

UNIVERSITÄT VAASA

Philosophische Fakultät

Deutsche Sprache und Literatur

Laura Hakala

Eine vergleichende Fehleranalyse deutschsprachiger Aufsätze von finnisch-
und schwedischsprachigen Gymnasiasten

Magisterarbeit

Vaasa 2016

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG	9
1.1 Thema und Ziel	9
1.2 Material	10
1.3 Methode	12
1.4 Aufbau der Arbeit	12
2 KONTRASTIVE ANALYSE UND FEHLERANALYSE	14
2.1 Kontrastive Analyse	14
2.2 Fehleranalyse	15
3 LERNERSPRACHE UND FEHLER	17
3.1 Lernaltsprache	17
3.2 Was ist ein Fehler?	18
3.3 Fehlerursachen	21
3.4 Fehlerbewertung	24
4 DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IN FINNLAND	26
4.1 Deutsch lernen in Finnland	26
4.2 Schwedischsprachiger Unterricht in Finnland	28
5 DEUTSCHES, FINNISCHES UND SCHWEDISCHES SPRACHSYSTEM	30
5.1 Deutsche, finnische und schwedische Orthographie	30
5.1.1 Zur deutschen Orthographie	30
5.1.2 Zur finnischen Orthographie	32

5.1.3 Zur schwedischen Orthographie	33
5.2 Deutsches, finnisches und schwedisches Kasussystem	34
5.2.1 Kasus in der deutschen Sprache	34
5.2.2 Kasus in der finnischen Sprache	37
5.2.3 Kasus in der schwedischen Sprache	39
6 ANALYSE DER AUFSÄTZE VON FINNISCHSPRACHIGEN GYMNASIASTEN	42
6.1 Allgemeines	42
6.2 Verteilung der Fehler	44
6.3 Orthographische Fehler der Finnischsprachigen	45
6.3.1 Kleingeschriebene Substantive	46
6.3.2 Großgeschriebene Adjektive	48
6.3.3 Fehlende Buchstaben	48
6.3.4 Zu viele Buchstaben	49
6.3.5 Falsche Buchstaben	49
6.3.6 Buchstaben in falscher Reihenfolge	50
6.3.7 Verwendung von <i>ss</i> statt <i>ß</i> und umgekehrt	50
6.3.8 Getrenntgeschriebene Zusammensetzungen	51
6.4 Kasusfehler der Finnischsprachigen	52
6.4.1 Nominativfehler	53
6.4.2 Fehlerhafte Akkusativform	54
6.4.3 Fehlerhafte Dativform im Singular	55
6.4.4 Fehler bei Pluralformen des Dativs	55
6.4.5 Fehler im Genitiv	56

7 ANALYSE DER AUFSÄTZE VON SCHWEDISCHSPRACHIGEN	58
GYMNASIASTEN	
7.1 Allgemeines	57
7.2 Verteilung der Fehler	58
7.3 Orthographische Fehler der Schwedischsprachigen	59
7.3.1 Kleingeschriebene Substantive	60
7.3.2 Großgeschriebene Adjektive	63
7.3.3 Fehlende Buchstaben	63
7.3.4 Zu viele Buchstaben	64
7.3.5 Falsche Buchstaben	65
7.3.6 Buchstaben in falscher Reihenfolge	65
7.3.7 Verwendung von <i>ss</i> statt <i>ß</i>	65
7.3.8 Getrenntgeschriebene Zusammensetzungen	66
7.3.9 Falsche Zusammenschreibung	66
7.4 Kasusfehler der Schwedischsprachigen	67
7.4.1 Nominativfehler	68
7.4.2 Fehlerhafte Akkusativform	68
7.4.3 Fehlerhafte Dativform im Singular	69
7.4.4 Fehler bei Pluralformen des Dativs	70
7.4.5 Fehlerhafte Formen der Personalpronomen	70
8 BEWERTUNG DER FEHLER	72
8.1 Leichte Fehler	72
8.2 Schwere Fehler	73
9 ERGEBNISSE	75

10 ZUSAMMENFASSUNG	79
11 LITERATURVERZEICHNIS	83
11.1 Primärliteratur	83
11.2 Sekundärliteratur	83

VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN UND TABELLEN

ABBILDUNGEN

Abbildung 1. Prozentualer Anteil der Fehler der Gymnasiasten	75
Abbildung 2. Prozentualer Anteil der kleingeschriebenen Substantive der Gymnasiasten	77

TABELLEN

Tabelle 1. Deklination mit dem bestimmten Artikel im Singular und Plural im Deutschen	35
Tabelle 2. Finnische Fälle und deutsche Entsprechungen (Schwojer/Hemmi/Niemi/Laakso/Tettenhammer (2015): 67–68)	40
Tabelle 3. Anzahl der Fehler in den Aufsätzen der finnischsprachigen Gymnasiasten	44
Tabelle 4. Anzahl der kleingeschriebenen Anfangsbuchstaben in den Aufsätzen der finnischsprachigen Gymnasiasten	47
Tabelle 5. Anzahl der Fehler in den Aufsätzen der schwedischsprachigen Gymnasiasten	58
Tabelle 6. Anzahl der kleingeschriebenen Anfangsbuchstaben in den Aufsätzen der schwedischsprachigen Gymnasiasten	62

VAASAN YLIOPISTO**Filosofinen tiedekunta****Tekijä:**

Laura Hakala

Pro gradu -tutkielma:

Eine vergleichende Fehleranalyse deutschsprachiger Aufsätze von finnisch- und schwedischsprachigen Gymnasiasten

Tutkinto:

Filosofian maisteri

Oppiaine:

Saksan kieli ja kirjallisuus

Valmistumisvuosi:

2016

Työn ohjaaja:

Mariann Skog-Södersved

TIIVISTELMÄ:

Tutkimus tarkastelee virheanalyysin avulla suomen- ja ruotsinkielisten lukiolaisten tekemiä oikeinkirjoitus- ja sijamuotovirheitä heidän kirjoittaessaan saksaksi. Tutkimusmateriaali koostuu yhteensä 38 saksankielisestä kirjoitelmasta, joista puolet on suomenkielisen lukion oppilaiden kirjoittamia ja puolet ruotsinkielisen.

Tavoitteena on selvittää, mitä virheitä lukiolaiset tekevät, ja vertailla ryhmien tekemiä virheitä keskenään. Lisäksi pohditaan mahdollisia syitä tehdyille virheille ja kerrotaan oikeat kielioppisäännöt virheisiin liittyen. Virheiden määrä eri ryhmissä on listattu taulukoihin.

Osoittautui, että suomen- ja ruotsinkieliset lukiolaiset tekevät pääosin samoja virheitä ja niitä esiintyy enemmän oikeinkirjoituksessa kuin sijamuodoissa molemmissa ryhmissä. Ruotsinkielisten kirjoitelmissa oli kaiken kaikkiaan suomenkielisiä enemmän virheitä, vaikkakin yksilölliset erot tuntuivat olevan huomattavia. Oikeinkirjoitusvirheistä yleisimpiä ovat puuttuvat kirjaimet ja pienellä alkukirjaimella kirjoitetut substantiivit, kun taas sijamuodoissa eniten hankaluuksia tuottivat akkusatiivi ja datiivi.

Virheiden syissä pääroolissa olivat interferenssi, huolimattomuus, kielioppisäännön tietämättömyys sekä yksinkertaistaminen.

AVAINSANAT: Fehleranalyse, Fehlerklassifikation, Fehlerursachen, Fremdsprachenunterricht

1 EINLEITUNG

1.1 Thema und Ziel

„Aus Fehlern lernt man“, hört man häufig, und es lässt sich bestimmt nicht leugnen, dass Fehler wichtig für die Spracherlernung sind. Deswegen ist es interessant, dieses wichtige Thema zu untersuchen und zu analysieren, welche Fehler Fremdsprachenlernende machen und welche Rolle ihre Muttersprache dabei spielt. Ich habe dieses Thema gewählt, weil ich mich für Pädagogik und Fremdsprachenerwerb interessiere, und hoffe auch, dass die Arbeit nützlich für den Unterricht wäre. Mit Hilfe der Ergebnisse würden Lehrer besser wissen, wo Gymnasiasten¹ noch Schwierigkeiten haben, und könnten dadurch mehr Aufmerksamkeit auf diese Probleme richten.

Diese angewandte linguistische Magisterarbeit konzentriert sich auf Fehleranalyse und Fremdsprachenerwerb. Es wird untersucht, wie Finnisch-, bzw. Schwedischsprachige Deutsch schreiben und welche Fehler sie machen. Wegen des begrenzten Umfangs der Arbeit können nicht alle möglichen Fehler untersucht werden, sondern nur zwei unterschiedliche Fehlergruppen werden näher betrachtet. Die Gruppen, die genauer analysiert werden, sind Kasusfehler und orthographische Fehler.

Kasusfehler habe ich gewählt, weil sich in meiner Bachelorarbeit herausstellte, dass die Gymnasiasten viele Schwierigkeiten in diesem Bereich haben. Außerdem gibt es da große Abweichungen zwischen Deutsch und Schwedisch bzw. Finnisch. Zudem möchte ich noch einen ganz anderen Aspekt analysieren, und deshalb werden in dieser Arbeit auch die orthographischen Fehler betrachtet.

¹ In dieser Arbeit wird nur die maskuline Form, wie zum Beispiel *Gymnasiast* verwendet, um das Lesen zu vereinfachen.

Im empirischen Teil werden Aufsätze von finnischsprachigen und schwedischsprachigen Gymnasiasten analysiert und verglichen. Das Ziel ist es dann, herauszufinden, welche und wie viele Kasus- und Rechtschreibfehler die Finnischsprachigen bzw. Schwedischsprachigen machen, wenn sie auf Deutsch schreiben, und ob es Unterschiede zwischen diesen zwei Gruppen gibt.

Die Hypothesen sind, dass die finnischsprachigen Gymnasiasten weniger Fehler bei Kasuskonstruktionen machen, weil es mehr Kasusfälle im Finnischen als im Schwedischen gibt. Deswegen könnte man annehmen, dass ihnen solche Sachen schon etwas bekannter sein würden. Andererseits sind die Schwedischsprachigen schon daran gewöhnt, dass sie auf die Genera achten müssen. Im Gegensatz zum Finnischen, gibt es nämlich zwei Genera im Schwedischen, was wahrscheinlich die Kasusformulierung ein bisschen erleichtert. Auf jeden Fall ist zu vermuten, dass Kasusformulierung viele Probleme in beiden Sprachgruppen bereitet, weil die Sprachsysteme hier ziemlich stark auseinander gehen. Ich glaube auch, dass die schwedischsprachigen Gymnasiasten ein bisschen besser die Rechtschreibung beherrschen, weil das Deutsche eine ähnlichere Schreibweise mit dem Schwedischen als mit dem Finnischen hat. Natürlich kann die Ähnlichkeit andererseits auch Probleme mit sich bringen.

1.2 Material

Das Material besteht also aus Aufsätzen von Gymnasiasten mit Finnisch bzw. Schwedisch als Muttersprache. Die Gymnasiasten haben über ihre Zukunftspläne geschrieben und die Aufsätze umfassen 40–177 Wörter. Beim Schreiben durften die Gymnasiasten keine Hilfsmittel benutzen. Die Aufsätze der Finnischsprachigen sind aus Vaasa und die Aufsätze der Schwedischsprachigen kommen aus Tampere. Dies kann die Resultate etwas beeinflussen, weil die Gymnasiasten in Vaasa in einer zweisprachigen Umgebung wohnen und Schwedisch relativ oft als erste Sprache wählen, während die Schwedischsprachigen in einer finnischsprachigen Umgebung, Tampere, wohnen und deswegen sehr viel mit dem Finnischen zu tun haben. Außerdem

haben nicht unbedingt alle Schwedisch als Muttersprache, obwohl Schwedisch ihre Unterrichtssprache ist.

Die Aufsätze stammen aus Gruppen, die alle Deutsch als B2- oder B3-Sprache in der gymnasialen Oberstufe lernen. In der finnischsprachigen Gruppe gibt es zwei Gymnasiasten, die deutschsprachige Väter haben und deswegen auch Deutsch zu Hause sprechen. Wegen der großen Niveau-Unterschiede wurden diese zwei Aufsätze ausgenommen, weil sie sonst einen zu großen Einfluss auf die Resultate ergeben hätten.

Die B2-Sprache ist ein Wahlfach und wird am häufigsten ab der 8. Klasse der finnischen Gesamtschule gelernt. Das heißt, die Schüler lernen Deutsch als dritte oder vierte Sprache. (Opetushallitus 2011a: 10) Im finnischen Unterrichtsprogramm gibt es Hauptziele für alle Lehrgänge, und in der B2-Sprache sollten Lernende auf Niveaustufe A2.1–A2.2 (elementare Sprachverwendung) schreiben (Takala 2003). Auf dieser Stufe können die Lernenden in der Regel einfache, kurze Mitteilungen schreiben und sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen. Überdies beherrschen sie einen begrenzten Wortschatz, können einfache Strukturen korrekt verwenden, aber machen noch einige elementare Fehler. (Opetushallitus 2004: 3–4)

In der gymnasialen Oberstufe können Gymnasiasten außerdem eine oder mehrere wahlfreie B3-Sprachen wählen. (SUKOL 2015). Hauptziele der B3-Lernenden liegen auf Niveaustufe A1.3–A2.1. Das heißt, dass ein B3-Lernender günstigstenfalls auf demselben Niveau wie B2-Lernende ist, aber auch ein etwas niedrigeres Niveau ist möglich. (Takala 2003) Auf Niveaustufe A1.3 hat man fungierende Anfänger-Sprachkenntnisse, aber schon in einfachen Texten gibt es vielerlei Fehler. Man spricht von der eingeschränkten Kommunikation in den bekanntesten Situationen. (Opetushallitus 2004: 2)

1.3 Methode

Die finnischen, schwedischen und deutschen Sprachsysteme werden behandelt und ihre grammatischen Unterschiede erläutert. Weil die Sprachsysteme verglichen werden, wird auch eine kontrastive Analyse gebraucht, um zu analysieren, ob es Unterschiede zwischen diesen zwei Gruppen gibt. Ursachen für die möglichen Unterschiede werden da auch diskutiert.

In der Arbeit werden die Ergebnisse sowohl quantitativ als auch qualitativ untersucht: Die Aufsätze werden mit Hilfe der Fehleranalyse untersucht und vorgekommene Kasus- und orthographische Fehler kategorisiert. Orthographische Fehler sind hier Auslassungen, Einschübe sowie falsche Groß-/Kleinschreibung (s. 5.2). Die Anzahl der Fehler wird betrachtet, aber die Fehler werden auch näher analysiert. Die Resultate werden in Tabellen gesammelt und miteinander verglichen. Hier werden auch die möglichen Ursachen für die Unterschiede überlegt.

Als die wichtigsten theoretischen Grundlagen werden vor allem die Bücher *Fehler und Fehlerkorrektur* von Karin Kleppin (1997) und *Error Analysis and Interlanguage* von S. Pit Corder (1981) verwendet. Außerdem wird das Buch *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (2001) besonders bei dem Sprachvergleich benutzt.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit umfasst zehn Teile. Im Kapitel 2 wird die Fehleranalyse mit ihren Zielen sowie Vor- und Nachteilen dargestellt. In demselben Kapitel wird auch über die kontrastive Analyse diskutiert, und auch die Kritik der Analyse wird behandelt. Im nächsten Kapitel wird genauer besprochen, was ein Fehler ist und wie Fehler kategorisiert werden. Auf die Kategorisierungen von Corder (1981), James (1998) und Kleppin (1997) wird da tiefer eingegangen. Außerdem wird der Begriff *Lernersprache* erläutert, und Fehlerursachen sowie -bewertung werden da behandelt.

Das Kapitel 4 handelt von Deutsch als Fremdsprache. Es wird besprochen, welche Rolle Deutsch heutzutage in Finnland spielt und für wie wichtig die finnischen Gymnasiasten es halten. Es wird auch über die schwedischsprachige Schule sowie über die schwedische Sprache in Tampere berichtet. Zum Schluss des Theorieteils, in Kapitel 5, wird betrachtet, welche Unterschiede es zwischen Deutsch und Finnisch bzw. Schwedisch gibt, und welche Schwierigkeiten sie bereiten. Wegen des Themas der Arbeit werden besonders Kasus- und Schreibfehler in diesem Kapitel behandelt.

Im ersten Kapitel des empirischen Teils (Kapitel 6) werden die Aufsätze von finnischsprachigen Gymnasiasten analysiert und danach, im Kapitel 7, werden die Aufsätze der Schwedischsprachigen untersucht. Alle Ergebnisse werden miteinander verglichen und in Tabellen gesammelt, damit der Leser eine deutlichere Vorstellung von ihnen bekommt. Es wird auch diskutiert, ob es Unterschiede zwischen den finnisch- und schwedischsprachigen Schülern gibt und wenn ja, welche.

Die Arbeit endet mit einer Zusammenfassung, in der die Ergebnisse noch einmal präsentiert werden. Dabei werden auch die Hypothesen wieder aufgegriffen und betrachtet, ob sie bestätigt werden konnten oder nicht. Das Literaturverzeichnis und Anhänge befinden sich am Ende der Arbeit. Die Quellen sind alphabetisch gelistet.

2 KONTRASTIVE ANALYSE UND FEHLERANALYSE

In diesem Kapitel werden sowohl die kontrastive Analyse als auch die Fehleranalyse erläutert. Die Geschichte der kontrastiven Analyse wird kurz erklärt und danach werden Vor- und Nachteile beider Analysen gedeutet. Das Kapitel endet mit den Schritten der Fehleranalyse.

2.1 Kontrastive Analyse

Laut Nickel (1973: 11) ist eine echte Fehleranalyse ohne kontrastive Linguistik unmöglich, denn die Analyse braucht einen tieferen Sinn. Rein (1983: 1–2) stellt fest, dass die kontrastive Analyse eine vergleichende sprachwissenschaftliche Beschreibungs- und Analyseverfahren ist, deren Hauptinteresse nicht auf den Gemeinsamkeiten liegt, sondern auf den Abweichungen zwischen den jeweils untersuchten Sprachen. Doch um die Kontraste zu bemerken, muss man auch Gemeinsamkeiten beider Sprachen analysieren. Rein beschreibt die kontrastive Linguistik „als eine synchrone, eher die typologischen Unterschiede herausstellende, deskriptive und vergleichende sprachwissenschaftliche Methode“ (Rein 1983: 2).

Von Anfang an hat sich die kontrastive Linguistik an den Bedürfnissen der Schüler orientiert, aber sie ist auch allgemein an Sprachen interessiert. Sie versucht gemeinsame Elemente, sogenannte sprachliche Universalien, zwischen kontrastierten Sprachen zu finden, ist aber besonders an Lexik und Semantik interessiert. (Rein 1983: 5–6)

Die kontrastive Linguistik versuchte die Forschungsergebnisse der 1950er Jahre auf den Fremdsprachenunterricht anzuwenden. Es wurde angenommen, dass wenn ein Lernender die Unterschiede zwischen zwei verschiedenen Sprachen kennt, kann er die Fehler in diesem Bereich vermeiden. Es ist damals angenommen worden, dass die größten Schwierigkeiten da liegen, wo die Sprachen am meisten auseinandergehen, und man so Probleme voraussagen könnte: Je größer die Unterschiede zwischen einer

Fremdsprache und der Muttersprache, desto schwerer ist die Sprache zu erlernen. (Harden 2006: 28, 57–58)

Die kontrastive Analyse mit ihrer Fehlerprognose und Fehlervermeidung ist später viel kritisiert worden. Die vorhergesagten Hypothesen haben oft nicht zu empirischen Daten gepasst. Problematisch ist auch das ganze Vergleichen, weil ein direkter Vergleich nicht immer möglich ist. Obwohl die kontrastive Analyse nicht völlig zuverlässig ist, kann man sie doch als relevant für den Fremdsprachenunterricht sehen. (Harden 2006: 59, 61–62)

Heutzutage hat besonders die schnelle Entwicklung der Computer und Computerprogramme neue Möglichkeiten für die kontrastive Analyse geschaffen. Mit Hilfe der Computer ist das Vergleichen von Sprachen leichter geworden und es sind neue Untersuchungsmethoden möglich geworden. Weil die kontrastive Analyse auch oft gut bei den Lösungen in einzelnen Sprachen funktioniert, können auch neue Dinge bei ihnen gefunden werden. Ergebnisse der kontrastiven Analyse sind nützlich für viele Bereiche, zum Beispiel können sie hilfreich bei Sprachunterricht, Lesen und Schreiben lernen, Übersetzung und Beurteilung von Sprachkenntnissen sein. (Sajavaara 1999: 104)

2.2 Fehleranalyse

Fehlerbeobachtung wird meistens als wichtig und hilfreich gesehen. Im theoretischen Sinne wird mit Hilfe der Fehleranalyse untersucht, wie man eine Sprache lernt. Der praktische Aspekt dagegen ist, dass Lernende und Lehrer sehen, welche Bereiche problematisch sind. (Corder 1981: 45) Fehleranalysen sind auch ziemlich einfach und schnell durchzuführen und werden als die sicherste Untersuchungsmethode gesehen, wenn man die Sprachbenutzung analysiert (Marx 2004: 69). Die Beobachtung hat jedoch einige Nachteile. Der Lernende könnte deswegen seine Produktion zu viel kontrollieren und dadurch „zu korrekt“ schreiben, also verwendet er zu viele sprachliche

Einzelheiten. Manchen Individuen gefällt es auch nicht, wenn man ihnen ihre Fehler zeigt, und sie reagieren folglich negativ. (Sajavaara 1999: 119)

Eine Fehleranalyse wird oft nach folgenden Schritten durchgeführt. Der erste Schritt ist *das Sammeln von Sprachdaten der Lerner*: Die Sprache und der Lerner selbst sind wichtig für die Analyse, weil ein fortgeschrittener Lerner andere Fehler macht als ein Anfänger. Es hängt auch von der Muttersprache ab, was für Fehler gemacht werden. Danach folgt die *Fehleridentifikation*. Man muss die Fehler erkennen (hier hilft die Fehlerkategorisierung über *errors* und *mistakes* weiter, s. Kapitel 3.2). *Die Beschreibung der Fehler* ist der nächste Schritt. Die Fehler müssen beschrieben werden, damit man einen praktischen Nutzen bekommt und den letzten Schritt einsetzen kann. Auf dieser Stufe werden die Fehler anhand von grundsätzlichen Kategorien beschrieben, zum Beispiel Wortstellungsfehler und syntaktische Fehler. Auch die Fehlerursachen können auf dieser Stufe beschrieben werden. Der letzte Schritt ist *die Auswertung der Fehler und Fehlertherapie*. Dabei geht es um die Fehlerbewertung: Wie groß ist der Einfluss der Fehler auf die Kommunikation oder werden sie überhaupt bemerkt? (Harden 2006: 76–80)

3 LERNERSPRACHE UND FEHLER

Der Begriff *Lernersprache* wird hier erläutert. Danach wird auf Fehlerdefinitionen und -klassifikationen eingegangen. Die Meinungen der Linguisten weichen hier ziemlich stark voneinander ab. Zum Schluss wird über Fehlerbewertung diskutiert.

