

UNIVERSITÄT HELSINKI
Institut für moderne Sprachen
Germanistik

**Die mündliche Sprachkompetenz finnischer Deutschlernender
aus Sicht der grammatikalischen Korrektheit**
Eine Fehleranalyse im Rahmen des HY-TALK-Projekts

Pro-Gradu-Arbeit
Vorgelegt am 9. November 2010
von Laura Lahti
Betreuerin: Dr. Marjo Vesalainen

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	2
2 Gesprochenes Deutsch	6
2.1 Gesprochene und geschriebene Sprache	6
2.2 Die Normen des gesprochenen Deutsch	10
3 Sprachkompetenzen und deren Bewertung.....	16
3.1 Sprachkompetenzen	16
3.2 Bewertung von Sprachkompetenzen.....	19
3.2.1 Bewertung der mündlichen Sprachkompetenz.....	20
3.2.2 Die grammatikalische Korrektheit und deren Bewertung.....	25
3.3 Die gemeinsamen Referenzniveaus und der finnische Lehrplan	27
4 Fehler.....	32
4.1 Fehleranalyse.....	32
4.2 Was ist ein Fehler?	35
4.2.1 Fehlerdefinitionen	35
4.2.2 Fehlerklassifikationen	37
4.3 Interferenz und Lernaltersprache	44
4.4 Untersuchungen zu Fehlern und zum Grammatikerwerb	47
5 Untersuchungsmaterial, Untersuchungsfragen und -methoden	50
5.1 Korpus	50
5.2 Untersuchungsfragen.....	52
5.3 Methoden.....	53
6 Fehleranalyse des HY-TALK-Materials.....	56
6.1 Probleme bei der Fehlerlokalisierung und -beschreibung.....	56
6.2 Fehlerklassifikation und Zahl der Fehler	65
6.3 Nähere Betrachtung der Fehlerkategorien.....	76
6.4 Überlegungen zu Fehlerursachen	84
6.5 Fehlerbewertung und Verständlichkeit	86
6.5.1 Die Bewertungen der Muttersprachler mit Hilfe der Bewertungsskala	88
6.5.2 Die verbalen Bewertungen der Muttersprachler	91
7 Ergebnisse der Fehleranalyse und die Bewertungen der HY-TALK-Jury.....	101
8 Zusammenfassung.....	112
Literaturverzeichnis.....	116

1 Einleitung

Oft werden im Alltagsgespräch über Fremdsprachen Sätze wie „Die Grammatik ist nicht so wichtig! Am wichtigsten ist, dass man verstanden wird!“ geäußert. Menschen sind müde, Grammatikregeln auswendig zu lernen; sie wollen die Fremdsprache nur sprechen lernen, um im Urlaub im Ausland kommunizieren zu können. Auch im Fremdsprachenunterricht und in der Lehrerbildung wird immer mehr Wert auf die mündlichen Sprachfertigkeiten gelegt. Es ist wichtig, dass die Schüler in der Fremdsprache kommunizieren lernen und dass die Information übermittelt wird. Die Grammatik-Übersetzungs-Methode gilt als altmodisch, und heutzutage werden Methoden wie die kommunikative Didaktik oder der interkulturelle Ansatz bevorzugt (zu den Methoden des Fremdsprachenunterrichts s. z. B. Neuner/Hunfeld 2007; Huneke/Steinig 2005). Auch im nationalen Lehrplan sind die mündlichen Sprachfertigkeiten berücksichtigt worden: Im August 2010 ist in Finnland ein landesweiter vertiefender Kurs in der gymnasialen Oberstufe in einen Kurs für mündliche Sprachfertigkeiten umgewandelt worden (Internet 1).

Die mündlichen Sprachfertigkeiten wecken auch in der wissenschaftlichen Forschung zunehmendes Interesse. Diese Untersuchung ist ein Teil des Projektes HY-TALK an der Universität Helsinki. Am HY-TALK-Projekt nehmen mehrere Institute teil und es hat als Thema die mündlichen Sprachfertigkeiten und deren Bewertung (s. Kapitel 5.1 und Internet 2). Das Hauptziel der vorliegenden Untersuchung ist, die mündlichen Testleistungen finnischer DaF-Schüler aus der Sicht der grammatischen Korrektheit mit Hilfe der Fehleranalyse zu analysieren und die Besonderheiten eines bestimmten Kompetenzniveaus herauszufinden. Es wird untersucht, welche und wie viele Fehler die Schüler machen, die bezüglich der grammatischen Korrektheit auf dem Kompetenzniveau A1.3 oder A2.2 platziert sind (zu den Niveaus s. Kapitel 3.3). Für die Wahl dieser zwei Niveaus gibt es zwei Gründe: Diese zwei Kompetenzniveaus sind unterschiedlich genug und sie umgeben das Niveau, das am Ende der neunjährigen finnischen Gesamtschule erreicht werden sollte (Niveau A2.1). Unter anderem werden folgende Fragen besprochen: Welche Fehler kommen am häufigsten vor? Was für Unterschiede gibt es zwischen diesen zwei Niveaus? Welche Fehler sind typisch für das Niveau A1.3 und welche für das Niveau A2.2? Was können die Ursachen für die typischen Fehler sein? Verhindern

die Fehler die Kommunikation? Als Korpus dienen die mündlichen Leistungen von 13 Gymnasiasten, die auf ein Videoband aufgenommen und danach transkribiert worden sind. Für mein Korpus habe ich alle Gymnasiasten ausgewählt, die klar dem Niveau A2.2 oder A1.3 zugewiesen worden sind. Zum Korpus gehören auch die Bewertungen der HY-TALK-Jury, die die Leistungen der Gymnasiasten auf ein bestimmtes Kompetenzniveau platziert hat, und die Bewertungen einer deutschsprachigen Jury, mit deren Hilfe u. a. die Verständlichkeit der Leistungen untersucht wird. Das Thema ist relevant für das HY-TALK-Projekt, weil die Besonderheiten eines bestimmten Kompetenzniveaus im Anschluss an den qualitativen Aspekt der Korrektheit noch nicht untersucht worden sind. Außerdem meinen unter anderem Hulstijn et al. (2010, 16), die im SLATE Netzwerk (Second Language Acquisition and Testing in Europe) die Niveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) (s. Kapitel 3.3) untersuchen, dass die typischen linguistischen Besonderheiten einer Sprache auf einem bestimmten Niveau noch nicht genug untersucht worden seien. Die vorliegende Untersuchung klärt die Besonderheiten des Deutschen als Fremdsprache.

In der Germanistik an der Universität Helsinki sind in den letzten zehn Jahren mindestens vier Pro-Gradu-Arbeiten zum Thema Fehleranalyse verfasst worden. Keine von diesen Arbeiten hat aber ein mündliches Korpus als Untersuchungsmaterial gehabt. Deswegen ist es interessant, eine Fehleranalyse vom Material des HY-TALK-Projekts zu machen. Im Rahmen des HY-TALK-Projekts ist bis jetzt in der Germanistik eine Pro-Gradu-Arbeit verfasst worden: Antti Nyman (2009) hat in seiner Arbeit die Sprechflüssigkeit bei den mündlichen Leistungen untersucht. Außerdem schreiben zurzeit mehrere Studenten eine Seminararbeit oder eine Pro-Gradu-Arbeit zum Thema HY-TALK-Projekt.

Ein anderes Ziel meiner Untersuchung ist die Validierung der Referenzniveauskala des finnischen Lehrplans. Die Leistungen der Probanden sind von fünf bis sieben Experten der HY-TALK-Jury bewertet worden. Sie haben die Bewertungsskala vom finnischen Lehrplan beim Bewerten benutzt (s. Kapitel 3.3 und Anhang 1). Ich werde die Ergebnisse der Fehleranalyse mit den Bewertungen vergleichen und die Funktionsweise der Skala analysieren. Entsprechen die Bewertungen den Leistungen

der Probanden, was die Fehleranzahl angeht? Wie funktionieren die Beschreibungen der Skala für grammatikalische Korrektheit beim Bewerten?

