziel ist die Zielsprache ein Komplex, der auf verschiedenen kognitiven Leistungen basiert und soziale Funktionen, z.B Gedanken und Gefühle enthält. (Cherubim 1980, 126; Edmonson & House 1993, 8, 66 ff.)

4.1 Spracherwerb / Sprachlernen

Die Voraussetzungen für das Erwerben der Erst-, Zweit-, und Fremdsprache sind offensichtlich verschieden. Bei der Erstsprachenentwicklung, d.h. beim Spracherwerb, wird die Sprache intuitiv, unbewußt durch soziale Kontakte entwickelt. Das Lernen der ersten Sprache ist ein unbewußter Prozeß mit

bestimmten Regeln, wobei das Kind sich an die Umgebung und ihre Normen anpassen muß. (Dittmar & Rost-Roth 1995, 109; Edmonson & House 1993, 11). Die Zweitsprache wird zusätzlich zu der Erstsprache im natürlichen Lernkontext erworben, sozusagen nachdem wir schon einen Teil unserer Identität erworben und uns die soziale Welt in unserer Umgebung angeeignet haben. Wichtig für das Gelingen des Zweitsprachenerwerbs ist, wie und in welchem Maße unsere Sprachlernfähigkeit auf ihrer jeweils erreichten kognitiven Reifestufe unter insbesondere motivationalen Druck, gerät. (Dittmar & Rost-Roth 1995, 109.)

Eine Fremdsprache kann im oder außerhalb des Landes gelernt werden. Wenn die Fremdsprache in der L2- Umgebung gelernt wird, kann das Erlernen mit oder ohne Hilfe des Unterrichts geschehen. Wenn das Erlernen der Fremdsprache ohne Unterricht geschieht, wird von dem informellen, natürlichen oder ungesteuerten Erlernen gesprochen. Das Erlernen einer Fremdsprache außerhalb des Landes geschieht normalerweise mit Hilfe des Unterrichts. Hier spricht man von dem formellen oder gesteuerten Erlernen. (Viberg 1987, 9 ff.)

In Finnland wird eine Fremdsprache normalerweise durch Unterricht und verschiedene Lehrmethoden im Klassenzimmer gelernt. Die Schüler haben keine oder nur sehr wenige direkte Kontakte mit den Sprechern der Zielsprache. Heutzutage gibt es aber auch im Unterricht der Fremdsprachen eine neue Tendenz, die immer mehr Wert auf die Kommunikation legt. Neben den schriftlichen Prüfungen werden auch die mündlichen Sprachkenntnisse geprüft.

Beim Lernen einer Fremdsprache wird den Lernern der richtige Weg zur Sprachfertigkeit durch Anweisungen und Vorgabe von Lernmaterial gewiesen. Das bedeutet, daß die Lerner oder die fremdsprachliche Umgebung nicht entscheiden, wie der Erwerbsprozess der Sprachstrukturen läuft und wie und in welcher Reihenfolge sie angewandt werden, sondern Lehrer, Lehrbuch und Lehrplan bestimmen dies. (Kuhs 1987, 174.)

Im Lernprozess ist das Verstehen der sprachlichen Elemente und Gesetze eine unerläßliche Vorbedingung für den Erfolg. Der Zweck des Lernens ist das praktische Benutzen des Gelernten. Um das Erlernte anwenden zu können, muß es wiederholt und geübt werden. (Juhász 1970, 163.) Also wir können sagen, daß das jeweilige Lernerergebnis, d.h. also wie gut wir die Sprache gelernt haben, im wesentlichen von unserer Sprachlernfähigkeit und von der Art und der Intensität der Lernmotivation mit dem allgemeinen Wissensstand und bestimmten Inputbedingungen abhängt (Dittmar & Rost-Roth 1995, 111).

4.2 Lernaltersprache

Der Sprachlernprozeß enthält immer verschiedene Entwicklungsstufen. Sei es denn ein Kind, das seine Erstsprache erwirbt, oder ein Erwachsener, der eine Fremdsprache erlernen will. Die Lernaltersprache wird als eigene systematische Version des Fremdsprachenlernalters von der Zielsprache definiert. Obwohl der Sprachlerner das System der Zielsprache noch nicht gelernt hat, versucht er doch, sich in der betreffenden Sprache auszudrücken und sprachliche Strukturen nach den zielsprachlichen Normen zu produzieren. Also, die Lernaltersprache ist ein selbständiges, dynamisches Sprachsystem, das sich zwischen der L1 und L2

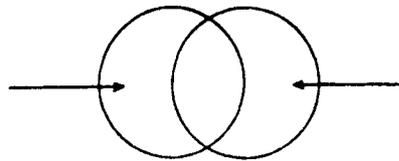
befindet und verschiedene Entwicklungsstufen enthält und sich durch Lern- und Kommunikationspläne verändert. Andere vergleichbare Konzepte unter verschiedenen Namen für diesen Begriff sind z.B Interlingua, Interimsprache, Interlanguage und Übergangssystem. (Edmonson & House 1993, 217; Ellis 1991, 50 ff.; Corder 1973, 36; Heindrichs 1980, 138.)

Die Lernaltersprache wird also als ein eigenes sprachliches System angesehen, das sich linguistisch beschreiben läßt. Das Beschreiben kann aber schwierig sein, weil sich die Sprache des Lerners stets verändert. Trotz dieser Veränderlichkeit ist die Lernaltersprache regelmäßig, systematisch und sinnvoll. Sie hat eine eigene Grammatik, die nach den sprachlichen Strukturen gebaut wird. (Corder 1971, 161.)

Kennzeichnend für die Lernaltersprache ist, daß sie eine Sprachvariante ist, deren Regeln sich keine soziale Gruppe angeeignet hat. Deswegen ist es manchmal schwierig, die zielsprachlichen Sätze von den muttersprachlichen Sprechern zu interpretieren. Eine gleiche kulturelle Herkunft, gleiche Ziele oder eine gleichartige sprachliche Geschichte der Sprecher kann zu einer gemeinsamen Interimsprache führen. (Corder 1971, 161 ff.)

Einige von den interimsprachlichen und zielsprachlichen Äußerungen werden in derselben Weise interpretiert. Daraus folgt, daß einige der sprachlichen Regeln für beide Sprachvarianten gelten.

Die Regeln
der Sprache A



Die Regeln
der Sprache B

Figur 1. (Corder 1971, 148)

Die Sprache des Lerners oder einer Gruppe von Lernern ist auch als eine spezielle Art von Dialekt gesehen, der zu einer normalen, alltäglichen Sprache wird. Also in linguistischem Sinn ist die Lernersprache ein Dialekt, wie zwei Sprachen, die gleiche Grammatikregeln haben, Dialekte sind. (Corder 1971, 158.) Interimsprachliche Teile werden auch als Produkte von Fehlermechanismen angesehen. Die Äußerungen des Lerners basieren auf seiner jeweiligen Interimsprache, auf dem, was er falsch oder richtig weiß. (Raabe 1980, 80.)

Die Abweichungen bilden im allgemeinen einen vorübergehenden Teil in der Entwicklung der Interimsprache. In vielen zielsprachlichen Äußerungen der Fremdsprachenlerner sind abweichende Formen zu finden. Diese Formen können "fossil" werden. Neben den sprachlichen Formen können auch Regeln fossilisiert werden. Fossilisierungen existieren unabhängig vom Alter des Erlerners oder von der Menge der erhaltenen Erklärungen und des Unterrichts in der Zielsprache. (Selinker 1979, 61)

4.3 Individuelle Lernvariablen

Die Fähigkeit eines Fremdsprachenlerners zur Verarbeitung sprachlicher Elemente und Strukturen hängt in bedeutendem Maße von seinem kognitiven

Entwicklungsstand und der Entwicklung seiner metasprachlichen Fähigkeiten ab. Es gibt viele verschiedene individuelle, kognitive und affektive Variablen, die das Lernen einer Fremdsprache beeinflussen. Solche Variablen sind z.B. Alter, Intelligenz, Sprachbegabung, kognitiver Stil, Motivation, Einstellungen und Persönlichkeitsfaktoren des Lernenden. (Edmonson & House 1993, 166 ff.)

Die Lernfähigkeiten eines Kindes ändern sich, wenn es älter wird. Die Gedächtniskapazität nimmt zu und es ist fähig mehrere abstrakte Begriffe zu verstehen und zu benutzen. (Richards & Sampson 1974, 9.) Der Erwachsene hat bereits einen Spracherwerbsprozess hinter sich und dadurch besitzt er eine vollausgebildete Kompetenz in einer Sprache. Das mit der Muttersprache erworbene Weltwissen ist die Bedingung für das Verstehen in einer fremdsprachigen Gemeinschaft. (Cherubim 1980, 48.)

Intelligenz, eine kognitive Fähigkeit, ist die Voraussetzung dafür, daß man intellektuelle und logische Aufgaben lösen und auch komplexere Zusammenhänge herausfinden kann. Man hat nicht beweisen können, daß es einen absoluten Zusammenhang zwischen Intelligenz und Fremdsprachenlernen gibt. Jedenfalls machen die Lernmethoden und die Ziele im Unterricht das Benutzen kognitiver Fähigkeiten notwendig. So kann auch Intelligenz einen Einfluß auf den Lernerfolg haben. (Edmonson & House 1993, 178-179.)

Der kognitive Stil oder der sog. Lernstil des Lerners ist psychologischer Herkunft. Unter einem Lernstil versteht man individuelle Varianten in der Art des Wahrnehmens und Denkens sowie in der Art der Verarbeitung und Nutzung von Information. (Edmonson & House 1993, 186.)

Die Motivation hat eine sehr wichtige Bedeutung für das Erlernen. Es gibt zwei verschiedene Motivationen, die auf das Lernen einer Fremdsprache Einfluß haben. Die Motivation des Lernenden kann entweder integrativ oder instrumental sein. Wenn der Lerner eine positive Einstellung zu der Sprache, die er lernt, hat und wenn er sich mit dieser zielsprachlichen Kultur identifizieren will, spricht man über die integrative oder innere Motivation. Der Lernende findet die fremde Sprache interessant und das Lernen macht viel Spaß. Instrumentale Motivation ist dagegen utilitarischer Natur. Sie wird auch als äußere Motivation definiert. Die Sprache wird als ein Mittel gesehen, mit dessen Hilfe andere nützliche Zwecke z.B. besserer Lohn erreicht werden können. (Edmonson & House 1993, 188 ff.; Leino 1979, 63-64; Sajavaara 1981, 22.)

Was die Einstellungen der Lernenden angeht, können sie je nach dem Lernkontext verschiedene Wirkungen haben. Jedenfalls kann man sagen, daß positive Einstellungen und Gefühle eine förderliche Voraussetzung dafür sind, daß ein Individuum eine Fremdsprache lernt. Es ist auch bewiesen worden, daß am Anfang des Lernprozesses einer Fremdsprache eine sozial extrovertierte Persönlichkeit Erfolg haben kann. Später bekommen introvertierte Merkmale mehr Bedeutung als extrovertierte. Soziale Offenheit garantiert aber nicht grammatische Korrektheit, steht jedenfalls in einer Korrelation mit flüssigem Sprechen. (Edmonson & House 1993, 193-195.)

Im Gebiet des Schulunterrichts gibt es auch andere Determinanten als die Persönlichkeitsfaktoren des Lernenden, die auf den Fremdsprachenerwerbsprozess wirken. Soziokulturelle Charakteristika sind z.B. familiäres Milieu, schulische Bildung und Beruf der Eltern. Wichtig sind auch Unterrichtsziele,

Unterrichtsprozess z.B. Lehrmethoden und Lernklima in den Klassen und das, wie der Lernstoff didaktisch geplant ist. Relevant sind natürlich auch die reale Unterrichtszeit, die aktive Lernzeit und das, wie nahe einander die L1 und L2 liegen und ob es typologische Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen L1 und L2 gibt. (Prucha 1988, 179.)

4.4 Strategien bei der Fremdsprachenerlernung

Der Fremdsprachenlerner benutzt verschiedene Lern- und Kommunikationsstrategien, um sich in der fremden Sprache zu äußern, also die Strategien kommen im Bereich des Erlernens und Gebrauchs einer Fremdsprache vor. (Raabe 1980, 80.) Diese Strategien sind wichtig als Mittel für die Sprachproduktion, aber sie sind auch eine bedeutende Quelle für sowohl intra- als auch interlinguale Fehler.

4.4.1 Lernstrategien

Die Definition von Lernstrategie im Kontext des Erwerbs und Gebrauchs einer Fremdsprache laut Raabe (1980) ist: " Ziel-, situations- und rollenorientierte, bewußte, intentionale fremdsprachliche Aktivität des Lernalters im Kommunikations- und Lernprozess". Lernstrategien sind ein Verfahren des Lernalters, das er benutzt, um Information zu speichern, so daß sie später zur Verfügung stehen können. Die benutzten Strategien sind verschieden im gesteuerten und natürlichen Erwerbkontext. Die wichtigsten Lernstrategien sind Transfer und Übergeneralisierung von Regeln.

Transfer bedeutet den Einfluß der Grundsprache auf die Zielsprache, also eine Art Lernübertragung. Transfer kann positiv oder negativ sein. Wenn die Übertragung von L1-Strukturen auf L2 zu positiven Ergebnissen führt- und das geschieht oft innerhalb typologisch verwandter Sprachen- spricht man von positivem Transfer. Führt die Übertragung zu negativen Ergebnissen, so geht es um negativen Transfer, was mit Interferenz gleichgesetzt wird. Besonders die Interferenz der Muttersprache auf die Zielsprache verursacht viele Fehler. Transfer und Interferenz sind also abhängig von der Ähnlichkeit. (Raabe 1980, 78.)

Übergeneralisierung ist wiederum Einfluß durch Teile der Fremdsprache. Sie wird sowohl von Muttersprachenlernern als auch von Fremdsprachenlernern benutzt. Der Mensch ist fähig , Analogien zu bilden . Manchmal kann aber überflüssige Übergeneralisierung ein Grund für falsche Formen sein. Die durch innersprachliche Übergeneralisierung entstandenen Fehler sind solche Fehler, die der Lerner begeht, wenn er eine bereits erworbene Regel der Zielsprache auf Fälle, für die sie nicht stimmt, verwendet. (Dittmar & Rost-Roth 1995, 37; Edmonson & House 1993, 208; Rieck 1980, 54; Sajavaara 1981, 18 ff.)

4.4.2 Kommunikationsstrategien

Die Kenntnisse des Sprachlerner über die Zielsprache sind nicht vollständig. Wenn der Fremdsprachenlerner trotz seiner mangelnden Sprachkenntnisse sich in der zu erlernenden Sprache äußern will oder muß, benutzt er Kommunikationsstrategien. (Sajavaara 1980, 214.) Zu den

Kommunikationsstrategien gehören verschiedene Reduktionen; die sprachlichen Äußerungen können vereinfacht werden oder schwierige Wörter und Konstruktionen können total weggelassen werden. Der Sprachlerner kann Elemente von der Muttersprache oder von anderen Fremdsprachen nehmen oder Übergeneralisierungen und Innovationen benutzen. (Edmonson & House 1993, 222 ff; Heindrichs 1980, 112 ff; Viberg 1987, 30 ff.)

Vereinfachung kommt meistens auf den früheren Stadien des Erlernens in Form allerleier Auslassungen vor. Ausgelassen werden z.B. grammatische Funktionswörter (z.B. Artikel, Präpositionen), die kommunikativ nicht wesentlich sind. Auf der morphologischen Ebene kommt die Vereinfachung oft so heraus, daß die Flexionsendungen ausgelassen werden. Auf der lexikalischen Ebene werden z.B. gewöhnliche Wörter zu oft verwendet. (Viberg 1987, 31-32.)

Charakteristisch für Lernersprache sind auch sog. verdeckte Fehler, d.h. Vermeidung oder Nichtanwendung. Der Sprachlerner versucht solche Strukturen zu vermeiden, die er als schwierig betrachtet oder die er aus Erfahrung als Fehlerquellen betrachtet. Vermeidung ist eine Erscheinung, die nicht leicht zu entdecken ist, weil die Nichtanwendung einiger Strukturen nicht zu den eigentlichen Fehlern führt. (Heindrichs 1980, 115; Rieck 1980, 44; Viberg 1987, 35 ff.)

5. FEHLERANALYSE

5.1 Von der kontrastiven Analyse zur Fehleranalyse

Die kontrastive Analyse (KA) war in den 40er Jahren in den USA der erste Versuch, das Erlernen der L2 systematisch zu untersuchen. Die KA begründet sich auf die behavioristische Theorie des Lernens, wo behauptet wird, daß das Lernen neuer Sachen auf schon erlernten basiert. Beim Sprachlernen bedeutete das, daß die Muttersprache das Erlernen einer neuen Sprache bewirkt. Also je ähnlicher die L1 und L2 sind, um so leichter ist es, die L2 zu lernen, und die Probleme kommen in den Stellen vor, wo es Unterschiede zwischen L1 und L2 gibt. Im ersten Fall spricht man vom positiven Transfer und in dem zweiten Fall vom negativen Transfer oder Interferenz. (Hyltenstam 1981b, 14ff.)

Die KA ist in dem gewöhnlichsten Sinne ein Vergleich zweier Sprachen miteinander, um dann die Probleme beim Erlernen der L2 vorhersagen zu können. Das pädagogische Ziel der ersten kontrastiven Analysen in den USA war den Unterricht für die Ausländer, die Englisch als Fremdsprache lernten, zu verbessern. Später in den 50er Jahren interessierte man sich auch für den Sprachunterricht der englischsprachigen Schüler in der Schule. Die Lehrer sollten Information über die Unterschiede zwischen der L1 und L2 haben, um die Fehler verhindern zu können. (Hyltenstam 1981b, 14ff.)

Es entstand starke Kritik an der KA und am Ende der 60er Jahre war es schon klar, daß die KA ihre Ziele nicht erfüllen konnte. Erstens waren nicht alle Fehler von kontrastiver Natur und zweitens konnte man mit der KA, nicht alle

Schwierigkeiten verhindern, anders gesagt konnte man nicht für alle Fehler die Interferenz zur Erklärung geben. (Sajavaara 1980, 207.)