3.1 Lernersprache

Man lernt eine Fremdsprache nicht gleichmäßig von Null bis zum muttersprachlichen Niveau, sondern der Lernende bildet ein spezifisches Sprachsystem aus. Man spricht von *Interlanguage*, *Interim-* sowie *Lernersprache*. (Kleppin 1997: 39) Lernersprachen enthalten Züge sowohl von der Zielsprache als auch von anderen Sprachen, oft vor allem von der Muttersprache der Lernenden. Der Lernende bildet die ganze Zeit Hypothesen darüber, wie eine Sprache funktioniert, und mit Hilfe der Korrekturen versucht er seine Hypothesen zu erneuern, hoffentlich immer näher an der Zielsprache. (Corder 1981: 51–53)

Wenn im Unterricht zum Beispiel ein neues Grammatikthema behandelt wird, kann der Lehrer nicht davon ausgehen, dass Lernende dieses Thema sofort beherrschen. Ein Lernender kann nämlich nicht ohne seine eigene Modifikation die neue Form zum Intake nehmen. Solche neuen Inputs werden so lange zurückgestellt, bis der Erwerb möglich ist oder die Form wird aufgenommen, aber sie ist nicht korrekt, sondern eine lernerspezifische Übergansvariante. Lernersprachen sind voll von ähnlichen Varianten, die sich beim Lernen immer wieder entwickeln. (Huneke/Steinig 2005: 32)

Lernersprachen sind eigenständige Systeme, die sich zielgerichtet entwickeln und leicht eine Rückbildung zeigen. Eine Lernersprache kann sich beschleunigen, sich verlangsamen oder sogar zum Stillstand kommen. Es gibt also nicht nur Fortschritte, sondern auch Phasen des Verweilens oder der Rückentwicklung. Der Lernende hat großen Einfluss auf die Entwicklung der Lernersprache, und eine Mehrheit der Lernenden gibt das Fremdsprachenlernen vorzeitig auf oder erreicht nie das höchste

Niveau. (Apeltauer 2009: 833, 840) Nachdem eine Lernaltersprache ihre Dynamik verloren hat, existieren die Fehler in der Lernaltersprache ein Leben lang. Hierbei spricht man von Fossilisierung. (Kleppin 1997: 134, 14) Corder (1976: 274) meint, dass die Lernenden, deren Lernaltersprache fossilisiert ist, bemerkt haben, dass sie die Sprache ihrer Meinung nach schon gut genug sprechen und verstehen und haben deswegen keine Motivation mehr sie zu entwickeln. Untersuchungen zufolge kann eine Sprache sogar 50 % redundante Züge haben und auch wenn Lernende all diese Züge nicht beherrschen würden, könnten sie meistens ohne große Probleme verstanden werden. Im Deutschen sind Artikel und Kongruenz der Adjektive und Substantive Beispiele für redundante Züge, die bei Lernenden oft nie gelernt werden.

3.2 Was ist ein Fehler?

Gerhard Nickel (1973: 8) definiert einen Fehler als „ein notwendiges Zwischenstadium, in dem positive Keime für einen Fortschritt stecken“. Carl James (1998: 1) dagegen meint, dass ein Fehler ein misslungenes Stück der Sprache ist, während Kleppin (1997: 19, 23) mehrere Definitionen auflistet und trotzdem zum Schluss feststellt, dass was nach einer Definition als Fehler gilt, kann nach einer anderen Definition völlig akzeptiert werden. Trotz der vielen verschiedenen Definitionen sieht man Fehler im Allgemeinen heutzutage als etwas ganz Natürliches, das alle machen. (Kleppin 1997: 14). Die damalige Vorstellung davon, dass Fehler die negative Position anzeigen und ihnen sofort vorgebeugt werden muss, wird nicht mehr gestützt (Nickel 1973: 9).

Korrektheit, Verständlichkeit, Situationsangemessenheit, unterrichtsabhängige Kriterien sowie Flexibilität und Lernerbezogenheit gehören zu den häufigsten benutzten Kriterien bei Fehlerdefinitionen. Abweichungen vom Sprachsystem und von der linguistischen Norm haben mit dem Begriff Korrektheit zu tun. Es geht um einen Verstoß gegen das Regelsystem einer Sprache und der Verstoß wird dann als sprachlich unakzeptabel angesehen. Beispielsweise falsche Flexionen der Verben sind Verstöße gegen die Korrektheit. Wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht, ist nach dieser Definition richtig und Abweichungen davon Fehler. Problematisch ist hier, dass es viele

verschiedene Dialekte und Schichten gibt, also können Sprachgemeinschaften schon im selben Land unterschiedlich sein. (Kleppin 1997: 20)

Bei Verständlichkeit betrachtet man, wie sehr ein Fehler die Kommunikation behindert. Ein Fehler ist also das, was entweder ein Kommunikationspartner oder ein Muttersprachler nicht versteht. Das Wichtigste hier ist, ob die Kommunikation funktioniert oder nicht. Zum Beispiel wird ein Fehler manchmal nicht korrigiert, wenn er die Kommunikation nicht behindert. Solch große Fehlertoleranz kann Probleme bereiten. Ein Kommunikationspartner kann nämlich auch ein Lernender sein, der vielleicht die Äußerung versteht, obwohl ein Muttersprachler sie nicht verstehen würde. Außerdem korrigiert ein muttersprachlicher Lehrer normalerweise Fehler viel toleranter, also in der Kommunikation oft kaum, solange die Kommunikationsabsicht des Lernenden verstanden wird. So können sich die Fehler festsetzen, weil die Äußerungen nicht korrigiert werden und der Lernende gut genug verstanden wird. (Kleppin 1997: 20–21)

Nach dem Kriterium Situationsangemessenheit sind Fehler Verstöße gegen die Pragmatik: Manche Ausdrücke werden in einigen Ländern als neutral angesehen, in anderen dagegen als unhöflich. Fehler sind also Ausdrücke, die ein Muttersprachler in der Situation nicht verwenden würde. Es gibt zum Beispiel Unterschiede, wie man etwas kritisiert oder Komplimente macht. Nach unterrichtsabhängigen Kriterien bestimmen wiederum der Lehrer und die Lehrwerke, was als Fehler angesehen wird. Im Unterricht ist es meistens der Lehrer, der Ausdrücke der Schüler wertet, und oft wird im Fremdsprachenunterricht auf ein Lehrwerk hingewiesen. Ausdrücke, die der Lehrer unpassend findet, werden als Fehler angesehen. Aber wer kontrolliert den Lehrer? (Kleppin 1997: 21)

Mit Flexibilität und Lernerbezogenheit meint man, dass je nach Situation entschieden wird, ob ein Fehler toleriert oder korrigiert wird: Die Fehler eines redseligen Lernenden korrigiert man wahrscheinlich öfter als die Fehler einer schüchternen Person. Es kann auch von der derzeitigen Unterrichtsphase abhängen, ob der Ausdruck als fehlerhaft angesehen wird oder nicht: Ist der Ausdruck schon im Unterricht behandelt worden oder

kann der Lernende es überhaupt noch nicht wissen? Hier wird festgestellt, dass Fehler subjektiv sind, weil Fehler von Personen in bestimmten Situationen gewertet werden. Fehler an sich sind also nicht so wichtig, sondern die Frage, was das Problem der Lernenden ist und welche Informationen ein Lehrer durch den Fehler bekommt? (Kleppin 1997: 22)

James ordnet Fehler nach Grammatik, Akzeptabilität, Korrektheit samt Seltsamkeit und ungeschickt gewählten Ausdrücken. Grammatik hat eine normative Funktion und macht mit ihren Regeln keine Kompromisse über Bestimmungen der Fehlerhaftigkeit und Fehlerlosigkeit. Bei der Akzeptabilität spielt Kontext die größte Rolle – zu einigen Situationen kann ein Wort gut passen, zu anderen nicht. (James 1998: 64–67) Im allgemeinen Sprachgebrauch lässt man jedoch Kompromisse zu, weil es oft möglich ist, eine Sprache zu verstehen, obwohl der Ausdruck selbst falsch sei. (Penttinen 2005: 72).

Es gibt auch Ausdrücke, die gebraucht und akzeptiert werden, obwohl sie grammatisch fehlerhaft sind. Als Beispiel könnte man für das Englische die Verwendung von *who* statt *whom* erwähnen. In der Standardsprache werden solche Ausdrücke nicht benutzt, aber in der Umgangssprache kommen sie häufig vor, obwohl Muttersprachler um ihre Inkorrektheit wissen. Den letzten Teil bilden Seltsamkeit und ungeschickt gewählte Ausdrücke. Bei Lernenden werden solche Ausdrücke als grammatikalisch falsch bezeichnet, während sie zum Beispiel in Gedichten akzeptiert werden, obwohl sie seltsam klingen. (James 1998: 74–75)

Bei der Kategorisierung der Fehler geht es laut James (1998) am besten, wenn man Fehler in vier Klassen einteilt. *Slips* sind Fehler, die der Lernende selbst korrigieren kann. Die zweite Klasse sind *mistakes* und können nur dann korrigiert werden, wenn ihre Abweichung dem Lernenden gezeigt wird. *Errors* bilden die dritte Kategorie. Diese kann der Lernende erst dann selbst korrigieren, wenn er neue Informationen bekommen hat. Zur letzten Gruppe gehören *solecisms*, die als ungrammatischer Gebrauch erklärt werden. Grammatikregeln werden normalerweise in der Schule gelernt und stehen manchmal im Widerspruch mit den Intuitionen der Muttersprachler. (James 1998: 83–84) Corder teilt den Fehler wiederum nur in zwei Klassen ein. Laut ihm gibt es

Kompetenzfehler (*errors*) und Performanzfehler (*mistakes*). Kompetenzfehler resultieren aus der mangelnden Sprachkenntnis, während Performanzfehler sich zum Beispiel durch Müdigkeit oder Unaufmerksamkeit erklären lassen. Performanzfehler machen auch Muttersprachler, Kompetenzfehler nur Fremdsprachenlernende. (Corder 1981: 10)

Kleppin (1997: 42) findet die Kategorisierung von Edge nützlich. In der Kategorisierung werden Fehler in drei Gruppen eingeteilt: Ausrutscher, Irrtümer und Versuche. Ausrutscher werden wie *slips* von James (1998) erklärt. Also sind sie Fehler, die ein Lernender selbst korrigieren kann. Irrtümer, sogenannte *errors*, sollte ein Lernender nicht mehr machen, weil die Sache schon im Unterricht gelernt worden ist. Hat der Lernende diese aber vergessen oder sie nicht verstanden, dann kann er diese Fehler nicht selbst korrigieren. Die letzte Gruppe, Versuche, sind zum Beispiel Grammatikinhalt, die der Lernende noch nicht kennt, und deswegen hierbei Fehler macht.

Kleppin (1997: 27–28) spricht darüber hinaus noch über sogenannte verdeckte Fehler. Solche Fehler können grammatikalisch oder lexikalisch ganz korrekt sein, aber entsprechen nicht dem, was der Lernende sagen wollte. Er hat vielleicht ein lexikalisch falsches Wort gewählt, das vom Leser dann falsch verstanden wird. Zum Beispiel, wenn man das Wort *üben* statt *ausüben* benutzt, bekommt der Satz dadurch eine ganz andere Bedeutung. Verdeckte Fehler sind schwer zu erkennen, aber es wäre wichtig, damit der Lernende keine falschen Schlussfolgerungen zieht. Ein Lernender kann auch völlig vermeiden über einige Sachverhalte zu sprechen, weil er bei diesen keine Fehler machen will. Somit werden die Fehler nie korrigiert und bleiben ein Leben lang im Kopf des Lernenden.

3.3 Fehlerursachen

Es gibt mehrere Gründe, die für Fehler verantwortlich sein können, und oft sind sogar mehrere Ursachen vorhanden (Kleppin 1997: 30). Obwohl Kleppin (1997: 40) feststellt,

dass eine eindeutige Zuordnung der Fehlerursachen meist unmöglich ist, gibt es einige gebräuchliche Kategorien. Normalerweise werden Fehler nach folgenden Stufen kategorisiert: Interlinguale Fehler, die aus der L1 (Muttersprache) kommen und intralinguale Fehler, die vermutlich kein Einfluss von L1 sind, sondern ihre Ursachen innerhalb der Zielsprache haben. Die dritte Stufe bezeichnet die vom Unterricht kommenden Fehler. (Sajavaara 1999: 116)

Manche Forscher meinen, dass interlinguale Fehler die wichtigsten Fehlerursachen sind (Kleppin 1997: 31). Sie werden durch Interferenz oder negativen Transfer erklärt. Das heißt, ein Lernender nimmt Elemente und Strukturen aus der L1 in die L2 (Zweitsprache) oder L3 (Drittssprache). Zu solchen Fehlern gehören auch „falsche Freunde“, Wörter, die ähnlich aussehen oder klingen, aber eine andere Bedeutung haben. Als Beispiel könnte man das englische Wort *gift* („Geschenk“) mit dem deutschen *Gift* („Toxin“) vergleichen. (James: 1998: 101)

Die intralingualen Fehler resultieren dagegen aus der Fremdsprache selbst und die Kategorien sind Übergeneralisierung, Regularisierung und Simplifizierung. Bei Übergeneralisierung wird eine Regel auf Phänomene ausgeweitet, auf die sie nicht zutrifft. (*Ist das ein Mädchen oder ein Junger?*). In einer Regularisierung wird ein unregelmäßiges Phänomen zu einem regelmäßigen gemacht (*Es bietete mir große Freude*). Unter Simplifizierungen gibt es Vereinfachungen, das heißt, der Gebrauch nichtflektierter oder nichtkonjugierter Formen und Vermeidung von komplexen Strukturen, z. B. *Wenn ohne Fahrschein fahren, dann muss zahlen*. (Kleppin 1997: 32–33)

Die letzte Kategorie, nämlich unterrichts- oder lehrerinduzierte Fehler, können vorkommen, wenn einige Phänomene viel intensiver geübt werden als andere und deswegen überrepräsentiert werden. Zum Beispiel können Lernende das Pronomen *er* statt *sie* verwenden, weil maskuline Pronomen häufiger vorkommen als feminine. Außerdem können persönliche Faktoren Einfluss auf Fehler haben. Müde oder lustlos macht man wahrscheinlich leichter Fehler. (Kleppin 1997: 36–37) Nickel (1973: 16) fügt noch einige andere Faktoren hinzu, unter anderem Lehrmaterial, Methodik und

Ausfall von Lehrstunden. James (1998: 189–191) stellt fest, dass Definitionen, Beispiele oder Erklärungen der Lehrer manchmal die Lernenden irreführen können, und bei manchen Grammatikregeln hätten Lernende beispielsweise deutlichere Hinweise vom Lehrer gebraucht. Es kann auch sein, dass Materialien oder Sprache der Lehrer irreleitend oder sogar fehlerhaft sind.

Penttinen (2005: 102–104, 107) analysiert Fehlerursachen mit Hilfe von Schülern und Lehrern in seiner Untersuchung. Schülern zufolge verursachen Flüchtigkeit, zu wenig Lernen und Schwierigkeit der Sprache die meisten Fehler. Ein Teil der Schüler war auch der Meinung, dass sie Fehler machen, weil sie in der Grundschule einen schlechten Lehrer hatten. Die Antworten der Schüler zeigen, dass sie nicht genug *input*, d. h. Kontakt zur Sprache hatten. Viele Lehrer meinten außerdem, dass die meisten orthographischen Fehler und Wortstellungsfehler aus dem Finnischen resultieren, weil die Sprachen so weit voneinander entfernt sind.

Sogenannte Kompensationsstrategien können auch zu Fehlern führen, weil ein Lernender mit solchen Strategien versucht, seine fehlenden Sprachkenntnisse zu kompensieren. Wenn er zum Beispiel ein Wort nicht kennt, kann er versuchen, das Wort zu umschreiben oder es in der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache zu äußern, einen Lehrer oder Schüler um Hilfe bitten, das Wort neu zusammenzusetzen. Es gibt außerdem Vermeidungs- und Ausweichstrategien, die dem Weiterlernen sehr schädlich sind. Ein Lernender benutzt nur solche Ausdrücke, die er korrekt produzieren kann und sagt nicht das, was er eigentlich äußern möchte. Somit gibt es nur wenige grammatische Fehler, aber dann kann der Text wiederum sehr einfach sein. Werden schwierige Bereiche der Fremdsprache vermieden, wird der Lernende vielleicht nie wissen, welche Ausdrucksformen seiner Lerner Sprache falsch sind und diese falschen Hypothesen können in seinem Kopf bleiben. (Kleppin 1997: 34–35)

Es gibt außerdem Situationen, in denen man nicht immer ganz deutlich sieht, ob der Lernende wirklich die Regel konnte. Der Ausdruck kann zufällig richtig sein und ist vielleicht als Idiom gelernt worden, aber die Regel selbst wurde nicht verstanden. Es kann auch sein, dass eine Regel für jede mögliche Situation gebraucht wird, z. B. eine

Adjektivendung bei allen Adjektiven. Manchmal kann also das Wort richtig sein, obwohl der Lernende die richtige Regel nicht kennt. (Corder 1981: 30)

Laurén (1991: 31) stellt fest, dass das Schwierigste bei der Fehlererklärung der schriftlichen Produktionen ist, dass die Produktion schon fertig ist. Der Untersucher weiß also nicht, wie der Schreibprozess abgelaufen ist, und kann meistens nicht mit dem Schreiber über seine Fehler sprechen. Das heißt, dass es manchmal sehr schwierig sein kann, für einige Fehler Ursachen zu finden. Auch Kleppin (1997: 36) konstatiert, dass Lernende manchmal absichtlich etwas Neues ausprobieren wollen, um vom Lehrer eine Weiterhilfe oder eine Korrektur zu bekommen. Ein Lernender, der viele Sachen ausprobiert, die noch nicht im Unterricht behandelt worden sind, macht mehr Fehler, als ein Lernender der Vermeidungsstrategien verwendet. Doch solches bewusste Ausprobieren führt zum Weiterlernen, weil so die Fehler korrigiert werden.

3.4 Fehlerbewertung

Fehler können den Sinn einer Äußerung verändern. Einige Fehler bemerkt man vielleicht gar nicht, während andere sogar dazu führen können, dass man nicht versteht, was der Lernende meinte. Meistens behindern lexikalische Fehler das Verständnis mehr als grammatikalische, weil man bei grammatischen Verstößen meistens versteht, was der Lernende sagen wollte, während es bei lexikalischen schwerer ist. (Kleppin 1997: 67)

Nickel (1973: 34–37) ist der Meinung, dass Fehler, die den Sinn verändern, sowie primitive Fehler, wie grobe Schreib- und Grammatikfehler, schwer sind. Außerdem können Präpositions- und Idiomfehler in den Sinn verändernden Fällen als schwer angesehen werden. Jedoch spielt die Leistung des Schülers hier eine große Rolle: Wenn ein Schüler sich an einem schwierigeren Ausdruck versucht und dabei einen Fehler macht, müsste man ihn verständnisvoller beurteilen. Man muss auch das Alter des Schülers beachten und Fehler eines jungen Schülers verständnisvoller bewerten. Darüber hinaus ist ein Fehler umso schwerer, je mehr der Schüler dazu neigt, ihn zu

wiederholen. Wegen der Interferenz neigen zum Beispiel Deutschsprechende mehr zu bestimmten Fehlern als die Muttersprachler einer anderen Sprache und umgekehrt.