Während die Erforschung der mündlichen Sprachfertigkeiten sehr aktuell ist, gibt es über die Einstellung zu Fehlern abweichende Meinungen. Oft werden Fehler als notwendig für den Spracherwerb angesehen. Einige Forscher meinen, dass sie gar nicht berücksichtigt werden sollten (vgl. Kapitel 4.1 und 4.2.1). Wie schon gesagt, steht die Kommunikation heutzutage im Mittelpunkt des Interesses. So meint beispielsweise Forster (2004, 130): „Menschen lernen Sprachen, damit sie verstanden und verstanden werden.“ Er kritisiert das Falsch-Richtig-Denken von DaF-Lehrkräften bei der mündlichen Kommunikation (Forster 2004, 128). Laut Forster (2004, 129f.) sollten verschiedene Erscheinungsformen der mündlichen Kommunikation beim Fremdsprachenerwerb akzeptiert werden: Es muss eine sogenannte „Richtigkeitsbreite“ geben, wobei die Sprachverwendung eines Muttersprachlers nicht das Ziel ist, sondern Formen von Mehrsprachigkeit akzeptiert werden. Und die Muttersprachler machen auch Fehler! Meines Erachtens sollten Fehler beim Fremdsprachenerwerb akzeptiert werden, aber auch die grammatikalische Korrektheit sollte im Unterricht zu einem gewissen Grad berücksichtigt werden. Die grammatikalische Korrektheit ist immer ein wichtiger Aspekt beim Bewerten der Sprachkompetenz gewesen (s. Kapitel 3.2). Die Lehrer können auf den Unterricht der Grammatik nicht völlig verzichten. Das würde nämlich dazu führen, dass auch das Gelingen der Kommunikation mehr oder weniger darunter leiden würde.

Es ist zu erwarten, dass die Gymnasiasten unseres Korpus ziemlich viele und verschiedene Fehler im Bereich der Syntax und Morphologie machen, weil sie erst im ersten Jahrgang der gymnasialen Oberstufe sind und wahrscheinlich nicht so viel Deutsch außerhalb der Schule gesprochen haben. Man könnte vermuten, dass es unter anderem viele Genusfehler geben wird, weil die deutsche und die finnische Sprache sich in dieser Hinsicht voneinander unterscheiden. Die Hypothese ist, dass die Schüler auf dem Niveau A1.3 mehr Fehler in Grundstrukturen der Sprache begehen als die Schüler auf dem Niveau A2.2. Die grammatikalischen Fehler auf dem Niveau A1.3 verhindern vermutlich öfter die Kommunikation als auf dem

Niveau A2.2. Was das Bewerten angeht, ist die Hypothese folgender Art: Je weniger Fehler, desto besser die Bewertung.

Das dritte Ziel meiner Untersuchung ist, die Theorie hinter der gesprochenen Sprache, der Bewertung der mündlichen Sprachkompetenz und der Fehleranalyse zu erläutern. Zuerst wird erklärt, was mit gesprochenem Deutsch gemeint ist, da es sich um ein mündliches Korpus handelt und die gesprochene Sprache somit die Rahmenbedingungen für diese Untersuchung gibt (Kapitel 2). Dann wird der Begriff *Sprachkompetenz* definiert, sowie die Referenzniveaus, mit deren Hilfe die Leistungen in unserem Korpus bewertet worden sind. Auch einige Theorien hinter der Bewertung von Sprachkompetenzen werden dargestellt (Kapitel 3). Im Kapitel 4 werden Theorien über Fehler und über die Fehleranalyse dargestellt, die beim Durchführen der Fehleranalyse im Kapitel 6 wesentlich sind. Darüber hinaus werden einige Untersuchungen zum Thema Fehler vorgestellt. Vor der Analyse werden noch das Korpus, die Methode und die Untersuchungsfragen im Kapitel 5 genauer beschrieben. Die Analyse folgt dann in den Kapiteln 6 und 7.

2 Gesprochenes Deutsch

In dieser Arbeit werden mündliche Leistungen untersucht, sie wird sich also auf die gesprochene Sprache konzentrieren. Was ist die gesprochene und was die geschriebene Sprache? Welche Eigenschaften gehören zu welcher Form? Wie Fiehler et al. (2004, 18) feststellen, ist für die Unterscheidung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache der Vergleich grundlegend: Die gesprochene Sprache steht immer im Kontrast zur geschriebenen Sprache und umgekehrt. In diesem Kapitel werden die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache im Allgemeinen dargestellt (z. B. *spontan* gegenüber *geplant*), und auf die Normen des gesprochenen Deutsch wird tiefer eingegangen, weil sie den Grund zu meiner Fehleranalyse darstellen.

2.1 *Gesprochene und geschriebene Sprache*

Nach Duden Grammatik (1998, 54) kann die Sprache ein akustisches oder ein visuelles Phänomen sein. Die erste Definition gilt für die gesprochene, die zweite für die geschriebene Sprache¹. In der gesprochenen Sprache kann die Formseite eines Wortes als „eine Folge von Lauten angesehen werden“ (Duden Grammatik 1998, 17), während derselben Erscheinung in der geschriebenen Sprache eine Folge von Buchstaben entspricht. Die Laute können demnach gehört werden und die Buchstaben gesehen werden. Dürscheid (2006, 376) spricht von den zwei Erscheinungsformen der Sprache: Die Sprache wird gesprochen oder geschrieben. Schwitalla (2006, 19) nennt diese medialen Realisierungen *phonisch* und *graphisch*. Schwitalla (2006, 23) erwähnt auch, dass es Debatten darüber gebe, ob die geschriebene und die gesprochene Sprache auf demselben Sprachsystem beruhen oder nicht. Von den grundlegenden Einheiten der gesprochenen und der geschriebenen Sprache wird auf jeden Fall mit unterschiedlichen Namen gesprochen. Die geschriebene Sprache enthält Buchstaben, Wörter, Sätze und Texte, während bei der gesprochenen Sprache Begriffe wie Laute, Wörter, funktionale Einheiten, Gesprächsbeiträge und Gespräche benutzt werden (Duden Grammatik 2009, 1165).

¹ Die Gebärdensprache könnte auch als eine visuelle Erscheinungsform der Sprache bezeichnet werden.

Entscheidend ist die Art und Weise der Kommunikationssituation. Laut Dürscheid (2006, 376) ist die Kommunikation in der gesprochenen Sprache in den meisten Fällen synchron und in der geschriebenen asynchron. Bei der gesprochenen Sprache befinden sich der Sprecher und der Hörer am selben Ort und zu derselben Zeit.² Die Situation ist kooperativ, weil die Rolle des Sprechers und des Hörers wechseln kann und das Gelingen der Kommunikation durch verschiedene Strategien (z. B. langsamer und deutlicher sprechen, verständlicher formulieren, durch Gestik und Mimik) gesichert werden kann. (Duden Grammatik 1998, 54.) Deswegen ist die gesprochene Sprache meistens sehr spontan (vgl. Schwitalla 2006, 20). Die geschriebene Sprache dagegen ist indirekt, weil der Schreiber und der Hörer sich meistens nicht in derselben Situation befinden. Deshalb muss die Kommunikation durch sorgfältige Planung des Textes gesichert werden. (Duden Grammatik 1998, 55.) Die gesprochene Sprache wird als „Bestandteil von Sprechsituationen“ (ebd., 54) bezeichnet, während die Grundfunktion der geschriebenen Sprache „die Übermittlung von Informationen über Raum und Zeit hinweg“ (ebd., 55) ist. Dürscheid (2006, 376) beschreibt die gesprochene Sprache mit dem Adjektiv *flüchtig* und die geschriebene Sprache mit *dauerhaft*. Auch Fiehler et al. (2004, 56f.) nennen als Bedingungen, die für alle mündlichen kommunikativen Praktiken gelten, die Begriffe *Kurzlebigkeit/Flüchtigkeit* und *Zeitlichkeit*. Sie betonen auch, dass die Vielfalt und Varianz in der gesprochenen Sprache größer ist als in der geschriebenen (Fiehler et al. 2004, 132). Deswegen ist die gesprochene Sprache oft mit den Adjektiven *regellos* und *chaotisch* bezeichnet worden. Die späteren Untersuchungen haben jedoch gezeigt, dass dies nicht der Fall ist. (Ebd.)

Schwitalla (2006, 21) zitiert Koch/Oesterreicher (1985, 19ff.) und spricht von den Begriffen *Nähe* und *Distanz*. Wenn die Situation vorstrukturiert, formal und von Menschen, die sich nicht gut kennen oder räumlich und zeitlich getrennt sind, geprägt ist, wird von Distanzkommunikation gesprochen. Als Nähekommunikation werden Situationen bezeichnet, in denen Spontaneität und Gefühle vorkommen und die Menschen sich gut kennen. Die Einteilung gesprochene vs. geschriebene Sprache entspricht jedoch nicht der Einteilung *Nähe* vs. *Distanz*. Es gibt einige

² Dies ist nicht immer der Fall; vgl. beispielsweise ein Telefongespräch.

Überlappungen: Zum Beispiel sind die E-Mail- oder SMS-Mitteilungen von dem Begriff Nähe geprägt und ähneln der gesprochenen Sprache, obwohl sie zur schriftlichen Kommunikation gehören. (Schwitalla 2006, 22f.) Dementsprechend können die mündlichen Produktionen der Schüler in der vorliegenden Arbeit mehr der schriftlichen Sprache ähneln als der gesprochenen Sprache, weil sie in einer Prüfungssituation aufgezeichnet worden sind, der Test im Voraus formuliert ist und in der Situation auch andere, den Schülern fremde Menschen anwesend sind.