In den 60er Jahren wurde die kognitive Theorie des Lernens in Gebrauch genommen. Nach dieser Theorie testet der L2-Lerner verschiedene strukturelle Hypothesen der L2. Einige der Hypothesen sind richtig und andere dagegen falsch, wo es dann ein Fehler entsteht. Die KA reicht nicht mehr aus, die Fehler zu untersuchen, sondern man muß untersuchen, wie der Lerner die L2 anwendet und welche Abweichungen er dann macht. Eine neue Forschung - Fehleranalyse (FA) wurde wichtig. (Hyltenstam 1981b, 20ff.)

Die Hauptinteresse der FA ist, die psycholinguistischen Prozesse beim Fremdspracherlernen zu erläutern und dadurch vor allem dem Fremdsprachunterricht zu dienen (Svartvik 1973, 39). Die Ziele der FA sind sowohl theoretisch als auch praktisch orientiert. Es wird versucht, Beschreibungen über sprachliche Universalien und über allgemeine Züge der sprachlichen Fehler zu produzieren und die möglichen Interferenzen zu prognostizieren. (Hammarberg 1973, 30.)

Die FA gründet sich auf die Idee, daß durch eine exakte Untersuchung von jemand's fremdsprachlichen Ausdrücken - mündlichen oder schriftlichen - seine Fähigkeit, seine Sprachwissen zu benutzen, vorhergesagt werden könnte. Das in der FA benutzte Material entstammt also in der Regel durch Unterricht gesteuert erworbenen Interimsprachen. Die FA zeigt, wo das Wissen des L2-Lerners nicht reicht, das was er sagen will, richtig auszudrücken und was er noch zu lernen hat. Wenn die Fehler linguistisch beschrieben werden, bekommt man Information darüber, welche Erscheinungen einer Sprache

Lernschwierigkeiten verursachen. (Corder 1973a, 261; Corder 1973b, 37; Stehndahl 1973, 116.)

In der Praxis ist die FA dem Lehrer am meisten nützlich. Die Fehler der L2-Lerner sind Beweise für die Effizienz seines Lernmaterials und seiner Lernmethoden und zeigen, welche Teile des Lehrgangs noch geübt werden sollen (Corder 1973a, 270.)

Eine von den Annahmen der FA war, daß es für die Beschreibung der Interimsprache ausreichend ist, bloß die Fehler zu untersuchen. Die Kritiker der FA waren der Meinung, daß der Zweck der FA besser erreicht wird mit einer Analyse aller Formen die der L2-Lerner produziert. Solche Analyse, wo man alles was richtig und falsch in Hinsicht auf die Zielsprache untersucht, nennt man die Performanzanalyse (PA). (Hyltenstam 1981b, 23ff.)

5.2 Der Prozess der Fehleranalyse

Die traditionelle FA besteht aus verschiedenen Phasen. Erstens müssen die Fehler identifiziert werden. Das heißt, daß man aus dem Text jeweils das herausholt, was fehlerhaft ist. Es muß also entschieden werden, ob ein vorliegendes Sprachphänomen mit den Normen der zu lernenden Sprache übereinstimmt oder von ihnen abweicht. Hier werden auch die echten Kompetenzfehler von solchen Lapsus unterschieden, die der Sprachlerner selbst korrigieren könnte. Der Unterschied ist nicht immer eindeutig, weil die Intentionen des Sprechers oder Schreibers oft unbekannt sein können. (Kuhs

1987, 186; Sajavaara 1980, 213 ff.)

Zweitens werden die Fehler linguistisch beschrieben d.h., daß sie durch ein passendes Grammatikmodell oder durch andere Einordnungskategorien eingeordnet werden. Die Beschreibung kann auch elektisch sein, d.h. Fehler werden aufgrund mehrerer Grammatikmodelle und des Wissens über das System der betreffenden Sprache beschrieben. (Sajavaara 1980, 213.)

Der nächste Schritt in der FA ist die Klassifizierung der Fehler, wo Fehler nach Ursachen kategorisiert werden. Auf diese Weise unterscheidet man z.B. Schreibfehler und grammatische- oder lexikalische Fehler. Nach der Klassifizierung der Fehler kommt der wichtigste Teil der FA, nämlich das Erklären der Fehler. Hauptsächlich macht man hier einen Unterschied zwischen den interlingualischen- verursacht bei der Muttersprache-, den intralingualischen- verursacht beim System der Zielsprache und solchen Fehler, die aus Unterricht herrühren. Fehlererklärung sollte nicht zu eng verstanden werden. Zu der guten Fehlererklärung gehört mehr als die Bezeichnung von Fehlern als Interferenzfehler. Sie verlangt eine umfassende Untersuchung sowohl von sprachlichen als auch von außersprachlichen Faktoren, also von Sprache, Lernvoraussetzungen und Lebensbedingungen des Schülers. (Kuks 1987, 189, 195; Sajavaara 1980, 213 ff.)

Die letzte Phase innerhalb der FA ist die Wertung d.h. Kritik. Die Fehlerbewertung ist immer relativ. Fehler objektiv zu bewerten ist nicht möglich. Es gibt keine absolute Methode, sprachliche Leistungen zu berechnen, weil sowohl die psychischen als auch die physischen Faktoren des Bewerter

die Beurteilung des jeweiligen Sprachmaterials beeinflussen. Jedenfalls wird hier erklärt, ob die Fehler Einfluß auf das Gelingen der Kommunikation haben und wie man die Ergebnisse der Fehleranalyse in dem Sprachunterricht benutzen könnte. (Nickel 1972, 15; Sajavaara 1980, 213 ff.)

5.3 Der Begriff "Fehler"

5.3.1 Allgemeines

Die Bedeutung des Wortes "Fehler" ist nicht eindeutig. "Fehler" kann einerseits für das Resultat einer sprachlichen Fehlleistung benutzt werden. Andererseits werden die Termini "Fehlhandlung", und "Fehlleistung" Fehler genannt. Diese Termini gelten meistens als Synonyme, aber haben teilweise verschiedene Bedeutungen. Fehlleistung allein kann auch für einen falschen Ausdruck, also für das Resultat angewendet werden. (Rossipal 1973, 64.)

Sprachlerner können gewissermaßen durch ihre Fehler charakterisiert werden. Fehler sind Abweichungen von der richtigen Sprachnorm. Sie sind normalerweise nicht gelehrt oder gelernt. Fehler werden als kreative Lernalterschöpfungen gesehen, die Rückschlüsse auf Lernprobleme, Lernprozesse und Entstehung einiger Lernregeln zulassen. (Dittmar & Rost-Roth 1995, 36.)

Die Einstellung zu Fehlern hat sich auch mit der Zeit verändert. Bis zu den 70er Jahren wurden die Fehler beim Erlernen einer Fremdsprache einseitig für etwas Negatives gehalten. Man betrachtete die Fehler als Indikatoren für kontrastiv bedingte Lernschwierigkeiten. Fehler wurden nicht toleriert, sondern sie sollten

unbedingt zu vermeiden versucht werden. Später sah man sie als Bestandteil des Lernprozesses und Indikatoren für aktives Lernen. (Heindricks 1980, 103; Lindemann 1995, 92.)

Beim Erstsprachenerwerb und beim ungesteuerten Fremdsprachenerwerb sind die Fehler seit langem erlaubt, weil sie dort als ein natürlicher und vernünftiger Teil des Erwerbsprozesses betrachtet werden. Die fehlerhaften, aber gleichzeitig kreativen Ausdrücke werden als Elemente des Zwischenstadiums, d.h. der kommunikativen Interimsprache des Lerners angenommen. (Raabe 1980, 65)

5.3.2 Kompetenz- und Performanzfehler

Laut einige angewandte Sprachwissenschaftler gibt es eigentlich nur zwei Arten von Fehlern. Solche, die im Performanzbereich vorkommen und solche, die sich im Kompetenzbereich finden. In dieser Zweiteilung erhalten Fehler auch unterschiedliche Benennungen. Die Performanzfehler werden als "mistakes" und die Kompetenzfehler als "errors" bezeichnet. (Nickel 1972, 17.)

Im Performanzbereich existieren auch Flüchtigkeitsfehler, die Lapsus heißen. Es geht um Vertauschung von Segmente miteinander, um einen kleinen Zusatz, um Stellwechsel oder eine geringere Auslassung eines Lauts, eines Morphems oder eines Worts. Diese Art Flüchtigkeitsfehler verfälschen den Sinn des Ausdrucks nicht so stark und meistens handelt es sich um einen so sichtbaren Irrtum, daß der Schüler selbst fähig wäre, diesen Irrtum entdecken und verbessern zu können, wenn er nur mehr Zeit hätte oder nicht so nervös oder gestresst wäre. Von dem Standpunkt des Sprachlernens sind die

Flüchtigkeitsfehler nicht von großer Bedeutung.(Corder 1973a, 262, 265; Nickel 1972, 17.) Also, wenn man einen Irrtum macht, wählt man z.B eine falsche sprachliche Variante oder einen falschen Stil. Ein Fehler wird dagegen als Zerbrechen des sprachlichen Codes gesehen und somit sind die Fehler des Sprachlerner keine physischen Misserfolge, sondern Zeichen davon, daß er den sprachlichen Code nicht ausreichend gut beherrscht. Ein Fehler ist immer grammatisch oder lexikalisch nicht akzeptabel. (Corder 1973a, 263, 89ff.)

Die zwei Fehlerarten, die Fehler im Kompetenz- und im Performanzbereich, unterscheiden sich in ihrem Auftreten. Die Kompetenzfehler treten systematisch auf, während die Performanzfehler völlig unsystematisch vorkommen. Wegen ihrer Zufälligkeit können die Performanzfehler kaum relevante Information über den gegenwärtigen Stand der Sprachkenntnisse des Fremdsprachenlerner aussagen. (Nickel 1972, 17.)

5.3.3 Die absoluten und die relativen Fehler

Fehler werden auch danach klassifiziert, ob sie absoluter oder relativer Art sind. Zu den absoluten Fehlern gehören sprachliche Formen, die in der Zielsprache gar nicht vorkommen. Die relativen Fehler vertreten dagegen Formen, die existieren, aber im bestimmten Kontext nicht zu akzeptieren sind. Neben diesen zwei Fehlerarten gibt es noch solche sprachliche Formen, die tatsächlich in der Zielsprache nicht existieren, aber die im Rahmen des Systems von der Zielsprache vorkommen könnten. Weil sie gegen die Norm der Zielsprache verstoßen, werden sie für fehlerhaft gehalten. (Heindrichs 1980, 144.)

6. LINGUISTISCHE BESCHREIBUNG DER KASUS

Es gibt viele verschiedene Definitionen von Grammatik. Karlsson (1994, 20-21) spricht von einer "Mentalgrammatik", die ein verinnerlichtes Regelsystem einer Person ist. Es entsteht durch Strukturen und Verhaltensweisen, die beim Erwerb der L1-Sprache erworben werden. Nach Helbig (1993, 21) kann die Grammatik als a) ein inneres Regelsystem der Sprache, b) eine systematische Beschreibung der Sprache von Linguisten oder als c) Kompetenz einer Person, ein verinnerlichtes Regelsystem, die Sprache zu beherrschen, beschrieben werden. Nach Rea-Dickins (1991) ist die Grammatik eine Ressource, die uns relevante, pragmatisch korrekte Bedeutungen zu äußern und verstehen hilft. Sie spricht von einer kommunikativen Grammatik. Helbig (1993) ist der Meinung, daß die Stellung der Grammatik klar wird, wenn man die Grammatik breiter als nur als morphosyntaktische Regeln versteht. Dann kann man statt einer linguistischen Grammatik von einer pädagogischen Grammatik sprechen. In einer pädagogischen Grammatik werden die Bedingungen des Sprachunterrichts beachtet: die pädagogischen Ziele, das Alter der Lerner und die lerntheoretischen Meinungen. (Jaakkola 1997, 23.)

Im folgenden behandeln wir Kasus zuerst nach einer linguistischen Grammatik von Helbig/Buscha (1993) und danach nach einer pädagogischen Grammatik in den Lehrbüchern Klasse!C1-3 (1991) und Klasse!C6-7 (1997).

6.1 Wesen der Kasus

Die vier Kasus im Deutschen (Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ) dienen dazu, die Beziehungen des Substantivs zu anderen Elementen im Satz mit Hilfe morphologischer Mittel zum Ausdruck zu bringen (Helbig/Buscha 1993, 280). Diese Funktion haben nicht nur die Kasus sondern auch andere Mittel wie Präpositionen, Intonation und Wortstellung. Im Deutschen spielen die Kasus und die Präpositionen eine dominierende Rolle. Die Kasus werden in die reinen und die präpositionalen Kasus geteilt. Bei den reinen Kasus besteht ein unmittelbarer, direkter Kontakt zwischen dem in einem bestimmten Kasus stehenden Wort und dem übergeordneten Wort (Verb, Adjektiv, Substantiv): er *schreibt seinem Vater*, das übergeordnete Wort bestimmt den Kasus. Bei den präpositionalen Kasus werden die Kasus des Substantivs nicht direkt vom übergeordneten Wort (Verb, Adjektiv, Substantiv), sondern mittels einer Präposition angeordnet: er *schreibt an seinen Vater*. Der Unterschied zwischen den reinen und den präpositionalen Kasus ist weder semantisch noch syntaktisch groß. (Helbig/Buscha 1993, 280-281.)

Die Rektion steht unter dem Begriff Valenz. Valenz ist die Fähigkeit eines Wortes, um sich herum Leerstellen zu eröffnen und sie dann mit den abhängigen Wörtern zu besetzen. Der Kasus des abhängigen Wortes wird von der Rektion eines Verbs, Substantivs, Adjektivs oder einer Präposition bestimmt. (Helbig/Buscha 1993, 58,282.)

Wegen der Vielfalt der Ausdrucksformen und der Sachverhalte der vier reinen Kasus sind sie weder eindeutig formale noch eindeutig sachbezogene Erscheinungen. Die Existenz von vier Kasus im Deutschen ergibt sich auf

syntaktischer Ebene durch die Einsetzung in bestimmte Positionen eines vorgegebenen Substitutionsrahmens: (k1) besucht den Freund (für k1 immer ein Nominativ), er grüßt (k4) (für k4 immer ein Akkusativ), wir danken (k3) (für k3 ein Dativ) und wir gedenken (k2) (für k2 ein Genitiv). Weil die einzelnen Kasus viele verschiedene syntaktische und semantische Funktionen haben, ist es unmöglich, eine Gesamtbedeutung oder Grundfunktion für jeden zu bestimmen. (Helbig/Buscha 1993, 281.)

6.2 Syntaktische Funktionen der reinen und präpositionalen Kasus

Das übergeordnete Wort (Verb, Adjektiv, Substantiv) fordert ein oder mehrere Substantive (Aktanten) in einem bestimmten Kasus. Die Anzahl der Aktanten wird von der Valenz des übergeordneten Wortes determiniert. Die Valenz eröffnet sog. Leerstellen, die dann durch obligatorische Aktanten besetzt werden müssen oder durch fakultative Aktanten besetzt werden können. Außer obligatorischen und fakultativen Aktanten können auch sog. freie Angaben, die nicht valenzgebunden sind und beliebig hinzugefügt und weggelassen werden können, im Satz auftreten. (Helbig/Buscha 1993, 282.)

Der Nominativ funktioniert nur als obligatorischer Aktant und steht nur bei Verben. In der Tabelle, auf der Seite 30, steht der Nominativ *er* als obligatorischer Aktant (*obl.*) bei dem Verb *liest* (*Verb*). Ohne den Nominativ *er* würde das Verb *liest* keinen semantischen Sinn machen. Der Akkusativ funktioniert als obligatorischer oder fakultativer Aktant oder als freie Angabe. Der Akkusativ steht bei Verben und Adjektiven. In der Tabelle ist das Objekt *das Buch* als fakultativer Aktant (*fak.*) bei dem Verb (*er*) *liest*. Der Satz (*er*)

liest hat eine sinnvolle Bedeutung ohne das Objekt *das Buch*. Wenn das Objekt in diesem Satz steht, ist es mit der Valenz des Verbs gebunden. *Den ganzen Tag* steht bei dem Verb (*er*) *liest* als freie Angabe (*freie Angabe*). Der Dativ funktioniert als obligatorischer oder fakultativer Aktant oder als freie Angabe. Wenn der Dativ freie Angabe ist, kommt er bei Verben oder bestimmten Klassen von Substantiven (Kleidungsstücken, Körperteilen) vor. Als Aktant steht der Dativ meist bei Verben. Der Genitiv funktioniert als obligatorischer oder fakultativer Aktant oder als freie Angabe. Er steht bei Verben, Adjektiven und Substantiven, am häufigsten als freie Angabe bei Substantiven. In der Tabelle ist der Genitiv *der Sorgen* obligatorischer Aktant bei dem Adjektiv (*Adj.*) (*er ist*) *ledig*, und der Genitiv *des Landes* steht als fakultativer Aktant bei dem Substantiv (*Subst.*) *der Reichtum* (*ist groß*). (Helbig/Buscha 1993, 282-284.)

Tabelle 1. Syntaktische Funktionen der reinen Kasus

	obl.	fak.	freie Angabe	Verb	Subst.	Adj.
Nominativ	Er			liest		
Akkusativ	einen Apfel die Mühe	das Buch	den ganzen Tag	(er) bekommt (er) liest (er) liest		(ist) wert
Dativ	dem Freund seinem Vater	dem Freund dem Direktor	seinem Vater mir	(er) begegnet (er) hilft (er) wäscht (das Auto)	(ich wasche) die Hände	(er ist) ähnlich (er ist) bekannt
Genitiv	der Hilfe der Sorgen	des Diebstahls der Situation des Landes	eines Abends der Stadt	(er) bedürft (ihn) anklagen (er) kam	der Reichtum (ist groß) die Universität (besuchen)	(er ist) ledig (er ist sich) bewußt

Die syntaktischen Funktionen der präpositionalen Kasus unterscheiden sich nicht von den Funktionen der reinen Kasus. Die präpositionalen Kasus können auch als obligatorische oder fakultative Aktanten oder als freie Angabe

aufzutreten, und bei Verben, Adjektiven und Substantiven stehen. (Helbig/Buscha 1993, 295.)