Kleppin (1997: 69) bewertet auch pragmatische Verstöße als schwere Fehler. Sie führen leicht zu Missverständnissen mit Muttersprachlern und werden schnell dem „Charakter“ des Sprechers zugerechnet, obwohl sie in Wirklichkeit oft mit der mangelnden Sprachkompetenz zusammenhängen. Es reicht nämlich nicht aus, dass Lernende Grammatik können, sondern man muss auch kulturelle Unterschiede zwischen den Ländern kennen. Man muss wissen, wie man mit Leuten in verschiedenen Situationen umgeht und was als gutes Benehmen angesehen wird. Ein pragmatisches Problem, das leicht bei finnischen Deutschlernenden vorkommen kann, ist die Entscheidung zwischen *Sie* oder *du*. Das Duzen kann als Überlegenheit angesehen werden.

Leichte Fehler nennt man dagegen Verstöße, die bei kaum geübten Ausdrücken vorkommen. Das Wichtigste ist nämlich, dass die Lernenden mutig Neues ausprobieren. Auch Fehler, die keine Kommunikation behindern, werden als leicht betrachtet. (Kleppin 1997: 69) Untersuchungen zufolge ist für Muttersprachler das Wichtigste, dass die Sprache kommunikativ funktioniert. Sie bewerten morphologische Fehler als leicht, während Verstöße gegen Lexik als besonders schwere Fehler angesehen werden. (Penttinen 2005: 74–75)

4 DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IN FINNLAND

In folgendem Kapitel wird näher betrachtet, wie viel die deutsche Sprache heutzutage in Finnland gelernt wird. Die heutigen Schüler wählen eine Fremdsprache immer seltener, und mögliche Ursachen dafür werden hier diskutiert. Im Kapitel 4.2 wird über den schwedischsprachigen Unterricht gesprochen und Schulergebnisse der finnisch- und schwedischsprachigen Schüler analysiert.

4.1 Deutsch lernen in Finnland

Deutsch als Fremdsprache wird normalerweise als dritte (L3) oder als eine noch weitere Sprache (Lx) gelernt. Lernende können also schon eine erste Fremdsprache (L2), die meistens Englisch ist. Die Unterscheidung in eine L2 und L3/Lx Sprache ist sinnvoll, weil es Unterschiede im Lernen gibt. Bei Beginn des L3-Lernens helfen den Lernenden ihre Erfahrungen mit der L2. Sie sind schon älter und weiser und kennen wahrscheinlich schon mehrere Lernstrategien, die das Lernen einer neuen Sprache erleichtern. (Hufeisen 2001: 648–649)

Man kann das Lernen einer neuen Sprache in unterschiedlichen Klassenstufen anfangen. Die erste Sprache, die sogenannte A1-Sprache, wird meistens ab der dritten Klasse begonnen. In der 4. oder 5. Klasse kann man eine A2-Sprache wählen. In den Klassenstufen 7–9 der finnischen Gesamtschule werden B1- und B2-Sprachen gewählt. Schwedisch ist eine typische B1-Sprache. In der gymnasialen Oberstufe kann man außerdem noch eine B3-Sprache lernen. (Tuokko/Takala/Koikkainen/Mustaparta 2012:10) Doch im neuen Unterrichtsprogramm, das im Jahr 2016 wirksam wirkt, fängt die B1-Sprache schon in der sechsten Klasse an (Satzung 28.6.2012/422 6 §).

Im Jahr 1997 lernten über 40 % der finnischen Schüler eine B2-Sprache, während 2010 die Zahl nur ungefähr 14 % betrug. Deutsch war lange die meist gewählte B2-Sprache, aber ihre Beliebtheit hat in letzter Zeit nachgelassen, und es wird jetzt fast genauso wenig gelernt wie Französisch. Deutsch wird auch als A2-Sprache immer seltener

gelernt, und als A1-Sprache dominiert Englisch schon seit mehreren Jahren. (Tuokko/Takala/Koikkalainen/Mustaparta 2012: 19–20, 49)

Ursachen für den Rückgang sind möglicherweise der starke Status der englischen Sprache im Leben der Jugendlichen, das komplizierte finnische Sprachprogramm und dass es viele kleine Schulen in Finnland gibt: Wenn man eine Sprache in vielen unterschiedlichen Klassenstufen anfangen kann, gibt es nicht immer genug Schüler für jede Gruppe. Darüber hinaus versuchen die verarmten Kommunen möglichst viel Geld zu sparen und fordern deswegen hohe Minimumgrenzen für die Gruppen der wählbaren Fächer. Ab Herbst 2016 bekommt man außerdem immer weniger Unterricht in wählbaren Fächern, weil die Stundenzahl kleiner wird. Das beeinflusst wahrscheinlich auch das Interesse, eine neue Sprache zu wählen. Finnische Gymnasiasten haben außerdem immer mehr Wahlfreiheit bekommen, und es wird schon überlegt, ob die finnischen Gymnasiasten schon zu viel selbst wählen dürfen. (Niemeläinen 2014)

Viele Schüler mit Deutsch als A2-Sprache haben den Unterricht in der 7.–9. Klasse abgebrochen. Ursachen dafür sind möglicherweise in der Änderung des internationalen Status Finnlands zu finden. Eine weitere Erklärung sind die Eltern der heutigen Schüler. Eine Sprache, die die Eltern selbst in der Schule gelernt haben, wird eher gewählt als eine Sprache, die sie gar nicht können. (Tuokko/Takala/Koikkalainen/Mustaparta 2012: 19–20)

Das Deutsche wird auch in Abiturprüfungen immer seltener gewählt. Noch vor 20 Jahren haben über 10 000 Gymnasiasten die Prüfung in der deutschen Sprache abgelegt, wohingegen die heutige Zahl weniger als 2000 ist. Es gibt mehrere Ursachen für das gesunkene Interesse an der Abiturprüfung. Die wählbare deutsche Sprache wird meistens von Abiturienten mit guten Sprachkenntnissen geschrieben und auch von einigen, die Deutsch als A2-Sprache haben, und sogar Schüler mit Deutsch als Muttersprache dürfen die deutsche Sprache als B2/B3-Sprache in der Abiturprüfung ablegen. Deswegen denken einige Gymnasiasten mit Deutsch als B2- oder B3-Sprache, dass es sich nicht lohnt, Deutsch zu wählen, wenn man sowieso keine gute Note bekommen kann. Ab dem Jahr 2014 werden die Abiturprüfungen jedoch nicht mehr mit

der Gauß-Verteilung evaluiert und dadurch ist die Note jetzt mehr vom eigenen Niveau des Gymnasiasten abhängig als früher. Trotz des neuen Evaluierungssystems wurden die Sprachen jedoch nicht von mehr Schülern in Abiturprüfungen abgelegt als früher. (Niemeläinen 2014) Ein Grund für die gesunkenen Zahlen kann auch sein, dass Schüler wissen, dass man als Studienbewerber keine Extra-Punkte bekommt, obwohl man vielfältige Sprachkenntnisse hat. Wenn Sprachkenntnisse bei der Bewerbung für ein weiterführendes Studium helfen würden, würde man vielleicht mehr Fremdsprachen lernen. (Puustinen 2014)

4.2 Schwedischsprachiger Unterricht in Finnland

In Finnland gibt es insgesamt 37 schwedischsprachige gymnasiale Oberstufen (Tilastokeskus 2014). Obwohl man zur schwedischsprachigen Schule geht, bedeutet es nicht unbedingt, dass man Schwedisch als Muttersprache hat. Man kann nämlich unterschiedliche Mutter- und Bildungssprachen haben, und die Eltern können die Bildungssprache des Schülers nach Interesse und Voraussetzungen des Kindes wählen. In schwedischsprachigen Schulen gibt es heutzutage immer mehr Schüler mit Finnisch als Muttersprache. (Finnäs 2012: 25)

Opetushallitus (Härmälä/Huhtanen/Silverström/Hildén/Rautopuro/Puukko 2014) hat Sprachkenntnisse bei Schülern in finnisch- und schwedischsprachigen Schulen verglichen. Es zeigte sich, dass die Schüler in schwedischsprachigen Schulen in allen Bereichen sowohl in Englisch, Französisch als auch in Deutsch besser waren. Interessant ist, dass die Schüler mit Finnisch bzw. sowohl Finnisch als auch Schwedisch als Familiensprache die besten Ergebnisse in schwedischsprachigen Schulen hatten. Auch bei Deutsch als B2-Sprache bekamen die schwedischsprachigen Schüler sehr gute Ergebnisse in allen Bereichen, also bei Hör- und Leseverständnis sowie bei mündlichen und schriftlichen Aufgaben. (Härmälä et al.: 2014: 7, 9, 198)

Die größten Unterschiede zwischen den Schülern lagen bei mündlichen und schriftlichen Aufgaben. Bei den schriftlichen bekamen sogar 89 % der

schwedischsprachigen Schüler das höchste Zielniveau, während nur 73 % der Finnischsprachigen dasselbe Ziel erreichten. Gründe für die besseren Ergebnisse liegen wahrscheinlich bei der nahen Verwandtschaft des Schwedischen und Deutschen. (Härmälä et al.: 2014: 200, 214)

Die Finnlandschweden haben auch gute Kontakte zu vielen unterschiedlichen Sprachen und ihre Sprachkenntnisse sind ziemlich umfangreich. In schwedischsprachigen Schulen werden mehr Sprachen gelernt und fast alle Schüler lernen zwei A-Sprachen, meistens Englisch und Finnisch, schon während der Unterstufe. Dagegen haben nur einige Schüler in finnischsprachigen Schulen eine zweite A-Sprache. Darüber hinaus wird eine B2-Sprache viel öfter in schwedischsprachigen Schulen gewählt: Dort lernt sogar ein Drittel eine B-Sprache, während in anderen Schulen die Zahl nur bei circa 15 % liegt. Für die Finnlandschweden ist Deutsch die beliebteste B-Sprache und als zweites kommt Französisch. (Härmälä et al.: 2014: 207, 191)

Es kann möglicherweise einige Einflüsse auf die Resultate der vorliegenden Untersuchung haben, dass die untersuchten schwedischsprachigen Gymnasiasten aus Tampere sind. In Tampere ist der Kontakt mit Schwedisch nämlich außerhalb der Schule oft winzig, und es kann sein, dass man Schwedisch nur in der Schule braucht. (Opetushallitus 2011b: 19) Tampere liegt außerhalb der finnlandschwedischen Sprachgemeinschaft und wird eher als eine Sprachinsel bezeichnet, weil die schwedischsprachige Gemeinschaft sich auf völlig finnischsprachigem Sprachgebiet befindet. Finnisch hat da einen besonders großen Einfluss auf das Schwedische. Das heißt, dass unter anderem Zweisprachigkeit und Transfer zwischen Schwedisch und Finnisch viel öfter vorkommen als zum Beispiel in Vaasa. Doch es ist die größte Sprachinsel Finnlands (über 1000 Schwedischsprachige) und die einzige in Mittelfinnland. In Tampere gibt es mehr finnlandschwedische Institutionen und Infrastruktur als auf anderen Sprachinseln. (Lönnroth 2009: 120, 123) Laut der Untersuchung von Opetushallitus (2011b: 26) kommen fast 20 % der Schüler der schwedischsprachigen Schule in Tampere aus finnischsprachigen Familien und nur ca. 10 % haben eine schwedischsprachige Familie. Die restlichen sind zweisprachig.

5 DEUTSCHES, FINNISCHES UND SCHWEDISCHES SPRACHSYSTEM

Zwischen den betreffenden Sprachsystemen gibt es einige Unterschiede. Als Nächstes wird betrachtet, welchen Problemen Schwedischsprachige bzw. Finnischsprachige begegnen können, wenn sie Deutsch lernen. Jedoch liegt das Hauptgewicht bei orthographischen Fehlern und Kasusfehlern.

5.1 Deutsche, finnische und schwedische Orthographie

Als Orthographie werden meistens das Graphemsystem und die graphische Form der Sprache verstanden. Orthographie, also die Rechtschreibung, konzentriert sich größtenteils nur auf die lexikalische Ebene, das heißt auf die Schreibung von Wörtern, und die Zeichensetzung wird außer Acht gelassen. (Nerius 2007: 30) In den nächsten Kapiteln werden deutsche, finnische und schwedische Orthographie behandelt und auch einige Fehlerbeispiele erwähnt.

5.1.1 Zur deutschen Orthographie

Bei der Orthographie liegt das Deutsche in einer mittleren Position. Es ist ziemlich lautgetreu: Wörter werden ziemlich ähnlich geschrieben, wie sie auch ausgesprochen werden. Auch Grundmorpheme sind oft gleich: *Hand, Handel, Handlung*. (Huneke/Steinig 2005: 65). Das heißt, dass wenn ein Lernender ein solches Basismorphem kennt, schreibt er viele Wort- und Formbildungen mit diesem Morphem richtig. Jedoch gibt es keine absolute Morphemkonstanz. Es gibt nämlich auch viele Wörter mit verschiedenen Basismorphemen (*bin – war*), starke und unregelmäßige Verben (*nehmen – nahm, ziehen – zog*), Verben mit *e/i*-Wechsel (*geben – gibt*) sowie einige Ausnahmen (*brennen – brand*). Der Lernende kann sich jedoch nicht nur mit der Kenntnis der Wortform begnügen, sondern er muss auch die Bedeutung des Wortes kennen, weil dasselbe Wort viele Bedeutungen haben kann. (Nerius 2007: 441–442)

Morpheme, die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten, gibt es unter anderem als Grund-, Wortbildungs- und grammatische Morpheme. Manchmal wären Wörter mit grammatischen Morphemen schwer auszusprechen und deswegen gibt es bei der Schreibung eine phonischen Reduktion: *weißt* (statt *weißst*) oder *Frauen* (statt *Frauenn*). Manche Wörter haben auch Flexionsformen mit Umlaut (*ö, ü* oder *ä*), wie zum Beispiel *kalt – kälter* oder *Baum – Bäume*. (Nerius 2007: 155, 160–161)

Fremdsprachenlerner müssen auch daran denken, dass man heutzutage nicht mehr *ß* nach kurzem Vokal (z. B. *muß*) schreiben darf, sondern man soll *ss* verwenden (*muss*) (Huneke/Steinig 2005: 66). Das *ß* bleibt nur nach Langvokal und Diphthong stehen (Nerius 2007: 399).

Deutsch ist die einzige Sprache, in der die Nomina großgeschrieben werden (Huneke/Steinig 2005: 66). Außer Nomen und das erste Wort eines Satzes, werden auch die Anrede *Sie*, Namen sowie Fürwörter, also als Substantive gebrauchte Pronomen, großgeschrieben. Außerdem müssen alle Wörter, die als Hauptwörter gebraucht werden und Wörter, die von Personennamen abgeleitet worden sind, großgeschrieben werden. Die meisten Probleme liegen bei der Großschreibung von Abstrakta, fehlerhafte Kleinschreibungen von Substantivierungen, sowie fälschliche Großschreibungen nichtsubstantivischer Wörter. (Nerius 2007: 382, 444)

Zusammensetzungen werden meistens auch unter Orthographie subsummiert. Im Deutschen gibt es verschiedene Arten Zusammensetzungen zu bilden – manchmal mit Hilfe eines Buchstaben zwischen den Teilen, manchmal aber werden die Wörter nur aneinandergesetzt. In den meisten deutschen Zusammensetzungen mit Substantiven sind die Wörter nur unmittelbar aneinandergesetzt, zum Beispiel *Regenschirm*. Jedoch gibt es einige Zusammensetzungen, die ein Fugenelement brauchen, das *-e-*, *-n-*, *-er-*, *-es-* oder *-s-* sein kann. Von denen scheint das sogenannte Fugen-*s* das Schwierigste zu sein, und für die Verwendung gibt es nur wenige eindeutige Regeln. Ein Fugen-*s* wird gebraucht, wenn das Bestimmungswort bei zusammengesetzten Wörtern z. B. die Endung *-heit*, *-schaft*, *-keit*, *-ung*, *-ing*, *-ion* oder *-tät* hat und wenn Wörter wie *Geschichte*, *Liebe*,

Armut oder *Hilfe* als Bestimmungswort auftreten (z. B. *Meinungsbildung, Geschichtsbuch*). (Walgenbach 2015)

Seit 1996 ist die Getrennschreibung üblicher geworden. Verbindungen mit Verb + Verb und Partizip + Verb werden heutzutage oft getrennt geschrieben (z. B. *gefangen nehmen*). Doch gibt es einige Ausnahmegruppen, wie *kennenlernen* und Verbverbindungen mit *bleiben* und *lassen*. (Nerius 2007: 400) Wörter werden darüber hinaus getrennt geschrieben, wenn jedes Wort seine eigene Bedeutung hat (z. B. *waschen helfen*). Wenn die Wörter dagegen eine Verbindung miteinander haben oder wenn sie die Gesamtbedeutung beeinflussen, werden sie zusammengeschrieben (*totschießen, vollmachen*). (Nerius 2007: 173–174)

Ihalainen (2006: 67) führt an, dass auch fehlende oder überflüssige Buchstaben sowie Wörter mit einem fehlerhaften großen oder kleinen Anfangsbuchstaben zu Verstößen gegen die Orthographie gehören.

5.1.2 Zur finnischen Orthographie

Deutsch und Finnisch sind nicht miteinander verwandt und deswegen sind sie sehr unterschiedlich. Finnisch weicht also sowohl genetisch als auch typologisch vom Deutschen ab. (Hyvärinen/Piitulainen 2010: 569) Deswegen hat das Finnische einen ganz anderen Wortschatz. Doch es gibt auch schon viele Lehnwörter, die leicht erkennbar sind. Das Finnische hat weder Artikel noch Genera und Präpositionen werden mit Hilfe der verschiedenen Endungen, also Suffixen, formuliert. (White 2006: 12) Die finnische Orthographie ist darüber hinaus sehr phonematisch. Jeder Buchstabe entspricht genau einem Laut, Phonem. (Schwojer/Hemmi/Niemi/Laakso/Tettenhammer (2015): 10).

Wenn Finnischsprachige Deutsch lernen, müssen sie darauf achten, dass deutsche Phoneme mehrere Schreibweisen und Buchstaben unterschiedliche Lautwerte haben können. Zum Beispiel stumme Vokale und unbekannte Konsonantenverbindungen können problematisch sein. (Hyvärinen 2001: 430) Viele Rechtschreibschwierigkeiten

resultieren auch aus Ausspracheschwierigkeiten, unter anderem die Unterscheidung zwischen *ch* und *sch*. Einige Schreibfehler sind durch fremdsprachliche Interferenzen bedingt, z. B. *schön* – schw. *skön*. Außerdem können Zusammen-/Getrenntschreibung sowie Groß-/Kleinschreibung Schwierigkeiten bereiten. (Hyvärinen/Piitulainen 2010: 570)

Im Gegensatz zum Deutschen werden im Finnischen Substantive generell kleingeschrieben. Das heißt, dass zum Beispiel Nationalitäten, Namen der Sprachen, Monatsnamen sowie Wochentage kleine Anfangsbuchstaben haben. Namen und Höflichkeitspronomen (*Te* ‚Sie‘) schreibt man dagegen normalerweise groß. (Schwojer et al. (2015): 19)

Im Finnischen ist es ziemlich häufig schwierig zu sagen, ob ein Wort zusammen oder getrennt geschrieben wird. Die falsche Schreibweise bei Wörtern, die zusammengeschrieben werden sollten, ist heutzutage häufiger geworden, und ein Grund dafür ist der Einfluss des Englischen. Doch wird die Getrenntschreibung in unklaren Fällen empfohlen, und zusammen werden nur die Wörter geschrieben, bei denen die Schreibweise schon feststehend ist. Im Finnischen gibt es viele lange Wörter, und lange Zusammensetzungen würden die Sprache anstrengender machen. Wörter mit Partizipien und Verben werden zusammengeschrieben, wenn sie eine spezielle Bedeutung haben: *ohimenevä*, *allekirjoitan* (‚vorbegehend‘, ‚ich unterschreibe‘). (Ikola 2005: 107–109)

5.1.3 Zur schwedischen Orthographie

Wie bereits gesagt, ist die finnische Sprache völlig anders als die deutsche oder schwedische, die dagegen beide verwandte Sprachen sind und deswegen viele Ähnlichkeiten haben. Das kann schwedischsprachigen Lernenden helfen, aber andererseits kann die Verwandtschaft auch das Lernen stören, weil die Gefahr der sprachlichen Interferenz immer vorliegt. Deswegen kommen auch sogenannte falsche Freunde häufig vor. (Nikula 2000: 339) (siehe Kapitel 3.3)

Wie das Deutsche, ist das Schwedische auch ziemlich lautgetreu, aber nicht alle schwedischen Phoneme haben eigene Buchstaben (Bolander 2012: 75). Was die Schreibweise betrifft, werden in der schwedischen Sprache Wörter, die keine Namen sind, auch kleingeschrieben. Das heißt, dass zum Beispiel Jahreszeiten keine großen Buchstaben haben. Das Schreiben von Höflichkeitsformen hat keine festen Regeln, aber bei dem Pronomen *Ni* (,Sie‘) wird Großschreibung empfohlen, wenn man sehr höflich zu einer oder mehreren Personen sein will. (Språkrådet 2008: 106, 124–125)

Im Gegensatz zum Finnischen ist es im Schwedischen laut Språkrådet (2008) meistens eindeutig, ob man zwei Wörter im Schwedischen zusammenschreiben sollte. Oft hört man das schon an der Betonung der Wörter. Normalerweise werden Zusammensetzungen im Schwedischen einfach nur zusammengeschieden, aber manchmal braucht man auch ein Fugen-*s* dazwischen. Ob eine Zusammensetzung ein Fugen-*s* braucht oder nicht, hängt davon ab, wie die zusammengeschiedenen Wörter aussehen. Wenn der erste Teil des Wortes schon selbst eine Zusammensetzung ist, soll das Fugen-*s* zwischen den Teilen stehen (*järnvägskarta* ,Eisenbahnkarte‘). Außer einem Fugen-*s* kann zwischen den Teilen der Wörter *-e*, *-a* oder *-o* stehen (*tjänsteman* ,Beamter‘, *kyrkogård* ,Kirchhof‘). (Språkrådet 2008: 127–129)

5.2 Deutsches, finnisches und schwedisches Kasussystem

Im Deutschen gibt es vier Kasusformen, im Finnischen sogar 15 und im Schwedischen nur zwei (Nikula 2000: 339); (Hyvärinen 2001: 431). Hier sind die Sprachen also ziemlich unterschiedlich, was die Untersuchung interessant macht.