Dürscheid (2006, 375f.) unterscheidet die Begriffe *gesprochene Sprache – die Mündlichkeit* und *geschriebene Sprache – die Schriftlichkeit*. Diese Begriffe befinden sich auf verschiedenen Ebenen: Mündlichkeit und Schriftlichkeit sind Oberbegriffe, die die Unterscheidung in gesprochene und geschriebene Sprache einschließen. Dürscheid (2006, 377) stellt die Theorie von Koch/Oesterreicher (1994) vor: Die gesprochene und geschriebene Sprache sind die Realisierungsformen von Sprache, also gehören sie zur medialen Dimension, während die Begriffe Mündlichkeit und Schriftlichkeit neben den Realisierungsformen auch mit der Konzeption der Äußerung verknüpft werden, es wird also von der konzeptionellen Dimension gesprochen. Zum Beispiel ist ein Gespräch mit Freunden sowohl medial als auch konzeptionell mündlich, während eine SMS medial schriftlich aber konzeptionell mündlich ist. Zur konzeptionellen Dimension gehören die Adjektive informell und formell. Informalität und die gesprochene Sprache werden normalerweise miteinander verbunden. Die konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit formen ein Kontinuum, auf dem beispielsweise ein Telefongespräch in der Nähe der konzeptionellen Mündlichkeit steht (und auch medial mündlich ist), ein Privatbrief irgendwo zwischen den beiden Extremen liegt (und medial schriftlich ist) und ein wissenschaftlicher Vortrag eher in der Nähe der konzeptionellen Schriftlichkeit steht (und medial mündlich ist) (Dürscheid 2006, 380).

Die geschriebene Sprache ist historisch jünger als die gesprochene Sprache. Die ältesten Schriften sind ungefähr fünftausend Jahre alt, im Gegensatz zum Sprechen, das zwanzig- oder dreißigmal so alt ist (Duden Grammatik 1998, 55). Trotzdem ist die gesprochene Sprache erst in den 60er Jahren Gegenstand der Sprachwissenschaft geworden, weil früher keine guten Tonbandgeräte vorhanden waren, wie Schwitalla (2006, 18) erwähnt. Eine Ausnahme ist die Dialektologie, die die lautlichen und

strukturellen Eigenschaften einer regionalen Variante einer Sprache schon im 19. Jahrhundert untersucht hat. Schon früher, im 17. Jahrhundert, sind landschaftstypische Wörter gesammelt worden. (Bußmann 2008, 132.) Die Untersuchungen der Dialektologie können auch zum Bereich der gesprochenen Sprache gezählt werden, weil Dialekte öfter gesprochen als geschrieben werden.

Die Analyseverfahren der Sprachwissenschaft sind meistens für die schriftliche Sprache entwickelt worden (Fehler et al. 2004, 25). Fehler et al. (2004, 45ff.) stellen einige Rahmenbedingungen für die Erforschung mündlicher Kommunikation vor, die die Erforschung der mündlichen Sprache schwieriger machen können als die Erforschung der schriftlichen Sprache. Erstens ist das Sprachbewusstsein schriftsprachlich dominiert, zumindest in literalen Gesellschaften (Fehler et al. 2004, 25 und 45). Zweitens verändert sich die mündliche Sprache schneller als die schriftliche Sprache (Fehler et al. 2004, 45f.). Drittens stellt die Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache Anforderungen an technische Geräte oder an Verfahren der Transkription zur Konservierung des Forschungsgegenstands (Fehler et al. 2004, 47). Zudem gibt es bei Wissenschaftlern erst einmal keine Übereinstimmung, was zur gesprochenen Sprache zu rechnen ist und was nicht (Fehler et al. 2004, 50). Der erste berühmte Vortrag über die Mündlichkeit und die Schriftlichkeit ist im Jahr 1899 von Behagel gehalten worden (u. a. Fehler et al. 2004, 30; Schwitalla 2006, 18). Danach, besonders in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, sind die Mündlichkeit und die gesprochene Sprache wichtige Gegenstände verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen geworden. Heutzutage wird auch im Bereich der DaF-Forschung betont, dass die Deutschlerner auch mit gesprochener Sprache vertraut zu machen sind. (Fehler et al. 2004, 30f.) Lüger (2009, 18) konstatiert, dass die Bewältigung von Alltagssituationen und dadurch die authentische Mündlichkeit heute als Ziel im Fremdsprachenunterricht sei. Imo (2009, 39) stellt jedoch fest, dass die Forschungsergebnisse im Bereich der gesprochenen Sprache und deren Grammatik noch nicht genug in Lehrwerken des DaF-Unterrichts zu sehen seien.

2.2 Die Normen des gesprochenen Deutsch

Fiehler et al. (2004, 24) erwähnen, dass die Eigenschaften der gesprochenen Sprache immer aufgrund des Vergleichs mit der geschriebenen Sprache bestimmt werden. Fiehler et al. (2004, 36–39) unterscheiden zwischen systemlinguistischen Differenzen (grammatische und lexikalische Differenzen) und Unterschieden in den Kommunikationsbedingungen (z. B. die gemeinsame Wahrnehmungssituation bei der mündlichen Kommunikation vs. die Zerdehnung der Sprechsituation bei der schriftlichen Kommunikation). Die Unterschiede bei den Kommunikationsbedingungen sind schon zum Teil im Kapitel 2.1 behandelt worden, und in diesem Kapitel wird das Hauptaugenmerk auf die Merkmale des gesprochenen Deutsch gerichtet, die zu systemlinguistischen Differenzen gehören, das heißt u. a. auf die Merkmale der Syntax und der Morphologie. Es wird aber nicht auf die Lexik oder die Wortsemantik eingegangen, da das Ziel dieser Untersuchung ist, die **grammatikalische** Korrektheit der mündlichen Produktion zu erforschen. Aus demselben Grund werden die Normen der gesprochenen Sprache im Bereich der Aussprache nur teilweise dargestellt. Es muss erwähnt werden, dass es für die gesprochene Sprache keine präskriptiven Normen gibt, sondern die hier zitierten Beschreibungen von Schwitalla (2006) und Duden Grammatik (2009) eher deskriptiv sind.

Die **phonetischen Aspekte** der gesprochenen Sprache können manchmal Einfluss auf die grammatikalische Korrektheit einer Äußerung haben. Schwitalla (2006, 38) stellt die beim Sprechen üblichen Phänomene *Assimilation* und *Elision* vor. Mit Assimilation wird die Anpassung eines Lautes an den folgenden gemeint (z. B. *anbieten* [mb])³, und Elisionen sind Lautweglassungen. Laute können entweder in der Mitte (Synkope) oder am Ende (Apokope) eines Wortes weggelassen werden. Schwitalla (2006, 39) erwähnt u. a. folgende sehr häufig vorkommende lautliche Besonderheiten: Die Apokope des Schwa-Lautes am Wortende (*ich sag*), die Apokope des [t] nach Frikativ (*nich, is*), die Synkope einer Endsilbe mit einem Schwa (*sie warn, sie sind gekommn*), die Verkürzung und Assimilation der Endsilbe

³ Wie auch Schwitalla (2006) es gemacht hat, werden in diesem Kapitel die Beispiele der gesprochenen Sprache nicht mit dem internationalen phonetischen Alphabet (IPA) geschrieben, sondern durch Kursivschreibung gekennzeichnet.

-ben zu [m] (*haben* → *ham*) und die Abschwächung des Vokals *u* zu einem Schwa-Laut in Verben der zweiten Person Singular (*willst du* → *willste*). Duden Grammatik (2009, 1198) fügt hinzu, dass es Verschmelzungen von Verben und Personalpronomen auch bei anderen Personen gibt (z. B. *haben sie* → *hamse*). Die Pluralendung *-en* wird beim Sprechen oft weggelassen, wenn sie einem Nasal folgt (z. B. *für Investitionen*: [tsjo:n]) (Schwitalla 2006, 39). Dasselbe kommt neben der Pluralendung auch in anderen Beispielen vor: *ein(en) schön(en) heiratspalast* (Schwitalla 2006, 47). Dieses Phänomen muss bei der Analyse der grammatikalischen Korrektheit berücksichtigt werden. Neben den eben beschriebenen Phänomenen kommt wahrscheinlich der Wegfall von unbetontem *e* (oder des Schwa-Lautes) im Korpus dieser Untersuchung vor. Duden Grammatik (2009, 1197) spricht auch von Phänomenen wie dem Wegfall von Konsonanten, z. B. von auslautendem *l*, *n* und *t* (in Wörtern wie *mal*, *schon*, *nicht*, *und*) und der Vereinfachung einer Sequenz von Nasalkonsonanten (*mein Mann* → *mei man*, *wenn man* → *vema(n)*). Sowohl Schwitalla (2006, 39) als auch Duden Grammatik (2009, 1198) erwähnen, dass die Verschmelzung von Präpositionen und Artikel beim Sprechen weiter geht als beim Schreiben (z. B. *auf dem Tisch* → *aufm tisch*, *mit einem Eimer* → *mim eimer*). Hier sind nur die wichtigsten Besonderheiten der Lautlichkeit dargestellt worden, die bei der Analyse der mündlichen Leistungen berücksichtigt werden müssen. Zum Beispiel würde der Wegfall vom unbetonten *e* in den schriftlichen Aufsätzen nicht akzeptiert werden (z. B. *mein mutter*), aber im mündlichen Korpus schon. Es muss natürlich in jedem Einzelfall, bei jedem Schüler individuell abgewogen werden, ob der Schüler wirklich die Besonderheiten der deutschen Aussprache kennt oder ob er zum Beispiel nur einen Genus- oder Kasusfehler gemacht hat (z. B. *mein(e) mutter*, *ein(en) schön(en) heiratspalast*).