6.3 Zur Rektion der Verben

Die Rektion ist die Fähigkeit eines Verbs, Substantivs, Adjektivs oder einer Präposition, den Kasus eines abhängigen Wortes im Satz zu bestimmen. Manche Verben können zwei verschiedene Kasus nebeneinander regieren, andere regieren alternativ zwei (oder mehr) verschiedene Kasus. Die Verben werden danach eingeteilt, welche und wieviele Kasus sie regieren. Es gibt Verben, die 1) den Nominativ, 2) den Akkusativ, 3) den Dativ, 4) den Genitiv und Verben, die 5) einen Präpositionalkasus regieren. Es gibt eine Gruppe von Verben die 6) einen Präpositionalkasus regieren, der alternativ durch verschiedene Präpositionen realisiert ist: *sich an (D)/ auf (A)/ über (A) etwas freuen*. Eine Gruppe bilden Verben, die 7) einen doppelten Akkusativ regieren: *nennen*. Verben, die 8) den Akkusativ und den Dativ regieren sind zahlreich: *ich gebe das Buch dir*. Dagegen ist die Anzahl der Verben, die 9) den Akkusativ und den Genitiv regieren, nicht so groß: *man beschuldigte ihn des Diebstahls*. Eine Gruppe bilden die Verben, die 10) den Akkusativ und einen Präpositionalkasus regieren: *eine Straße nach einem Dichter benennen*. Es gibt Verben, die 11) den Akkusativ und einen Präpositionalkasus regieren, der alternativ durch verschiedene Präpositionen realisiert ist: *zum Lesen eine Brille brauchen; Geld für etwas brauchen*. Verben, die 12) den Dativ und einen Präpositionalkasus regieren: *ich danke dir für die Blumen*, sind auch nicht besonders zahlreich. Eine Gruppe von Verben 13) regieren mehrere Präpositionalkasus nebeneinander: *er bedankte sich bei ihr für die Einladung*.

Die letzte Gruppe bilden Verben, die 14) den Akkusativ und mehrere Präpositionalkasus nebeneinander regieren: *den Text aus dem Englischen ins Deutsche übersetzen*. (Helbig/Buscha 1993, 58ff.)

6.4 Präpositionale Kasus bei Substantiven - Rektion

Obwohl die Substantive kaum Leerstellen um sich eröffnen, kann man von der Rektion der Substantive sprechen, wenn die folgende Präposition vom Substantiv gefordert wird und nicht das folgende Substantiv semantisch spezifiziert. Im Falle *Hoffnung auf* bessere Zukunft, fordert das regierende Substantiv Hoffnung immer die bestimmte Präposition auf, und schließt alle anderen aus. Bei Substantiven, die einen Präpositionalkasus regieren, unterscheidet man Gruppen je nachdem, ob das entsprechende Verb oder Adjektiv vorhanden ist, und welchen Kasus sie regieren. 1) Das Substantiv regiert die gleiche Präposition wie das entsprechende Verb und das entsprechende Adjektiv. 2) Das Substantiv regiert die gleiche Präposition wie das entsprechende Verb, ein entsprechendes Adjektiv ist nicht vorhanden. 3) Das Substantiv regiert eine Präposition, während das entsprechende Verb den Akkusativ regiert und ein entsprechendes Adjektiv nicht vorhanden ist. 4) Das Substantiv regiert eine Präposition, während das entsprechende Verb den Dativ regiert, ein entsprechendes Adjektiv ist nicht vorhanden. 5) Das Substantiv regiert die gleiche Präposition wie das entsprechende Adjektiv, ein entsprechendes Verb ist nicht vorhanden. 6) Das Substantiv regiert eine Präposition, während das entsprechende Adjektiv den Dativ regiert und ein entsprechendes Verb nicht vorhanden ist. 7) Das Substantiv regiert eine

Präposition, weder ein entsprechendes Verb noch ein entsprechendes Adjektiv ist vorhanden.

6.5 Kasusrektion der Präpositionen.

Eine Präposition kommt immer in Verbindung mit einem anderen Wort vor, z.B. *für* (Akk.): den Bruder/ihn, *aus* (Dat.): dem Regal, *außerhalb* (Gen.): des Dorfes. Wie man durch diese Beispiele feststellen kann, hängt es dabei von der Präposition ab, welchen Kasus das folgende Substantiv oder Pronomen regiert. Die meisten Präpositionen im Deutschen verlangen nur einen gewissen Kasus beim Substantiv. Von den Präpositionen mit einem Kasus sind Präpositionen mit zwei Kasus, die einen deutlichen Bedeutungsunterschied haben, und Präpositionen, die bei besonderem Gebrauch einen zweiten oder einen dritten Kasus als einen Nebenkasus beim Substantiv regieren, zu unterscheiden. Die Präpositionen mit einem Kasus und die mit zwei bedeutungsunterscheidenden Kasus sind klar abgrenzbare Gruppen. Dagegen bilden die Präpositionen mit einem Nebenkasus eine unheitliche Gruppe, weil die Voraussetzungen für den zweiten Kasus sehr verschieden sind. Außer den obengenannten Gruppen gibt es auch Präpositionen ohne Kasusforderung. (DUDEN 1995, 383ff.; Helbig/Buscha 1993, 408.)

6.5.1 Präpositionen mit einem Kasus

Bei den Präpositionen mit einem Kasus sind drei Hauptgruppen zu unterscheiden. Aus Gründen der Einfachheit werden hier diese Gruppen

entsprechend dem Hauptkasus der Präpositionen mit einem Kasus zugeordnet. In der folgenden Übersicht wird aber auf den möglichen Nebenkasus, der unter besonderen Bedingungen auftreten kann, verzichtet. In dem Grammatikteil der Schulbücher wird auch nicht von dem Nebenkasus gesprochen. 1) Die erste Gruppe bilden die Präpositionen, die den Akkusativ regieren, z.B. *bis, durch, für, gegen, ohne, per, pro, um, wider*. 2) Zu der zweiten Gruppe gehören Präpositionen, die den Dativ verlangen, z.B. *aus, bei, mit, nach, seit, von, zu*. 3) Die dritte Gruppe bilden die Präpositionen, die den Genitiv regieren, z.B. *außerhalb, infolge, kraft, laut, trotz, während, wegen*. (Helbig/Buscha 1993, 408.)

6.5.2 Präpositionen mit zwei Kasus

Es geht hier um solche Präpositionen, die entweder den Akkusativ oder den Dativ regieren: *an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen*.

Der Akkusativ wird verwendet, wenn das Geschehen zielgerichtet ist, und der Dativ kommt vor, wenn es sich im Satz um ein nicht-zielgerichtetes Geschehen handelt. (Helbig/Buscha 1993, 408.)

Bei den Verbindungen von Substantiven und Präpositionen mit Akkusativ und Dativ wird zwischen valenzunabhängigen und valenzabhängigen Verbindungen unterschieden. Bei den valenzunabhängigen Verbindungen sind verschiedene Präpositionen möglich, aber die Bedeutung ist immer nicht-zielgerichtet und deswegen ist der Kasus immer Dativ. z.B. *Wir frühstücken in der Küche / auf der Veranda / vor dem Haus*.(Helbig/Buscha 1993, 408-409)

Bei den valenzabhängigen Verbindungen werden die Präpositionen, die allein vom Verb, Adjektiv oder Substantiv im Satz abhängig sind oder vom Verb und von dem Substantiv, das von der Präposition bestimmt wird, unterschieden. Die Verbindungen, die allein vom Verb abhängig sind, können nur mit einer bestimmten Präposition und nur mit einem Kasus vorkommen. Eine Unterscheidung nach ziel- oder nicht zielgerichtet ist nicht möglich. z.B. *hoffen auf + Akk.*, *sich fühlen als + Nom.* (Helbig/Buscha 1993, 59, 408-409.)

Bei den vom Verb und regiertem Substantiv abhängigen Verbindungen ist die Bedeutung entscheidend. Nach der Bedeutung sind verschiedene Präpositionen mit Akkusativ oder mit Dativ möglich. a) Die nicht-zielgerichteten Verbindungen stehen im Dativ. *Das Heft liegt im Schrank / auf dem Tisch / zwischen den Büchern.* b) Die zielgerichteten Verbindungen stehen meistens im Akkusativ. Die Richtung wird hier betont. *Er legt das Heft in den Schrank / auf den Tisch / zwischen die Bücher.* (Helbig/Buscha 1993, 409-410.)

6.5.3 Präpositionen ohne Kasus

Bei den Präpositionen ohne Kasus unterscheidet man Präpositionen, die beim regierten Wort keinen bestimmten Kasus fordern z.B. *als, wie; Ich kannte ihn schon als Student.*, und Fällen, wo ein Kasus verlangt ist, aber aus morphologischen Gründen nicht erkennbar wird.

Bei solchen Fällen, wo zwei Präpositionen nebebeinander stehen, fordert die erste Präposition keinen Kasus sondern der Kasus wird durch die zweite

Präposition bestimmt. z.B. *Wir fahren bis zu dem Haus. / Wir fahren bis vor das Haus.* (Helbig/Buscha 1993, 410-411.)

Ohne erkennbaren Kasus stehen Adjektive und Adverbien nach Präpositionen. z.B. *Ich halte ihn für begabt./ Er geht nach vorn.* Auch Substantive können nach Präpositionen ohne erkennbaren Kasus stehen. Dies kommt vor, wenn das Substantiv keinen Artikel hat und ohne adjektivisches Attribut benutzt wird und, wenn das Substantiv im Kasus, der gefordert wird, keine Endung hat. Hier werden zwei Gruppen unterschieden. 1) Bei den Verbindungen eines Eigennamens mit einer Präposition und bei präpositionalen Wendungen ist der Kasus nicht deutlich. z.B. *Sie sind nach Dresden gefahren. /Er hat die Arbeit nur mit Mühe geschafft.* 2) Ohne erkennbaren Kasus oder ohne Kasusforderung können die fachsprachlichen Verbindungen von Präpositionen *laut, per, pro* existieren. z.B. *laut Katalog / per Post / pro Person.* Im Zuge des Grammatikteils der Schulbücher wird nicht über diese Art Präpositionen, die keinen Kasus verlangen, gesprochen, aber einzelne Beispiele können im Textbuch zu finden sein. (Helbig/Buscha 1993, 410-412.)

6.6 Rektion der Adjektive

Im Deutschen sind Adjektive mit einem Kasus und mit zwei Kasus zu unterscheiden. Die Adjektive mit einem Kasus kommen mit oder ohne Präpositionen vor. Der reine Kasus, d.h. Kasus ohne Präpositionen, umfaßt Adjektive, die entweder den Akkusativ (alt, groß, dick), den Dativ (ähnlich, bekannt, heiß, kalt) oder den Genitiv (ledig, schuldig) regieren. (Helbig/Buscha 1993, 317.)

Beim Präpositionalkasus verlangen die verschiedenen Adjektive bestimmte Präpositionen, die entweder den Nominativ, Akkusativ oder den Dativ regieren: z.B. *gewöhnt an + Akk., blind auf + Dat., beliebt bei + Dat., frei für + Akk.* (Helbig/Buscha 1993, 317-318.)

Bei den Adjektiven mit zwei Kasus gibt es viele Adjektive, die im Gebrauch des regierten Kasus oder der regierten Präpositionen unbeständig sind. Ohne relevanten Bedeutungsunterschied stehen nebeneinander:

Akk. + Gen.: Er war die / der Schule müde.

Dat. + für: Es war mir / für mich klar.

Für + zu: Ich bin bereit für die / zur Reise.

Zu + gegenüber: Sie ist zu allen / allen gegenüber freundlich.

(Helbig/Buscha 1993, 318-319.)

Von der schwankenden Rektion ist die alternative Verwendung von zwei oder mehr reinen Kasus oder Präpositionen zu unterscheiden. Abweichend von den obengenannten, gibt es hier auch einen Bedeutungsunterschied zwischen den verschiedenen Verbindungen. z.B. *Er ist mir bekannt. / Der Schriftsteller ist im Ausland nicht bekannt.*

Zusätzlich zu der schwankenden und der alternativen Rektion kommt die doppelte Rektion vor, d.h., daß es auch solche Adjektive gibt, die nicht nur ein Objekt, sondern nebeneinander zwei Objekte regieren. Solche Adjektive gibt es nicht viele, aber auf Grund von Kasusunterschieden unterscheidet man: 1) Dativ- und Präpositionalobjekt z.B. *Sein Bruder ist ihm im Charakter sehr ähnlich.* 2) zwei Präpositionalobjekte z.B. *Ich war mit meinem Freund über den Termin nicht einig..* (Helbig/Buscha 1993, 319-320.)

7 BESCHREIBUNG DER KASUS IN DER PÄDAGOGISCHEN GRAMMATIK

7.1 Die reinen und präpositionalen Kasus in den Lehrbüchern

Der Nominativ in den Lehrbüchern ist das Subjekt und das Prädikativ. Der Akkusativ bedeutet das Objekt. Der Dativ antwortet hauptsächlich auf die Frage wem?. Die Verben helfen, gefallen, ein/fallen, gratulieren und danken werden in diesem Zusammenhang genannt. Der Genitiv antwortet auf die Frage wessen?. Bei dem Genitiv wird auch betont, daß die Endung -s/-es im Genitiv durch von + Dativ ersetzbar ist. (Klasse! C1-3 1991, Klasse! C6-7 1997.)

Die Präpositionalen Kasus werden in vier Gruppen kategorisiert. Erste Gruppe sind die Präpositionen, die den Akkusativ regieren. In den Lehrbüchern stehen hier fünf solche Präpositionen: durch, für, gegen, ohne und um (+herum). Zweite Gruppe sind die sieben Präpositionen, die den Dativ regieren: aus, bei, mit, nach, seit, von, zu. Dritte Gruppe bilden die Präpositionen, die entweder den Akkusativ oder den Dativ regieren beruhend darauf, ob auf die Frage wohin? oder wo? antwortet wird. Diese Gruppe besteht aus den Präpositionen an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen. Die vierte Gruppe enthält drei Präpositionen: während, wegen und trotz, die den Genitiv regieren.

Tabelle 2. Die reinen und präpositionalen Kasus in den Lehrbüchern

NOMINATIV

- | | |
|---------------|-------------------------------------|
| 1. Subjekt | Der Bus kommt |
| 2. Prädikativ | Strops ist ein Schäferhund . |

AKKUSATIV

- | | |
|--|---|
| 1. Objekt | Ich kaufe einen Fotoapparat . |
| 2. Präpositionen, die immer den Akkusativ regieren | durch, für, gegen, ohne, um |
| 3. Präpositionen, die den Akkusativ regieren, wenn sie auf die Frage wohin? antworten | an, auf, hinter, in, neben, über, unter, zwischen |

DATIV

- | | |
|---|--|
| 1. Antwortet auf die Frage wem? | Wir zeigen dem Mann den Weg. |
| 2. Präpositionen, die immer den Dativ regieren | aus, bei, mit, nach, seit, von, zu |
| 3. Präpositionen, die den Dativ regieren, wenn sie auf die Frage wo? antworten | an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen |

GENITIV

- | | |
|--|---|
| 1. Antwortet auf die Frage wessen? | Das ist das Haus der Familie Keil. |
| 2. Präpositionen, die den Genitiv regieren | während, wegen, trotz |

7.1.1 Rektionsverben in den Lehrbüchern

Die Rektionsverben werden erst nach dem dritten Kurs behandelt. Die Rektionsverben sind solche Verben, die von dem Standpunkt der finnischen Sprache eine überraschende Kasusform oder Präpositionsstruktur bekommen. Die Rektionsverben in den Lehrbüchern können in drei größere Gruppen geteilt werden: 1) Verben, die den Akkusativ regieren z.B. *an/rufen, beantworten, besuchen, es gibt*. 2) Verben, die den Dativ regieren z.B. *auffallen, danken, folgen, gefallen, helfen* und 3) Verben, die mit einer Präpositionsstruktur verbunden sind z.B.. *denken an +Akk. , teil/nehmen an +Dat. , antworten*

auf +Akk. , sich verlieben in +Akk. , sich interessieren für +Akk. , fragen nach +Dat. , erzählen von +Dat. . (Klasse! C6-7, 1997.)

Dazu wird in den Lehrbüchern über “Wo?-Verben“ gesprochen. Solche Verben werden z.B.in der Grammatik von Helbig/Buscha natürlich nicht erwähnt. Die “Wo?-Verben” sind Verben, die im Deutschen auf die Frage “wo?“, aber im Finnischen auf die Frage “wohin?“ oder “woher?“ antworten: *an/kommen; Er kommt morgen in der Stadt an., kaufen; Wo hast du den Hut gekauft?, vergessen; Wo hast du den Schlüssel vergessen?.* (Klasse! C6-7, 1997.)

7.1.2 Präpositionale Kasus bei Substantiven

Solche Substantive, die bestimmte Präpositionen bekommen, kommen in dem Grammatikteil der Lehrbücher nicht vor. Dafür kommen einzelne Beispiele wie *der Mangel an +Dat., die Frage nach +Dat.* in den Texten vor. Dieserlei Strukturen müssen auswendig gelernt werden.

7.1.3 Rektion der Adjektive

Adjektive, die mit bestimmten Präpositionen vorkommen und entweder den Akkusativ oder den Dativ regieren, werden ganz kurz in den Lehrbüchern gelistet:

Adjektive mit Präposition +Akk.

gewöhnt an

böse /neidisch /stolz auf

typisch /charakteristisch /verantwortlich /

zuständig /bekannt für

verliebt /froh /glücklich /erstaunt /traurig über

Adjektive Präposition+Dativ

interessiert /arm /reich an

einverstanden /befreundet mit

abhängig /voll /überzeugt von

bereit /fähig /freundlich /höflich zu

Rektion der Adjektive als eine grammatische Ganzheit wird in den Kursen 1-3 nicht behandelt, sondern sie kommt erst in den Kursen 6-7 vor. Es gibt dazu aber einzelne Beispiele auch in den Texten der anderen Kurse wie z.B. *stolz auf +Akk., mächtig +Gen..* (Klasse! C1-3, 1991 & C6-7, 1997.)

7.2 Bildung der Kasusformen

7.2.1 Deklination der Substantive

Die traditionelle Beschreibung der Deklination der Substantive in den Lehrbüchern ist in Form einer Tabelle. Eine Tabelle in diesem Zusammenhang ist eine sehr klare und leichte Darstellungsweise. Deswegen stellen wir im folgenden die Deklination in einer Tabelle dar.

Tabelle 3. Deklination der Substantive

SINGULAR	MASKULINUM	NEUTRUM	FEMININUM
NOMINATIV	der Tisch	das Haus	die Frau
AKKUSATIV	den Tisch	das Haus	die Frau
DATIV	dem Tisch	dem Haus	der Frau
GENITIV	des Tisches	des Hauses	der Frau
PLURAL			
NOMINATIV	die Tische	die Häuser	die Frauen
AKKUSATIV	die Tische	die Häuser	die Frauen
DATIV	den Tischen	den Häusern	den Frauen
GENITIV	der Tische	der Häuser	der Frauen

Eine Abweichung von der Norm bilden die schwachen Maskulina, die in allen Kasus außer Nominativ eine *-(e)n* Endung bekommen. Schwache Maskulina sind z.B. *der Junge, der Herr, der Tourist* und *der Finne*.