5.2.1 Kasus in der deutschen Sprache

Die deutsche Sprache hat drei Genera, Maskulinum, Femininum und Neutrum. Bei vielen Wörtern kann man das Genus nicht sicher erschließen, denn einige Nomen, die man z. B. für weiblich halten könnte, können das maskuline Genus haben und umgekehrt. Deswegen muss ein Lernender das Genus auswendig lernen. Um den

richtigen Kasus zu wählen, muss ein Lernender nicht nur den Artikel und seine Endung, sondern auch die Endungen der attributiven Adjektive, die möglicherweise zwischen dem Artikel und Nomen stehen, können. (Huneke/Steinig 2005: 53)

Ein Nomen kann im Deutschen im Nominativ, Akkusativ, Dativ und Genitiv stehen. Das Subjekt steht im Nominativ und beantwortet die Fragen *wer?* und *was?*. Nach dem Akkusativobjekt kann man mit *wen?* oder *was?* fragen, nach dem Dativobjekt dagegen mit *wem?* Im Genitiv Singular maskulin und neutral ist die Endung meistens *-s*, bei einsilbigen und zum Beispiel bei Nomen auf *-s*, *-z*, *-tz* muss *-es* stehen. (Dreyer/Schmitt 2009: 10)

Im Plural bekommt der Dativ immer die Endung *-n*. Nur die Nomina, die im Nominativ Plural die Endung *-s* haben, haben im Dativ Plural auch eine *-s*-Endung. In der Deklination mit dem unbestimmten Artikel gelten die gleichen Regeln wie bei der Deklination mit dem bestimmten Artikel. Doch brauchen die unbestimmten Personen oder Sachen keinen Artikel im Plural. (Dreyer/Schmitt 2009: 10–11, 14)

Tabelle 1: Deklination mit dem bestimmten Artikel im Singular und Plural im Deutschen.

Singular/Plural	maskulin	neutral	feminin
Nominativ	der Mann/ die Männer	das Kind/ die Kinder	die Frau/ die Frauen
Akkusativ	den Mann/ die Männer	das Kind/ die Kinder	die Frau/ die Frauen
Dativ	dem Mann/ den Männern	dem Kind/ den Kindern	der Frau/ den Frauen
Genitiv	des Mannes/ der Männer	des Kindes/ der Kinder	der Frau/ der Frauen

Außer der Objektsfunktion hat der Akkusativ auch andere Funktionen. Es gibt bestimmte Verben, die einen bestimmten Kasus fordern. Meistens muss man sie auswendig lernen, weil es keine festen Regeln gibt, welches Verb welchen Kasus fordert. Die meisten Verben werden jedoch mit dem Akkusativ gebraucht und bei

einigen Verben kann man auch wissen, dass sie immer eine Akkusativform verlangen. Solche Verben sind die meisten untrennbaren Verben, besonders mit den Vorsilben *be-*, *ver-*, und *zer-*. Auch nach *es gibt* und *haben* steht der Akkusativ. (Dreyer/Schmitt 2009: 79)

Das Akkusativobjekt kommt auch zusammen mit anderen Objekten vor. Es tritt sehr häufig mit dem Dativobjekt auf und auch mit einem Präpositionalobjekt ist es oft zu sehen. Bei einigen Verben zeigt sich auch das sogenannte doppelte Akkusativobjekt. Solche Verben sind u. a. *kosten*, *lehren*, *bitten* und *fragen*. Bei den Adjektiven *gewohnt*, *satt*, *schuldig* und *wert* ist das Akkusativobjekt auch möglich. (Piitulainen 2000: 49–51)

Das Dativobjekt kann außer als einziges Objekt auch mit anderen Objekten, wie zum Beispiel mit Akkusativ- und Präpositionalobjekt vorkommen (Piitulainen 2000: 52). Die Verben mit Dativ zeigen meistens eine persönliche Beziehung, wie zum Beispiel *ähneln*, *vertrauen* und *beistehen* (Dreyer/Schmitt 2009: 80). Manchmal kann man auch mit Hilfe der Präpositionen wissen, welcher Kasus verlangt wird. Die Präpositionen *ab*, *aus*, *außer*, *bei*, *dank*, *entgegen*, *entsprechend*, *gegenüber*, *gemäß*, *mit*, *nach*, *nebst*, *samt*, *seit*, *von*, *zu* und *zufolge* werden immer mit dem Dativ gebraucht. Dagegen verlangen die Präpositionen *bis*, *durch*, *entlang*, *für*, *gegen*, *ohne*, *um* und *wider* einen Akkusativ. Darüber hinaus gibt es Präpositionen, die sowohl mit Akkusativ als auch mit Dativ gebraucht werden können: *an*, *auf*, *hinter*, *in*, *neben*, *über*, *unter*, *vor*, *zwischen*. Wenn die Bewegung zielgerichtet ist (*wohin?*), steht die Präposition mit dem Akkusativ. Die Präposition steht mit dem Dativ, wenn eine Ortsangabe angegeben wird. Die Frage ist in diesen Situationen *wo?* (Dreyer/Schmitt 2009: 304). Es gibt außerdem viele Präpositionen, die mit dem Genitiv gebraucht werden. Als Beispiele könnte man *während*, *anlässlich*, *infolge*, *trotz*, *statt*, *mittels* und *wegen* erwähnen (Dreyer/Schmitt 2009: 328–329).

Als Ergänzung kann man das Dativobjekt außerdem bei einigen Adjektiven verwenden. Sie bezeichnen oft eine persönliche Haltung und das Dativobjekt gibt da die Person an, die durch das Adjektiv die Meinung des Sprechers zeigt: *Es ist mir egal*. (Piitulainen 2000: 57) Darüber hinaus gibt es Verben mit präpositionalem Objekt. Manche Verben

verlangen eine feste Präposition und das Objekt wird nach ihr in einem bestimmten Kasus (Akkusativ oder Dativ) gesetzt. Es gibt keine Regel dafür, welche Präposition man wählen soll und in welchem Kasus das Objekt steht. Deswegen sollten Verb, Präposition und Kasus zusammen gelernt werden. (z. B. *sorgen + für + A*). Es gibt zahlreiche reflexive Verben mit einem präpositionalen Objekt (z. B. *sich erinnern + an + A*) (Dreyer/Schmitt 2009: 86)

Das Genitivobjekt wird heutzutage meistens nur in der juristischen Sprache gebraucht und wird oft durch ein Präpositionalobjekt ersetzt. Doch wird das Genitivobjekt mit einigen Verben und Adjektiven häufiger gebraucht. Das Genitivobjekt kommt unter anderem mit Verben als einziges Objekt vor. Solche Verben sind zum Beispiel *bedürfen* und *sich schämen*. Das Genitivobjekt tritt auch neben dem Akkusativobjekt bei manchen Verben auf: z. B. *anklagen, beschuldigen* und *verweisen*. Darüber hinaus kann man das Genitivobjekt in einigen Wendungen sehen. Bei einigen Adjektiven kann man auch das Genitivobjekt verwenden. Solche sind beispielweise *fähig, ledig, müde* und *würdig*. (Piitulainen 2000: 60–61)

Pronomen, wie zum Beispiel Personalpronomen, können außer im Nominativ auch im Dativ und Akkusativ verwendet werden. Der Genitiv der Personalpronomen wird heutzutage nicht mehr gebraucht. Die Akkusativformen der Personalpronomen sind *mich, dich, ihn/sie/es, uns, euch* und *sie/Sie* und Dativformen wiederum *mir, dir, ihm/ihr/ihm, uns, euch* und *ihnen/Ihnen*. Personalpronomen kann man außerdem mit Präpositionen brauchen. (Dreyer/Schmitt 2009: 28) Auch bei Possessivartikeln, also den Artikeln, die zeigen, zu wem eine Person oder eine Sache gehört, muss man sowohl das Genus des Wortes, als auch den richtigen Kasus sowie die Zahl (Singular oder Plural) wissen. Die Endung des Possessivartikels bezieht sich nämlich auf die Person oder Sache, die hinter den Possessivartikeln stehen. (Dreyer/Schmitt 2009: 31–32)

5.2.2 Kasus in der finnischen Sprache

Im Finnischen gibt es 14–15 Kasus je nach der Rechnungsart. Der finnische Akkusativ wird nämlich nicht immer als ein eigener Kasus angesehen, sondern er kann auch nur

für eine Benutzungsart des Nominativs und Genitivs gehalten werden. (Suomen kielioppi 2016) Die finnischen Kasus entsprechen oft deutschen Präpositionen. Man kann auch mit Hilfe der finnischen Fälle ein Substantiv als definit oder indefinit determinieren. (Hyvärinen 2001: 431) Nominativ, Akkusativ und Genitiv sind auch zentrale Fälle der finnischen Satzglieder. Darüber hinaus gibt es auch den Partitiv, der wie der Akkusativ auch als Objekt fungiert. Der finnische Nominativ Singular hat keine Endungen, aber im Plural steht ein *-t* am Ende (*puu, puut* ‚Baum, Bäume‘). Der finnische Akkusativ sieht wie Nominativ und Genitiv aus, und wird nur bei Personen- und Interrogativpronomina morphologisch verwendet: *minut, sinut, hänet, meidät, teidät, heidät* sowie *kenet* (‚mich, dich, ihn/sie/es, uns, euch, sie/Sie‘ sowie ‚wen‘). Die Endungen des Partitivs sind *-a/-ä, -ta/-tä*. (Savolainen 2001) Der Partitiv drückt einen Teil von etwas aus, während der Akkusativ eine Ganzheit ausdrückt:

Hän söi leivän (Akkusativ; ‚Er aß das ganze Brot‘)

Hän söi leipää (Partitiv; ‚Er aß Brot, aber vielleicht nicht das ganze Stück‘)
(Karlsson 2004: 103)

Es gibt auch Verben, z. B. Gefühlsverben, die ein bestimmtes Endergebnis haben, und deswegen steht das Objekt nach ihnen im Partitiv. Darüber hinaus wird Partitiv mit Verben, die kein Resultat anzeigen, gebraucht:

Minä rakastan sinua (‚Ich liebe dich‘)

Ajattelet häntä (‚Du denkst an ihn‘)
(Karlsson 2004: 103–104)

Der Partitiv wird außerdem mit manchen Präpositionen gebraucht, zum Beispiel mit *lähellä, ilman, ennen* und *pitkin* (‚nahe, ohne, vor‘ und ‚entlang‘) (Karlsson 2004: 109).

Problematisch für die Finnischsprachigen sind die unterschiedlichen Denkweisen in den Sprachen. Im Finnischen kommt man in *die* Stadt an, während man im Deutschen in *der* Stadt ankommt. Eine Sache verschwindet im Finnischen irgendwohin und im Deutschen irgendwo und so weiter. Wie schon früher erwähnt, gibt es im Finnischen 14–15 Kasus, und sie werden normalerweise im Deutschen mit Präpositionen ausgedrückt. Trotz den

vielen Fällen gibt es keinen Dativ im Finnischen, und deswegen kann seine Benutzung Schwierigkeiten bereiten. Es gibt außerdem Verben, die im Deutschen den Dativ verlangen, obwohl sie im Finnischen mit dem Akkusativ gebraucht werden. Als Beispiel könnte man das Verb *helpen* nennen. Solche Verben müssen Fremdsprachenlernende also auswendig lernen. (Erämetsä 1970: 150, 152–153)

Oft wird im Finnischen nur derselbe Kasus, meistens der Partitiv, gebraucht, obwohl im Deutschen manchmal der Akkusativ, manchmal der Dativ verwendet wird. Im Finnischen glaubt und dankt man jemanden, nicht jemandem, wie ein Deutscher sagen würde. Das finnische Objekt kann also mit drei verschiedenen Kasus gebraucht werden: Nominativ, Akkusativ und Partitiv. Der deutsche Dativ wird wiederum manchmal durch den finnischen Kasus Allativ ersetzt. Der Allativ hat auf Finnisch die Endung *-lle*, also drückt er die Richtung aus: *zum Bahnhof – asemalle*. Im Finnischen gibt es zwei Kasus, den Partitiv und den Allativ, die für den deutschen Dativ zur Verfügung stehen. (Erämetsä 1970: 154–156)

Der finnische Genitiv hat immer die Endung *-n* im Singular (*talon* ‚des Hauses‘). Laut Karlsson ist der Genitiv Plural der schwierigste Kasus der finnischen Sprache. Er wird mit der Endung *-den* gebildet, aber auch die Endungen *-tten* und *-en* sind möglich: (*puiden, talojen* ‚der Bäume, der Häuser‘) (Karlsson 2004: 110–112)

5.2.3 Kasus in der schwedischen Sprache

Schwedische Nomina haben zwei Genera. Die meisten schwedischen Substantive (ca. 75 %) sind *n*-Wörter (*en/den*), Utrum, und die restlichen *t*-Wörter (*ett/det*), Neutrum. Lebewesen und konkrete Gegenstände sind *n*-Wörter (z. B. *en kvinna* ‚eine Frau‘), jedoch gibt es Ausnahmen (z. B. *ett barn* ‚ein Kind‘). (Bolander 2012: 114) Weil das Schwedische nur zwei Fälle, den Nominativ und den Genitiv, hat, ist es dadurch einfacher als das Deutsche. Außer dem Nominativ und Genitiv gibt es eigentlich noch eine Akkusativform, aber der Akkusativ unterscheidet sich beim Substantiv nicht vom Nominativ. (Nikula 2000: 339)

Auch im Schwedischen gibt es Verben, die im Finnischen auf die Fragen *Wohin/Woher?* antworten, aber auf *Wo?* im Schwedischen: Im Schwedischen verschwindet eine Sache auch zum Beispiel *irgenwo*, genauso wie im Deutschen. (Kaunisto/Paasonen/Salonen/Vaaherkumpu 2006: 236)

Im Schwedischen bezeichnet man den Besitzer einer Sache mit Genitiv, der mit *-s* gebildet wird. Auch im Schwedischen wird keine *s*-Endung gebraucht, wenn ein Wort mit *-s*, *-z* oder *-x* endet. (Kaunisto/Paasonen/Salonen/Vaaherkumpu 2006: 62) Die Genitivform des Schwedischen kann außer für Eigentum auch anders verwendet werden, z. B. *styrelsens beslut* (der Beschluss des Vorstands), aber in diesen Fällen werden meistens Präpositionen benutzt (Bolander 2012: 115).

Tabelle 2: Finnische Fälle und ihre deutschen und schwedischen Entsprechungen (Schwojer/ et al. (2015): 67–68); (Finsk grammatik 2016).

	Finnische Kasus	Deutsche Entsprechungen	Schwedische Entsprechungen
Grammatische Kasus/ Objektkasus	Nominativ	Nominativ / Akkusativ	Nominativ
	Genitiv	Genitiv / Akkusativ	Genitiv
	Partitiv	Akkusativ	
Innere Lokalkasus	Illativ	in, in (hinein) (mit Akkusativ), zum	in i
	Inessiv	in, in (drinnen) (mit Dativ)	i
	Elativ	aus, heraus, von	från, ur, inifrån
Äußere Lokalkasus	Allativ	auf, zu (mit Akkusativ)	till
	Adessiv	auf, an, bei, (mit Dativ), mit	på
	Ablativ	von, aus	från
Abstrakte Kasus	Essiv	als	som
	Translativ		till
Marginale Kasus	Abessiv	ohne	utan
	Komitativ	(zusammen) mit	tillsammans
	Instruktiv	mit	med (med hjälp av)

Wie aus der Tabelle hervorgeht, ist die finnische Sprache ganz anders in Bezug auf das Kasussystem als Deutsch und Schwedisch. Die finnischen Kasus werden sowohl im Deutschen als auch im Schwedischen durch verschiedene Präpositionen ersetzt. Die Präpositionen und Kasus entsprechen einander jedoch nicht immer eins zu eins, und es macht die Wahl der richtigen Präposition schwer. Wie hier zu sehen ist, sind die deutschen und schwedischen Sprachsysteme einander viel ähnlicher, und deswegen könnte man annehmen, dass das den schwedischsprachigen Gymnasiasten helfen würde, weil ihnen die Präpositionen schon bekannter sind. Andererseits kann man sehen, dass es im Schwedischen nur zwei Kasus gibt, und deswegen kann die Verwendung des deutschen Akkusativs und Dativs auch Schwierigkeiten bereiten.

6 ANALYSE DER AUFSÄTZE VON FINNISCHSPRACHIGEN GYMNASIASTEN

In folgendem Kapitel werden die Aufsätze von finnischsprachigen Gymnasiasten mit Hilfe der Fehleranalyse analysiert. Bei der Fehlerbeobachtung werden besonders Korrektheit und Verständlichkeit für die wichtigsten Kriterien gehalten. In der Analyse werden die Länge der Aufsätze, die Anzahl der Fehler sowie die Fehlerbeispiele analysiert. Die jeweils betreffende Grammatikregel wird auch gegeben, damit der Leser besser den Fehler versteht. Außerdem wird über mögliche Fehlerursachen bei jedem Fehlerbeispiel nachgedacht. Es wird auch untersucht, ob der Fehler zu *slips*, *mistakes* oder *erros* gehört.

Bei der Durchführung wird die Methode von Harden (2006) verwendet, die aus vier Phasen besteht: das Sammeln von Sprachdaten der Lerner, Fehleridentifikation, die Beschreibung der Fehler sowie die Auswertung der Fehler und Fehlertherapie. (Harden 2006: 76–80) Diese Phasen wurden schon ausführlicher im Kapitel 2.2 erklärt. Wegen der vielen ähnlichen Fehler wäre es nicht sinnvoll, alle in der Arbeit aufzulisten und deswegen werden nur einige Beispiele für die Fehler gegeben und kommentiert. Nach jedem Beispiel gibt es eine Korrektur in eckigen Klammern. Die Aufsätze sind nummeriert, um das Analysieren zu erleichtern.

6.1 Allgemeines

Es gab ursprünglich 21 Aufsätze von finnischsprachigen Gymnasiasten, aber zwei Aufsätze waren geschrieben von Gymnasiasten, die Deutsch zu Hause sprechen. Weil die Niveau-Unterschiede zwischen ihnen und den restlichen Gymnasiasten so groß sind, hätte das die Resultate zu sehr beeinflusst. Deswegen wurden diese zwei Aufsätze außer Acht gelassen, und die Anzahl der Aufsätze beträgt folglich 19. Die Aufsätze sind sowohl von B2- als auch B3-Lernenden geschrieben worden. Das heißt, dass einige Gymnasiasten Deutsch länger gelernt haben als andere und wahrscheinlich deswegen eine andere Menge Fehler machen.

Die vorgegebene Wortanzahl der Aufsätze war zirka 50 Wörter. Die Aufsätze enthalten durchschnittlich 57 Wörter, und die Zahl variiert von nur 40 Wörtern bis sogar 85 Wörtern pro Aufsatz. Die Länge des Aufsatzes spielt jedoch keine Rolle für die Fehleranzahl: Sowohl in langen als auch in kurzen Aufsätzen gibt es eine unterschiedliche Menge Fehler. Die Gymnasiasten hatten drei Themen, worüber sie schreiben konnten. In den zwei ersten Schreibaufgaben hatten die Gymnasiasten die Möglichkeit, Leute, die nicht wussten, was sie in Zukunft machen möchten, zu beraten. In der letzten Aufgabe konnten die Gymnasiasten wiederum darüber schreiben, was sie glauben, was sie in 10 Jahren machen, und fast alle hatten diese letzte Aufgabe gewählt.

In den Aufsätzen sind sehr große Niveau-Unterschiede zwischen den Gymnasiasten zu sehen: Manche Aufsätze sind fast fehlerfrei oder enthalten nur leichte Fehler, während es auch Aufsätze gibt, in denen grobe Fehler vorkommen. Es ist manchmal zu sehen, dass manche Gymnasiasten große Schwierigkeiten schon bei den einfachsten Ausdrücken haben. Wahrscheinlich hat es damit zu tun, dass einige Gymnasiasten das Deutschlernen für wichtiger halten als andere und sie haben vielleicht deswegen den Wortschatz und die Grammatikregeln des Deutschen besser gelernt und beherrschen sie dadurch besser. Wie schon erwähnt, haben manche Gymnasiasten Deutsch länger gelernt als andere, und das beeinflusst auch die Resultate.

Man muss jedoch daran denken, dass die Gymnasiasten keine Hilfsmittel beim Schreiben benutzen durften, und deswegen gibt es sicher vor allem mehr Schreibfehler, weil man die Schreibweise des Wortes nicht nachschlagen konnte. Alles in allem sind die Aufsätze jedoch gut gelungen und trotz den Fehlern kann der Leser meistens die Absicht des Gymnasiasten gut verstehen. Die Texte sind außerdem gut formuliert und logisch gegliedert.