Was den **Gebrauch der Wortklassen** angeht, gibt es kleine Unterschiede zwischen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache. Bei Verben kann festgestellt werden, dass im Gesprochenen mehr verbale als nominale Konstruktionen verwendet werden, z. B. *die töne die gegen uns gerichtet sind* vs. *die Töne an unsere Adresse*. Die deontischen Infinitive⁴ werden in der gesprochenen Sprache vielseitiger

⁴ „Deontische Logik: Mit der Modallogik verwandte Logik, die die klassische Logik um normative Begriffe wie ‚Verpflichtung‘, ‚Erlaubnis‘ und ‚Verbot‘ durch Einführung der Operatoren *Op* für: ‚es ist obligatorisch, dass *p*‘ und *Pp* für: ‚es ist erlaubt, dass *p*‘ erweitert.“ (Bußmann 2008, 120.)

verwendet: Neben Aufforderung (*AUFstehen*) können sie auch u. a. Vorschlag (*so halbe stunde musIk spielen*) oder Erlaubnis (*Erst hausaufgaben dann fernsehen*) ausdrücken. (Schwitalla 2006, 135.) In Bezug auf den Tempusgebrauch kann generell konstatiert werden, dass mehr Perfekt als Präteritum verwendet wird. Es gibt aber regionale Unterschiede, und bei einigen Verben (wie bei den Modalverben, *sein, haben*) ist das Präteritum üblicher als das Perfekt. (Schwitalla 2006, 136f.) Beim Sprechen wird auch der synthetische Konjunktiv öfter mit *würde + Infinitiv*-Konstruktion umschrieben als in der geschriebenen Sprache (Schwitalla 2006, 139). Passivkonstruktionen werden oft in mündlichen Situationen als Imageschutz verwendet: Es klingt höflicher *das müsste mal gemacht werden* zu sagen als *machen sie das bitte* (Schwitalla 2006, 141). Natürlich spielt die Sprechsituation dabei eine Rolle. In unserem Korpus kommen diese Strukturen wahrscheinlich nicht sehr oft vor. Zu Adjektiven stellt Schwitalla (2006, 142) unter anderem fest, dass manche Adverbien und Adjektive, die in der gesprochenen Sprache nur adverbial oder prädikativ verwendet werden, im Gesprochenen auch attributiv verwendet werden (*ein balder winter*) können, und dass einige Adjektivattribute nicht flektiert werden (*ein lecker püppchen*). Bei ana- bzw. kataphorischen Pronomen der 3. Person werden oft beim Sprechen Demonstrativ- statt Personalpronomen (*der rührt sich nicht*) und bei Korrelaten *das* statt *es* (*das ist schade dass...* vs. *es ist schade dass...*) verwendet (ebd.). Zu Konjunktionen und Subjunktionen erwähnt Schwitalla (2006, 143), dass sie mehr Funktionen im Gesprochenen als im Geschriebenen haben, z. B. adversativ (gegensätzlich) gebrauchtes *und*. In der Duden Grammatik (2009, 1214) wird ein besonderer Gebrauch von Artikelwörtern mit den Eigennamen dargestellt, was ein typisches Phänomen für die gesprochene Sprache ist (*da kommt der Hans*).

In der gesprochenen Sprache gibt es neben den phonetischen Aspekten und dem Gebrauch der verschiedenen Wortklassen sehr viele besondere **syntaktische Konstruktionen**, die von der Norm der geschriebenen Sprache abweichen. Beim Schreiben werden komplexe Nominalphrasen und attributive Nebensätze benutzt, während es beim Sprechen mehr Gliedsätze gibt. Beispielsweise wird der gesprochene Relativsatz in der geschriebenen Sprache in ein Attribut verwandelt: *die Expertengruppe, die in Berlin mit euch war* → *die Expertengruppe von Berlin*. (Schwitalla 2006, 132.) Allgemein wird festgestellt, dass die Sätze oft in mündlichen

Korpora kürzer als in schriftlichen sind (Schwitalla 2006, 100). Im Gesprochenen sind Kurzformen üblich. Duden Grammatik (2009, 1213) nennt solche Äußerungen Ellipsen, während Schwitalla (2006, 102) unterscheidet zwischen Analepsen und Ellipsen im engeren Sinne. Mit Analepsen wird die Weglassung von Satzteilen gemeint, die dieselbe syntaktische und semantische Struktur wie die vorhergehende Äußerung haben. Ellipse im engeren Sinne wiederum sind Kurzformen, die mithilfe des gemeinsamen Handlungsplans verstanden werden (z. B. *einmal köln und zurück am Bahnhofschalter*) (Schwitalla 2006, 108). In Gesprächen verwirklichen sich die Analepsen als *Konstruktionsübernahmen*, wie Duden Grammatik (2009, 1214) dieses Phänomen nennt und im folgenden Beispiel darstellt: A: *hast du die lampen schon angebracht?* B: *nur im esszimmer die*. Kurzformen werden u. a. wegen des Ökonomieprinzips verwendet (Schwitalla 2006, 103).

Neben Kurzformen sind Expansionen typisch für die gesprochene Sprache. Beispiele von Expansionen sind *Ausklammerung* und *Nachtrag*. Die Ausklammerung ist eine prosodisch integrierte Expansion, während beim Nachtrag zwei Intonationsphasen entstehen. (Duden Grammatik 2009, 1211.) Schwitalla (2006, 115) nennt den Nachtrag auch *Rechtsherausstellung*. Das bedeutet, dass etwas am Ende des Satzes wiederholt oder ergänzt wird (z. B. *wo wir zum essen gegangen sind mein kollege und ich*) (ebd.). Eine Expansion, die nach der Satzklammer (neben der verbalen Klammer auch die adverbiale Klammer in Norddeutschland) produziert wird, heißt Ausklammerung. Ein Beispiel davon wäre *man müsste jetzt wirklich untersuchungen anstellen über die verschiedenen rassen in verschiedenen erdteilen*. (Schwitalla 2006, 117.) Helbig/Buscha (2001, 476f.) sprechen von der *Ausrahmung*. Sie unterscheiden zwischen der neutralen, bereits grammatikalisierten Ausrahmung (u. a. Satzglieder mit den Adjunktionen *wie* und *als*, Nebensätze und Infinitivkonstruktionen) und der stilistisch bedingten Ausrahmung (vor allem präpositionale Gruppen). Schwitalla (2006, 111f.) erwähnt auch die *Linksherausstellung*. Eine sprachliche Einheit wird somit vor den eigentlichen Satz gestellt und dann im Satz durch ein Pronomen oder eine Nominalphrase ersetzt: *die blondine da drüben. ich glaube ich habe dieses gesicht schon gesehen. und he die fahrerei. nervt dich das nicht?*. Wie im zweiten Beispiel bemerkt werden kann, muss das Pronomen nicht unbedingt im Genus kongruent sein. (Ebd.) Linksherausstellungen kommen auch im Korpus dieser

Untersuchung vor: Bei der Äußerung *mei(n) mutti öö sie sprechen deutsch* (op 27)⁵ steht im Vorfeld zuerst das Substantiv *meine mutti*, das dann durch das Personalpronomen *sie* ersetzt wird. In der Duden Grammatik (2009, 1198) wird dasselbe Phänomen als Referenz-Aussage-Struktur genannt.