7.2.2 Deklination der Adjektive

Als Attribut flektieren die Adjektive entweder stark oder schwach. In den Lehrbüchern werden die starken und schwachen Endungen getrennt in zwei Tabellen erklärt.

Tabelle 4. Starke Endungen

	MASKULINUM	NEUTRUM	FEMININUM	PLURAL
NOMINATIV	-er	-es	-e	-e
AKKUSATIV	-en	-es	-e	-e
DATIV	-em	-em	-er	-en
GENITIV	-en	-en	-er	-er

Tabelle 5. Schwache Endungen

	MASKULINUM	NEUTRUM	FEMININUM	PLURAL
NOMINATIV	-e	-e	-e	-en
AKKUSATIV	-en	-e	-e	-en
DATIV	-en	-en	-en	-en
GENITIV	-en	-en	-en	-en

8. ANALYSE

In diesem Teil werden wir die Anteile verschiedener Fehlertypen und der richtigen Formen von den totalen Anzahlen in den Aufsätzen behandeln. Wir haben die Fehler in vier Hauptklassen kategorisiert. Die Hauptklassen sind Kasusrektion der Präpositionen, Rektion der Verben, präpositionale Kasus bei Substantiven und Rektion der Adjektive. Dann haben wir die Fehler je nachdem kategorisiert, ob sie den Nominativ, Akkusativ, Dativ oder den Genitiv betreffen und ob die Fehler in Präpositionen, Artikeln, Pronomen, Adjektiven oder Substantiven liegen.

Zuerst untersuchen wir die Anzahlen der Fehler und der richtigen Formen nach den verschiedenen Kasus in den Aufsätzen der Schüler im dritten Kurs und der Abiturienten. Die Anzahl der fehlerhaften Formen im Nominativ war so gering, daß wir die richtigen Formen nicht exakt gerechnet haben. Deswegen richten wir nur wenig Aufmerksamkeit auf den Nominativ. Danach zeigen wir prozentuell, wieviele Formen von den benutzten Formen im einzelnen Kasus richtig und falsch sind. Dabei können wir auch das feststellen, welcher Kasus am meisten benutzt wird. Danach behandeln wir die verschiedenen Fehlertypen und die richtigen Formen im einzelnen Kasus und zeigen die Resultate auch prozentuell. Im Laufe dieses Prozesses versuchen wir, die Ursachen für die Fehler mit Hilfe der Beispiele zu erklären.

8.1 Die Fehler bei einzelnen Kasus

8.1.1 Akkusativ

In den Aufsätzen der Schüler im dritten Kurs gibt es insgesamt 1404 Akkusativbildungen, darin haben wir alle Präpositionen, Artikel, Pronomen, Substantive und Adjektive gerechnet, die im Akkusativ richtig oder falsch sind. Darunter gab es 196 falsche und 1208 richtige Formen. Die entsprechenden Anzahlen in den Aufsätzen der Abiturienten sind 379 falsche und 2245 richtige Formen von der totalen Anzahl 2624.

Tabelle 6. Falsche und richtige Akkusativformen

Gruppe	total	falsch	%	richtig	%
I	1404	196	14%	1208	86%
III	2624	379	14,4%	2245	85.6%

Obwohl die Anzahlen in den Aufsätzen der Abiturienten fast zweifach sind, sind die Prozentanzahlen fast gleich groß. Es war überraschend für uns zu bemerken, daß die Abiturienten mehr Fehler und weniger richtige Formen in den Aufsätzen hatten.

8.1.2 Dativ

In den Aufsätzen der Schüler im dritten Kurs gibt es insgesamt 1528 Dativformen, darunter sind 292 fehlerhaft. Richtige Dativformen gibt es 1236. Die Abiturienten haben 2127 Dativformen benutzt. Darin sind 355 falsch und 1772 richtig.

Tabelle 7. Falsche und richtige Dativformen

Gruppe	total	falsch	%	richtig	%
I	1528	292	19,1%	1236	80,9%
III	2127	355	16,7%	1772	83,3%

Wie erwartet ist der Dativ viel benutzt worden. Unseren Vermutungen entsprechend, haben die Schüler im dritten Kurs mehr Fehler im Dativ gemacht als die Abiturienten. Was unerwartet war, ist die große Anzahl von den benutzten Dativformen im dritten Kurs.

8.1.3 Genitiv

Die Schüler im dritten Kurs haben überraschend wenig den Genitiv benutzt. Es gibt nur 24 Genitivformen, daraus sind 4 fehlerhaft und 20 richtig. In den Aufsätzen der Abiturienten ist der Genitiv dagegen deutlich mehr benutzt worden. Von den 107 Genitivformen sind 10 fehlerhaft und 97 richtig.

Tabelle 8. Falsche und richtige Genitivformen

Gruppe	total	falsch	%	richtig	%
I	24	4	16,6%	20	83,4%
III	107	10	9,3%	97	90,7%

Obwohl die Prozentanzahlen vergleichbar zu sein scheinen, ist die Anzahl der benutzten Genitivformen der Schüler im dritten Kurs so gering, daß sie wahrscheinlich kein realistisches Bild über die Beherrschung des Genitivs abgibt.

8.1.4 Überblick über den Gebrauch des Akkusativs, Dativs und Genitivs

Die Resultate zeigen, daß die Benutzung verschiedener Kasus der Hierarchie der Kasus von Helbig/Buscha in allen Fällen außer dem Akkusativ folgt. Die Schüler im dritten Kurs haben den Akkusativ weniger als den Dativ benutzt. Die große Anzahl der Dativformen im dritten Kurs kann daraus folgen, daß die Skala verschiedener Formen begrenzt ist. Formen, die die Dativanzahl vergrößern, sind z.B. *zu Hause, in Finnland, in Mittelfinnland, in Jyväskylä*. Das sind leichte Dativformen, weil man keinen bestimmten Artikel zu benutzen braucht. In einem Aufsatz haben wir sogar 8-10 solche Äußerungen gezählt.

Wenn man die Prozentzahlen der richtigen und falschen Kasusformen im Akkusativ, Dativ und Genitiv betrachtet, kann man feststellen, daß die Schüler im dritten Kurs den Akkusativ und die Abiturienten den Genitiv am besten beherrschen. Von den Akkusativformen der Schüler im dritten Kurs sind 86 % und von den Genitivformen der Abiturienten 90,7 % richtig. Es ist aber wichtig zu bemerken, daß von allen Kasusformen der Genitiv am wenigsten benutzt ist, was dann bedeutet, daß es wenige Möglichkeiten für Fehler gibt. Die prozentuale Zahl der richtigen Kasusformen ist sowohl bei den Schülern im dritten Kurs 80,9 % als auch bei den Abiturienten 83,6 % im Dativ am kleinsten. Ein Grund dafür, daß die Schüler im dritten Kurs den Dativ am geringsten beherrscht haben, kann sein, daß sie vieles über den Dativ erst vor kurzer Zeit gelernt haben. Neue Strukturen sind z.B. die schwachen und starken Adjektivendungen und die Präpositionen, die den Akkusativ oder den Dativ regieren. Eine Erklärung dafür, daß die Abiturienten im Dativ relativ viele Fehler gemacht haben, könnte die Vielfalt der Präpositionen sein. Beispiele dazu wären:

(1) Meine liebe Tante steht auf der Tür und lacht. (76)

(2) Ich möchte nur ökonomie in einer Universität studieren. (46)

In beiden Fällen ist der Dativ richtig gebildet worden, aber die Präpositionen sind falsch.

8.2. Die Fehler in den Hauptklassen

Im folgenden untersuchen wir die Fehler jenachdem, ob sie die Präposition, das Verb, das Substantiv oder das Adjektiv betreffen.

8.2.1 Kasusreaktion der Präpositionen

In folgender Tabelle zeigen wir die Anzahlen der fehlerhaften Formen in den Aufsätzen der Schüler im dritten Kurs und der Abiturienten.

Tabelle 9. Fehlerhafte Formen in der Kasusreaktion der Präpositionen

	I	III
Präp. Akk	33	23
Dat	65	60
Gen	2	2
Art. Akk	38	43
Dat	107	121
Gen	-	1
Pron. Akk	7	10
Dat	37	36
Gen	-	-
Subst. Akk	6	7
Dat	21	42
Gen	-	1
Adj. Akk	8	5
Dat	7	34
Gen	-	-

Den Schülern im dritten Kurs scheint also der Dativ am schwierigsten zu sein. Von den 331 Fehlern der Hauptklasse Kasusreaktion der Präposition gibt es insgesamt 237 Fehler im Dativ und 92 Fehler insgesamt im Akkusativ. Die größte Gruppe mit 107 Fällen bilden die Fehler beim Artikel im Dativ. Die zweitgrößte Gruppe in dieser Klasse bilden die Fehler bei der Anwendung der Präposition im Dativ. Solche Fällen gibt es 65. Auch die Pronomen im Dativ bilden eine bedeutend große Fehlergruppe, 37 Fällen.

- (3) Es ist gut spazieren oder laufen in die Natur, weil es ist so ruhig dort. (2)
- (4) Dann ging ich in der Bett und schlief drei Stunden. (45)
- (5) Ich mu viele in den Gymnasium lesen, damit ich in die Universität gehen kann. (70)
- (6) Ich spiele schon __fünf Jahren finnischen Schlagball. (10)
- (7) Ich mache Musik mit mein Computer. (69)

Ebenso in den Aufsätzen der Abiturienten hat der Dativ die Mehrheit von Fehlern verursacht. Von dem Totalanzahl 385 der Fehler in der Hauptklasse Kasusreaktion der Präpositionen sind 293 Fehler im Dativ und 88 Fehler im Akkusativ. Auch die Abiturienten haben die meisten Fehler beim Artikelgebrauch gemacht. Insgesamt gibt es 121 Fehler in den Artikeln im Dativ und 43 im Akkusativ. Die zweitgrößte Fehlergruppe bildet der Präpositionsgebrauch mit 60 Fehlern im Dativ und 23 Fehlern im Akkusativ. Im Dativ gibt es ziemlich viele Fehler in Substantiven. Die 42 Substantivfehler sind sicher von der Pluralendung *-n* verursacht. Die Anzahl der Fehler bei Pronomen ist 36 und bei Adjektiven 34. Beispiele für die obengenannten Fehlertypen:

- (8) Und ich habe ein Jahr ins USA wohnen. (5)

- (9) Meine liebe Tante steht auf der Tür und lacht (76)
 (10) In ein paar Jahre. (60)
 (11) In der Zukunft will ich leben mit meinen Mann und meine Kindern. (151)
 (12) Wir müssen zusammenarbeiten für die Zukunft, daß unsere Barmen können in einem vereintes Europa leben. (100)

8.2.2 Rektion der Verben

Wenn man die Fehleranzahlen in der Hauptklasse Rektion der Verben betrachtet, sieht die Tabelle so aus.

Tabelle 10. Die fehlerhaften Formen in Rektion der Verben

	I	III
Präp. Akk	14	41
Dat	17	13
Gen	-	-
Art. Akk	39	105
Dat	6	14
Gen	1	2
Pron. Akk	16	43
Dat	13	12
Gen	1	-
Subst. Akk	2	42
Dat	1	2
Gen	-	-
Adj. Akk	19	50
Dat	1	3
Gen	-	2

Den Schülern im dritten Kurs ist in dieser Hauptklasse der Akkusativ am schwierigsten. Von der totalen Anzahl, 130 Fehler, sind 90 Akkusativfehler. Dativfehler gibt es insgesamt 38 und nur 2 Fehler im Genitiv. Eine offenbare Erklärung für den großen Teil der Akkusativfehler ist die Tatsache, daß fast jeder Satz den Objekt hat. Die größte Gruppe der Akkusativfehler bilden die fehlerhaften Artikel. Die 39 Artikelfehler im Akkusativ kommen daher, daß die Schüler entweder den Kasus des Objekts oder die Genera der Substantive nicht wissen. Die verschiedenen Deklinationsformen bei Adjektiven scheinen auch schwierig zu sein. Insgesamt gibt es 19 Fehler bei Adjektiven im Akkusativ. Im Akkusativ gibt es auch 16 Fehler bei Pronomen. Die meisten Fehler im Dativ sind in den Präpositionen, insgesamt 17 Fehler.

- (13) Wir sahten das Film. (59)
- (14) Ich mußte dir schreiben, weil ich so ein schrecklich Tag hatte.(55)
- (15) Ich möchte dir manchmal sehen. (129)
- (16) Ich vergas meinen Fahrerschein in nach Hause. (61)

In den Aufsätzen der Abiturienten bilden die Akkusativfehler ebenso die größte Fehlergruppe in der Hauptklasse Rektion der Verben. Von der totalen Fehleranzahl 329 gibt es 281 Fehler im Akkusativ. Die Erklärung ist auch hier wahrscheinlich die Häufigkeit des Akkusativs wegen des Objekts. Die 105 Artikelfehler sind auch bei Abiturienten die größte Fehlergruppe. Dann kommen die 50 Fehler bei der Adjektivflexion. Es scheint schwierig unabhängig von der Stufe zu sein, Adjektive zu flektieren. Fast gleich große Fehlergruppen im Akkusativ bilden die Pronomen, Substantive und Präpositionen. Die Anzahl variiert von 40 bis 43. Fehler im Dativ gibt es deutlich weniger, insgesamt nur 44. Die 14 Artikelfehler sind die größte

Fehlergruppe im Dativ. Die Fehlergruppe im Genitiv ist gering mit nur 4 Fällen.

- (17) Aber wenn man ein Katzt oder ein Hund zu Hause habt, kann sie gepflegt werden. (27)
- (18) Wir haben jetzt ein halben Jahr zusammen zu wohnen. (103)
- (19) Sie nehmen ich da bleiben so lange ich dort arbeiten wollen. (2)
- (20) Ich will auch Kindern haben. (49)
- (21) Mann kann über die Sehenswürdigkeiten des Landes genießen. (35)
- (22) Alle Studenten träumenvon den Platz in der Sonne. (86)

8.2.3 Präpositionale Kasus bei Substantiven

Wir finden es nicht nötig, die Tabellenform hier zu benutzen, weil wir in dieser Hauptklasse nur wenige Fehler sowohl in den Aufsätzen der Schüler im dritten Kurs als auch der Abiturienten gefunden haben. Beide Gruppen haben 20 Fehler gemacht. Die Mehrzahl von den Fehlern bei den Schülern im dritten Kurs sind Präpositionsfehler im Akkusativ. Insgesamt 8 Fällen. Die geringe Anzahl von diesen Fehlern liegt daran, daß solche Substantive, die eine bestimmte Präposition und bestimmten Kasus erfordern, sehr wenig in den Lehrbüchern vorkommen. Auch bei den Abiturienten bilden die 6 Präpositionsfehler den größten Anteil der Fehler aber im Dativ.

- (23) Dann ist ins Ausland reisen eine gute Antworte in die Frage, wie könnte ich mich entspannen. (14)
- (24) Heiraten hat sie gedenkt, aber ich habe Angst für Heiraten. (39)

8.2.4 Rektion der Adjektive

Die Anzahl der Fehler in dieser Hauptklasse ist so gering, daß wir kaum Feststellungen über die Fehler machen können, deswegen haben wir auch hier keine Tabelle benutzt. Die Schüler im dritten Kurs haben insgesamt 10 Fehler und die Abiturienten 8 Fehler gemacht. Es gibt keinen Fehlertyp, der bedeutender als die anderen Fehlertypen ist.

(25) schlecht für mir (8)

(26) Ich bin sichert auf mein Traumberuf. (73)

8.2.5 Überblick über die Fehler in vier Hauptklassen

Die Betrachtung der Fehleranzahlen zeigt, daß die meisten Fehler sowohl in den Aufsätzen der Schüler im dritten Kurs als auch der Abiturienten in der Hauptklasse Kasusrektion der Präpositionen gemacht werden. Unserer Meinung nach könnte eine Ursache dafür sein, daß man die Benutzung der Präpositionen auswendig lernen muß. Man muß die richtige Präposition wählen und dennoch muß man den richtigen Kasus wissen und bilden können. Auch in der Hauptklasse Rektion der Verben ist die Fehleranzahl groß, während die Hauptklassen Präpositionale Kasus bei Substantiven und Rektion der Adjektive relativ wenig fehlerhafte Formen enthalten. Am meisten hat man Fehler beim Artikelgebrauch gemacht. Eine Ursache für die große Anzahl der Artikelfehler könnte unserer Meinung nach sein, daß die Schüler sich an die Genera nicht erinnern. Später in dieser Untersuchung werden wir die fehlerhaften Formen mit den Anzahlen der richtigen Formen vergleichen, weil in allen Fällen die

Fehleranzahl kein richtiges Gesamtbild über die Beherrschung der verschiedenen Kasus in vier Hauptklassen gibt.

8.3 Die Häufigkeit der Fehler in den Hauptklassen

Im folgenden wollen wir die Hauptklassen im Verhältnis zu den fehlerhaften und richtigen Formen untersuchen. Wir vergleichen die prozentuellen Anzahlen von beiden Schülergruppen eine Hauptklasse nach der anderen.

8.3.1 Kasusreaktion der Präpositionen

Tabelle 11. Die fehlerhaften und richtigen Formen in der Hauptklasse Kasusreaktion der Präpositionen

	total	falsch	%	richtig	%
I	1734	331	19%	1403	81%
III	2740	385	14%	2355	86%

Wie erwartet, haben die Abiturienten deutlich mehr verschiedene Formen von dieser Hauptklasse benutzt und auch mehr richtige Formen gebildet. Den Abiturienten ist der Präpositionsgebrauch wahrscheinlich schon automatisierter als den Schülern im dritten Kurs. Das kann man dadurch feststellen, daß die Abiturienten die Präpositionen in solchen gewöhnlichen Äußerungen wie *zu*

Hause, nach Hause, in Finnland, nach Finnland nicht mehr so häufig wechseln wie die Schüler im dritten Kurs. Dieses Thema werden wir noch später im Kapitel 8.4.2 behandeln.