Wegen der Schwierigkeit, Aufsätze zu bekommen, ist das Material etwas knapp. Die geringe Anzahl der Aufsätze hat die Analyse erschwert, weil die Fehleranzahl dadurch auch kleiner ist. Deswegen ist es besser, die Resultate eher als Tendenzen zu betrachten.

6.2 Verteilung der Fehler

In folgender Tabelle sind die Fehler in orthographische Fehler und Kasusfehler geteilt, und in beiden Kategorien wird die Fehleranzahl von jedem Aufsatz angegeben.

Tabelle 3: Anzahl der Fehler in den Aufsätzen der finnischsprachigen Gymnasiasten

Aufsätze	Orthographische Fehler	Kasusfehler
Aufs. 1	0	2
Aufs. 2	3	3
Aufs. 3	11	5
Aufs. 4	3	0
Aufs. 5	15	6
Aufs. 6	0	1
Aufs. 7	3	3
Aufs. 8	6	6
Aufs. 9	0	1
Aufs. 10	0	3
Aufs. 11	2	1
Aufs. 12	2	3
Aufs. 13	1	1
Aufs. 14	4	6
Aufs. 15	8	3
Aufs. 16	1	2
Aufs. 17	5	1
Aufs. 18	3	3
Aufs. 19	7	3
Insgesamt	74	53

Wie schon erwähnt, kann man auch in der Tabelle sehen, dass es sehr große Niveau-Unterschiede zwischen den Gymnasiasten gibt. Die Fehlerzahl bei den orthographischen Fehlern variiert zwischen 0 bis zu sogar 15 Fehlern. Es gibt weniger Kasusfehler: Die Fehlerzahl liegt bei null bis sechs Fehlern pro Aufsatz.

6.3 Orthographische Fehler der Finnischsprachigen

Die orthographischen Fehler sind eine große Fehlerkategorie, und sie treten fast in jedem Aufsatz auf. Die meisten Fehler bestehen aus weggelassenen Buchstaben, und es gibt auch viele Probleme bei der Großschreibung der Substantive. Außerdem kommen andere falsche Schreibweisen der Wörter vor: überflüssige bzw. falsche Buchstaben, großgeschriebene Adjektive, getrenntgeschriebene Zusammensetzungen sowie die falsche Verwendung von *ss* statt *ß* und umgekehrt.

Wenn ein Gymnasiast die Schreibweise eines Wortes nicht kennt, muss er Kompensationsstrategien verwenden (siehe Kapitel 3.3). Weil es keine Möglichkeit gab, den Gymnasiasten Fragen zu stellen, ist es schwierig zu sagen, wie viel die Gymnasiasten Kompensationsstrategien, wie Umschreibung und Vermeidung, benutzt haben. Die Gymnasiasten haben ziemlich oft Hilfe von einer anderen Fremdsprache genommen, und das Wort ist ein Gemisch aus zwei Sprachen, zum Beispiel aus dem Englischen und Deutschen. Solche Wörter werden in der Arbeit auch als orthographische Fehler angesehen. Außerdem werden die fremdsprachigen Wörter, die jedoch dem Deutschen ähneln, analysiert, weil sie auch aus einer Interferenz resultieren und nicht weit von dem Deutschen liegen. Die Wörter, die deutlich aus einer anderen Sprache kommen, und weit von dem Deutschen liegen, werden jedoch als lexikalische Fehler gesehen, auch wenn sie einen kleinen Anfangsbuchstaben haben.

Die schwierigsten, meist falsch geschriebenen Wörter sind *Gitarre* (dreimal falschgeschrieben), *Universität* (viermal) sowie *Haus* (fünfmal). Es könnte vermutet werden, dass weil diese Wörter ziemlich ähnlich in anderen Sprachen sind, wird die Schreibweise leicht verwechselt. Sowohl *Universität* als auch *Gitarre* sind oft in der englischen oder schwedischen Schreibweise geschrieben worden.

Weil man die richtige Schreibweise der Wörter im Wörterbuch nachschlagen kann (zum Beispiel DUW 2001), werde ich hier keine Theoriebegründung geben.

6.3.1 Kleingeschriebene Substantive

In zehn Aufsätzen von 19 gibt es kleingeschriebene Substantive, obwohl sie im Deutschen großgeschrieben werden sollten (siehe Kapitel 5.1.1.) Weil sie in anderen Sprachen jedoch kleingeschrieben werden, vergessen die Gymnasiasten wahrscheinlich die Regel im Deutschen und machen deswegen hierbei Fehler. Solche Fehler sind also durch Interferenz zu erklären. Man könnte jedoch annehmen, dass solche Fehler hier Flüchtigkeitsfehler sind, weil in jedem Aufsatz mindestens ein Substantiv auch richtig geschrieben worden ist. Die Gymnasiasten kennen also diese Regel, aber beachten sie nicht immer. Bei diesen Fehlern geht es um *slips*, was bedeutet, dass die Gymnasiasten sie korrigieren könnten, wenn sie ihre Aufsätze nochmal lesen würden, aber es kann auch bei einigen Fällen (z. B. Beispiele 2 und 3) sein, dass der Fehler den Gymnasiasten zuerst gezeigt werden müsste, und deswegen könnten die Fehler eher als *mistakes* beschrieben werden.

(1) frau [Frau]

Beispiel (1): Der Gymnasiast hat unabsichtlich das Substantiv mit einem kleinen Anfangsbuchstaben geschrieben. Weil er viele andere Substantive großgeschrieben hat, muss es ein Flüchtigkeitsfehler, *slip*, sein.

(2) musik [Musik]

Beispiel (2): Abstrakte Substantive verursachen einige Probleme. Als abstrakt sind die Substantive wohl schwerer zu erkennen und werden deswegen manchmal kleingeschrieben.

(3) Ich liebe rennen [Ich liebe (das) Rennen]

Beispiel (3): Manche Gymnasiasten haben Substantive sonst richtig geschrieben, aber bei substantivierten Verben gibt es Schwierigkeiten. Weil solche Substantive wie Verben aussehen, ist es schwieriger, sie als Substantive zu bemerken.

Tabelle 4: Anzahl der kleingeschriebenen Anfangsbuchstaben in den Aufsätzen der finnischsprachigen Gymnasiasten

Aufsätze	Konkrete Substantive	Abstrakte Substantive	Substantivierte Verben
Aufs. 1	0	0	0
Aufs. 2	0	0	1
Aufs. 3	6	1	0
Aufs. 4	0	0	0
Aufs. 5	2	0	0
Aufs. 6	0	0	0
Aufs. 7	0	1	0
Aufs. 8	1	0	0
Aufs. 9	0	0	0
Aufs. 10	0	0	0
Aufs. 11	1	0	0
Aufs. 12	1	0	0
Aufs.13	0	0	0
Aufs. 14	0	0	1
Aufs. 15	0	1	4
Aufs. 16	0	0	0
Aufs. 17	0	0	0
Aufs. 18	0	0	0
Aufs. 19	0	0	1
Insgesamt	11	3	7

Wie aus Tabelle 4 hervorgeht, beherrschen die meisten Gymnasiasten die Regel der großgeschriebenen Substantive sehr gut. In den Aufsätzen gibt es also insgesamt 274 Substantive und nur 21, also 8 % von ihnen ist fehlerhaft kleingeschrieben worden. Elf konkrete Substantive haben einen kleinen Anfangsbuchstaben, während bei abstrakten Substantiven die Zahl nur drei ist. Substantivierte Verben verursachen deutlich die meisten Probleme. Insgesamt sieben substantivierte Verben sind kleingeschrieben worden, und weil sie seltener vorkommen, ist die Fehleranzahl dabei kleiner, aber wenn sie verwendet werden, sind sie oft falsch geschrieben.

6.3.2 Großgeschriebene Adjektive

Wie in anderen Sprachen, werden Adjektive auch im Deutschen kleingeschrieben (siehe Kapitel 5.1.1.). In den Aufsätzen der finnischsprachigen Gymnasiasten wurden Adjektive nur einmal großgeschrieben.

(4) Ich habe dann eine Große Familie ... [Ich habe dann eine große Familie]

Manchmal haben die Gymnasiasten wahrscheinlich Adjektive und Substantive miteinander verwechselt und deswegen die Adjektive falsch geschrieben. Weil die Adjektive sonst richtig geschrieben sind, dürfte es nur um Flüchtigkeitsfehler, *slips*, handeln.

6.3.3 Fehlende Buchstaben

Einer der häufigsten orthographischen Fehler sind fehlende Buchstaben. Weil die Gymnasiasten keine Wörterbücher hatten, haben sie die Wörter so geschrieben, wie sie sie sich an sie erinnern konnten. Die meisten dieser Fehler gehören vermutlich zu *errors*, aber manche könnten auch einfach nur *slips* sein.

(5) wi [wir]

Beispiel (5): Wie schon erwähnt, gibt es große Niveau-Unterschiede zwischen den Gymnasiasten, und die Unterschiede kommen deutlich auch in dieser Fehlerkategorie vor. Dieser Gymnasiast kennt die richtige Schreibweise des Wortes *wir* (5) nicht, und weil er das Wort dreimal so geschrieben hat, kann der Fehler nicht aus Unaufmerksamkeit resultieren, sondern wahrscheinlich aus einer Interferenz mit dem Schwedischen und das Wort wird nur „deutsch“ geschrieben.

(6) wohn [wohnen]

Beispiel (6): Die Buchstaben, die man vielleicht nicht so deutlich beim Aussprechen hört, werden leicht weggelassen. Die Ursache dieser Fehler liegt in der Aussprache,

aber kann natürlich auch ein Flüchtigkeitsfehler sein, wobei der Gymnasiast in dem Fall das *-e-* dann nur unabsichtlich weggelassen hat.

6.3.4 Zu viele Buchstaben

Überflüssige Buchstaben treten deutlich seltener in Wörtern auf als zu wenige Buchstaben. Sie werden auch als *errors* angesehen, weil die Gymnasiasten wahrscheinlich glauben, dass die Wörter so geschrieben werden, obwohl es sich auch hier bei einigen Fällen um *slips* handeln kann.

(7) Ich habe eine hause in England [Ich habe ein Haus in England.]

Beispiel (7): Meistens haben die Gymnasiasten *Hause* statt *Haus* geschrieben. Die Ursache dafür liegt innerhalb der Zielsprache, weil sowohl *Haus* als auch *Hause* im Deutschen verwendet wird, aber in verschiedenem Zusammenhang. Das Wort *Haus* bedeutet ein Gebäude, während das Wort *Hause* eher in Wortkombinationen verwendet wird, wie zum Beispiel *nach/zu Hause*. Die Gymnasiasten haben diese zwei Wörter vermutlich miteinander verwechselt, weil sie so ähnlich sind.

(8) zum Beziespiel [zum Beispiel]

Beispiel (8): Der Gymnasiast hat das Wort zweimal falsch geschrieben, also ist der Fehler kein Flüchtigkeitsfehler, sondern eher ein *error*. Außerdem hat er die Buchstaben miteinander vertauscht. Die Ursache dafür liegt innerhalb der Zielsprache, weil die Schreibweise des Wortes hier Schwierigkeiten bereitet.

6.3.5 Falsche Buchstaben

Falsche Buchstaben treten auch ziemlich häufig auf. Diese Fehler sind auch *errors*, weil die Gymnasiasten die richtigen Wörter nicht kennen.

(9) eine schöne Garden [ein schöner Garten]

Beispiel (9): Es kann mehr Ursachen für diesen Fehler sein. Der Gymnasiast hat das Wort in einer englischen Schreibweise geschrieben, und es könnte angenommen werden, dass der Fehler deswegen auf Interferenz zurückzuführen ist. Weil die Wörter *Garden* und *Garten* ziemlich ähnlich beim Aussprechen klingen, kann es jedoch auch sein, dass der Fehler aus der Aussprache kommt.

(10) Zwai [zwei]

Beispiel (10): Der Gymnasiast hat vergessen, wie man die Nummer zwei schreibt, und hat sie so geschrieben, wie man sie ausspricht. Die Ursache dieses Fehlers liegt also innerhalb der Aussprache.

6.3.6 Buchstaben in falscher Reihenfolge

Die fremden Buchstabenkombinationen verursachen oft Probleme. Diese Fehler sind vermutlich *mistakes*, weil es so aussieht, dass Gymnasiasten die richtige Reihenfolge nicht kennen. Weil die Abweichungen hier jedoch ziemlich klein sind, könnte angenommen werden, dass die Gymnasiasten die Fehler korrigieren könnten, wenn die Fehler ihnen gezeigt werden würden.

(11) Artz [Arzt]

Beispiel (11): Der Gymnasiast hat alle richtigen Buchstaben, aber sie sind in der falschen Reihenfolge geschrieben. Weil man keine Hilfe vom Aussprechen bekommt, ist die richtige Reihenfolge dem Gymnasiasten unbekannt geblieben. Der Fehler resultiert aus dem Deutschen, weil die Buchstabenkombination dem Gymnasiasten fremd ist.

6.3.7 Verwendung von *ss* statt *ß* und umgekehrt

Laut der neuesten Schreibregeln soll *ß* nur nach Langvokal und Diphthong verwendet werden. In anderen Fällen benutzt man *ss* (siehe Kapitel 5.1.1). Hier geht es

wahrscheinlich um *slips* oder *mistakes*, weil die Regel sonst den Gymnasiasten bekannt zu sein scheint.

(12) geniessen [genießen]

(13) genoßen [genossen]

Beispiel (12) und (13): Es ist schwer zu sagen, woraus diese Fehler resultieren, weil es viele mögliche Ursachen geben kann. Die Gymnasiasten haben die Regel wahrscheinlich vergessen, oder es geht nur um Flüchtighkeitsfehler. Natürlich kann es auch sein, dass den Gymnasiasten unklar ist, ob es einen kurzen oder langen Vokal im Wort gibt.

6.3.8 Getrenntgeschriebene Zusammensetzungen

Wie im Finnischen werden auch im Deutschen einige Substantive zusammengeschrieben. Manchmal braucht man ein Fugen-*s* zwischen den Wörtern aber es kommt kein solcher Fall in den Aufsätzen vor (siehe Kapitel 5.1.1). In einem Aufsatz gibt es jedoch einen Fehler bei der Zusammensetzung. Man kann also sagen, dass das Schreiben von Zusammensetzungen in den Aufsätzen im Allgemeinen ohne Probleme geht.

(14) Familien Hobby [Familienhobby]

Beispiel (14): Es ist schwierig zu sagen, warum der Fehler gemacht wurde. Es könnte sich um eine Interferenz handeln, weil das Wort im Englischen getrenntgeschrieben wird. Man könnte annehmen, dass es sich nicht um einen Flüchtighkeitsfehler handelt, weil der Gymnasiast beide Wörter mit einem großen Anfangsbuchstaben geschrieben hat. Dieser Fehler könnte deswegen vielleicht als *mistake* bewertet werden. Sowohl die Finnisch- als auch die Schwedischsprachigen haben heutzutage auch in ihren Muttersprachen erhebliche Probleme mit der Getrennt- und Zusammenschreibung.

Ein weiteres Fehlerbeispiel in den Aufsätzen war *Videospiele design* [Videospiele-Design].

6.4 Kasusfehler der Finnischsprachigen

Die Kasus kommen den Gymnasiasten schwer vor. Die meisten Kasusfehler liegen bei Akkusativkonstruktionen. Der Genitiv wurde nur ein paar Mal und meistens mit großen Schwierigkeiten verwendet. Darüber hinaus gibt es unter anderem Nominativ- und Dativfehler. Wie bei orthographischen Fehlern, gibt es auch hier bemerkbare Niveau-Unterschiede: Manche Gymnasiasten beherrschen Kasusformulierungen schon gut, während einige die Formulierungen immer wieder falsch machen. Hier ist jedoch zu bedenken, dass zum Beispiel die Adjektivdeklination einigen Gymnasiasten noch unklar ist, und sie können Formulierungen mit Adjektiven deswegen noch nicht beherrschen.

In der Arbeit werden die Kasusformen als ganze Struktur betrachtet. Das heißt, dass sowohl Artikel, mögliche Adjektive als auch Substantive hier erwähnt werden, weil die Gymnasiasten oft die Formulierung teilweise richtig geschrieben haben, und die Kasusfehler werden deswegen besser als eine Einheit gesehen. Um das Analysieren zu erleichtern, sind Kasusformulierungen ohne Artikel außer Acht gelassen worden, weil man bei solchen Formulierungen nicht weiß, ob der Gymnasiast den richtigen Kasus verwendet hätte oder nicht.

Für die finnischsprachigen Gymnasiasten scheint besonders die Benutzung des Akkusativs schwierig zu sein, was gut verständlich ist, weil viele deutsche Akkusativformen im Finnischen dem Nominativ entsprechen. Das Subjekt des Satzes steht jedoch im Nominativ im Deutschen und antwortet auf die Fragen *was?* und *wer?*. Man sollte sich daran erinnern, dass unter anderem bei dem Verb *haben* immer ein Akkusativ verlangt wird. (Dreyer & Schmitt 2009: 10, 79)

Die Präpositionen *an*, *auf*, *hinter*, *in*, *neben*, *über*, *unter*, *vor* und *zwischen* können mit Akkusativ oder Dativ gebraucht werden. Wenn die Frage *wohin?* ist, verwendet man Akkusativ, und wenn wiederum auf die Frage *wo?* oder *woher?* geantwortet wird, steht die Präposition mit dem Dativ (Dreyer & Schmitt 2009: 304). Es wurde in den Aufsätzen außerdem mehrmals vergessen, dass der Dativ Plural immer die Endung *-n* hat. Die Genitiv-Endung im Singular maskulin und neutral ist meistens *-s* bei Nomen,

und der bestimmte Artikel hat dann die Form *des*. Im Femininum wird die Artikel als *der* konjugiert, und das Nomen hat keine Endung. (Dreyer & Schmitt 2009: 10). Kasusfehler sind *mistakes* oder *errors*, weil es so aussieht, als ob die Gymnasiasten oft die Regel nicht kennen, sondern oft Versuche machen, die manchmal richtig sind, aber manchmal eben auch falsch.

6.4.1 Nominativfehler

In den Aufsätzen gibt es einige Nominativfehler, die meistens daraus resultieren, dass die Gymnasiasten sich an die Genera der Wörter falsch erinnern. Wenn sie falsch raten, wird oft der ganze Ausdruck falsch.

- (15) Meine Plan ist, dass ich Japanisch... [Mein Plan ist, dass ich Japanisch...]
- (16) Mein Hobbys wäre rennen und lesen. [Meine Hobbys wären Rennen und Lesen.]

Um den Ausdruck richtig zu formulieren, muss man neue Informationen bekommen, also wären solche Fehler wahrscheinlich *errors*. Jedoch gibt es manchmal auch bei diesen Wörtern Probleme, die dann vermutlich eher *slips* oder *mistakes* sind. Bei Pluralformen haben die Gymnasiasten manchmal die Pluralendung weggelassen oder durchgehend Singularformen benutzt. Es ist zu vermuten, dass solche Fälle zu *slips* gehören und die Gymnasiasten haben diese Fehler nur aus Flüchtigkeit gemacht, denn es könnte angenommen werden, dass diese Sachen schon früh gelernt werden. Im Finnischen sieht man jedoch zum Beispiel in Possessivartikeln keinen Unterschied, ob das Wort im Plural oder Singular steht, und auch deswegen kann der Gymnasiast die Endung *-e* vergessen haben (vgl. *minun koirani*, *minun koirani* – ‚mein Hund, meine Hunde‘).

- (17) Was ist deinen Hobby? [Was ist dein Hobby?]

Beispiel (17): Der Fehler resultiert wahrscheinlich aus der Übergeneralisierung, weil man annehmen kann, dass der Gymnasiast eine gelernte Regel, hier die Akkusativregel, auf die Nominativform überträgt. Wenn der Akkusativ in letzter Zeit viel im Unterricht

behandelt worden ist, kann es sich auch um Unterrichts- oder lehrerinduzierte Fehler handeln.

6.4.2 Fehlerhafte Akkusativform

Fehlerhafte Akkusativform ist die größte Fehlerkategorie in den Aufsätzen von den Finnischsprachigen. Sie sind vermutlich oft *mistakes* oder *errors*, weil die Formen oft unklar scheinen. Manchmal hat der Gymnasiast wahrscheinlich nicht gewusst, dass man da Akkusativ verwenden sollte, und manchmal hat er wohl nur ein falsches Genus gewählt. Weil man im Finnischen oft keinen Unterschied zwischen dem Nominativ und Akkusativformen des Deutschen sieht, ist es verständlich, dass die Gymnasiasten vergessen, ihn zu benutzen.

(18) Wir haben ein Hund [Wir haben einen Hund]

Beispiel (18): Dieser Fehler kann aus verschiedenen Gründen resultieren. Es kann sein, dass der Gymnasiast nicht weiß, dass das Wort *Hund* maskulin ist. Der Fehler kann auch aus der Unkenntnis der Grammatikregel kommen, da wahrscheinlich der Gymnasiast nicht weiß, dass das Verb *haben* eine Akkusativform braucht. Der Fehler kann außerdem aus Interferenz resultieren, weil man in einem solchen Satz den Nominativ im Finnischen verwenden würde.

(19) Ich habe ein Frau ... [Ich habe eine Frau ...]

(20) Ich habe keinen Familie. [Ich habe keine Familie.]