Im Gesprochenen können Verberststellungen neben den Fällen der geschriebenen Sprache (z. B. Frage- und Befehlssätzen) auch in der einfachen Aussage vorkommen, wie Duden Grammatik (2009, 1208f.) beschreibt. Es handelt sich um Äußerungen, die unter anderem einen Kommentar oder eine Bewertung ausdrücken: z. B. *find ich auch* bzw. *wundert mich nicht*. Das Element, das vor dem Verb weggelassen wird, ist häufig ein Pronomen (*ich, ihr; das, es*). (Ebd.) Außerdem gibt es in der gesprochenen Sprache von den Normen der geschriebenen Sprache abweichende Verbzweitkonstruktionen. Nach den Verben des Sagens und Denkens kann der folgende Äußerungsteil entweder mit Subjunktion und der Wortfolge von einem Nebensatz oder mit Verbzweitstellung ohne Subjunktion gebildet werden (*ich weiss dass du das kannst* vs. *ich weiss du kannst das*) (Duden Grammatik 2009, 1204). In unserem Korpus kommen auch diese Formen vor: Die Konjunktion *dass* fällt in folgenden Beispielen aus und eine Verbzweitkonstruktion wird verwendet: *ja aber ich denke ää die musik in der film ää war sehr gut* (op 16) und *ich denke ich nehme (ahm) hundert euro mit* (op 27). Nach Helbig/Buscha (2001, 575) ist die Wortfolge im Nebensatz gewöhnlich folgender Art: Das finite Verb steht am Ende. Es muss aber berücksichtigt werden, dass auch in den Normen der geschriebenen Sprache andere Formen der Nebensätze möglich sind. Helbig/Buscha (2001, 574) nennen sie uneingeleitete Nebensätze (mit Zweitstellung oder Erststellung des finiten Verbs). Sowohl Schwitalla (2006, 144f.) als auch Duden Grammatik (2009, 1206ff.) stellen noch einen anderen Fall von Verbzweitkonstruktionen vor, die typisch für die gesprochene Sprache ist, und zwar: Die Subjunktionen *weil, obwohl, während* und das Wort *wobei*. Nach diesen Wörtern kann eine Äußerung entweder mit Verbletzstellung oder Verbzweitstellung realisiert werden: *ich bin sehr müde weil ich nicht genug schlafe* vs. *ich bin sehr müde weil ich schlafe nicht genug*. Neben den in diesem Kapitel dargestellten Besonderheiten des mündlichen Satzbaus behandeln Duden Grammatik (2009) und Schwitalla (2006) auch syntaktische Konstruktionen

⁵ Beispiele aus dem Korpus: Die Kennzeichnung in Klammern (z. B. op 27) bezieht sich auf den jeweiligen Probanden.

wie Apokoinukonstruktionen (Drehsätze), subjektlose Partizipialkonstruktionen und Dativ-Possessiv-Konstruktionen. Sie werden hier aber nicht genauer dargestellt. Es kann auch festgestellt werden, dass die Begriffe im Bereich der mündlichen Sprache noch nicht genau definiert sind. Es gibt ab und zu mehrere Namen für dasselbe Phänomen.

Außerdem soll noch erwähnt werden, dass beim Analysieren eines mündlichen Korpus Aspekte wie die **Prosodie** oder besondere **Gliederungsindikatoren** auch eine Rolle spielen. Nach Schwitalla (2006, 56) gehören zur Prosodie Akzent und Rhythmus, Tonhöhe, Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit, Pausen und Stimmfärbung. Das Gespräch kann mit Pausen und Verzögerungsphänomenen gegliedert werden. Im Korpus dieser Untersuchung kommen sicher viele Verzögerungsphänomene wie gefüllte Pausen, Vokal- und Spirantendehnungen, Wiederholungen von Lauten, Wortabbrüche und Korrekturen vor (s. Schwitalla 2006, 88). Diese Aspekte helfen beim Analysieren des Korpus das zu erkennen, was der Schüler gemeint hat oder welche Ausdrücke ihm Probleme bereitet haben.

3 Sprachkompetenzen und deren Bewertung

Neben der Besonderheiten der gesprochenen Sprache sind die Definitionen des Begriffs *Sprachkompetenz* und die Grundlagen deren Bewertung für meine Untersuchung relevant. In diesem Kapitel werden die wichtigsten Modelle von Sprachkompetenzen und die Hintergründe der Bewertung vorgestellt, sowie der finnische Lehrplan, der im HY-TALK-Projekt eine wichtige Rolle spielt.

3.1 Sprachkompetenzen

Wenn man über Sprachkenntnisse oder Sprachkompetenzen spricht, werden traditionell die vier sprachlichen Grundfähigkeiten genannt: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben (s. z. B. Huneke/Steinig 2005, 109; Storch 2008, 15). Nach dieser traditionellen Einteilung wird in meiner Untersuchung die Fähigkeit *Sprechen* behandelt. Neben der traditionellen Definition der Sprachkompetenz gibt es andere, umfangreichere Definitionen. In diesem Kapitel werden die von Canale/Swain, Bachman/Palmer und vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) vorgestellt.

In der Fachliteratur sowohl in Finnland als auch im Ausland werden sehr häufig die Definitionen der kommunikativen Kompetenz von Canale/Swain (1979) und Bachman/Palmer (1996) vorgestellt (s. z. B. Fulcher/Davidson 2007, 38–46; Huhta/Takala 1999, 184–188; Jaakkola 1997, 17–20; Luoma 2004, 97–101; Purpura 2004, 53–56). Canale/Swain (1979, 52) teilen die kommunikative Kompetenz in drei Teile ein: die grammatikalische Kompetenz, die soziolinguistische Kompetenz und die strategische Kompetenz. Canale (1983a; 1983b) hat später diese Einteilung bearbeitet und die Diskurskompetenz hinzugefügt (vgl. Fulcher/Davidson 2007, 41). Die grammatikalische Kompetenz beinhaltet die Kenntnis von lexikalischen Gegenständen und von den Regeln der Morphologie, der Syntax, der Semantik und der Phonologie (Canale/Swain 1979, 54). Die soziolinguistische Kompetenz besteht aus den soziolinguistischen Regeln der Sprachverwendung und den Regeln des Diskurses (ebd.). Canale (1983a; 1983b) hat später die Regeln des Diskurses auf die Diskurskompetenz verlegt, und die Diskurskompetenz wird als die Fähigkeit, einen

einheitlichen Text mit Hilfe der Kohäsion und Kohärenz zu produzieren, definiert (Fulcher/Davidson 2007, 41). Mit der strategischen Kompetenz sind die verbalen und nonverbalen Kommunikationsstrategien gemeint, die u. a. wegen der ungenügenden grammatikalischen oder soziolinguistischen Kompetenzen in Gebrauch genommen sind (Canale/Swain 1979, 56).

Das Modell von Canale/Swain ist die Basis für das Modell von Bachman/Palmer. Laut Bachman/Palmer (1996, 67) besteht die Sprachfähigkeit (*language ability*) aus der Sprachkompetenz (*language competence*) oder dem Sprachwissen (*language knowledge*) und aus der strategischen Kompetenz (*strategic competence*). Zum Sprachwissen gehören das organisatorische und das pragmatische Wissen (ebd.). Das organisatorische Wissen beinhaltet die formale Struktur einer Sprache: das grammatikalische Wissen und das textuale Wissen (Bachman/Palmer 1996, 68). Zum grammatikalischen Wissen gehören das Wissen über Wortschatz, Syntax, Phonologie und Graphologie. Das textuale Wissen hat zwei Bereiche: das Wissen über Kohäsion und das Wissen über die rhetorische Organisation oder die Gesprächsorganisation. Das pragmatische Wissen dagegen beinhaltet das funktionale Wissen (Wie werden die Äußerungen oder Texte mit den kommunikativen Zielen des Sprachbenutzers verbunden?) und das soziolinguistische Wissen (das Wissen u. a. über Dialekte, Register, idiomatische Ausdrücke). (Ebd.) Mit der strategischen Kompetenz sind die metakognitiven Strategien gemeint, die bei der Zielsetzung, Bewertung oder Planung benutzt werden können (Bachman/Palmer 1996, 70f.). Mit anderen Worten ist mit der strategischen Kompetenz die Fähigkeit gemeint, die Sprache in verschiedenen Situationen korrekt zu verwenden. Die strategische Kompetenz wird hier nicht näher erläutert, weil das Sprachwissen (oder die Sprachkompetenz) für die vorliegende Untersuchung am relevantesten ist.

Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) (2001, 103ff.) sind die Kompetenzen der Sprachverwendenden/Lernenden noch umfangreicher verstanden worden. Zuerst werden die Kompetenzen in zwei Gruppen eingeteilt: allgemeine Kompetenzen und kommunikative Kompetenzen. Die allgemeinen Kompetenzen werden hier nicht behandelt, sondern es wird direkt zu den kommunikativen Sprachkompetenzen übergegangen. Sie bestehen aus drei Komponenten: linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen (GER 2001, 109).

Soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen werden hier außer Acht gelassen, denn die vorliegende Untersuchung konzentriert sich auf die linguistischen Kompetenzen. Unter den linguistischen Kompetenzen behandelt der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (2001, 110) folgende Teilkompetenzen: lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Kompetenz. Es werden auch die orthographische und die orthoepische⁶ Kompetenz genannt (GER 2001, 117f.). In meiner Untersuchung wird die grammatische Kompetenz genauer behandelt. Sie wird kurz als „Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden“ definiert (GER 2001, 113). Beim Beschreiben der grammatischen Kompetenz können folgende Begriffe verwendet werden: Elemente (u. a. Morphe, Morpheme, Wörter), Kategorien (u. a. Numerus, Kasus, Genus, Aktiv/Passiv), Klassen (u. a. Konjugationen, Deklinationen, Wortklassen), Strukturen (u. a. Phrasen: Nominalphrasen usw., Hauptsatz/Nebensatz, einfacher Satz, Satzgefüge), Prozesse (u. a. Nominalisierung, Transformation) und Beziehungen (u. a. Rektion, Kongruenz, Valenz) (GER 2001, 113f.). Im GER (2001, 115) werden unter dem Titel *Die grammatische Kompetenz* noch zwei traditionelle Begriffe erwähnt: die Morphologie und die Syntax. Bei der erstgenannten geht es um „die interne Struktur von Wörtern“ und bei der zweitgenannten um „die Anordnung von Wörtern zu Sätzen“ (ebd.).

Laut Huhta/Takala (1999, 188) sind die Vorstellungen über Sprachkenntnisse in den letzten Jahrzehnten umfassender geworden. Die neueren Modelle betonen die soziolinguistischen Kompetenzen, d. h. die Fähigkeit, die Sprache auf eine situationsbedingte Weise zu benutzen (ebd.). Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich jedoch auf die linguistischen oder grammatikalischen Kompetenzen des mündlichen Sprachgebrauchs. Die oben vorgestellten Modelle von Canale/Swain, Bachman/Palmer und GER unterscheiden sich in dieser Hinsicht voneinander. Laut Canale/Swain (1979) und Bachman/Palmer (1996) gehören zur grammatikalischen Kompetenz oder zum grammatikalischen Wissen u. a. sowohl die Syntax, die Lexik als auch die Phonologie, während beim Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen lexikalische, phonologische und grammatikalische Kompetenz Unterklassen der linguistischen Kompetenz sind. Die grammatikalische Kompetenz ist also im GER

⁶ Mit der orthoepischen Kompetenz wird die Fähigkeit gemeint, die geschriebene Form korrekt aussprechen zu können.

enger verstanden worden als bei Canale/Swain und Bachman/Palmer. In meiner Untersuchung wird die grammatikalische Kompetenz so wie im GER verstanden. Die Lexik und die Phonologie sowie die Semantik und die Orthographie werden in der vorliegenden Arbeit nicht behandelt. Was mit dem Begriff *Grammatik* in der vorliegenden Untersuchung gemeint wird, soll hier kurz definiert werden.

Nach der Duden Grammatik (1998, 17) ist das Wort ein Grundbaustein der Sprache. Für das Sprechen braucht der Mensch Wörter. Jedes Wort hat eine Form und eine Bedeutung, und die Aufgabe der Grammatik ist es, diese zwei Seiten eines Wortes zu beschreiben und deren Regularitäten zu erkennen. Mit Hilfe dieser Regularitäten ist es möglich, den riesigen Wortschatz einer Sprache zu beherrschen. (Ebd.) Die Definition der Duden Grammatik verbindet die Lexik und die Semantik mit der Grammatik. In der vorliegenden Untersuchung wird die Grammatik in einer engeren Weise verstanden. Mit der Grammatik wird „das komplette Regelsystem einer Sprache“ bezeichnet (Funk/Koenig 1991, 12). Ich zähle zur Grammatik die Regeln der Morphologie und der Syntax, so wie es auch im GER gemacht ist. Die Besonderheiten der gesprochenen Sprache werden auch berücksichtigt (s. Kapitel 2.2).

Das Definieren des Begriffs Sprachkompetenz ist bei der Bewertung von Sprachkompetenzen grundlegend. Bevor man etwas bewerten kann, muss man wissen, was bewertet wird. In diesem Kapitel wurden die berühmtesten Definitionen vorgestellt. Im folgenden Kapitel werden die Grundlagen der Bewertung von Sprachkompetenzen, besonders von der mündlichen Sprachkompetenz, erläutert.

3.2 Bewertung von Sprachkompetenzen

Mit der Bewertung werden im Allgemeinen allerlei Tätigkeiten gemeint, mit denen Proben von der Sprachkompetenz der Lernenden für einen bestimmten Zweck beschafft werden. Dieses geschieht unter anderem mit Hilfe von Tests, ständigem Observieren oder Selbstbeurteilung. (Huhta/Takala 1999, 179.) Oft ist die Bewertung auch Machtausübung, denn mit Hilfe von Tests werden oft die Noten gegeben und

dadurch auch entschieden, ob die Person beispielsweise bestimmte Berufe studieren oder ausüben kann (Huhta/Takala 1999, 180).

Huhta/Takala (1999, 189f.) teilen die Bewertung in zwei Haupttypen ein: die Bewertung des Kompetenzniveaus und die unterrichtsbezogene Bewertung. Mit der Bewertung des Kompetenzniveaus wird das absolute Niveau des Könnens in einem bestimmten Moment bewertet, während der Gegenstand der Bewertung bei der unterrichtsbezogenen Bewertung jeweils aufgrund der Inhalte oder Ziele des Unterrichts bestimmt wird, der im Gang ist oder gerade geendet hat (ebd.)

Verschiedene Sprachkompetenzen (die vier traditionellen Sprachfertigkeiten: Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen) werden auf verschiedene Weisen bewertet. Laut Huhta/Takala (1999, 205) liegt die wesentlichste Grenze zwischen der Bewertung vom Produzieren (Sprechen und Schreiben) und der Bewertung vom Verstehen (Hören und Lesen). Das Verstehen kann nicht so direkt betrachtet werden wie das Produzieren. Beim Produzieren entstehen konkrete Produkte, die von einer Person dann bewertet werden können. (Ebd.) Im nächsten Kapitel wird auf die Bewertung der mündlichen Sprachkompetenz, d. h. des Sprechens, eingegangen.

3.2.1 Bewertung der mündlichen Sprachkompetenz

Huhta (1993, 143) stellt fest, dass die Bewertung der mündlichen Sprachkompetenz bis zu den 1970er Jahren als schwierig und unzuverlässig betrachtet wurde, und dass sie weniger untersucht worden ist als zum Beispiel das Testen der schriftlichen Sprachkompetenz. Auch Fulcher (2003, 1) erwähnt, dass das Testen vom Sprechen einer Fremdsprache das jüngste Untergebiet beim Sprachtesten ist. Erst während des zweiten Weltkriegs hat das Testen der mündlichen Sprachkompetenzen Interesse geweckt (ebd.). Die Zuverlässigkeit oder die *Reliabilität* der Bewertung war lange ein zentrales Forschungsproblem, aber heutzutage wird mehr Wert auf die Forschung der *Validität* gelegt. Mit der Validität ist die Frage gemeint, ob der Test wirklich die Kompetenzen misst, die er messen sollte. (Huhta 1993, 143.) Huhta/Takala (1999, 213) fügen hinzu, dass die Validität heutzutage eher als eine Eigenschaft der Schlussfolgerungen betrachtet werde, die aus den Ergebnissen des Testes gezogen

würden, als eine Eigenschaft des Testes selbst. Die Reliabilität eines mündlichen Tests hänge laut Huhta (1993, 195) entscheidend von der Ausbildung der Bewertenden ab. Huhta/Takala (1999, 215) erwähnen neben der Reliabilität und der Validität noch eine dritte Eigenschaft von der Qualität der Bewertung: Die Bewertung sollte auch praktisch sein, d. h. sie sollte nicht zu viel Zeit oder Ressourcen in Anspruch nehmen. Die Validität beim HY-TALK-Projekt ist von Hildén (2008) betrachtet worden.