8.3.2 Rektion der Verben

Tabelle 12. Die fehlerhaften und richtigen Formen in der Hauptklasse Rektion der Verben

	total	falsch	%	richtig	%
I	1110	130	11,7%	980	88,3%
III	1956	329	16,8%	1636	83,2%

Es ist überraschend, daß die Prozentanzahl der fehlerhaften Formen bei Abiturienten größer ist als der von den Schülern im dritten Kurs. Die Mehrzahl von den Fehlern in dieser Hauptklasse sind bei beiden Gruppen Artikelfehler. Prozentuell gibt es mehr Artikelfehler bei Abiturienten. Hier sollte man aber darauf achten, daß das Vokabular bei Abiturienten schon komplizierter ist. Das kann natürlich Fehler beim Artikelgebrauch verursachen.

8.3.3 Präpositionale Kasus bei Substantiven

Tabelle 13. Die fehlerhaften und richtigen Formen in der Hauptklasse Präpositionale Kasus bei Substantiven

	total	falsch	%	richtig	%
I	72	21	29,2%	51	70,8%
III	68	20	29,4%	48	70,6%

Die Tatsache, daß die prozentuellen Anzahlen der fehlerhaften und richtigen Formen bei beiden Gruppen fast gleich groß sind, ist unserer Meinung nach nicht so überraschend wie die Tatsache, daß die Schüler im dritten Kurs mehr Substantive mit gewisser Rektion benutzt haben als die Abiturienten. Dennoch haben die Schüler im dritten Kurs diese Formen erfolgreicher benutzt. Wir erwarteten, daß es diese Formen in den Aufsätzen überhaupt nur einige zu finden gibt, weil sie in den Lehrbüchern selten erwähnt und auch im Unterricht relativ wenig betont werden. Hier haben die Themen der Aufsätze bestimmt die Resultate bewirkt. Eines von den Themen für die Schüler im dritten Kurs ist "ein Brief". Viele haben die Äußerung *vielen Dank für deinen Brief und das Geschenk* o.ä. am Anfang des Aufsatzes richtig benutzt, was dann die Anzahl richtiger Formen in dieser Hauptklasse vergrößert. Dagegen ist die Äußerung *Grüße an deine Eltern* o.ä. oft falsch.

(27) Viele Grüße auch für deiner Familie. (134)

In den Aufsätzen der Abiturienten gibt es solche fehlerhaften oder richtigen Formen nicht, die sich regelmäßig wiederholen, sondern der Gebrauch von Äußerungen und dem Vokabular ist vielfältig. Die Abiturienten könnten bestimmt einfacher schreiben, aber sie sollen danach streben, sprachlich so reiche und abwechslungsreiche Sprache wie möglich zu benutzen. Leider verursacht das auch Fehler.

8.3.4 Rektion der Adjektive

Tabelle 14. Die fehlerhaften und richtigen Formen in der Hauptklasse Rektion der Adjektive

	total	falsch	%	richtig	%
I	40	10	25%	30	75%
III	83	8	9,7%	75	90,3%

Die Skala von benutzten Adjektiven mit Rektion ist sehr gering bei beiden Gruppen. Die geringe Anzahl in den Aufsätzen der Schüler im dritten Kurs ist verständlich, weil sie keine systematische Liste von solchen Adjektiven im Lehrbuch haben. Die Formen, die sie benutzt haben, kommen in den Texten im Lehrbuch vor. Solche Formen sind z.B. *stolz auf etwas*, *wichtig für jemanden* und *voll von etwas*. Der Gebrauch von Adjektiven mit Rektion ist oft nicht gelungen. Die Abiturienten haben dieselben Formen benutzt und außerdem

noch einige andere, wie z.B. *abhängig von etwas* und *zufrieden mit etwas*. Im großen und ganzen ist den Abiturienten der Adjektivgebrauch gut gelungen.

8.3.5 Überblick über die Häufigkeit der Fehler in den Hauptklassen

Die Prozentzahlen zeigen, daß Formen der Hauptklasse Kasusrektion der Präposition am häufigsten vorkommen. Am wenigsten kommen Formen der Hauptklasse Rektion der Adjektive vor. Die besten Resultate hat man in der Hauptklasse Rektion der Verben. Obwohl die Hauptklasse Rektion der Verben in unserer Untersuchung erst an der zweiten Stelle in Bezug auf die Häufigkeit kommt, würden die Resultate wahrscheinlich anders aussehen, wenn wir auch die Nominativformen berücksichtigt hätten. Am schiefsten haben die beiden Gruppen die Formen der Hauptklasse Präpositionale Kasus bei Substantiven beherrscht. Diese Formen kommen selten in den Aufsätzen vor, wie auch im Unterricht. In der Hauptklasse Rektion der Adjektive ist der Unterschied zwischen den Schülern im dritten Kurs und den Abiturienten am größten von allen Hauptklassen. Die Resultate sind unseren Erwartungen gemäß in Bezug auf die Häufigkeit und die Beherrschung der verschiedenen Hauptklassen. Die Abiturienten haben außer der Hauptklasse Rektion der Verben bessere Resultate bekommen.

8.4 Die Fehlertypen in einzelnen Kasus

In folgenden Kapiteln behandeln wir die Fehler, die im Akkusativ, Dativ oder Genitiv vorkommen. Dabei haben wir die Präpositions-, Artikel-, Pronomen-,

Substantiv- und Adjektivfehler voneinander unterscheidet. Zu den Anzahlen in den Tabellen sind alle falschen und richtigen Formen von den vier Hauptklassen gezählt worden. Das heißt, daß z.B. die Anzahl der Präpositionsfehler im Akkusativ aus den Anzahlen der falschen und richtigen Formen in den Hauptklassen Kasusreaktion der Präpositionen, Reaktion der Verben, Präpositionale Kasus bei Substantiven und Reaktion der Adjektive bestehen.

Die Fehlertypen haben wir hier noch genauer beschrieben. In den Präpositionsfehlern kommen solche Fälle vor, wo die Präposition falsch ist, fehlt oder es gibt eine unnötige Präposition. Bei den Artikelfehlern sind die gleichen Typen zu finden. Die Pronomen, Substantive und Adjektive sind entweder falsch oder richtig. Bei Substantiven kommen solche Fehler vor, wo das Substantiv nicht falsch flektiert ist, sondern es ist überhaupt kein deutsches Wort.

8.4.1 Die Fehler im Akkusativ

Im folgenden analysieren wir die Fehlertypen einen nach dem anderen so, daß wir zuerst die Präpositionsfehler bei den Schülern im dritten Kurs und dann bei den Abiturienten untersuchen. In einigen Fällen betrachten wir die Resultate der Schüler im dritten Kurs und der Abiturienten gleichzeitig, weil die Fehleranzahlen geringer in diesen Fällen sind. Dabei vergleichen wir die Fehleranzahlen und die Prozentzahlen der beiden Gruppen.

Tabelle 15.Akkusativ

	Präp.	Art.	Pron.	Subst.	Adj.
	f/r	f/r	f/r	f/r	f/r
I	56/137	77/216	28/208	8/560	27/87
f-%	29%	26,3%	11,9%	1,4%	23,7%
r-%	71%	73,7%	88,1%	98,6%	76,3%
III	69/322	149/398	54/363	51/929	56/233
f-%	17,6%	27,2%	13,7%	5,2%	19,4%
r-%	82,4%	72,8%	86,3%	94,8%	80,6%

Die Mehrzahl von den Präpositionsfehlern bei den Schülern im dritten Kurs sind von der fehlerhaften Präposition verursacht. Solche Fällen gibt es 42. Die meisten Fehler liegen in der Hauptklasse Kasusreaktion der Präpositionen. Typische Beispiele dazu sind:

- (28) Ich fahre nach dem Stadt. (40)
- (29) Ich mu viele in den Gymnasium lesen, damit ich in die Universität gehen kann. (70)
- (30) Ich fahre zu Lande. (19)
- (31) Ich esse gut am Morgen und ließ die Zeitung. Dann gehe ich nach der Schule .(80)

Die zielgerichteten Präpositionen scheinen Schwierigkeiten zu verursachen. In vielen Fällen verwechseln die Schüler die Präpositionen *in* und *nach*. Das könnte daher kommen, daß die Präposition *nach* in Verbindungen wie *nach Finnland* oft benutzt wird. Dann benutzen die Schüler die Präposition *nach* übergeneralisiert in vielen Fällen, wo sie das Ziel "wohin?" äußern wollen. Im

Beispiel (29) hat der Schüler die Präpositionen *an* und *in* verwechselt. Er hat wahrscheinlich an die Äußerung *in die Schule* gedacht, und die Wörter *die Schule* und *die Universität* gleichgesetzt. Die Äußerungen *aufs Land* und *auf dem Lande* haben in vielen Aufsätzen viele Varianten. Wie im Beispiel (30) haben wir noch folgende gefunden:

- (32) Ich fahre auf dem Lande. (23)
- (33) Ich ziehe um an Lande. (23)
- (34) Ich nach dem Lande umziehe. (26)

In den Fällen, wo die Präposition fehlt, hat der Schüler wahrscheinlich einen Fehler vermeiden wollen, weil er die richtige Präposition nicht gewußt hat.

- (35) Ich gehe ____ Gygnaeus-Gymnasium in Jyväskylä. (96)
- (36) Ich gehe ____ die Musikschule und ich habe einmal in der Woche Spielstunde. (9)
- (37) Da kann man schwimmen, ____ Sauna gehen und ausspannen (112)

Hier kann man sich kaum vorstellen, daß die Schüler gedacht hätten, daß diese Äußerungen ohne Präposition richtiges Deutsch wären, Beispiele (35-37). Natürlich ist es doch möglich, daß es hier um die Interferenz der finnischen Sprache geht. Auf finnisch würde man das Beispiel (35) *käydä Cygnaeus lukiota*, (36) *käydä musiikkikoulua* sagen.

In der Hauptklasse Rektion der Verben haben wir viele Fehler gefunden, wo die Präposition fehlt in Stellen, wo sie sein sollte, und Fehler, wo die Präposition zusätzlich ist.

- (38) Aber wenn ich ____ dich tenkte und ____ folgend Sommer. (51)
- (39) Ich mußte ein Paar Stunden ____ der nächsten Zug warten. (48)
- (40) Ich muß dir ____ mein Fahrt schreiben. (52)
- (41) An die frischen Wälder und grünen Wiesen kann man aus der Ruhe genießen. (105)
- (42) Viele Touristen besuchen in Finnland. (112)

Die Verben in den Beispielen kommen üblich in den Lehrbüchern vor. Unserer Meinung nach sind diese Fehler eine Folge von einfach schlechten Sprachkenntnissen. In den Beispielen (41) und (42) ist wahrscheinlich auch der Fall der Interferenz in Frage. Auf finnisch sagt man *nauttia jostakin* und *käydä jossakin*.

In den Hauptklassen präpositionale Kasus bei Substantiven und Rektion der Adjektive haben wir folgende Präpositionsfehler gefunden:

- (43) Viele Grüße ____ deine Eltern. (56)
- (44) Viele Grüße auch für deiner Familie. (134)
- (45) Es gibt viele Ausländer, die Finnland nicht kennen oder sie haben falsche Information aus Finnland. (103)
- (46) Ich bin interessant aus Golf und ____ Ankel. (95)
- (47) Finnland ist eines Papierprodukt Land und ist bekannt uber seine Qualität. (109)

Im Beispiel (45) hat der Schüler wahrscheinlich an die Übersetzung der Präposition *aus*: fi. *-sta* gedacht und sie falsch benutzt. Im Beispiel (44) hat der Schüler bestimmt die Präposition *für* in der Bedeutung *jemandem* benutzt, wie in der Äußerung *wichtig für mich*. Im Beispiel (46) benutztes Adjektiv *interessiert* ist oft falsch benutzt wie auch das Verb *sich interessieren* und das Substantiv *das Interesse*.

Die Abiturienten haben hier deutlich weniger Fehler gemacht. Bei Abiturienten waren 17,6% von den Präpositionen falsch und bei den Schülern im dritten Kurs sogar 29%. Auch bei Abiturienten ist die größte Fehlergruppe die falschen Präpositionen. Am meisten haben sie Fehler in der Hauptklasse Rektion der Verben gemacht. Die Abiturienten haben genau dieselben Fehler wie die Schüler im dritten Kurs gemacht. Häufige Fehler sind z.B. falsche oder fehlende Präpositionen in Verbindung mit Verben *denken*, *warten* und zusätzliche Präpositionen in Verbindung mit Verben wie *besuchen*, *genießen*.

- (48) Ich kann schon denken über heiraten. (77)
- (49) Da kann man ____ seine Freunde und Familie denken. (18)
- (50) Mann kann über die Sehenswürdigkeiten des Landes genießen.
(35)
- (51) Wichtig ist mit deinem Freunden besuchen. (151)

An der zweiter Stelle kommen die Präpositionsfehler in der Hauptklasse Kasusrektion der Präpositionen. Wir haben überrascht bemerkt, daß die Abiturienten auch beim Gebrauch der Präpositionen *in* und *nach* viele Fehler gemacht haben.

- (52) Wir gehen nach neue Schule. (1)
- (53) Ich möchte nach Uni gehen. (91)
- (54) Es ist nett, daß wir nach gleiche Platze in Armen gehen dürfen. (8)
- (55) Aber warum reisen die Leute so oft nach Ausland. (155)
- (56) Mann kann schwimmen und um die Stadt ____ gehen. (6)
- (57) Das muß ich sagen, wenn ich ____ unser Klassentreffen gehen.
(132)
- (58) Ich muß nach ____ Klassentreffen gehen. (132)

Die zwei letzten Beispiele von demselben Aufsatz zeigen, daß die Abiturienten nicht systematisch denken, wenn es um die Präpositionen geht. Unserer Meinung nach können die Präpositionen ab und zu sogar mit Glück richtig sein.

Beim Artikelgebrauch haben die Schüler im dritten Kurs in den Hauptklassen Kasusrektion der Präpositionen und Rektion der Verben 38 und 39 Fehler gemacht. In den zwei anderen Hauptklassen haben wir keine Fehler gefunden. In der Hauptklasse Kasusrektion der Präpositionen gibt es gleich große Anzahl von fehlerhaften und fehlenden Artikeln. In der Hauptklasse Rektion der Verben ist die Anzahl der fehlerhaften Artikel deutlich größer.

- (59) Ich fahre zu__ Lande. (19)
- (60) Ich fahre zu __ Nachbarland. (19)
- (61) Ich fahre nach__Schule. (40)
- (62) Ich gehe nach__ Schwimmhalle. (40)

Unserer Meinung nach ist hier die einzige Erklärung für die fehlenden Artikel die Unachtsamkeit. Die Schüler haben wahrscheinlich gar nicht daran gedacht, wann man den Artikel weglassen kann.

- (63) Dann ging ich in der Bett. (45)
- (64) Zuerst gehe ich insDusch. (82)
- (65) Ich habe ein Arbeitsstelle. Ich verkaufe Zeitungen. (96)
- (66) Ich liebe Tiere und ich habe das Hund. (96)
- (67) Danach ich zog die Kleider an und ging in der Küche. (61)

In diesen Fällen haben die Schüler wahrscheinlich keine Ahnung von den Genera gehabt, welches auffällig üblich ist. Auch wie im Beispiel (64) bilden die Schüler gern eigene Wörter und versuchen dann auch die Artikel logisch,

oft ohne Erfolg zu bestimmen. Diese behandeln wir noch genauer im Kapitel 8.4.4. Manchmal ist es schwierig zu unterscheiden, ob der Fehler eine Folge von dem falschen Kasus oder Genus ist, wie im Beispiel (67).

Die Abiturienten haben mehr Fehler im Artikelgebrauch gemacht als die Schüler im dritten Kurs. Der Unterschied ist nicht so groß wie z.B. der Unterschied im Präpositionsgebrauch. Die Prozentzahlen der falschen Formen sind 26,3% und 27,2%.

Die Abiturienten haben Schwierigkeiten besonders in der Hauptklasse Rektion der Verben gehabt. Die Abiturienten haben sehr viele Artikelfehler auch bei Präpositionen gemacht. In beiden Hauptklassen bilden die größte Gruppe der Fehler die fehlerhaften Artikel. In Verbindung mit Substantiven haben wir nur einen Artikelfehler gefunden.

- (68) Wenn ein Kind einen guten Leben haben, kann sie ein Traumkind sein.(44)
- (69) Ich arbeite in einem Büro und habe auch einen Familie. (97)
- (70) Es ist auch wichtig, daß man einen Berufsausbildung hat. (65)
- (71) Meine Meinung ist es wichtig erst der Beruf schaffen. (69)
- (72) Wie könnte man sich für die Studieren und der Arbeit interessieren.(86)
- (73) Wir alle möchten ein Partner, ein Menschen, das wir lieben können.(52)
- (74) Ich kann nicht das an denken daß als mir zuerst ein Kind ein Beruf ein Job haben können wir heiraten. (66)

Wir finden die Substantive in den Beispielsätzen sehr üblich und häufig. Es ist erstaunlich, daß die Abiturienten die Genera solcher Wörter nicht wissen. Ursachen könnten sein, daß der Input einseitig ist, die Schüler auf die Genera

nicht achten und vielleicht sogar das, daß die Lehrer die Regel der Genera nicht für wichtig halten. Wie im Beispiel (70) hat der Schüler wahrscheinlich nicht gewußt, daß die *-ung* Endung im Substantiv Femininum bedeutet.

(75) Ich durfte nicht in der Schule gehen. (119)

(76) Wir würden am Mittelsee gefliegen. (122)

(77) Aber ich will im Ausland fahren. (138)

(78) Keine anstrengenden Reisen ins große, blöde Geschäfte. (137).

In den drei ersten Fällen haben die Schüler unserer Meinung nach die richtigen Genera gewußt, aber statt des Akkusativs haben sie den Dativ benutzt. Sie können die Präpositionen mit zwei Kasus nicht richtig verwenden. Das letzte Beispiel beweist auch auf unlogisches Denken in Bezug auf die Grundzüge der deutschen Grammatik.

Im Pronomengebrauch haben die Schüler im dritten Kurs bessere Resultate als die Abiturienten bekommen. Von den Pronomen sind 11,9% falsch. Bei Abiturienten ist die Prozentzahl 13,7%. Sowohl die Schüler im dritten Kurs als auch die Abiturienten haben die meisten Fehler in der Hauptklasse Rektion der Verben gemacht. Wie bei Präpositionen und Artikeln gibt es nur einige Fehler in den Hauptklassen präpositionale Kasus bei Substantiven und Rektion der Adjektive. Ein Grund bei beiden Gruppen für die große Anzahl von Fehler im Pronomengebrauch in den Aufsätzen ist vermutlich die große Anzahl verschiedener Pronomen. Wir haben bemerkt, daß die Fehler in der Deklination der Adjektive und Pronomen oft gleichzeitig vorkommen. Hier einige Beispiele von den gewöhnlichen Fehlern der Schüler im dritten Kurs.