Es gibt aber auch solche Wörter, die deutlich feminin bzw. maskulin sind, wie zum Beispiel *die Frau* oder *der Mann*. Solche Fehler (19) resultieren wahrscheinlich aus Flüchtigkeit, sind also *slips*. Bei dem letzten Fehler (20) hat der Gymnasiast richtigerweise eine Akkusativform gewählt, aber er hat wohl gedacht, dass das Wort *Familie* maskulin ist und deswegen den Ausdruck falsch geschrieben.

6.4.3 Fehlerhafte Dativform im Singular

Die finnischsprachigen Gymnasiasten beherrschen den Dativ Singular im Allgemeinen sehr gut. In einigen Fällen haben die Gymnasiasten aber ein falsches Genus gewählt, und manchmal sind die Wörter sonst falsch konjugiert worden. Diese Fehler sind vermutlich oft *mistakes*, weil es so aussieht, als ob die Gymnasiasten die Regel kennen, obwohl sie ihnen noch einige Schwierigkeiten bereitet.

(21) Ich spiele in einem Band. [Ich spiele in einer Band]

Beispiel (21): Der Gymnasiast hat hier ganz richtig den Dativ gewählt, aber hat ein falsches Genus verwendet.

(22) Ich lebe mit meine Freundin. [Ich lebe mit meiner Freundin.]

Beispiel (22): Der Fehler kann aus Flüchtigkeit resultieren, weil der Gymnasiast sonst gut Kasus beherrscht. Es kann auch sein, dass er vergessen hat, dass die Präposition *mit* den Dativ verlangt und benutzt deswegen den Akkusativ.

(23) in einen ruhig und schön Wohnort leben [in einem ruhigen und schönen Wohnort leben]

Beispiel (23): Der Gymnasiast hat bemerkt, dass hier ein Kasus gebraucht wird, aber hat den Akkusativ statt des Dativs benutzt. Die Sache, dass die Präposition *in* sowohl mit Dativ als auch Akkusativ verwendet wird, ist wohl verwirrend gewesen, und der Gymnasiast hat deswegen die falsche Form gewählt. Der Satz enthält auch Simplifizierungen, weil die Adjektive gar nicht dekliniert worden sind, sondern sie stehen in der Grundform.

6.4.4 Fehler bei Pluralformen des Dativs

Obwohl die Gymnasiasten den Dativ ziemlich gut beherrschen, scheinen Pluralformen des Dativs für die Gymnasiasten schwierig zu sein. Weil es im Finnischen keine solche Grammatikregel gibt, vergessen die Gymnasiasten wohl diese Regel im Deutschen.

(24) In 10 Jahre [in 10 Jahren]

Beispiel (24): Manchmal sieht es auch so aus, als ob die Gymnasiasten nicht wissen würden, dass man im Dativ Plural *-n* am Ende des Wortes hinzufügen muss, weil sie fehlerhafte Konstruktionen mehrmals wiederholen, also handelt es sich um *errors*. Dieselbe Konstruktion steht schon im vom Lehrer gegebenen Titel, also spielt die Fahrlässigkeit in diesem Beispiel auch eine Rolle.

Weitere Fehlerbeispiele für diese Kategorie sind unter anderem *mit fünf Hunde* [mit fünf Hunden] und *mit meine Freunde* [mit meinen Freunden].

6.4.5 Fehler im Genitiv

Wie schon früher erwähnt wurde, war die Verwendung des Genitivs sehr schwierig und wurde sehr selten überhaupt probiert. Beide Fehler sind *errors*, weil die Gymnasiasten nicht wissen, wie der Genitiv formuliert wird.

(25) im meine Vaters alt Hause. [im alten Haus meines Vaters.]

Beispiel (25): Der Fehler ist vielleicht eine Interferenz aus dem Englischen oder Schwedischen, weil man es in diesen Sprachen so verwendet. Weil die Konstruktion sehr schwierig ist, hat der Gymnasiast nur etwas versucht und verwendet Simplifizierungen.

(26) In der Freizeit werde ich viel mit mein Ehemannes Geld shoppen. [in der Freizeit werde ich viel mit dem Geld meines Ehemannes shoppen.]

Beispiel (26): Auch dieser Fehler resultiert vermutlich aus Interferenz, weil man zum Beispiel im Finnischen die Wortstellung im Genitiv nicht vertauscht: *mieheni rahoilla*. Der Genitiv scheint also auch diesem Gymnasiasten noch unklar.

7 ANALYSE DER AUFSÄTZE VON SCHWEDISCHSPRACHIGEN GYMNASIASTEN

Die Aufsätze von schwedischsprachigen Gymnasiasten werden in folgendem Kapitel mit Hilfe der Fehleranalyse untersucht. Wie in der Analyse der Aufsätze der Finnischsprachigen, werden auch hier Korrektheit und Verständlichkeit für die wichtigsten Kriterien gehalten, und die Länge der Aufsätze, die Anzahl der Fehler sowie die Fehlerbeispiele wie im vorigen Kapitel analysiert.

7.1 Allgemeines

In den Aufsätzen der Schwedischsprachigen gibt es durchschnittlich 109 Wörter, aber die Zahl variiert sehr stark, von 76 Wörtern bis sogar 177 Wörtern pro Aufsatz. Auch hier spielt die Länge des Aufsatzes keine Rolle für die Fehleranzahl, weil sowohl lange als auch kurze Aufsätze unterschiedliche Mengen Fehler enthalten. Die schwedischsprachigen Gymnasiasten haben alle über ihre eigene Zukunft geschrieben. Wie die Finnischsprachigen, haben auch einige Schwedischsprachige Deutsch mehr gelernt als andere.

Die schwedischsprachigen Aufsätze sind alle von Gymnasiasten geschrieben, die die schwedische Schule in Tampere besuchen. Weil Schwedisch keine so große Stellung in Tampere hat und dort hauptsächlich Finnisch gesprochen wird, beeinflusst das vermutlich die Ergebnisse. Man könnte annehmen, dass die Gymnasiasten deswegen schon daran gewöhnt sind, Finnisch zu sprechen, und sie können deswegen auch solche Fehler machen, die mehr mit dem Finnischen als mit dem Schwedischen zu tun haben. Darüber hinaus haben nicht alle Schwedisch als Muttersprache, sondern es kann auch einfach nur ihre Unterrichtssprache sein.

Wie die finnischsprachigen Gymnasiasten, durften die Schwedischsprachigen auch keine Hilfsmittel benutzen. Daraus resultieren die vielen Schreibfehler und möglicherweise auch einige Kasusfehler. Alles in allem waren die Aufsätze auch hier

gut gelungen und trotz den Fehlern konnte der Leser meistens die Absicht des Gymnasiasten gut verstehen. Die Texte waren außerdem gut formuliert und logisch gegliedert.

7.2 Verteilung der Fehler

In der Tabelle 4 wird die Anzahl der Fehler der schwedischsprachigen Gymnasiasten gezeigt. Die analysierten Fehlergruppen sind auch hier orthographische und Kasusfehler.

Tabelle 5: Anzahl der Fehler in den Aufsätzen der schwedischsprachigen Gymnasiasten

Aufsätze	Orthographische Fehler	Kasusfehler
Aufs. 1	22	4
Aufs. 2	26	6
Aufs. 3	5	6
Aufs. 4	20	5
Aufs. 5	31	6
Aufs. 6	10	8
Aufs. 7	4	6
Aufs. 8	14	7
Aufs. 9	13	7
Aufs. 10	27	9
Aufs. 11	10	6
Aufs. 12	5	3
Aufs. 13	3	6
Aufs. 14	15	4
Aufs. 15	18	3
Aufs. 16	4	7
Aufs. 17	2	1
Aufs. 18	2	3
Aufs. 19	1	0
Insgesamt	232	97

Wie in der Tabelle gesehen werden kann, variiert die Fehlerzahl bei den orthographischen Fehlern zwischen 1 und 31 Fehlern und auch hier gibt es weniger

Kasusfehler: Die Fehlerzahl liegt bei null bis neun Fehlern pro Aufsatz. Die großen Niveau-Unterschiede zwischen einigen Gymnasiasten erklären sich unter anderem durch drei verschiedene Gruppen, da Gymnasiasten in verschiedenen Lernphasen sind.

7.3 Orthographische Fehler der Schwedischsprachigen

Die orthographischen Fehler treten in jedem Aufsatz auf. Besonders haben die Gymnasiasten, die wenig Deutsch gelernt haben, sehr viele Fehler bei Substantiven gemacht. Das heißt, dass die Substantive oft kleingeschrieben worden sind. Darüber hinaus gibt es viele fehlende Buchstaben. Außerdem kommen großgeschriebene Adjektive, überflüssige und falsche Buchstaben, Buchstaben in falscher Reihenfolge, getrenntgeschriebene Zusammensetzungen sowie die Verwendung von *ss* statt *ß* vor.

Interessant bei den Aufsätzen der Schwedischsprachigen ist, dass sie sehr oft Fremdsprachen als Kompensationsstrategie benutzen. Sie nehmen also viel häufiger Hilfe von anderen Sprachen und ersetzen ziemlich oft das deutsche Wort, das sie nicht kennen, durch einen englischen oder schwedischen Ausdruck. Vielleicht hat es damit zu tun, dass die Gymnasiasten für sie schwierige Ausdrücke absichtlich ausprobieren, um vom Lehrer später Hilfe zu bekommen.

Solche fremdsprachigen Wörter, die weit von der deutschen Sprache liegen, sind lexikalische Fehler und werden hier nicht genauer analysiert. Sie treten jedoch sehr oft in den Aufsätzen der Schwedischsprachigen auf und deswegen werden sie hier kurz behandelt. Die Schwedischsprachigen benutzen also viele Wörter, von denen sie höchstwahrscheinlich wissen, dass sie keine deutschen Wörter sind. Als Beispiel könnte man *våningar* und *gets a job* erwähnen. Es ist zu vermuten, dass die Gymnasiasten schon wissen, dass der Buchstaben *å* nicht im deutschen Wortschatz vorkommt. Der Gymnasiast weiß vermutlich auch, dass der zweite Ausdruck mit dem englischen Artikel kein Deutsch ist. Ein Gymnasiast hat auch immer Anführungszeichen benutzt, wenn er ein schwedischsprachiges Wort geschrieben hat, wie zum Beispiel *Rally"körare"*. Er weiß also, dass das Wort *körare* kein deutsches Wort ist, aber er

kennt das richtige Wort nicht und will es trotzdem irgendwie sagen. Die schwedischsprachigen Gymnasiasten sind vielleicht daran gewohnt, mehrere Sprachen abwechselnd zu verwenden und schreiben möglicherweise deswegen auch fremdsprachige Wörter in ihren Aufsätzen. Solche Wörter werden in der Arbeit jedoch als orthographische Fehler angesehen, falls sie einen kleinen Anfangsbuchstaben haben.

Da die Gymnasiasten keine Wörterbücher hatten, treten orthographische Fehler besonders häufig auf, weil sich die Gymnasiasten nicht an sich die richtige Schreibweise erinnern. Die schwierigsten, meist falsch geschriebenen Wörter sind *Armee* (viermal falschgeschrieben), *Fitnessstudio* (dreimal) sowie *Haus* (viermal). Wie bei den finnischsprachigen Gymnasiasten sind auch diese Wörter ziemlich ähnlich in anderen Sprachen und deswegen werden sie leicht falsch geschrieben.

7.3.1 Kleingeschriebene Substantive

Kleingeschriebene Substantive sind der häufigste Fehler in den Aufsätzen von den Schwedischsprachigen und kommen in 16 von 19 Aufsätzen vor. Sehr viele Gymnasiasten haben die Regel ein paar Mal vergessen, und es gibt auch Gymnasiasten, die fast jedes Substantiv kleingeschrieben haben. Doch könnte man annehmen, dass die Gymnasiasten die Regel kennen, weil sie einige Substantive großgeschrieben haben, also resultieren die Fehler hier meistens aus Flüchtigkeit und sind als *slips* anzusehen (Beispiel 27). In den Beispielen (28) und (29) kann es sich auch um *mistakes* handeln. Besonders wenn ein Substantiv durch ein englisches oder schwedisches Wort ersetzt worden ist, ist es oft mit einem kleinen Anfangsbuchstaben geschrieben worden, wahrscheinlich deswegen, weil die Wörter im Englischen bzw. Schwedischen kleingeschrieben werden. Bei einigen Aufsätzen war es wegen der Handschrift schwierig zu sagen, ob ein Wort klein oder großgeschrieben worden ist, und das hat die Analyse etwas erschwert.

(27) meine freundin [Freundin]

Beispiel (27): Es gibt auch hier viele Aufsätze, in denen ein ganz normales Substantiv kleingeschrieben worden ist. Besonders die Gymnasiasten, die Deutsch nicht so lange gelernt haben, haben Schwierigkeiten, sich an diese Regel zu erinnern. Die Ursache liegt in der Abweichung der Sprachen voneinander und die Gymnasiasten haben sich noch nicht an diese Regel gewöhnt.

(28) mein inspiration [Inspiration]

Beispiel (28): Abstrakte Wörter waren schwierig auch für die Schwedischsprachigen. Diese Fehler resultieren wahrscheinlich daraus, dass die Gymnasiasten nicht bemerken, dass die Wörter auch Substantive sind.

(29) Mein Hobby ist reiten. [Reiten]

Beispiel (29): Auch hier kommt es vor, dass die substantivierten Verben dem Gymnasiasten schwerfallen. Auch die Gymnasiasten, die sonst fast fehlerlos geschrieben haben, hatten Fehler in diesem Bereich. Wie im vorigen Beispiel, geht es auch hier vermutlich darum, dass die Gymnasiasten solche Wörter nicht als Substantive erkennen. Das Schwedische führt hier irre, weil man im Schwedischen hier ein normales Verb im Infinitiv hätte: *Min hobby är att rida.*

Tabelle 6: Anzahl der kleingeschriebenen Anfangsbuchstaben in den Aufsätzen der schwedischsprachigen Gymnasiasten.

Aufsätze	Konkrete Substantive	Abstrakte Substantive	Substantivierte Verben
Aufs. 1	1	1	2
Aufs. 2	10	2	0
Aufs. 3	2	0	0
Aufs. 4	10	2	0
Aufs. 5	14	6	0
Aufs. 6	3	3	1
Aufs. 7	3	0	0
Aufs. 8	2	2	0
Aufs. 9	2	4	0
Aufs. 10	8	6	0
Aufs. 11	2	2	0
Aufs. 12	0	0	0
Aufs. 13	2	0	0
Aufs. 14	9	0	0
Aufs. 15	7	3	0
Aufs. 16	0	1	0
Aufs. 17	0	0	1
Aufs. 18	0	0	0
Aufs. 19	0	0	0
Insgesamt	75	32	4

Die Tabelle zeigt, dass es sehr große Niveau-Unterschiede zwischen den Gymnasiasten gibt. Auch hier sind Fehler bei konkreten Substantiven die häufigste Fehlerquelle, aber es gibt auch Fehler bei abstrakten und substantivierten Verben. In den Aufsätzen gibt es insgesamt 468 Substantive und 111, also 24 % von ihnen haben einen kleinen Anfangsbuchstaben. 75 konkrete Substantive sind kleingeschrieben worden, während bei abstrakten Substantiven die Zahl bei 32 liegt. Anders als bei den finnischsprachigen Gymnasiasten sind die substantivierten Verben die kleinste Fehlerquelle (vier Fehler). Weil sie seltener vorkommen als konkrete und abstrakte Nomina werden dabei auch weniger Fehler gemacht. Die große Anzahl der Fehler sowie die großen Unterschiede bei konkreten Substantiven werden mit den vielen Aufsätzen von den Gymnasiasten, die nicht so lange Deutsch gelernt haben, erklärt.

7.3.2 Großgeschriebene Adjektive

In den Aufsätzen gibt es einige großgeschriebene Adjektive, aber fast immer sind sie richtig geschrieben worden. Weil solche Fälle nur ein paar Mal vorkommen, handelt es sich vermutlich um Flüchtigkeitsfehler, *slips*.

(30) in eine Schwedische Schule [in eine schwedische Schule]

Hier (30) kann es außer Flüchtigkeit auch der Einfluss vom Englischen sein, denn dort werden die Nationalitätsadjektive großgeschrieben.

Ein Gymnasiast hat außerdem einmal *Große* (Wenn ich bin Große möchte ich...) [Wenn ich groß bin, möchte ich...] geschrieben.

7.3.3 Fehlende Buchstaben

Fehlende Buchstaben gehören zu den größten Fehlerkategorien und vermutlich können sowohl das Deutsche als auch Interferenz Einfluss auf diese Fehler haben. Es ist zu vermuten, dass diese Fehler auch *mistakes* oder *errors* sind, weil sie mehrmals wiederholt werden, und es scheint, dass die Gymnasiasten glauben, dass die Wörter so geschrieben werden. Die Ursachen dieser Fehler liegen innerhalb der Zielsprache, weil solche Kombinationen den Gymnasiasten in ihrer Muttersprache unbekannt sind.

(31) Fitnesstudio [Fitnessstudio]

Beispiel (31): Dieses Wort scheint für die Gymnasiasten sehr schwierig zu sein, und die Ursache dafür liegt wahrscheinlich in der Interferenz. Das Wort scheint so komplett zu sein, weil es in vielen anderen Sprachen ungewöhnlich ist, drei gleiche Buchstaben so hintereinanderzustellen.

(32) Zukunf [Zukunft]

Beispiel (32): Buchstaben, die man nicht so deutlich beim Aussprechen hört, wie zum Beispiel *t*, werden manchmal in den Aufsätzen weggelassen. Dieser Fehler resultiert also aus der Aussprache des Deutschen und kann oft wohl als *mistake* bewertet werden, weil der Gymnasiast das Wort so gehört hat, und deswegen glaubt, dass es so geschrieben wird.

7.3.4 Zu viele Buchstaben

Manchmal gibt es auch überflüssige Buchstaben in den Wörtern. Die Ursachen dieser Fehler liegen oft innerhalb der Zielsprache, weil dem Lerner seine fremde Schreibweise, zum Beispiel die Buchstabenkombination *chs*, Probleme bereitet. Diese Fehler sind *errors*, weil die Gymnasiasten die richtigen Wörter nicht kennen.

(33) es wähere in Spanien. [es wäre in Spanien]

Beispiel (33): Der Gymnasiast hat den Buchstaben *h* hinzugefügt. Der Fehler kann aus der Aussprache resultieren, weil *h* manchmal im Deutschen nicht ausgesprochen wird, und deswegen hat der Gymnasiast vielleicht gedacht, dass da trotzdem ein *h* stehen muss. *H* wird auch verwendet, um einen langen Vokal anzuzeigen und auch dies hat irreführen können.

(34) Högstens [Höchstens]

Beispiel (34): In den Aufsätzen gibt es einige Wörter, die große Ähnlichkeit mit dem Deutschen aufweisen, jedoch fehlerhaft sind. Das Wort ist meistens mit einer englischen Schreibweise geschrieben worden, aber es gibt auch Wörter mit schwedischen Zügen. Das falsch geschriebene Wort ist *högst* auf Schwedisch, und der Gymnasiast hat die Schreibweise etwas ans Deutsche angepasst, aber den Einfluss des Schwedischen sieht man immer noch.

7.3.5 Falsche Buchstaben

Manchmal gibt es keine überflüssigen oder fehlenden Buchstaben, sondern die Gymnasiasten haben nur falsche Buchstaben benutzt.

(35) Arbaiten [Arbeiten]

Dieser Fehler (35) resultiert wahrscheinlich aus der Aussprache. Der Gymnasiast hat das Wort so geschrieben, wie es ausgesprochen wird.

7.3.6 Buchstaben in falscher Reihenfolge

Buchstaben in falscher Reihenfolge resultieren vermutlich aus Interferenz, genauer gesagt aus der Aussprache. Die Wörter, die die Gymnasiasten in dieser Kategorie falsch geschrieben haben, sind oft Wörter, die fremde Buchstabenkombinationen enthalten. Es ist zu vermuten, dass viele dieser Fehler entweder *mistakes* oder *errors* sind, weil die Gymnasiasten wahrscheinlich glauben, dass die Wörter so geschrieben werden.

(36) Zahnärtze [Zahnärzte]

Hier (36) hat der schwedischsprachige Gymnasiast denselben Fehler gemacht, wie der finnischsprachige Gymnasiast vorher. Die fremde Buchstabenkombination ist also auch für Schwedischsprachige problematisch.

7.3.7 Verwendung von *ss* statt *ß*

Im Großen und Ganzen haben sich die Gymnasiasten an die Regel der Verwendung von *ss* und *ß* gut erinnert. Sie verwenden *ß* kein einziges Mal falsch statt *ss*, aber umgekehrt kommen ein Paar Fälle vor. Weil Wörter mit *ß* so selten auftreten, ist es schwierig zu sagen, ob die Gymnasiasten die Regel kennen oder nicht. Diese Wörter gehören auch zu dem Grundwortschatz, und es ist zu vermuten, dass die Gymnasiasten diese Wörter von Anfang an so geschrieben sehen, und können sie vielleicht deswegen meistens richtig schreiben, obwohl sie die Regel nicht kennen.

(37) aber vielleicht weiss ich es bald [aber vielleicht weiß ich es bald]

Weitere Fehlerbeispiele, die in den Aufsätzen auftreten sind nochmal *weiss* [weiß] und *heisse* [heiße].

7.3.8 Getrenntgeschriebene Zusammensetzungen

Es gibt auch einige Fehler bei Zusammensetzungen, aber meistens sind sie richtig geschrieben. Diese Fehler können *slips* oder *mistakes* sein, weil die Gymnasiasten wahrscheinlich die Abweichung spätestens dann erkennen würden, wenn sie ihnen gezeigt werden würde.