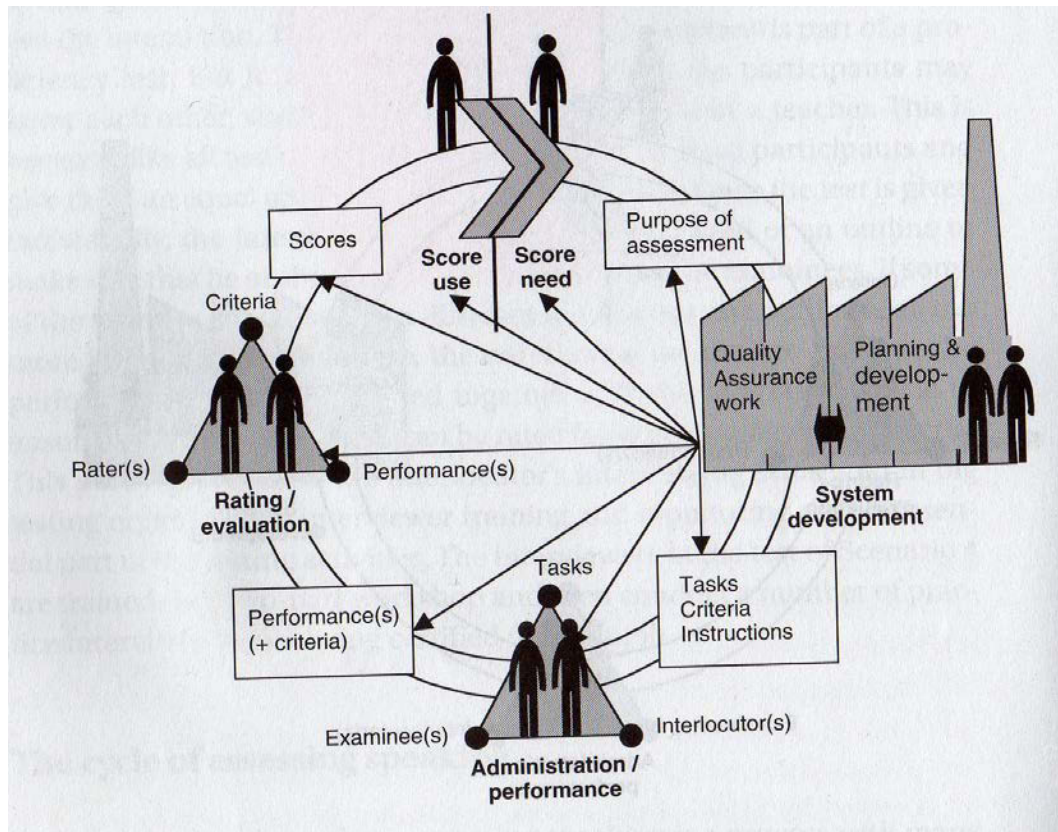
Die Bewertung der mündlichen Sprachkompetenz wurde noch in den 90er Jahren als einigermaßen schwierig und teuer angesehen, aber sie wurde auch für sehr wichtig gehalten (Huhta 1993, 143). Wie Huttunen et al. (1995, 13) feststellen, interessierten sich auch die Schüler für die mündlichen Sprachkompetenzen. Auch Takala (1993, iv) erwähnt, dass der Unterricht der mündlichen Sprachkompetenz verstärkt werden müsse: Erstens gebe es immer mehr Situationen, in denen man eine Fremdsprache sprechen können müsse, und zweitens seien normalerweise auch die Schüler der Meinung, dass das wichtigste Ziel beim Fremdsprachenerwerb ist, die mündliche Sprachkompetenz zu lernen. Obwohl die mündliche Sprachkompetenz als wichtig angesehen wird, wird sie in Finnland am Ende der gymnasialen Oberstufe nicht gemessen. In vielen anderen Ländern ist die Bewertung der mündlichen Sprachkompetenz auch ein Teil der Abiturprüfung. (Huttunen et al. 1995, 13.)

Die Bewertung der mündlichen Sprachkompetenz hat viele Phasen. Luoma (2004, 4–7) stellt die Bewertung des Sprechens in Form von einem Zyklus vor (s. Abbildung 1). In jeder Phase des Prozesses wird etwas für die nächste Phase vorbereitet. In der ersten Phase wird das Bedürfnis nach Bewertung entdeckt (*score need*). Danach muss das erste Dokument geschrieben werden und zwar die Erklärung über den Zweck der Bewertung (*purpose of assessment*). Nach dieser Phase wird geplant, was wirklich bewertet wird (z. B. der Begriff Sprachkompetenz wird definiert), und die Aufgaben, Bewertungskriterien und Administration werden entwickelt (*system development*). Zu dieser Phase gehört auch die Qualitätskontrolle. In der Abbildung 1 stellt eine Fabrik diese Phase dar. Aus der Fabrik kommen in geschriebener Form die Aufgaben, die Bewertungskriterien und die Vorschriften für alle Beteiligten (*tasks, criteria, instructions*). (Ebd.) Huhta/Takala (1999, 209f.) erwähnen als mögliche Testverfahren bei der Bewertung des Sprechens sowohl die Aufgaben, die Auge in

Auge mit einer anderen Person erledigt werden (u. a. Interviews, Rollenspiele), als auch die Aufgaben, die im Sprachlabor stattfinden.

In der dritten Phase des Zyklus von Luoma (2004, 4–7) stehen die Teilnehmer des Testes miteinander oder mit einem Prüfer in Wechselbeziehung und geben eine Probe ihres Könnens (*administration/performance*). Diese Phase wird oft auf Video aufgenommen. Die Videoaufnahmen von den Performanzen sind ein konkretes Dokument, das nach dieser Phase entsteht (*performance(s)*). Die vierte Phase ist die Bewertung (*rating/evaluation*). Die Personen, die die Bewertung erledigen, wenden die Bewertungskriterien auf die Performanzen an. Die Noten, womit sowohl numerische Noten als auch mündliches Feedback gemeint sind, werden gegeben (*scores*). Am Ende des Zyklus können die Noten für einen bestimmten Zweck benutzt werden und eine neue Runde kann beginnen. Die Menschenfiguren in der Abbildung 1 weisen darauf hin, dass alle Phasen auf den Aktivitäten der Menschen basieren. (Ebd.)

ABBILDUNG 1. Zyklus der Bewertung des Sprechens (Luoma 2004, 6).



Auch im HY-TALK-Projekt sind alle diese Phasen zu erkennen. Der Zweck der Bewertung beim HY-TALK ist die Forschung. Die Tests sind nur für Forschungsbedürfnisse durchgeführt worden (Hildén 2008, 760; s. Kapitel 5.1). Die Tests und die Bewertungskriterien wurden entwickelt und danach sind sie in die Praxis umgesetzt. Die Performanzen sind auf Video aufgenommen und danach von einer Gruppe von Experten bewertet worden. Die Ergebnisse aller dieser Phasen werden jetzt, u. a. in meiner Pro-Gradu-Arbeit, für Forschungszwecke genutzt.

Huhta (1993,145) konstatiert, dass die Leistungen in Tests für die mündliche Sprachkompetenz oft mit Hilfe von äußerlichen Kriterien bewertet würden. Die Performanz einer Person werde mit einer wörtlichen Beschreibung der erfordernten Fähigkeit verglichen und nicht mit den Leistungen anderer Personen. Das Gegenteil sei das normgebundene Messen, wobei die Leistung mit den Leistungen anderer Personen verglichen werde und die Ergebnisse sich an die Normal- oder Gauß-Verteilung hielten. (Ebd.) Wie im Zyklus von Luoma (2004) werden bei der

Bewertung zuerst die Bewertungskriterien spezifiziert. Ein Beispiel von einer kriteriengebundenen Bewertungsskala sind die Referenzniveaus A1–C2 des europäischen Referenzrahmens (s. Kapitel 3.3), die auch beim finnischen Lehrplan und beim HY-TALK-Projekt verwendet werden. Die wörtlichen Niveau-beschreibungen werden dazu gebraucht, das richtige Niveau und dadurch auch die richtige Note für eine Leistung festzulegen. Huhta (1993, 178f.) deutet darauf hin, dass die Anzahl der Niveaustufen in einer Skala auch sorgfältig bedacht werden müssten. Er konstatiert, dass zehn Stufen das Maximum seien. Mehr Stufen würden der Zuverlässigkeit der Bewertung schaden, weil die Stufen nicht mehr klar genug auseinander gehalten werden könnten. Wenn es aber zu wenig Stufen gebe, könnten die Leistungen nicht sehr genau getrennt werden. Die Anzahl der Kompetenzniveaus hängt vom Zweck des Testes ab: Wenn die Teilnehmer nur in zwei Gruppen eingeteilt werden müssen, reichen zwei Niveaus. (Ebd.) Im finnischen Lehrplan ist die Anzahl der Niveaustufen zehn.

Huhta (1993, 146) betont, dass die Wahl der Bewertungsmethode entscheidend für das ganze Bewertungssystem sei. Die Leistungen könnten entweder holistisch oder analytisch bewertet werden. Bei der holistischen Bewertung werde die Sprachkompetenz als ein Ganzes bewertet, während bei der analytischen Bewertung die Sprachkompetenz in kleinere Teile eingeteilt werde. Diese Teile würden dann einzeln bewertet. (Ebd.) Nach Huhta (1993, 151) sei die holistische Bewertung schneller als die analytische, aber als Nachteil erwähnt er die Schwierigkeit, die Sprachkompetenz zu definieren. Auch die Zuverlässigkeit der Bewertung sei bei der holistischen Bewertung nicht so groß wie bei der analytischen Bewertung (ebd.). Bei der analytischen Bewertung wird die Sprachkompetenz in kleineren Einheiten betrachtet, die leichter wahrzunehmen sind. Dieses erleichtert das Bewerten. Ein Problem bei der analytischen Bewertung ist die Zahl und der Umfang der Kriterien: Was alles gehört beispielsweise zur *Beherrschung des Wortschatzes*? Zwanzig Kriterien sind zu viel, aber sind fünf Kriterien zu wenig? (Huhta 1993, 153f.) Die Mitglieder der HY-TALK-Jury haben festgestellt, dass sogar fünf Kriterien zu viel sind und dass sie das Bewerten sehr mühsam machen. Beim HY-TALK-Projekt haben die Bewerter nämlich alle fünf Kriterien gleichzeitig bewertet.