(79) Ich bekomme viel nett Freunde. (13)

- (80) Ich habe kennengelernt mein best Freund in die Übungen. (10)
- (81) Ich schlafe gern zwölf Stunden in der Nacht, aber oft habe kein Zeit. (94)
- (82) Jetzt habe ich zu meiner eigen Wohnung eingezogen (132)

In den Aufsätzen der Abiturienten haben wir folgende Beispiele gewählt:

- (83) Ich habe den beste Man und ich liebe meine Man. (101)
- (84) Eine Woche später bin ich hier in Kotka mit meinem Schulfreunde (37)
- (85) Da sehe ich das BMW mit alle mögliche Extra-geräten. (67)

Die Fehler unterscheiden sich nicht viel voneinander. Man könnte auf Grund der Fehler nicht feststellen, ob sie von den Schülern im dritten Kurs oder den Abiturienten geschrieben worden sind, weil die beiden Gruppen Fehler in den Grundlagen machen. Es war nicht erwartet, daß die beiden Gruppen die Personalpronomen nicht völlig beherrschen. Sondern sogar in einfachsten Formen kommen Fehler vor. Wir glauben, daß sie die Personalpronomen doch kennen, aber der Gebrauch des Akkusativs und Dativs Probleme verursacht. Die ersten 4 Beispiele sind von den Aufsätzen der Schüler im dritten Kurs und die folgenden von den Abiturienten.

- (86) Ich bemerkte, daß mein Paß weg war. Zum Glück fand ich ihn aus der Information, weil ich er da vergaß. (48)
- (87) Und so bin ich... Und nu du kannst mir, oder? (98)
- (88) Ich möchte dir manchmal sehen. (129)
- (89) Vielen Dank für deinen Brief. Es hat mir sehr glücklich gemacht. (134)
- (90) Er setze sich und ich beobachtet er (93)
- (91) Weil ich meinen Partner fürs Leben gefunden habe, will ich ihm heiraten. (66)
- (92) Meine beste Freundin ruft mir an (93)

- (93) Sie nehmen ich da bleiben so lange ich dort arbeiten wollen. (2)
- (94) Ich warte mehr und mehr, daß meine Familia nach Hause kommen würde. Es macht Spaß dem wieder sehen. (15)
- (95) Ich denke an meine Freunde. Ohne ihnen hätte das Leben grau gewesen. (28)

Im Beispiel (92) kann die Erklärung in der Interferenz liegen. Auf finnisch lautet der Satz: ...*soittaa minulle*. Im Beispiel (95) hat der Schüler entweder nicht gewußt, welchen Kasus die Präposition *ohne* regiert, oder er hat die richtige Form des Personalpronomens *sie* im Akkusativ nicht gewußt. Für die anderen Beispiele können wir keine vernünftigen Erklärungen geben.

Die Fehlerprozente bei den Substantiven sind klein. Die Abiturienten haben aber mehr Fehler bei Substantiven gemacht als die Schüler im dritten Kurs. Die Prozentzahlen sind 5,2% und 1,4%. Die Fehler kommen meistens daher, daß die Endung *-n* bei schwachen Maskulina vergessen wird oder der Substantiv entweder einen Lapsus enthält oder der Schüler das Wort auf deutsch nicht gewußt hat. Folgende sind Beispiele von den Aufsätzen der Schüler im dritten Kurs.

- (96) Peurunka ist eine Schwimmhalle und da kann man schwimmen und in den Bundsaal gehen. (105)
- (97) Bei den See Peurunka liegt ein großes Golffel (105)
- (98) Ich liebe Laukaa sehr, daß ich hier durch meines ganzes Lebenes gewohnt habe. (105)
- (99) Ich fahre zu Lande (19)
- (100) Ich kann nicht mich vorstellen, daß ich nach dem Lande umziehe. (26)
- (101) Manschmal fahre ich auf dem Lande (23)

Die Äußerungen *aufs Land* und *auf dem Lande* verwechselt man oft, wie in den zwei letzten Beispielen. Im folgenden geben wir Beispiele für die Fehler der Abiturienten.

- (102) Ich und meine Freunde haben 12 Klasse auf Schull gegangen. (8)
- (103) Wir sehen uns wieder nach einem Jahr, wenn wir in Armen gehen.(8)
- (104) Ich habe einen Flugplan gekauft (98)
- (105) Er hat zwei Kindern und ein groß Auto. (93)
- (106) Wir können in der Lade gehen und das frische Essen kaufen. (16)
- (107) Die große und lange Autobahnen und mächtige Platze sind etwas Besonderes für einen Mensche .(19)
- (108) Dann können wir denken ob wir ein Familien möchte (85)

Hier hätten wir viele Beispiele geben können. Das Wort *der Platz, die Plätze* ist oft im Plural falsch benutzt, wie auch die Pluralform *die Kinder*. Im Beispiel (104) hat der Schüler das Wort *das Flugzeug* mit seinem eigenen Wort ersetzt, das von dem schwedischen *flygplan* kommen kann. Die meisten von den selbst gebildeten Substantiven sind verständlich. Sie verursachen den Schülern nur mehr Schwierigkeiten, weil sie die Artikel und mögliche Adjektivendungen dazu erfinden müssen.

Der Gebrauch von Adjektive ist bei beiden Gruppen gering. Das könnte daraus folgen, daß die Schüler die Adjektive zu vermeiden versuchen, weil sie vielleicht die Adjektivflexion schwierig finden. Diese Ansicht stützt sich auch auf die Prozentzahlen. In den Aufsätzen der Schüler im dritten Kurs sind 27 von den 114 benutzten Adjektivformen falsch, prozentuell 23,7%. Bei den Abiturienten sind 56 von den 233 Adjektivformen falsch, was prozentuell 19,4% macht. Die Mehrzahl von den Fehlern bei beiden Gruppen liegen in der Hauptklasse Rektion der Verben.

Bei beiden Gruppen kommen ähnliche Fehler vor. In vielen Fällen, wo der Artikel falsch ist, ist auch das Adjektiv falsch. In vielen Fällen ist das Adjektiv in der Grundform ohne Endungen. Beim Adjektivgebrauch gibt es in vielen Fällen Inkonsequenz. In einer Äußerung kann der Artikel ein Genus und das Adjektiv ein anderes Genus äußern, wie z.B. in dem Satz: *er hat ein neue BMW-Sportwagen*. Im folgenden geben wir zuerst Beispiele von den Fehlern der Schüler im dritten Kurs und danach der Abiturienten.

- (109) Wir hatten ein gemütlich Abend. (52)
- (110) Klarinett hat der schönst Klang. (38)
- (111) Ich habe ein schrecklich Tag gehabt. (55)
- (112) Den nächstes Morgen sangen die Vogel schön. (19)
- (113) Ich habe gut körperlich und geistig Fit für den Fliegen. (71)

Die Fehler zeigen, daß die Schüler mit dem Verb *haben* in der Bedeutung *besitzen* nicht den Akkusativ sondern den Nominativ benutzen. Der Nominativ ist aber oft falsch in den obengenannten Weisen gebildet. Im letzten Beispiel ist das Substantiv kein deutsches Wort. Statt des Wortes *die Fitneß* hat er ein eigenes Wort entdeckt. Dabei hat er sich aber nicht bemüht dem Wort *Fit* ein Genus zu entdecken, sondern hat alle Adjektive in der Grundform hingeschrieben. Vielleicht hat er nicht gewußt, daß das Objekt im Akkusativ sein sollte. Vielleicht hat er den Akkusativ zu schwierig gefunden, besonders, weil er das Genus nicht wußte.

- (114) Leute, die ein vollautomatischen Welt wollen. (145)
- (115) Es gibt ein bekannte finnische Mann, Juhan af Grann. (126)
- (116) Wir haben jetzt ein halben Jahr zusammen zu wohnen. (103)

- (117) Wenn ich das echte Mann finde, brauch ich nicht lange zu gedanken, ob ich heirate. (61)
- (118) Wenn ein Kind einen guten Leben haben, kann sie ein Traumkind sein.(44)
- (119) Er hat zwei Kindern und ein groß Auto. (93)
- (120) In Europa gibt es viele vereint Sachten um Gang. (123)
- (121) Wenn ich im Lotto gewinnen würden, würde ich ein rot Porsche kaufen. (42)
- (122) Heute sprechen wir viel über das vereintes Europa. (105)

Überraschend war zu bemerken, daß die Abiturienten die Genera gewöhnlicher und häufig vorkommender Wörter, wie z.B. *der Mann, das Auto, das Leben, das Jahr* und *die Welt* nicht gewußt haben. In einigen Fällen hat es den Fehler auch im Adjektiv verursacht, wie in Beispielen (117) und (118). Wir glauben, daß der Fehler im Beispiel (121) daher kommt, daß der Schüler das Genus der Automarken nicht gewußt hat. Die Unsicherheit äußert sich auch hier in der Form von Weglassung der Adjektivendungen.

Wenn wir die Fehler im Akkusativ betrachten, fällt uns ein, daß es viele verschiedenen Fehler mit vielen verschiedenen Ursachen gibt. Eine von den bedeutendsten Ursachen ist die schlechte Erkenntnis der Genera. Eine auffallende Erscheinung ist auch das, daß die beiden Gruppen von Schülern die gleichen Fehler und im gleichen Maß gemacht haben. Es ist erstaunlich, wie klein die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen sind. Bei den Artikeln, Pronomen und Substantiven haben die Abiturienten sogar mehr Fehler gemacht als die Schüler im dritten Kurs. Eine Ursache dafür könnte sein, daß die Abiturienten vielleicht kompliziertere Strukturen und vielseitigeres Vokabular benutzen. Aus den Adjektivfehlern ist es schwierig Schlußfolgerungen zu ziehen, wie die Schüler die schwachen und starken Adjektivendungen im Akkusativ beherrschen, weil die Endungen durcheinander gemischt sind. Mit

dem bestimmten Artikel hat man die starke Endung benutzt und umgekehrt, das Beispiel (122).

8.4.2 Die Fehler im Dativ

Tabelle 16. Dativ

	Pröp.	Art.	Pron.	Subst.	Adj.
	f/r	f/r	f/r	f/r	f/r
I	85/442	117/258	54/120	25/406	8/10
f-%	16,1%	31,2%	30,9%	5,8%	44,5%
r-%	83,9%	68,8%	69,1%	94,2%	55,5%
III	81/662	140/289	50/133	44/620	38/68
f-%	10,9%	32,6%	27,3%	6,6%	35,8%
r-%	89,1%	67,4%	72,7%	93,4%	64,2%

Die Mehrzahl von den Präpositionsfehlern im Dativ bei den Schülern im dritten Kurs sind von der fehlerhaften Präposition verursacht. Solche Fällen gibt es insgesamt 69. Fehler, wo die Präposition fehlt gibt es 16. Prozentuell haben die Schüler im dritten Kurs ganz gut die Präpositionen im Dativ beherrscht. Nur 16,6% von Präpositionen waren fehlerhaft. Die Mehrzahl von den Präpositionsfehler sind in der Hauptklasse Kasusreaktion der Präpositionen gemacht. Typische Beispiele zu den Präpositionsfehlern sind:

- (123) Ich liebe Musik und das ist meine Hobby für 14 Jahr gewese.
(73)
- (124) Efter ich die Zeitung hätte geliest, gehe ich in die Schule. (82)
- (125) Mein Hobby ist aerobick und da gehe ich einmal i Woche. (96)
- (126) Hoffentlich kommst du bald in Finnland. (66)
- (127) Wenn ich in dem Flugplatz war hatte ich traurig. (51)
- (128) Der Zug nach Hamburg bis München war spät. (56)

Wie im Beispiel (123) haben die Schüler oft Fehler beim Gebrauch der Präposition *seit* gemacht. Die Präposition *für* wird zur Angabe einer Dauer und eines Zeitpunkts öfter als die Präposition *seit* benutzt. Die Schüler finden es sich wahrscheinlich schwierig zu erinnern, daß die Präposition *seit* den Zeitpunkt zu einem anhaltenden Zustand gibt. Diese Behauptung wird auch darauf gestützt, daß die Schüler oft auch das Verb in falschem Tempus geschrieben haben. Statt des Präsens benutzen die Schüler oft das Perfekt wie es auch im finnischen ist.

Das Beispiel (124) ist eine Erscheinung von der Interferenz der schwedischen Sprache. Das Beispiel (125) kann auch von der schwedischen Interferenz verursacht sein oder es handelt sich nur um einen Lapsus. Unserer Meinung nach übergeneralisieren die Schüler die Präposition *in* in der Bedeutung "wohin?". Das ist passiert im Beispiel (126). Die einzige vernünftige Erklärung unserer Meinung nach für das letzte Beispiel ist die Verwechslung des Präpositionspaars *von - bis (nach)*.

- (129) Ich reite ____ etwa neun Jahre. (39)
- (130) Ich habe viele gute Feste _____ Zukunft. (24)
- (131) Ich gehe zweimal _____ Woche zur Musikschule. (97)
- (132) Ich wohne irgendwo _____ Großstadt. (30)

In dem ersten Beispiel fehlt die Präposition *seit*. Sie scheint schwierig den Schülern zu sein, wie oben schon gesagt. Für die drei letzten Beispiele haben wir keine vernünftige Erklärung erfunden. Kaum haben die Schüler gedacht, daß diese Äußerungen ohne Präpositionen richtig wären.

Ein üblicher und sehr häufig vorkommender Fehler kommt in den Äußerungen *zu Hause* und *nach Hause* vor. Entweder sind die Präpositionen *zu* und *nach* verwechselt worden oder die Präposition ist falsch oder fehlt.

(133) Nach der Schule gehe ich gerade zu Hause und nach der Gym
(80)

(134) Ich wohne nach Hause in Palokka. (88)

(135) Wenn ich zurück in der Hause bin mache ich zuerst mein
Hausaufgaben. (83)

(136) Nach der Schule gehe ich ____Hause. (92)

Die zwei ersten Beispiele zeigen, daß obwohl diese Äußerungen häufig vorkommen, ist es klar, daß solche gewöhnlichen Äußerungen noch häufiger und mehr im Unterricht auftreten und benutzt werden sollen.

In der Hauptklasse Rektion der Verben gibt es 17 Präpositionsfehler. Nur einer von denen ist eine fehlende Präposition. Die häufigste Ursache für diese Fehler sind die sg. "wo? -Verben" zusammen mit der Interferenz der finnischen Sprache. Ein Beispiel dafür ist das Verb *lesen*. Im finnischen sagt man *lukea jostakin*, im deutschen sagt man aber *lesen in +Dat.* . Andere ähnliche Verben, die Fehler verursacht haben, sind *vergessen*, *finden* und *kaufen*. Es gibt auch Fälle, wo die Schüler eine Präposition hinzugefügt haben, wenn es nicht nötig ist.

- (137) Ich lese die TV program von Zeitung. (92)
- (138) Hier ist Ihnen Tips, was Sie aus Finnland kaufen können. (104)
- (139) Ich vergaß das nach Hause. (48)
- (140) Dann bemerkte ich, daß mein Paß weg war. Zum Glück fand ich er aus der Information. (48)
- (141) Zur hellen Leuten fehle ich die Kerzen emp. (104)
- (142) Ich muß finnische Musik für dich schicken. (122)
- (143) Ich kann für dich finnische Musik schenken. (128)

Die vier ersten Beispiele sind klar Resultate von der Interferenz des finnischen. Die entsprechenden finnischen Formen sind: *lukea lehdestä, ostaa Suomesta, unohdin kotiin, löysin hänet infopisteestä*. In den drei letzten Beispielen haben die Schüler vermutlich die finnische Endung *-lle* mit einer Präposition ersetzt, ohne auf die Rektion der Verben zu achten.

In den Hauptklassen Präpositionale Kasus bei Substantiven und Rektion der Adjektive gibt es insgesamt nur 6 Präpositionsfehler.

- (144) Unsere Differenz mit die Reiche und die Arme ist nicht so groß wie in die USA. (99)
- (145) Manchmal habe ich die Sehnsucht zu dem Ausland. (111)
- (146) Alles Gute für dich und deine Eltern. (129)
- (147) Ich schicke dir einige Fotos aus meiner Familie. (131)
- (148) Ich bin interessant aus Golf und Ankel. (95)
- (149) Wenn sie gar intressiert über unserem schönes Land sein, sind Sie herzlich willkommen! (109)

Diese Fehler sind unserer Meinung nach nicht besonders erstaunlich. Jedoch hätte der Schüler die richtige Präposition im ersten Beispiel sogar mit Hilfe der finnischen Sprache entdecken können. Im Beispiel (145) hat der Schüler vermutlich nur an die Bedeutung der Präposition gedacht und sie falsch gewählt. Im Beispiel (147) hat der Schüler die Präpositionen *von* und *aus*

miteinander verwechselt, weil beiden dieselbe Bedeutung fi. *-sta* in dem Lehrbuch gegeben wird.

Prozentuell haben die Abiturienten die Präpositionen im Dativ deutlich besser beherrscht. Das Fehlerprozent ist 10,9%, während es bei den Schülern im dritten Kurs sogar 16,6% ist. Die Abiturienten haben insgesamt 743 Präpositionen benutzt, von denen 81 falsch sind. Die meisten Fehler sind in der Hauptklasse Kasusreaktion der Präpositionen. Solche Fälle, wo die Präposition fehlt, gibt es 16, alle in dieser Hauptklasse.

- (150) Ich fahre mit meinen Freunden zu Europa. (122)
- (151) In Finnland gibt es so kalt, daß in den Südeuropa reisen muß. (6)
- (152) Ich möchte ins Kino gehen, obwohl wir in Kino in Dienstag waren.(149)
- (153) Für meine Meinung wir hatten hat in meine Klasse Spaß. (1)
- (154) Man kann in der heißenen Strände sein. (6)
- (155) Die Schule ist bald im Ende (157)

Unserer Meinung nach zeigen die vier letzten Beispiele, daß die Schüler die Bedeutungen der Präpositionen im Dativ nicht in allen Fällen wissen. Sie haben viele Präpositionen mit der Präposition *in* ersetzt, wahrscheinlich weil sie bekannter als viele andere Präpositionen ist wegen z.B. des Einflusses des Englischen. Das Beispiel (152) zeigt klar, daß man im Unterricht viel mehr den alltäglichen Sprachgebrauch hören und benutzen sollte. Die Abiturienten haben erstaunlich viele Fehler gemacht, wenn sie sich über das Reisen nach verschiedenen Städten, Ländern und Erdteilen geäußert haben. Das Reisen ist doch eines von den Themen, das in den Lehrbüchern in den Kursen I, III und IV behandelt wird. Und auch sonst kommen diese Äußerungen in vielen Zusammenhängen, im normalen Sprachgebrauch vor.