(38) Eine Gesichte lerer [Ein Geschichtslehrer]

Dieser Fehler (38) resultiert wohl aus Interferenz mit dem Englischen, weil man dieses Wort im Englischen getrennt schreibt. Weil das erste Wort für den Gymnasiasten problematisch gewesen ist, kann es auch sein, dass seine ganze Aufmerksamkeit darauf gerichtet war, und die Zusammensetzung, deswegen unberücksichtigt geblieben worden ist.

Ein anderer Fehler bei getrenntgeschriebenen Zusammensetzungen war *pilot schule* [Pilotenschule].

7.3.9 Falsche Zusammenschreibung

Falsche Zusammenschreibung tritt nur einmal auf. Es ist schwierig zu sagen, ob der Fehler *slip*, *mistake* oder *error* ist.

(39) garnicht [gar nicht]

Der Gymnasiast hat sonst kaum Fehler gemacht, also könnte er deswegen nur ein *slip* und Flüchtigkeitsfehler sein, aber andererseits könnte der Gymnasiast auch denken, dass man das Wort so schreibt, dann wäre es eher als *mistake* zu betrachten.

7.4 Kasusfehler der Schwedischsprachigen

Im Vergleich zu den Schreibfehlern gibt es nicht so viele Kasusfehler, doch bereiten die Kasus trotzdem viele Schwierigkeiten beim Schreiben. Es sieht so aus, als ob einige Wörter mit Kasusformulierungen als Ausdrücke gelernt worden wären, da sie richtig sind, obwohl die Gymnasiasten die Regel dafür nicht kennen. Als Beispiel könnte man den Ausdruck *in der Zukunft* nennen. Die meisten Kasusfehler sind im Dativ, und andere viele Fehler enthaltende Kategorien sind Akkusativ- und Nominativkonstruktionen, während der Genitiv nur einmal in den Aufsätzen verwendet wird. Auch hier sind ziemlich große Niveau-Unterschiede zu finden. Wie den Finnischsprachigen, ist die Adjektivdeklinations auch einigen schwedischsprachigen Gymnasiasten noch unklar. Wie in der vorigen Analyse, werden auch hier die Kasusformen als ganze Struktur betrachtet.

Im Gegensatz zu den Finnischsprachigen, sind hier die meisten Fehler im Dativ, jedoch treten auch im Akkusativ viele Fehler auf. Die Schwedischsprachigen haben jedoch weniger solche Akkusativformen verwendet, wo man sehen könnte, ob sie die Regel kennen oder nicht, und das kann einige Unterschiede erklären. Wie schon in der vorigen Analyse, werden auch hier keine Ausdrücke berücksichtigt, die keinen Artikel haben.

Wie schon im Analyseteil der Aufsätze von finnischen Gymnasiasten erwähnt wurde, sind Nominativfehler, fehlerhafte Akkusativ- und Dativformen sowie das *-n* im Dativ Plural häufige Fehler auch in dieser Analyse. Außerdem werden die Formen manchmal miteinander verwechselt. Diese Fehler sind wahrscheinlich *mistakes* oder *errors*, weil es oft so aussieht, als ob die Gymnasiasten diese Regel nicht kennen würden. Die Grammatik der Kasusformen wurde schon im Kapitel 6.4 bei den finnischsprachigen Aufsätzen kurz behandelt und weil die Fehler ähnlich sind, wird auf sie hier nicht mehr eingegangen.

7.4.1 Nominativfehler

Nominativfehler verursachen einige Schwierigkeiten und für sie kann es mehrere Fehlerursachen geben.

- (40) Meine hobby ist karate. [Mein Hobby ist Karate.]
- (41) Ich möchte meine Familie vorstellen, meine vater Jarmo, mutter Antonia und meine bruder Joakim [Ich möchte meine Familie vorstellen: mein Vater Jarmo, meine Mutter Antonia und mein Bruder Joakim.]

Viele Nominativfehler (40) resultieren vermutlich daraus, dass die Gymnasiasten das Genus des Wortes nicht kennen, und machen deswegen Fehler. Es kann auch sein, dass die Formulierung noch unklar ist, obwohl die Gymnasiasten das Genus kennen. Dabei kann es sich um *mistakes* oder *errors* handeln. Bei manchen Fällen (41) wäre das Genus des Wortes leicht zu erkennen, wenn es sich zum Beispiel um eine weibliche bzw. männliche Person handelt, und deshalb sind die Fehler vermutlich *slips* oder *mistakes*. In diesem Beispiel benutzt der Gymnasiast möglicherweise auch Simplifizierungen und schreibt immer nur *meine* ohne über die Formulierungen mehr nachzudenken.

7.4.2 Fehlerhafte Akkusativform

Der Akkusativ verursacht bei den Gymnasiasten viele Schwierigkeiten. Oft scheint es, als ob die Gymnasiasten nicht bemerken würden, dass ein Ausdruck den Akkusativ verlangt, aber manchmal geht es wahrscheinlich nur um ein falsch gewähltes Genus.

- (42) Ich weiß nicht welche Beruf ich möchte haben. [Ich weiß nicht, welchen Beruf ich haben möchte.]

Beispiel (42): Dieser Fehler kann auch ein Genusfehler sein, wenn der Gymnasiast gedacht hat, dass das Wort *Beruf* ein Femininum wäre. Doch ist zu vermuten, dass es sich hier eher um einen Kasusfehler handelt, d. h. der Gymnasiast hat nicht gewusst, dass man hier einen Akkusativ gebrauchen sollte. Deswegen könnte man annehmen, dass es sich hierbei um *mistakes* oder *errors* handelt.

- (43) eine gute Fechter [ein guter Fechter]

Beispiel (43): das Wort ist deutlich männlich, also sollte man das Maskulinum verwenden, aber wahrscheinlich hat der Gymnasiast das vergessen, und hier handelt es sich deswegen eher um *slips*.

(44) Ich gebe in der Schule, klasse 10. [Ich gehe in die Schule, Klasse 10]

Beispiel (44): Der Gymnasiast hat hier eine Dativform statt des Akkusativs verwendet. Vermutlich ist die größte Fehlerursache hier Interferenz, denn man würde den Satz auf Schwedisch so sagen: *Jag går i gymnasiet*. Im Deutschen wird die Konstruktion jedoch mit dem Akkusativ verwendet und das hat der Gymnasiast wohl vergessen. Es kann sein, dass die Präposition *in* hier auch die Gymnasiasten irregeführt hat, weil sie auch mit dem Dativ benutzt wird. Hier handelt es sich um *mistakes* oder *errors*, denn der Gymnasiast weiß wahrscheinlich nicht, dass diese Konstruktion einen Akkusativ verlangt.

7.4.3 Fehlerhafte Dativform im Singular

Der Dativ bereitet den Gymnasiasten die meisten Probleme. Weil manche Präpositionen sowohl mit Akkusativ als auch mit Dativ benutzt werden, werden diese zwei Kasusformen leicht verwechselt. Es ist auch zu vermuten, dass manche Gymnasiasten den Dativ noch nicht viel gelernt haben. Weil es im Schwedischen keinen Dativ gibt, ist er den Gymnasiasten fremd.

(45) In meine Zukunft möchte ich gern in einen einfamilienhaus wohnen [in meiner Zukunft [...] in einem Einfamilienhaus]

Beispiel (45): Der Gymnasiast hat gemerkt, dass er eine Kasusformulierung in diesem Satz braucht, aber verwendet den Akkusativ statt des Dativs. Wahrscheinlich hat auch hier die Möglichkeit, die Präposition sowohl mit dem Akkusativ als auch dem Dativ zu verwenden, irregeführt.

(46) im einen Cafe [in einem Cafe]

Beispiel (46): Hier haben verschiedene Kasusformulierungen den Gymnasiasten vermutlich durcheinandergebracht und er benutzt deswegen beide Formen. Es ist zu vermuten, dass der Gymnasiast Kasusregeln noch nicht kennt und nur Versuche macht.

7.4.4 Fehler bei Pluralformen des Dativs

Fehler bei Pluralformen des Dativs sind sehr üblich und resultieren vermutlich aus Interferenz.

(47) Ich möchte auch sehr gerne eine Familie haben mit Kinder [mit Kindern]

Weil es im Schwedischen keine solche Regel gibt, scheint dem Gymnasiast der Ausdruck schon ohne *-n* am Ende des Wortes komplett. Wahrscheinlich wird diese Regel deswegen leicht vergessen.

7.4.5 Fehlerhafte Formen der Personalpronomen

Es gab einige Schwierigkeiten auch bei den Personalpronomen:

(48) Ich wisse nicht was der Zukunft will geben ich. [Ich weiß nicht, was die Zukunft mir geben wird.]

Im Beispiel (48) verwendet der Gymnasiast die Nominativform *ich*, obwohl der Satz eine Dativform braucht. Es ist zu vermuten, dass die Dativformen dem Gymnasiasten noch unbekannt sind, und deswegen benutzt er eine Simplifizierung. Es handelt sich um *mistakes* oder *errors*, weil er die richtige Form wohl nicht kennt.

(49) ... ich habe meine Inspiration von dem bekommen. [... ich habe meine Inspiration von ihnen bekommen.]

Beispiel (49): Mit der Präposition *von* muss man den Dativ verwenden, und weil es in diesem Satz um zwei Personen geht, muss man die Pluralform des Personalpronomens verwenden. Hier ist es nicht so klar, ob der Fehler zu *slips*, *mistakes* oder *errors* gehört, denn der Fehler kann sowohl aus Flüchtigkeit als auch aus Unkenntnis resultieren. Der

Gymnasiast hat ganz richtig den Dativ gewählt, aber merkt vielleicht nicht, dass es sich um mehrere Personen handelt.

8 BEWERTUNG DER FEHLER

In diesem Kapitel werden die obengenannten Verstöße als leichte und schwere Fehler bewertet. Nach jeder Fehlertypeneinschätzung gibt es noch eine Begründung, warum er als leicht oder schwer angesehen wird. Es gibt viele unterschiedliche Meinungen, welche Fehler schwer und leicht sind, aber die Fehlerbewertung dieser Arbeit lehnt sich an Kleppins Ausführungen an, und die wenigen Ausnahmen werden unten begründet. Bei manchen Kategorien war es sehr schwierig zu entscheiden, ob der Fehler zu den leichten oder schweren Fehlern gehört, also ist die Teilung nicht ganz klar. Die Fehlerbewertung wurde genauer im Kapitel 3.4 besprochen.

8.1 Leichte Fehler

Leichte Fehler sind laut Kleppin (1997) Verstöße gegen kaum geübte Ausdrücke sowie auch Fehler, die die Kommunikation nicht behindern.

Fehlende bzw. zu viele Buchstaben

In den Aufsätzen vorkommende Wörter sind im Allgemeinen sehr leicht zu verstehen, obwohl es fehlende bzw. zu viele Buchstaben gibt. Meistens handelt es nur um einen Buchstaben, *wohn* (Beispiel 6), weshalb man das Wort trotzdem gut verstehen kann, und deswegen werden diese Fehler als leicht angesehen.

Falsche Buchstaben

Bei falschen Buchstaben sind die Wörter meistens so geschrieben, wie sie ausgesprochen werden, zum Beispiel *zwai* (Bsp. 10). Beim Sprechen hätte man also den Fehler gar nicht bemerkt. Weil die Wörter trotzdem gut zu verstehen sind, werden diese Verstöße auch als leicht bewertet.

Buchstaben in falscher Reihenfolge

Wie die obengenannten Verstöße, werden Buchstaben in falscher Reihenfolge auch als leicht bewertet, weil sie die Kommunikation nicht behindern.

Verwendung von ss statt ß und umgekehrt

Obwohl es bestimmte Regeln gibt, wann man *ss* und *ß* benutzen sollte, werden diese Fehler in der Arbeit als leicht angesehen. Solche Fehler behindern die Kommunikation nicht und man sieht solche Schreibweisen auch in Texten von Muttersprachlern.

Getrenntgeschriebene Zusammensetzungen bzw. falsche Zusammenschreibungen

Man kann den Text trotz solcher Fehler gut verstehen und deswegen werden sie hier als leicht bewertet.

8.2 Schwere Fehler

Kleppin (1997) sieht elementare Verstöße gegen Morphosyntax als schwere Fehler an. Außerdem sind Fehler, die ein oft geübtes Phänomen betreffen, schwer, so Kleppin. (Siehe Kapitel 3.4.) Hier ist das Problem, dass man nicht weiß, was die Gymnasiasten oft geübt haben, und deswegen kann man nicht sicher sein, ob alle unten erwähnten Fehler wirklich als schwer gelten können.

Kleingeschriebene Substantive bzw. großgeschriebene Adjektive

Obwohl kleingeschriebene Substantive bzw. großgeschriebene Adjektive die Kommunikation nicht behindern und man sie beim Sprechen gar nicht hört, beschränken solche Fehler die Glaubwürdigkeit des Textes, und dadurch wirkt der Text nachlässig geschrieben. Die Gymnasiasten sollten schon wissen, dass Substantive großgeschrieben werden. Wegen dieser zwei Faktoren werden sie hier als schwere Fehler bewertet. Die meisten Gymnasiasten haben diese Fehler nur ein paar Mal gemacht, und dann sind sie eher nur Flüchtigkeitsfehler.

Kasusfehler

Kasusfehler sind elementare Verstöße und erschweren oft die Kommunikation. Zum Beispiel, wenn man einen falschen Kasus wählt, kann die Bedeutung eines Ausdruckes *wo* zu *wohin* ändern oder umgekehrt. Man kann jedoch wegen der vielen Schwierigkeiten annehmen, dass die Gymnasiasten Kasus noch nicht so viel gelernt

haben, und deswegen könnten wenigstens einige Kasusfehler auch als leichte Fehler angesehen werden. Auch solche Kasusfehler, die wegen eines falsch gewählten Genus entstanden sind, könnten als leichte Fehler bewertet werden, denn man versteht trotz eines solchen Fehlers den Ausdruck gut.

9 ERGEBNISSE

Sowohl orthographische Fehler als auch Kasusfehler verursachen den finnisch- und schwedischsprachigen Gymnasiasten Probleme und die beiden Gruppen machen dabei ziemlich ähnliche Fehler. Das heißt, dass die Fehlerkategorien innerhalb der Bereiche Orthographie und Kasus fast identisch sind, obwohl die Zahlen sich etwas unterscheiden.

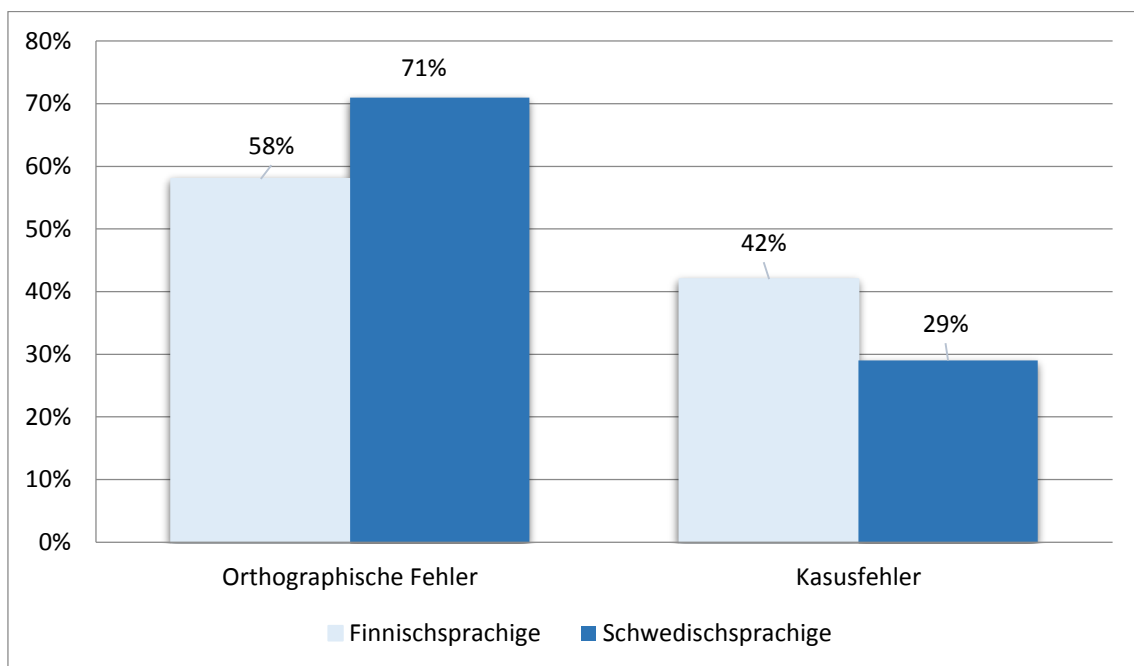


Abbildung 1: Prozentualer Anteil der Fehler der Gymnasiasten.

In der Abbildung kann gesehen werden, dass die Gymnasiasten in beiden Gruppen mehr Fehler bei Orthographie als bei Kasus machen und dass der Unterschied bei den Schwedischsprachigen besonders groß ist. Wahrscheinlich erklärt sich der größere Anteil der orthographischen Fehler daraus, dass die Gymnasiasten keine Hilfsmittel hatten und deswegen manchmal die Schreibweise der Wörter raten mussten. Wenn man eine Schreibregel vergisst, macht man auch leicht viele Fehler, wenn die Regel immer wieder gebraucht wird. Als Beispiel dafür könnte man kleingeschriebene Substantive erwähnen.

Warum die Schwedischsprachigen besonders viele Schreibfehler machen, ist schwierig zu sagen. Die Finnischsprachigen haben vermutlich den schwierigen Ausdruck öfter umformuliert, während die Schwedischsprachigen hingegen eher verschiedene Wörter ausprobiert, und ab und zu mit Hilfe einer anderen Sprache geschrieben haben, und deswegen haben sie auch mehr Fehler gemacht. Weil die Aufsätze der schwedischsprachigen Gymnasiasten deutlich länger sind, gibt es natürlich auch mehr Fehler in ihnen, und dies erklärt sicher teilweise auch die größere Fehleranzahl der Schwedischsprachigen. In der schwedischsprachigen Gruppe gibt es außerdem viele Gymnasiasten, die Deutsch erst seit kurzer Zeit lernen, und deswegen die Grammatikregeln des Deutschen noch nicht so gut kennen. Dies kann auch teilweise die Resultate erklären. Wie schon früher gesagt, sind die Niveau-Unterschiede jedoch groß, und in den beiden Gruppen gibt es Gymnasiasten die kaum bzw. sehr viele Fehler machen.

Von den orthographischen Fehlern sind fehlende Buchstaben die größte Fehlerkategorie der Finnischsprachigen, und als zweite kommt die Kategorie der kleingeschriebenen Substantive. Dagegen ist es andersherum bei den Schwedischsprachigen: Sie machen meistens Fehler bei der Großschreibung von Substantiven. Sie lassen auch oft einen oder mehrere Buchstaben weg. Die anderen Fehler sind sehr ähnlich miteinander und Unterschiede sind meistens nur Einzelfälle, die also nur einmal vorkommen. Bei orthographischen Fehlern sind die Fehler, die nur in einer der Gruppen vorkommen, zusammengeschrriebene Wörter (bei den Schwedischsprachigen) und die Verwendung von *ß* statt *ss* (bei den Finnischsprachigen).

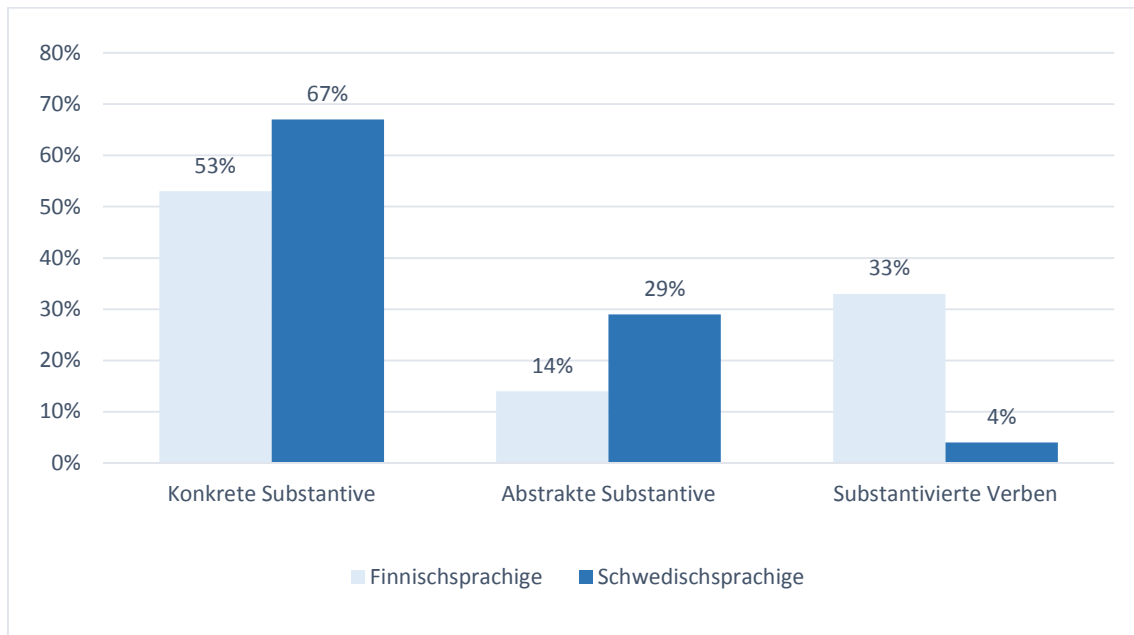


Abbildung 2: Prozentualer Anteil der kleingeschriebenen Substantive der Gymnasiasten

Aus dem Diagramm 2 geht hervor, dass vorwiegend konkrete Substantive kleingeschrieben werden, wahrscheinlich deswegen, weil sie öfter vorkommen als die anderen Substantive. Die Großschreibung scheint besonders den schwedischsprachigen Gymnasiasten schwer zu fallen. Einige der schwedischsprachigen Gymnasiasten scheinen die Regel der Großschreibung fast ganz vergessen zu haben, und dies erklärt die große Fehleranzahl. Die größere Anzahl kann wenigstens auch teilweise aus vielen schwedischen und englischen Wörtern resultieren, die die Schwedischsprachigen viel häufiger benutzen als die Finnischsprachigen. Diese Wörter schreiben sie nämlich oft klein, und weil alle kleingeschriebenen Substantive in der Arbeit als Verstöße bewertet werden, verursacht dies hier viele Fehler. Auch hier hat die Länge der schwedischen Aufsätze wahrscheinlich Einfluss auf die Fehleranzahl. Substantivierte Verben sind dagegen besonders bei Finnischsprachigen eine große Fehlerkategorie.

Bei Kasus sind die Fehler auch größtenteils sehr ähnlich. Die Finnischsprachigen machen aber die meisten Fehler beim Akkusativ, während die Schwedischsprachigen meist Schwierigkeiten beim Dativ haben. Die Finnischsprachigen benutzen den Genitiv

mehr als die Schwedischsprachigen und haben große Schwierigkeiten dabei. Die Schwedischsprachigen machen dagegen einige Fehler bei den Formen der Personalpronomen.

10 ZUSAMMENFASSUNG

In dieser Arbeit wurden deutschsprachige Aufsätze von finnisch- und schwedischsprachigen Gymnasiasten aus dem Jahr 2015 analysiert. Eine kontrastive Fehleranalyse wurde durchgeführt, die Fehler identifiziert, klassifiziert und bewertet. Die Arbeit konzentrierte sich besonders auf die orthographischen Fehler und die Kasusfehler. Als Korpus wurden insgesamt 38 Aufsätze verwendet, von denen die Hälfte von Finnischsprachigen und die Hälfte von Schwedischsprachigen geschrieben waren. Die Muttersprache der Gymnasiasten wurde jedoch nicht überprüft, sondern die Teilung basiert auf der Unterrichtssprache.

Das Ziel der Arbeit war herauszufinden, welche Fehler die finnischsprachigen bzw. schwedischsprachigen Gymnasiasten bei Orthographie und Kasus machen, und ob sie sich voneinander unterscheiden. Für jede Fehlergruppe wurde ein Beispiel genannt und über die möglichen Ursachen diskutiert. Außerdem wurden die Fehlerbeispiele in *slips*, *mistakes* und *errors* geteilt.

Die Fehlerkategorien bei der Orthographie waren kleingeschriebene Substantive, großgeschriebene Adjektive, fehlende bzw. zu viele, sowie falsche Buchstaben, Buchstaben in falscher Reihenfolge, Verwendung von *ss* statt *ß* und umgekehrt und getrenntgeschriebene Zusammensetzungen bzw. zusammengeschriebene Wörter. Bei den Kasus gab es die Kategorien Nominativfehler, fehlerhafte Akkusativ- bzw. Dativform im Singular, Fehler in Pluralformen des Dativs, fehlerhafte Formen der Personalpronomen und Fehler im Genitiv.

Die Untersuchung zeigte, dass die Schwedisch- und Finnischsprachigen alles in allem ziemlich ähnliche Fehler machten und fast alle Fehlergruppen waren gleich. Beide Gruppen machten mehr Fehler im Bereich Orthographie als bei Kasus. Die Finnischsprachigen machten die meisten Fehler bei Orthographie in der Kategorie der fehlenden Buchstaben, und kleingeschriebene Substantive waren die zweitgrößte Fehlergruppe. Bei den Schwedischsprachigen gab es die meisten Fehler in der Kategorie der kleingeschriebenen Substantive, und fehlende Buchstaben kamen an zweiter Stelle.

In beiden Gruppen traten außerdem die Kategorie der zu vielen und falschen Buchstaben auch häufig auf. Die üblichen Fehlergruppen waren großgeschriebene Adjektive, Buchstaben in falscher Reihenfolge, Verwendung von *ss* statt *ß* sowie getrenntgeschriebene Zusammensetzungen.

Bei den Kasus lagen die häufigsten Fehler beim Akkusativ und Dativ. Besonders der Dativ schien den schwedischsprachigen Gymnasiasten unbekannt zu sein, während die finnischsprachigen Gymnasiasten ihn schon besser beherrschten und die meisten Fehler beim Akkusativ machten.

Die Hypothese für die Orthographie war, dass die schwedischsprachigen Gymnasiasten ein bisschen besser die Rechtschreibung beherrschen, weil das Deutsche eine ähnlichere Schreibweise mit dem Schwedischen als mit dem Finnischen hat. Diese Hypothese zeigte sich hier falsch, denn die Schwedischsprachigen haben insgesamt mehr Fehler (71 %) gemacht, als die Finnischsprachigen (58 %). Sie hatten auch erheblich mehr Fehler bei der Orthographie als bei den Kasuskonstruktionen, während der Unterschied bei den Finnischsprachigen deutlich kleiner war. Wie schon erwähnt, hatten die schwedischsprachigen Gymnasiasten aber längere Aufsätze geschrieben, die sicher einen Einfluss auf die Resultate hatte. Außerdem konnte es zwischen den Gruppen Unterschiede zwischen den Gymnasiasten geben, das heißt, in der einen Gruppe konnte es mehr fortgeschrittene Lerner geben als in der anderen. Es ist jedoch wichtig zu bemerken, dass die Fehlergruppen trotzdem fast identisch waren.

Bei den Kasus war die Hypothese, dass die finnischsprachigen Gymnasiasten weniger Fehler bei Kasuskonstruktionen machen, weil es mehr Kasusfälle im Finnischen als im Schwedischen gibt. Diese Hypothese war richtig, jedoch haben die Finnischsprachigen mehr Kasusfehler im Vergleich mit ihren Fehlern bei der Orthographie gemacht: 41 % von den Fehlern waren Kasusfehler, während die Zahl bei der Schwedischsprachigen nur 29 % ausgemacht hat. Es sah aber so aus, als ob die Finnischsprachigen Kasusformulierungen mehr geübt hätten und besonders den Dativ deutlich besser beherrschten.

In den Aufsätzen gab es sowohl inter- als auch intralinguale Fehlerursachen zu sehen, und es kann sein, dass es dabei auch ein paar vom Unterricht kommende Fehler gab, weil besonders die Finnischsprachigen den Akkusativ manchmal sogar zu oft verwendeten. Oft schien es aber mehrere mögliche Fehlerursachen für einen Fehler zu geben. Die häufigste Fehlerursache schien jedoch Interferenz zu sein, wenn ein Lernender Elemente und Strukturen aus der L1 in die Zielsprache überträgt. Oft hatten die Gymnasiasten Hilfe vom Englischen genommen, aber auch das Schwedische spielte dabei eine ziemlich große Rolle. Interessant ist, dass besonders die Schwedischsprachigen viele Fremdsprachen benutzt haben, als sie unsicher bei einem Wort waren, und ein Wort dann mit einer fremdsprachlichen Schreibweise geschrieben oder sogar das ganze Wort zum Beispiel mit einem schwedischen Wort ersetzt haben. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass die Schwedischsprachigen schon daran gewöhnt sind, oft die Sprachen zu wechseln. In ähnlichen Situationen haben die Finnischsprachigen dagegen vermutlich den Ausdruck umschrieben und Ausdrücke aus anderen Sprachen eher vermieden.

Andere oft vorkommende Fehlerursachen waren unter anderem Simplifizierungen, Flüchtigkeit sowie Unkenntnis einer Grammatikregel. Der Gymnasiast simplifizierte also Strukturen einer Sprache und konjugierte zum Beispiel Wörter gar nicht. Flüchtigkeitsfehler kamen vor, wenn der Gymnasiast Fehler bei solchen Ausdrücken macht, die er in der Wirklichkeit kennt, aber er ist möglicherweise müde und schreibt ein Wort deswegen falsch. Manchmal sah es so aus, als ob die Gymnasiasten die Regel nicht gekannt hätten und die Formulierung raten mussten.

Wie bei den Fehlerursachen, gab es auch oft mehrere Möglichkeiten, die Fehler einzuordnen. Weil es keine Möglichkeit gab, die Gymnasiasten zu fragen, kann man nur vermuten, aus welchem Grund der Fehler gemacht wurde. Es ist jedoch wahrscheinlich, dass die Kasusfehler meistens entweder *mistakes* oder *erros* waren, während viele Schreibfehler, wie zum Beispiel kleingeschriebene Substantive zu *slips* gehörten, weil sie schon früh gelernt werden und die Gymnasiasten schienen sie meistens richtig zu schreiben.

In den Aufsätzen gab es sowohl leichte als auch schwere Fehler. Als schwere Fehler wurden elementare Verstöße gegen die Grammatik angesehen, und leichte Fehler waren die Wörter, die trotz ihrer Fehlerhaftigkeit problemlos verstanden werden konnten. Auf die Bewertung hat auch Einfluss, ob die Lernenden die Phänomene geübt haben oder nicht: Kaum geübte Ausdrücke kann man als keine schweren Fehler ansehen. Fehlende bzw. zu viele sowie falsche Buchstaben, Buchstaben in falscher Reihenfolge, Verwendung von *ss* statt *ß* und umgekehrt und getrenntgeschriebene Zusammensetzungen bzw. zusammengeschriebene Wörter wurden als leicht bewertet. Dagegen wurden kleingeschriebene Substantive und großgeschriebene Adjektive sowie Kasusfehler als schwer angesehen. Die Bewertung der Fehler war teilweise schwierig, weil unklar war, ob die Gymnasiasten die Phänomene geübt hatten oder nicht.

Wegen der Schwierigkeit, Material zu bekommen, war das Korpus klein und deswegen ging es nur um Tendenzen. Bei diesem kleinen Material sah es aber so aus, als ob die Muttersprache des Gymnasiasten keine besonders große Rolle spielt, sondern die persönlichen Faktoren scheinen mehr Einfluss auf die Fehleranzahl zu haben. Natürlich muss man beachten, dass die Schwedischsprachigen aus Tampere kamen und dass Finnisch dort deswegen mehr beeinflusst hat, und auch deswegen waren vielleicht die gemachten Fehler so ähnlich miteinander.

In einer weiteren Analyse wäre es interessant zu vergleichen, wie viel die Verwendung der Hilfsmittel die Resultate beeinflussen würde. Auch andere Fehlerkategorien würden sicher neue interessante Forschungsmöglichkeiten bieten. Es wäre auch interessant zu sehen, ob sich die Resultate bei einem größeren Korpus voneinander unterscheiden würden.

11 LITERATURVERZEICHNIS

11.1 Primärliteratur

19 deutschsprachige Aufsätze, geschrieben von finnischsprachigen Gymnasiasten in der gymnasialen Oberstufe in Vaasa

19 deutschsprachige Aufsätze, geschrieben von schwedischsprachigen Gymnasiasten in der gymnasialen Oberstufe in Tampere

11.2 Sekundärliteratur

Apeltaer, Ernst (2009): Lernersprache(n). In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, Band 1*. S. 833–841.

Bolander, Maria (2012): *Funktionell svensk grammatik. Orden bara kommer. Det händer t o m att vi först efteråt med förföran hör vad vi faktiskt har sagt*. Stockholm: Liber.

Corder, S. Pit (1976): *Miten kielitiedettä sovelletaan*. Pieksämäki: Suomen Kirjallisuuden Seura.

Corder, S. Pit (1981): *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (2001). Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg). Berlin/New York: de Gruyter.

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, Band 1. (2010). Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg). Berlin/New York: de Gruyter. Abrufbar unter: https://books.google.fi/books?id=9e3j7LrYL_MC&printsec=frontcover&dq=deutsch+als+fremd-und+zweitsprache&hl=fi&sa=X&ved=0CBoQ6AEwAGoVChMIufbw1qyryAIVRjQsCh0JYgU2#v=onepage&q&f=false.

Dreyer, Hilke/Richard Schmitt (2009): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Ismaning: Hueber Verlag.

DUW (2001): *Deutsches Universalwörterbuch*. 4., neu bearb. u. erw. Aufl. Hrsg. von der Dudenredaktion. Mannheim u. a.: Dudenverlag.

- Erämetsä, Erik (1970): *Deutsch-finnische Konfrontation im Bereich des Objekts*. Abrufbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn:nbn:de:bsz:mh39-12032> [zitiert am 20.11.2015].
- Finsk Grammatik (2016) In: RedFox Languages Oy. Abrufbar unter: <http://redfoxsanakirja.fi/sv/kielioppi/suomi> [zitiert am 12.1.2016].
- Finnäs, Fjalar (2012): *Finlandssvenskarna 2012 – en statistisk rapport*. Abrufbar unter <http://www.folktinget.fi/sv/publikationer/view-56731-3151> [Zitiert am 13.11.2015].
- Harden, Theo (2006): *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Härmälä, Marita/Huhtanen, Mari/Silverström, Chris/Hildén, Raili/Rautopuro, Juhani/Puukko, Mika (2014): *Inlärningsresultaten i främmande språk i de svenskspråkiga skolorna 2013. A-lärokursen i engelska samt B-lärokurserna i franska, tyska och ryska*. Abrufbar unter: <http://karvi.fi/publication/inlarningsresultaten-frammande-sprak-de-svensksprakiga-skolorna-2013/> [zitiert am 27.11.2015].
- Hufeisen, Britta (2001): Deutsch als Tertiärsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. S. 648–652.
- Huneke, Hans-Werner/Wolfgang Steinig (2005): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 4. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hyvärinen, Irma (2001): Kontrastive Analysen Deutsch-Finnisch. Eine Übersicht. In: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. S. 429–436.
- Hyvärinen, Irma/Marja-Leena Piitulainen (2010): Kontrastive Analyse Finnisch-Deutsch. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, Band 1*. S. 568–578. Abrufbar unter: https://books.google.fi/books?id=9e3j7LrYI_MC&printsec=frontcover&dq=deutsch+als+fremd-und+zweitsprache&hl=fi&sa=X&ved=0CB_oQ6AEwAGoVChMIufbw1qyryAIVRJKsCh0JYgU2#v=onepage&q&f=false.
- Ihalainen, Päivi (2006): *Eine fehleranalytische Untersuchung deutschsprachiger Aufsätze von finnischen Gymnasiasten*. Magisterarbeit. Universität Vaasa.
- Ikola, Osmo (2005): *Nykysuomen opas*. 4. Aufl. Turku: Turun yliopisto.
- James, Carl (1998): *Errors in language learning and use. Exploring error analysis*. London: Longman.
- Karlsson, Fred (2004): *Finnische Grammatik*. 4. Aufl. Hamburg: Helmut Buske Verlag. Abrufbar unter:

[https://books.google.fi/books?id=0D_v2gQVqtEC&printsec=frontcover&dq=Karlsson,+Fred+\(2004\):+Finnische+Grammatik&hl=fi&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Karlsson%2C%20Fred%20\(2004\)%3A%20Finnische%20Grammatik&f=false](https://books.google.fi/books?id=0D_v2gQVqtEC&printsec=frontcover&dq=Karlsson,+Fred+(2004):+Finnische+Grammatik&hl=fi&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Karlsson%2C%20Fred%20(2004)%3A%20Finnische%20Grammatik&f=false) [zitiert 20.11.2015].

- Kaunisto, Sari/Paasonen, Marko/Salonen, Anssi/Vaaherkumpu, Kaisa (2006): *Grammatik. Galleri*. Keuruu: Otava.
- Kleppin, Karin (1997): *Fehler und Fehlerkorrektur*. München: Goethe-Institut.
- Laurén, Ulla (1991): *Språkfel och interferens hos tvåspråkiga skolelever. En studie i fri skriftlig produktion på svenska*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Lizentiatenarbeit.
- Lönnroth, Harry (2009): Suomalainen teollisuuskaupunki, ruotsalainen kielisaareke. Ruotsinkielisyys Tampereella 1700-luvulta 2000-luvulle. In: Lönnroth, Harry (Toim.) *Tampere kieliyhteisönä*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. S. 105–145.
- Marx, Nicole (2004): Forschungsmethoden zur Mehrsprachigkeit und zum multiplen Spracherwerb. In: Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (Hrsg.): *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachlernen*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 65–79.
- Nerius, Dieter (2007): Begriff und Merkmale der Orthographie. Bestimmung der Orthographie. In: Nerius, Dieter (Hrsg.): *Deutsche Orthographie*. 4. Aufl. Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms Verlag. S. 30–40.
- Nickel, Gerhard (1973): Grundsätzliches zur Fehleranalyse und Fehlerbewertung. In: Nickel, Gerhard (Hrsg.): *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing. S. 8–24.
- Niemeläinen, Jussi (2014): Koululaisten kielitaito yksipuolistuu – Saksan mahtiasema on romahtanut. *Helsingin Sanomat*. Abrufbar unter: <http://www.hs.fi/kotimaa/a1412569111017> [zitiert am 14.11.2015].
- Nikula, Henrik (2000): Kontrastive Analysen Deutsch-Schwedisch. Eine Übersicht. In: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. S. 337–343.
- Opetushallitus (2004): *Kielitaidon tasojen kuvausasteikko*. Abrufbar unter: <http://www.oph.fi/ops/perusopetus/taitotasoasteikko.doc> [zitiert am 5.4.2015].
- Opetushallitus (2011a): *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. Tilannekatsaus joulukuu 2011*. Abrufbar unter: http://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.pdf [zitiert am 4.4.2015].

- Opetushallitus (2011b): *Språk, identitet och skola*. Abrufbar unter: www.oph.fi/download/138430_Sprak_identitet_och_skola_II.pdf [zitiert am 29.9.2015].
- Penttinen, Esa Martti (2005): *Kielioppi virheiden varjossa. Kielitiedon merkitys lukion saksan kieliopin opetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Piitulainen, Marja-Leena (2000): *Syntax des Deutschen. Unter Berücksichtigung des Kontrasts zum Finnischen*. Vaasa/Germersheim: SAXA.
- Puustinen, Marja (2014): Kielipuoli Suomi sulkee ovia ja ikkunoita. *Opettaja*. 40/2014: 3. Abrufbar unter: <http://www.opettaja.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=OpettajaLehti%2FPage%2Fjuttusivu&cid=1351276519632&juttuID=1408904299234> [zitiert am 15.11.2015].
- Rein, Kurt (1983): *Einführung in die kontrastive Linguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sajavaara, Kari (1999): Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi. Virheanalyysi. In: Sajavaara, Kari/Piirainen-Marsh, Arja (Hrsg): *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. S. 103–128.
- Satzung 28.6.2012/422 6 §. Abrufbar unter: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422#Lidp1168080> [zitiert am 24.11.2015].
- Savolainen, Erkki (2001): *Kieliopilliset sijat*. Abrufbar unter: <http://www.finnlectura.fi/verkkosuomi/Morfologia/sivu25121.htm> [zitiert am 20.11.2015].
- Schwojer, Regina/Hemmi, Joonas/Niemi, Päivi/Laakso, Raisa/Tettenhammer, Christine (2015): *Grammatik des Finnischen. Anwendungsorientiertes und systematisch aufbereitetes Lehrwerk*. Abrufbar unter: www.sprachenlernen24.de/archiv/grammatik/finnisch.pdf. [zitiert am 7.10.2015].
- Språkrådet (2008): *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber.
- SUKOL (2015): *Kielivalinnat lukiossa. Valinnainen b3-kieli*. Abrufbar unter: http://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista/perustietoa_kielivalinnoista/lukiossa. [zitiert am 4.11.2015].
- Suomen kielioppi (2016) In: RedFox Languages Oy. Abrufbar unter: <http://redfoxsanakirja.fi/kielioppi/suomi> [zitiert am 22.4.2016].

- Takala, Sauli (2003): *Jatkuvuutta ja uusia suuntauksia kielten opetussuunnitelmissa*. Abrufbar unter: http://www.edu.fi/lukiokoulutus/toinen_kotimainen_ja_vieraat_kielet/kielten_opetussuunnitelmat [zitiert am 5.4.2015].
- Tilastokeskus (2014): Lukiokoulutuksen opiskelijamäärä väheni hieman. Abrufbar unter: http://www.stat.fi/til/lop/2014/lop_2014_2015-06-1_tie_001_fi.html [zitiert am 9.11.2015].
- Tuokko, Eeva/Takala, Sauli/Koikkalainen, Päivikki/Mustaparta, Anna-Kaisa (2012): *Kielitivoli! Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittämishankkeessa 2009–2011 koettua: tuloksia ja toimintatapoja*. Abrufbar unter: http://www.oph.fi/download/138695_Kielitivoli_.pdf [zitiert am 10.4.2015].
- Walgenbach, Lisa (2015): *Das Fugen-s in zusammengesetzten Substantiven*. Abrufbar unter: <http://www.abzv.de/Newsletter/Download-Services/Fugen-s.pdf>. [zitiert am 25.11.2015].
- White, Leila (2006): *Suomen kielioppia ulkomaalaisille*. 6. Aufl. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.