- (156) Ich kam zurück ____ Finnlan. (2)
 (157) Ich will ____ Ferien bin. (20)
 (158) In der Cafe würden drei kleinen Tischen sein und ____ dem
 Tischen würden immer roten Rosen sein. (87)
 (159) Wenn wir ____ Ausland war kaufte meine vater das Auto. (124)
 (160) Ich würde nicht ____ Auslands wollen wohnen. (133)

Die zwei letzten Beispiele haben vielleicht mit der Interferenz der schwedischen Sprache zu tun. Auf Schwedisch sagt man im Ausland *utomlands*, also ohne Präposition. Überhaupt haben die Abiturienten viele verschiedenen Varianten von den Äußerungen *im Ausland*, *ins Ausland* benutzt. Häufig kommen solche Varianten vor, wo die Präposition richtig ist aber die Endung *-s* steht am Ende des Substantivs. Das kommt wahrscheinlich auch vom Schwedischen. Die drei ersten Beispiele sind wahrscheinlich Flüchtigkeitsfehler. Im Beispiel (156) ist doch möglich, daß der Schüler das Adverb *zurück* für eine Präposition gehalten hat.

Von diesen Beispielen fällt es uns ein, daß der Unterricht sich vielleicht auf zu viele komplizierte Strukturen bezieht, weil sogar einfache Äußerungen, die den alltäglichen Sprachgebrauch betreffen und die in den Aufsätzen häufig vorkommen, nicht beherrscht werden. Natürlich haben viele Abiturienten diese Formen beherrscht, aber diese obengenannten Fehler kommen jedoch auffallend häufig vor und sind deswegen beachtenswert. Die genaue Ursache zu finden, sollte man natürlich den Unterricht und die Schüler beobachten und dafür haben wir natürlich in diesem Zusammenhang keine Möglichkeit.

In der Hauptklasse Reaktion der Verben gibt es insgesamt 13 Präpositionsfehler. Die meisten Fehler sind von einer zusätzlichen Präposition verursacht.

Besonders mit Verben wie *sagen*, *erzählen* und *geben* haben die Abiturienten oft die Präposition *für* benutzt. Auch die sg. "wo?-Verben" haben Fehler verursacht. Die Verben sind dieselben *kaufen* und *bleiben* wie bei den Schülern im dritten Kurs.

(161) Ich also sagen für meine Vater und Mutter: Au revoir! (4)

(162) Das ist Leben sage ich für meine selbe: Sonnen, Bier und Mädchen. (4)

(163) Ich kann eine Million für ihnen geben. (84)

(164) Ich muß das für meinen Freunden erzählen. (104)

(165) Ich würde nach Hause bleiben und aus dem leben genießen. (50)

(166) Ich kaufe zwei Häuser: einem von Finland und einem von der USA.(48)

Die zwei letzten Beispiele sind Interferenzfälle. Auf Finnisch sagt man *jäädä kotiin* und *ostan yhden Suomesta ja yhden USA:sta*. In den drei ersten Beispielen hat der Schüler vermutlich die finnische Endung *-lle* mit einer Präposition ersetzt, ohne auf die Rektion der Verben zu achten. In den Beispielen (163) und (164) hat der Schüler entweder den Akkusativ nicht bilden können oder er hat vermutet, daß die Präposition *für* den Dativ regiert.

Der Unterschied zwischen den Prozentzahlen im Artikelgebrauch der beiden Gruppen ist nicht groß. Von dem Artikelgebrauch bei den Schülern im dritten Kurs sind 31,2% fehlerhaft und bei den Abiturienten 32,6%. Auffallend ist, daß die Abiturienten am meisten Artikelfehler gemacht haben. Die Gesamtzahl der benutzten Artikel in den Aufsätzen der Schüler im dritten Kurs ist 375, wovon 117 Fehler sind, und der Abiturienten 429, wovon 140 Fehler sind.

Die beiden Gruppen haben in allen vier Hauptklassen Artikelfehler gemacht. Die meisten Fehler sind in der Hauptklasse Kasusrektion der Präpositionen und

zweitgrößte Gruppe bilden die Fehler in der Hauptklasse Rektion der Verben. Die Hauptursachen für die meisten Artikelfehler im Dativ sind bei beiden Gruppen dieselben wie im Akkusativ. Entweder haben die Schüler den Dativ nicht bilden können oder sie haben die Genera der Substantive nicht gewußt.

Von den 107 Artikelfehlern in der Hauptklasse Kasusrektion der Präpositionen bei den Schülern im dritten Kurs sind 69 Artikel falsch und 38 fehlen.

- (167) Meine Sachen sind noch in der Koffer (56)
- (168) Ich kann sie dir schickken, wenn wir haben sie von das Fotogeschäft. (54)
- (169) Ich und meine Familie wohnen in das Reihenhaus. (76)
- (170) Heutzutage ich glaube, dass mein Handwerk einige mit die Computer, Mathematik oder Physik ist. (69)
- (171) In die Sprachen bin ich ganz gut (70)
- (172) In ____ Zukunft. (74)
- (173) Ich fühle mich besser auf ____ Lande als in ____ Stadt (25)
- (174) Ich schlafe von fier bis zehn stunden in ____ Nacht. (92)

Von den fünf ersten Beispielen können wir nicht sicher sagen, ob die Fehler aus der Unkenntnis des Gebrauchs und der Bildung des Dativs oder des Genus resultieren. Im Beispiel (172) ist unserer Meinung nach eine mögliche Erklärung für den fehlenden Artikel, daß der Schüler das Wort *Zukunft* für abstrakt gehalten hat. In den zwei letzten Beispielen können die Fehler entweder Flüchtigkeitsfehler sein oder aus der Unkenntnis des Genus folgen.

In einigen Fällen haben die Schüler zwei Artikel für ein Wort benutzt. Hier glauben wir, daß die Schüler an den Inhalt der Form *im*, *am* nicht gedacht haben. Diese Schüler haben wahrscheinlich *im* und *am* für die Präpositionen *in* und *an* gehalten, eher aus Flüchtigkeit als aus Unwissenheit.

(175) Ich muß viele im den Gymnasium lesen. (70)

(176) Ich lag im der Sonne. (44)

(177) Am die letzte Nacht schlief ich im der Jugendherberge. (53)

Die Ursachen für die Artikelfehler im Dativ in der Hauptklasse Rektion der Verben sind die gleichen wie im Akkusativ. Auch die Fällen sind dem Akkusativ ähnlich, obwohl die Anzahl der Artikelfehler im Dativ deutlich kleiner ist. In dieser Hauptklasse gibt es nur 6 Artikelfehler.

(178) Ich blib über Nacht ins Hotel. (48)

(179) Ich lese die TV Program von _____ Zeitung. (92)

Diese Verben scheinen also Probleme sowohl im Präpositions- als auch im Artikelgebrauch zu verursachen. Die 4 Artikelfehler in den Hauptklassen Präpositionale Kasus bei Substantiven und Rektion der Adjektive sind schon in der Zusammenhang mit den Präpositionsfehler im Dativ genannt worden. Deshalb beschreiben wir die Fehler hier nicht mehr. Diese Beispiele enthalten also mehrere Fehler und in denen gibt es nicht solche Artikelfehler, die wir anders interpretieren könnten.

Bei den Abiturienten sind in der Hauptklasse Kasusrektion der Präpositionen von den 121 Artikelfehlern 88 Artikel falsch und 33 fehlen. Diese Fehler enthalten keine überraschenden Fällen, sondern die Fehlertypen und deren Erklärungen sind dieselben wie bei den Schülern im dritten Kurs. Also entweder haben sie den Dativ nicht bilden können oder sie wissen die Genera nicht. Beispiele dazu:

- (180) Die Heiraten ist eine wichtige Sache in die Leben. (77)
 (181) Vielleicht kann ich studieren nach dem Arbeit. (91)
 (182) Es ist wichtig für man alles möglich in der anderen Ländern zu sehen. (5)
 (183) Ich hat also viele Spaß Zeit wenn ich in ____ gymnasiet bleiben hat. (1)
 (184) Ich weiß nicht jetzt was will ich mache nach ____ Gymnasiet. (2)
 (185) Wir haben Zeit in ____ Zukunft. (103)
 (186) Du muß nicht mit ____ Flugzeug oder mit ____ Wagen fahren. (152)

Außer diesen Beispielen haben die Abiturienten einige Artikelfehler bei den geographischen Namen wie Städten und Ländern gemacht. Auch kommen die Äußerungen *im Ausland*, die schon früher z.B. bei den Artikelfehlern im Akkusativ erwähnt worden sind und *in der Heimat* oft falsch vor, welche unserer Meinung nach schon bekannt sein sollten.

- (187) Im Helsinki kaufe ich ein. (110)
 (188) Sehen sie, was wurde im Sovjet Union passieren. (127)
 (189) Und ich habe ein Jahr ins USA wohnen. (5)

Bei den geographischen Namen scheint es sogar den Abiturienten unklar zu sein, wann und welchen Artikel man benutzen muß.

In der Hauptklasse Rektion der Verben haben die Abiturienten die Fehler bestimmt aus der Unkenntnis der Rektion der Verben gemacht. Beispiele dafür sind:

- (190) Aber es wäre ungerecht, ob ich die andere Menschen nicht helfen würde. (104)
 (191) Das Leben in der Zukunft kann toll sein, weil die Maschine die Leute dienen. (116)

- (192) Ich sagte nicht daß das dumm ist, ob man heiraten gehen als man wieder in die Schule bleiben muß. (85)
(193) Ich habe immer von so einer Mädchen geträumt. (74)

Das letzte Beispiel zeigt nicht das, daß der Schüler den Dativ nicht bilden kann, sondern er hat vielleicht das Wort *Mädchen* für Femininum gehalten, weil es sich auf eine weibliche Person bezieht.

Die einzigen Fehler, die die Abiturienten in den Hauptklassen Präpositionale Kasus bei Substantiven und Rektion der Adjektive gemacht haben, sind folgende:

- (194) Menschen haben intressier zu ____ Auslands. (9)
(195) Ich habe ein bischen angst von den Zukunft. (28)
(196) Wir haben keine Ahnung von den Zukunft. (39)
(197) Früher heiratete man, weil man nicht abhängig von ____ Eltern sein wollte. (75)
(198) Ich habe die Nase voll aus das Heimland. (151)

Im Pronomengebrauch im Dativ haben die Abiturienten bessere Resultate als die Schüler im dritten Kurs bekommen. Von den 174 benutzten Pronomen bei den Schülern im dritten Kurs sind 54 fehlerhaft d.h. 30,9%. Und bei den Abiturienten sind von den 183 benutzten Pronomen 50 d.h. 27,3% fehlerhaft. Die meisten Fehler haben die beiden Gruppen in der Hauptklasse Kasusrektion der Präpositionen gemacht. Die Schüler im dritten Kurs hatten da 37 Fehler und die Abiturienten 36 Fehler. In der Hauptklasse Rektion der Verben haben die Schüler im dritten Kurs 13 und die Abiturienten 12 Fehler gemacht. In den Hauptklassen Präpositionale Kasus bei Substantiven und Rektion der Adjektive gibt es insgesamt 6 Fehler, davon sind 4 in den Aufsätzen der Schüler im dritten Kurs. Die beiden Gruppen haben viele Fehler im Pronomengebrauch gemacht.

Das könnte daher kommen, daß es viele verschiedene Pronomen gibt, die nach den Kasus und Genus flektiert werden müssen. Die Mehrzahl von den benutzten Pronomen sind jedoch bei den beiden Gruppen Possessiv- oder Personalpronomen. Zuerst geben wir Beispiele für die Fehler der Schüler im dritten Kurs und danach der Abiturienten.

- (199) Zum größten teil verbringe ich mit meine Freundin und meine Freunde also. (3)
- (200) In unseren Familie haben wir vier Menschen. (86)
- (201) Grüße von unsere Mutter. (52)
- (202) Auf dem anderem Planet möchte ich mit dortig Organismus gedanken wechseln. (72)
- (203) Zu meine Familie gehört meine Mutter, zwei Schwester und ein Hund. (88)
- (204) Hier finden Sie bestimmt Ihren Freundin einen Schmuck. (104)
- (205) Aber Du, erzähle mich, wie Deine Fahrt war. (122)
- (206) Ich hatte spaß in Köln mit du .(47)

In den Beispielen (199), (201) und (203) ist es möglich, daß der Schüler sich daran nicht erinnert hat, daß die Präpositionen *mit*, *von* und *zu* den Dativ regieren. In den Beispielen (200) und (202) ist es wahrscheinlicher, daß der Schüler die Pronomen im Dativ nicht flektieren kann und, daß er die Genera nicht weiß (204). Der Fehler im Beispiel (205) ist unserer Meinung nach eindeutlicher Flüchtigkeitsfehler. Es gibt auch die Möglichkeit, daß er nicht weiß, daß man auf die Frage "wem?" mit dem Dativ antwortet. In dem letzten Beispiel gibt es eine kleine Möglichkeit, daß es um die Interferenz der englischen Sprache geht. Vgl. engl. *with you*.

Bei den Abiturienten ist die Fehlerskala ein wenig vielseitiger, aber im großen und ganzen sind die Fehler die gleichen wie bei den Schülern im dritten Kurs.

- (207) In der Zukunft will ich leben mit meinen Mann und meine Kindern. (151)
- (208) Die schönsten Stunden in meinen Leben ist die gemeinsame Erlaube gewesen. (8)
- (209) Erst muß ich mit meinem Freunden ins Ausland reisen. (104)
- (210) Mit dieses Geld würde ich jedes Jahr eine Reise machen.(48)
- (211) Wenn man ins Ausland fahren, sieht man seinen Heimland wie mit ___ andere Augen. (18)
- (212) In welchem Stadt wohnt ihr. (97)
- (213) Ich liebe so viele meine Freund. Ich will auch Kindern mit ihn haben. (49)
- (214) Am erstens drückt er ein paar Knöpfe und der Rechner kocht ihn Frühstück. (137)
- (215) Du muß es niemend erzählst. (114)
- (216) Ausländer bieten mich neues Kultur. (30)

Die Ursachen in den sieben ersten Beispielen sind möglicherweise, daß die Schüler nicht die Rektion der Präpositionen oder die Genera wissen. Die Beispielen (214-216) zeigen unserer Meinung nach, daß es auch den Abiturienten nicht klar ist, wie der Akkusativ und der Dativ sich voneinander unterscheiden. Sie erinnern sich also nicht daran, daß der Akkusativ der Kasus des Objekts ist und der Dativ auf die Frage "wem?" antwortet. Die Probleme sind also ähnlich bei den beiden Gruppen.

Die Fehlerprozente im Substantivgebrauch im Dativ sind bei beiden Gruppen klein. Von den benutzten 431 Substantiven sind 25 also 5,8% fehlerhaft bei den Schülern im dritten Kurs. Bei den Abiturienten ist die Prozentzahl ein wenig größer. Von den 664 benutzten Substantiven sind 44, also 6,6% fehlerhaft. Wiebei den anderen Fehlertypen, sind auch die meisten Substantivfehler in der Hauptklasse Kasusrektion der Präpositionen gemacht worden.

Der häufigste Substantivfehler im Dativ in den Aufsätzen der Schüler im dritten Kurs ist die Pluralform. Die Pluralform ist die einzige Dativform mit den schwachen Maskulina, die eine Endung bekommt.

- (217) Ich spiele seit etwa drei Jahre insball. (8)
- (218) Seit etwa fünf Jahre habe ich fußball spielen. (13)
- (219) Zum Beispiel kann man in die Volkshochschule studieren oder in die schöne Wälder wandern. (115)
- (220) Am Sees des Jyväskylä sind manchen ruhigen Campingplätze, in die kann die Touristen übernachten. (117)

Die Abiturienten haben außer den Pluralfehlern auch einige andere Substantivfehler gemacht.

- (221) Ich kann mir vorstellen, was ich mit sieben Million mache. (84)
- (222) Mit den anderen menschen in anderen Europäischen Länder umzugehen. (102)
- (223) Man kann in der heißenen Strände sein. (6)
- (224) Ich baumelnd die Flügkarte in meinem Taschen. (4)
- (225) Ich fahre nach meinem Hotel wie liegen am Stranden. (4)
- (226) In Urlaubt kann ich alles mögliches machen. (30)
- (227) Wir glauben, daß es etwas mehr und besser in Ausländer gibt. (19)
- (228) Ich würde nicht Auslands wollen wohnen. (133)
- (229) Im Auslands kann man mehr erleben. (35)

In den drei ersten Beispielen fehlt die Pluralendung *-n* und in den Beispielen (224) und (225) ist die Pluralendung zusätzlich. Der Fehler im Beispiel (226) ist wahrscheinlich ein Lapsus, die es nicht viele gibt. In den drei letzten Beispielen haben wir die schon mehrmals erwähnte Äußerung *im Ausland*.

Das Adjektiv ist im Dativ bei beiden Gruppen schlecht beherrscht worden. In den Aufsätzen der Schüler im dritten Kurs ist die Anzahl der benutzten Adjektive nur 18. 8 von denen, also 44,5% sind fehlerhaft. In den Aufsätzen der Abiturienten gibt es insgesamt 106 Adjektive. Von denen sind 38, also 35,8% fehlerhaft. 7 von den Adjektivfehlern der Schüler im dritten Kurs und 34 von den Adjektivfehlern der Abiturienten sind in der Hauptklasse Kasusreaktion der Präpositionen.

- (230) Ich werde Pilot zum Finnisches Wehr. (71)
- (231) Am Finnlands längstem, drittgrößtem Päijänne-See bieten viele Fahrgastschiffe fast täglich im Sommer. (110)
- (232) In schön Paris passierte eine fürchterliche Sache. (53)
- (233) Auf dem anderen Planet möchte ich mit dortig Organismus gedanken wechseln. (72)

Diese Fehler, die die Schüler im dritten Kurs gemacht haben, zeigen daß die schwache und starke Flexion miteinander verwechselt werden. In den zwei letzten Beispielen haben die Schüler die Genera nicht gewußt und im Beispiel (232) hat der Schüler sich wahrscheinlich daran nicht erinnert, daß auch die Namen der Städten auch bestimmte Genera haben.

- (234) Eine gute Idee ist ins Ausland zu fahren mit meine gute Freundin (2)
- (235) Hier sind Vorteile und Nachteile von dem vereintes Europa. (100)
- (236) Das ist Sanna mit blond lang Haare. (132)
- (237) In der vollautomatische Zukunft. (137)
- (238) Ich und meine Freunde haben in den gemeinsame Klasse gewesen. (17)
- (239) Etwas besonders für einen Mensche, der von einem kleinem Dorf kommen. (19)

(240) Ich bin schon drei Jahre mit einem fantastische Mädchen
zusammen gewesen. (39)

Auch die Abiturienten verwechseln die Adjektivendungen. Weil die Endungen auswendig zu lernen sind, haben die Abiturienten die gleichen Schwierigkeiten dabei. Prozentuell benutzen die Abiturienten die Adjektive im Dativ aber deutlich erfolgreicher.

Im Dativ sind die Artikel, Pronomen und Adjektive am wenigsten beherrscht worden. Vielleicht ist es die Mehrzahl der Endungen, die die Probleme für die beiden Gruppen verursacht hat. Die größte Prozentzahl ist im Adjektivgebrauch, der Gebrauch ist aber deutlich weniger als bei anderen Fehlertypen. Die Genera verursachen auch im Dativ wie im Akkusativ einen großen Teil der Fehler bei beiden Gruppen. Die Abiturienten haben mehr Fehler im Artikelgebrauch und bei Substantiven als die Schüler im dritten Kurs gemacht. Im Präposition- und Adjektivgebrauch sind die Resultate wie erwartet. Die Abiturienten haben sie deutlich besser beherrscht.

8.4.3 Die Fehler im Genitiv

Tabelle 17. Genitiv:

	Präp.	Art.	Pron.	Subst.	Adj.
	f/r	f/r	f/r	f/r	f/r
I	2/5	1/5	1/2	-/8	-/-
f-%	28,6%	16,7%	33,3%	100%	-%
r-%	71,4%	83,3%	66,7%	0%	-%
III	2/12	3/30	-/12	1/39	4/4
f-%	14,3%	9,1%	100%	2,5%	50%
r-%	85,7%	90,9%	0%	97,5%	50%

In den Aufsätzen der Schüler im dritten Kurs gibt es insgesamt nur 24 Genitivfehler, von denen 4 fehlerhaft sind. Die Abiturienten haben insgesamt mehr Genitivbildungen benutzt. Von den 107 Genitivbildungen sind 10 fehlerhaft. Weil der Gebrauch des Genitivs sehr gering bei den beiden Gruppen ist, werden hier alle möglichen Genitivfehler zusammen behandelt. Die Beispiele der Schüler im dritten Kurs werden zuerst erwähnt und dann kommen die Beispiele der Abiturienten.

- (241) Jyväskylä ist ein ziemlich kleiner Ort, der in Mitte__ Finnland liegt (113)
- (242) Am Sees des Jyväskylä sind manchen ruhigen Campingplätze (117)
- (243) Ich bin meiner meinung, daß die Chokolade wirklich gut war (134)

Im Beispiel (241) geht es vielleicht um die Interferenz der finnischen Sprache. Wahrscheinlich hat der Schüler an die finnische Äußerung *Keski-Suomessa* gedacht. Im Beispiel (242) hat der Schüler sich daran nicht erinnert, daß die Namen der Städte nur mit einem Attribut einen Artikel bekommen. Im Beispiel (243) hat der Schüler wahrscheinlich die Äußerungen *nach meiner Meinung* und *ich bin der Meinung* verwechselt.

- (244) Einige waren die Meinung, daß das vereinte Europa nur Nachteile bringen würde. (109)
- (245) Das ist ein wichtiger Teil des finnischen Kultur. (30)
- (246) Der Vielfalt der verschieden,europäische Sprachen verschwinden wird. (90)
- (247) Viele menschen heiraten sich für der Sicherheit, die es gibt (41)
- (248) Eine Ehe ohne Kinder ist nicht der Ende der Welt, aber eine Ehe für Kindern ist. (53)
- (249) Das ist einer _____ besser Fragen. (3)

Die Beispiele (245-246) zeigen, daß sogar die Abiturienten noch mangelhafte Kenntnisse in der Adjektivdeklinaton haben. In den Beispielen (247-248) geht es vielleicht um die Interferenz der englischen Sprache. Auf Englisch sagt man *do something for something*. Unserer Meinung nach kann die Interferenz nicht aus der finnischen Sprache herrühren. Im letzten Beispiel hat der Schüler wahrscheinlich daran gedacht, daß der unbestimmte Artikel allein den Genitiv bezeichnet.

8.4.4 Überblick über die Fehlertypen in den einzelnen Kasus

Im ganzen beherrschen die Schüler der beiden Gruppe die einzelnen Kasus ganz gut. Die Prozentzahlen der richtigen Kasusformen sind im allgemeinen in dieser Untersuchung ziemlich hoch. In allen Kasusformen gibt es am wenigsten Substantivfehler. Die größte Prozentzahl der richtigen Formen der Schüler im dritten Kurs ist 100% bei den Substantiven im Genitiv. Hier muß man aber auch bemerken, daß die Schüler sowohl sehr wenig Substantive im Genitiv als auch den Genitiv überhaupt benutzt haben. Die größte Prozentzahl der richtigen Formen der Abiturienten ist 100% bei den Pronomen im Genitiv. Die Zahl der benutzten Pronomen im Genitiv ist auch sehr gering.

Am schlechtesten haben die Schüler der beiden Gruppen die Adjektive im Dativ beherrscht. Die Prozentzahlen der fehlerhaften Adjektive der Schüler im dritten Kurs ist 44,5% und der Abiturienten 35,8%.

Die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen sind relativ klein. Überraschend ist, daß die Abiturienten in einigen Stellen sogar schlechtere Resultate als die Schüler im dritten Kurs haben. Die Prozentzahlen der fehlerhaften Formen der Abiturienten sind größer bei den Artikeln im Akkusativ und Dativ, bei den Pronomen im Akkusativ und bei den Substantiven im Akkusativ und Dativ. Die Sprache der Abiturienten in den Aufsätzen enthält ein größeres und vielseitigeres Vokabular und kompliziertere grammatische Strukturen und das hat vielleicht mehr Fehler verursacht.

Die Untersuchung der Fehler der beiden Gruppen zeigt, daß es in einem Satz nicht nur einen sondern meistens zwei oder auch mehrere Kasusfehler gibt. Sehr

üblich waren solche Fehler, wo der Artikel und das Adjektiv fehlerhaft waren. Dieserlei Sätze können von einer "Kettenreaktion" verursacht sein, oder es ist natürlich auch möglich, daß die Fehler in einem Satz nichts miteinander zu tun haben und die vielen Fehler nur ein Beweis von schlechten Deutschkenntnissen sind.

- (250) Man kann in der heißenen Strände sein. (6)
- (251) Ich werde der gemeinsame Tagen andenken. (29)
- (252) In der Schule gehe ich mit meine Vater bei dem Auto. (87)
- (253) Überhaupt ist Jyväskylä ein ruhiger und schöner Stadt, dessen eine schöne Aussichten haben. (117)

Die Schüler haben auch an einigen Stellen ganz neue Wörter, die kein richtiges Deutsch sind, gebildet, Beispiele (254-257). Manchmal ist das fehlerhafte Wort vielleicht nur ein Lapsus. Bei einigen Fehlern kann man deutlich sehen, daß es sich um die Interferenz der englischen oder schwedischen Sprache handelt, Beispiele (258-259).

- (254) Ich habe immer bleibt ins Ausland als ein Foche. (2)
- (255) Ich und meine Freunde haben 12 Klasse auf Schull gegangen.(8)
- (256) Nett, daß wir nach gleiche Plätze in Armen gehen dürfen.(8)
- (257) In Urlaubt kann man alles mögliches machen. (30)
- (258) Ich habe gut geistig und körperlich Fit. (71)
- (259) efter Dusch...(82)

9 ZUSAMMENFASSUNG

In dieser Pro Gradu-Arbeit haben wir die deutschen Kasusformen in Aufsätzen finnischer Gymnasiasten analysiert. Auf Grund der richtigen und fehlerhaften Kasusformen und ihrer Anzahlen haben wir die mögliche Entwicklung beim Beherrschen der Kasusformen während des Gymnasiums untersucht.

Im großen und ganzen zeigen die Resultate, daß die Schüler der beiden Gruppen ziemlich erfolgreich die verschiedenen Kasusformen benutzt haben. Der Gebrauch der Kasus folgt der Hierarchie der Kasus von Helbig/Buscha (1993) in allen Fällen außer dem Akkusativ. Die Schüler im dritten Kurs haben mehr den Dativ als den Akkusativ benutzt, was uns überraschend ist. Das kommt vielleicht aber daher, daß sie viel von den leichten Dativformen, wie *in Finnland*, *in Jyväskylä* benutzt haben. Am schwierigsten für die beiden Gruppen ist der Dativ gewesen und im Dativ bildet die Adjektivdeklinaton die größte Fehlergruppe. Am besten haben die Schüler im dritten Kurs den Akkusativ und die Abiturienten den Genitiv beherrscht. Der Genitiv ist aber am wenigsten benutzt worden.

Wie erwartet, haben die Abiturienten mehr Erfolg beim Gebrauch der Kasusformen gehabt aber bei den Artikeln, Pronomen und Substantiven im Akkusativ und bei den Artikeln und Substantiven im Dativ haben sie jedoch mehr Fehler als die Schüler im dritten Kurs gemacht. Die kleinen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zeigen aber, daß die Entwicklung beim Beherrschen der Kasusformen während des Gymnasiums unseren Erwartungen nicht entspricht. Der Sprachgebrauch der Schüler im dritten Kurs ist vielleicht

einfacher und das hat auch Einfluß auf die Resultate gehabt. Jedoch waren die gemachten Fehler der beiden Gruppen gleichartig und sogar die Abiturienten haben Fehler mit gewöhnlichen Wörtern und Ausdrücken gemacht.

Die Adjektive und die Artikel haben viele Fehler verursacht. Die verschiedenen Fehlertypen in allen Kasusformen zeigen, daß die Schüler viele Schwierigkeiten mit den Flexionsendungen haben. Vielleicht sind die Endungen deswegen schwer, weil sie auswendig gelernt werden müssen. Die Artikelfehler waren schwierig zu erklären, weil wir nicht immer mit Sicherheit sagen können, ob der Schüler den Kasus nicht bilden kann oder die Genera der Wörter nicht weiß.

In den Lehrbüchern *Klasse! C1-3 / C6-7* gab es unserer Meinung nach nicht genug gute Kasusübungen. Man sollte mehr solche Übungen machen, wo man die verschiedenen Kasus im einem Text erkennen und benutzen muß. Die gewöhnlichen Übungen mit Lücken sind unserer Meinung nach zu mechanisch und sie fördern nicht den kreativen Sprachgebrauch und eigenes Denken, was in vielen Fällen einen Sachverhalt zu verstehen hilft. Im Unterricht sollte man die Grammatik in der natürlichen Umgebung hervorbringen und der Input sollte reichlicher und wechselseitiger sein. Die Lehrbücher oder der Unterricht sind natürlich nicht die einzigen Ursachen für die Fehler. Z.B. die menschlichen Faktoren wie Müdigkeit, schlechtes Konzentrationsvermögen oder mangelhafte Motivation haben sicher einige Fehler verursacht. Es ist aber unmöglich für uns zu sagen, wo es um die Wirkung dieser Faktoren geht.

Von dem Standpunkt unserer Arbeit aus hätten wir auch die Nominativformen in Berücksichtigung nehmen sollen. Die Anzahl der fehlerhaften Nominativformen war aber so gering, daß die Prozentanzahlen der richtigen und

fehlerhaften Formen keine Wirkung auf die Resultate unserer Untersuchung gehabt hätten. Sogar die Analyse der Genitivformen war ein wenig mühsam, weil der Genitivgebrauch so gering war.

Die Behandlung des Korpus war interessant aber mühsam. Es war interessant, weil wir statt fertiger Fehlerlisten die Kopien von den originalen Aufsätzen hatten. Das Identifizieren der Fehler in den Aufsätzen hat lange gedauert und die persönlichen Besonderheiten der Handschrift und der Interimsprache haben es manchmal mühsam gemacht.

Es wäre interessant weitere Untersuchung über die Ursachen der Fehler vorzunehmen. Das würde die Observierung des Unterrichtsgeschehens im Klassenzimmer und das Kennen der Lernstrategien der einzelnen Schüler erfordern.

LITERATURVERZEICHNIS

Apeltauer, Ernst (1987). Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. Max Hueber Verlag, München.

Cherubim, Dieter (1980). Fehlerlinguistik. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.

Corder, S.Pit (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. In: IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. IX/ 2 (1971). Julius Groos Verlag, Heidelberg.

Corder, S.Pit (1973 a). Miten kielitiedettä sovelletaan. Lähetyseuran Raamattutalon kirjaamo, Pieksämäki.

Corder, S.Pit (1973 b). The Elicitation of Interlanguage. In: Svartvik (Hrsg.), Errata. Papers in Error Analysis. CWK Gleerup, Lund. (36)

Dittmar & Rost-Roth (1995). Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin. Peter Lang GmbH., Frankfurt am Main.

DUDEN (1995). Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 5., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Verlag Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, Mannheim.

- Edmonson, Willis & House, Juliane (1993). Einführung in die Sprachlehrforschung. A. Franke Verlag, Tübingen und Basel.
- Ellis, Rod (1991). Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press, Oxford.
- Hammarberg, Björn (1973). The Insufficiency of Error Analysis In: Svartvik (Hrsg.), Errata. Papers in Error Analysis. CWK Gleerup Bokförlag, Lund.(30)
- Heindrichs, Wilfried (1980). Sprachlehrforschung. Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Verlag W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart.
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (1993). Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Langenscheidt. Verlag Enzyklopädie, Leipzig, Berlin, München.
- Hyltenstam, Kenneth (1981a). Invandrarinriktad språkundervisning och interimsspråkforskning. In: Hyltenstam (Hrsg.), Språkmöte. Svenska som främmande språk, Hemspråk, Tolkning. LiberLäromedel, Lund.(14)
- Hyltenstam, Kenneth (1981b). Kontrastiv analys, språktypologi och språkinläring. In: Hyltenstam (Hrsg.), Svenska i invandrarperspektiv. Liber Läromedel, Lund. (14ff.)
- Jaakkola, Hanna (1997). Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Jyväskylän Yliopisto.

Juhász, János (1970). Probleme der Interferenz. Max Hueber Verlag, München.

Karlsson, Fred (1994). Yleinen kielitiede. Yliopistopaino, Helsinki.

KLASSE! C 1-3 Übungsbuch (1991). Kustannusyhtiö Otava, Keuruu.

KLASSE! C 4-5 Übungsbuch (1992). Kustannusyhtiö Otava, Keuruu.

KLASSE! C 6-7 Übungsbuch (1997). Kustannusyhtiö Otava, Keuruu.

Kuhs, Katharina (1987). Fehleranalyse am Schülertext. In: Apeltauer
(Hrsg.), Gesteuerter Zweitspracherwerb.. Max Hueber Verlag, München.
(174, 186,189)

Leino, Anna-Liisa (1979). Kielididaktiikka. Kustannusyhtiö Otava, Keuruu.

Lindemann, Beate (1995). Zum Fehlerbegriff in einer Lerner-sprachenanalyse.
In: Deutsch als Fremdsprache 2. Quartal 1995/Heft 2 32.Jahrgang.
Langenscheidt KG, Berlin.

LOP(1994). Lukion opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus
painatuskeskus, Helsinki.

Nickel, Gerhard (1972). Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse,
Fehlerbewertung und Fehlertherapie. Cornelsen-Velhagen & Klassing.
CmbH &Co., Berlin.

- Nickel, Gerhard (1973). Aspects of Error Evaluatuon and Grading. In: Svartvik (Hrsg.), Errata. Papers in Error Analysis. CWK Gleerup, Lund.
- Nehls, Dietrich (1979). Studies in Contrastive Linguistics and Error Analysis. Julius Groos Verlag, Heidelberg.
- Prucha, Jan (1988). Fremdsprachenerwerb: Notwendigkeit einer realistischen Theorie. In: Deutsch als Fremdsprache. 3/1998. 25. Jahrgang. Herder-Institut, Leipzig.
- Raabe, Horst (1980). Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachen Gebrauch. In: Cherubim (Hrsg.), Fehlerlinguistik. Max Niemayer Verlag, Tübingen. (65,78, 80)
- Rea-Dickins, Pauline (1991). In: Jaakkola (1997). Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Jyväskylän Yliopisto, Jyväskylä. (23.)
- Richards, Jack (1974). Error Analysis. Perspectives on Second language Acquisition. Longman Group Limited, London.
- Rieck, Bert-Olaf (1980). Fehler beim ungesteuerten Zweitsprachenerwerb. In: Cherubim (Hrsg.), Fehlerlinguistik. Max Niemayer Verlag, Tübingen. (44, 54)
- Rossipal, Hans (1973). Zur Struktur der sprachlichen Fehlleistung. In: Svartvik (Hrsg.), Errata. Papers in Error Analysis. CWK Gleerup, Lund.(64)

Sajavaara, Kari (1980). Soveltava kielitiede. Oy Gaudeamus Ab, Helsinki.

Sajavaara, Kari (1981). Vieraan kielen oppiminen ja omaksuminen.

Esitutkimusraportti. No3. Department of English, University of Jyväskylä.

Selinker (1979). Studies in Contrastive Linguistics and Error Analysis. In: Nehls (Hrsg.), Julius Groos Verlag, Heidelberg.(61)

Stehndahl, Christina (1973). A Report on Work in Error Analysis and related Areas. In: Svartvik (Hrsg.), CWK Gleerup, Lund.

Svartvik, Jan (1973). Errata. Papers in Error Analysis. CWK Gleerup Bokförlag, Lund.

Uudistuva lukio (1994). Lukion opetussuunnitelman laadinta. Martti Apajalahti (toim.) Opetushallitus. Painantakeskus, Helsinki.

Viberg, Åke (1987). Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. Natur och kultur, Stockholm.