Im HY-TALK-Projekt sind die Leistungen der Schüler sowohl analytisch als auch holistisch bewertet worden. Die analytische Methode spielt jedoch die Hauptrolle: Die mündlichen Leistungen sind aus fünf verschiedenen Blickwinkeln bewertet worden. Die fünf Kriterien oder die fünf qualitativen Aspekte sind die Erledigung der Aufgabe, die Flüssigkeit, die Aussprache, das Wortschatzspektrum und die grammatikalische Korrektheit (vgl. Internet 2 und Internet 3). Sie entsprechen dem finnischen nationalen Lehrplan. Diese Aspekte sind unter den Kriterien, die auch Huhta (1993, 156) als traditionelle Kriterien erwähnt: Aussprache, Wortschatz, Grammatik und Flüssigkeit. Im GER (2001, 37) sind die folgenden qualitativen Aspekte für den Sprachgebrauch vorgeschlagen worden: Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit, Interaktion und Kohärenz. Die Bewertenden des HY-TALK-Projekts haben die Leistungen in Hinblick auf jeden qualitativen Aspekt auf einem Kompetenzniveau platziert. Zum Schluss haben sie den Schülern auch eine holistische Note gegeben. Diese holistische Note ist nicht unbedingt das arithmetische Mittel der fünf qualitativen Aspekte, sondern eher ein Gesamteindruck, den der jeweilige Bewertende von der Leistung bekommen hat. In der vorliegenden Untersuchung werden die Leistungen aus Sicht des qualitativen Aspekts *die grammatikalische Korrektheit* analysiert, und deswegen ist nützlich, etwas mehr über die grammatikalische Korrektheit und deren Bewertung zu erfahren.

3.2.2 Die grammatikalische Korrektheit und deren Bewertung

Huhta (1993, 156) behandelt die grammatikalische Korrektheit unter dem Titel *Beherrschung der Grammatik*. Er stellt fest, dass die Beherrschung von Grammatikregeln eine der traditionellsten Kriterien bei der Bewertung von mündlicher Sprachkompetenz sei. Laut ihm werden normalerweise die Regeln der Syntax und der Morphologie zu den Grammatikregeln gezählt. Auch in meiner Untersuchung sind die Grammatikregeln auf diese Weise verstanden worden. Huhta (1993, 157) erwähnt auch, dass bei der Beherrschung der Grammatik eine bestimmte Perspektive hervorgehoben werden könne, wie zum Beispiel die Genauigkeit oder die Korrektheit. Es wird beispielsweise betrachtet, wie viele grammatikalische Fehler der Proband begeht, die von einer Sprachrichtigkeitsnorm abweichen (zum Begriff *Fehler* s. Kapitel 4.2). Oft wird noch ein Unterschied zwischen geringen und

schweren Fehlern gemacht, und es wird über *Fehler in Grundstrukturen* gesprochen. Das Problem dabei ist nur, dass nicht immer klar ist, was mit geringen oder schweren Fehlern oder Grundstrukturen gemeint ist. Dieses erschwert die Bewertung. (Ebd.) Auch Fulcher (2003, 27f.) behandelt die Problematik von schweren und leichten Fehlern: Er stellt fest, dass es beim Testen vom Sprechen sehr wichtig sei zu entscheiden, was für Fehler Regelverletzungen sind und was für Fehler außer Acht gelassen werden können. Mit diesen Fragen werde ich auch in meiner Untersuchung umgehen. Bei der grammatikalischen Korrektheit kann auch u. a. die Komplexität der verwendeten Strukturen berücksichtigt werden. Es wird demnach auch bewertet, ob der Proband nur einfache Grundstrukturen verwendet oder ob er vielseitiger spricht und auch komplexere Strukturen beherrscht. Die Komplexität der Sprache wird in meiner Untersuchung außer Acht gelassen.

Zur Bewertung der grammatikalischen Fähigkeit stellt Purpura (2004, 121) eine fünfstufige, analytische Bewertungsskala vor, in der er die Form und die Bedeutung verbindet (s. Anhang 2). In der Formseite berücksichtigt Purpura auch den Umfang der grammatikalischen Formen (lexikalische, morphosyntaktische und kohäsive Formen) und die Zahl der Fehler. Damit wird die Bedeutung verbunden: Wie stark behindern die Fehler die Übermittlung der Nachricht? Es wird beschrieben, ob die Nachricht völlig und klar vermittelt wird und ob die Wortwahl korrekt für den jeweiligen Kontext ist. (Ebd.) In den Beschreibungen von Purpura ist die Grammatik und deren Bewertung ziemlich breit begriffen worden: Mit den grammatikalischen Formen und der Quantität der Fehler werden auch die Lexik und das Gelingen der Kommunikation kombiniert. Huhta (1993, 157) ist einer anderen Meinung: Er stellt fest, dass bei der Bewertung der Beherrschung der Grammatik die grammatikalische Korrektheit und die Verständnisprobleme nicht miteinander vermischt werden sollten. Laut ihm ist das Einverständnis über die grammatikalische Korrektheit größer als über die Verständnisprobleme. Die Verständnisprobleme sind nämlich auch von den Eigenschaften des Rezipienten abhängig: Einige können an die bestimmten Fehlertypen gewöhnt sein und andere nicht. Dieses beeinflusst die Reliabilität der Bewertung. (Ebd.) Fulcher (2003, 179) erwähnt, dass einige Forscher zu dem Ergebnis gekommen seien, dass die Muttersprachler der Fremdsprache, die die Muttersprache des Lerners nicht sprechen können, im Allgemeinen sehr tolerant den Kommunikationsversuchen des Lerners gegenüber seien, während die Lehrer, die

keine Muttersprachler der Fremdsprache sind und die Muttersprache des Lerners gut beherrschen, sehr streng seien.

Wie im Kapitel 3.2 zu sehen ist, gibt es beim Bewerten viele Phasen und u. a. die Bewertungsmethode und -skala müssen sorgfältig gewählt werden. Im HY-TALK-Projekt werden die Leistungen analytisch mit Hilfe der oben vorgestellten fünf qualitativen Aspekten (die Erledigung der Aufgabe, die Flüssigkeit, die Aussprache, das Wortschatzspektrum und die grammatikalische Korrektheit) und der Bewertungsskala vom finnischen Lehrplan, die auf den gemeinsamen Referenzniveaus des GER basiert, bewertet. Die gemeinsamen Referenzniveaus und die Niveaubeschreibungen werden im folgenden Kapitel genauer erläutert.

3.3 Die gemeinsamen Referenzniveaus und der finnische Lehrplan

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen und die gemeinsamen Referenzniveaus sind dafür entwickelt worden, um die Beschreibung und die Bewertung der Sprachkompetenz in europäischen Ländern zu erleichtern und um eine gemeinsame Basis für alle Länder zu erreichen (GER 2001, 14). Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (2001, 34) gibt es sechs gemeinsame Referenzniveaus: A1 und A2 (elementare Sprachverwendung), B1 und B2 (selbstständige Sprachverwendung), C1 und C2 (kompetente Sprachverwendung). Ab und zu sind im GER auch Unterstufen von diesen sechs Referenzniveaus zu sehen (z. B. B1.1 und B1.2). Für diese Untersuchung sind die Niveaus A1 und A2 am relevantesten. In der **Globalskala** wird das Niveau A1 folgendermaßen beschrieben:

Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.
(GER 2001, 35.)

Das Niveau A2 wird dagegen folgendermaßen beschrieben:

Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen,

routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben. (GER 2001, 35.)

Die Globalskalas können für die holistische Bewertung benutzt werden.

Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (2001, 62ff.) gibt es Tabellen für verschiedene kommunikative Aktivitäten (z. B. mündliche und schriftliche Produktion, Hörverstehen, Leseverstehen) und deren Unterklassen. Die Tabellen helfen bei der Bewertung der Sprachkompetenz, indem sie eine Beschreibung für verschiedene Referenzniveaus geben. Über das Niveau A1 wird bei der **mündlichen Produktion allgemein** festgestellt: „Kann sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern“ (GER 2001, 64), während beim Niveau A2 die Beschreibung folgendermaßen lautet: „Kann eine einfache Beschreibung von Menschen, Lebens- oder Arbeitsbedingungen, Alltagsroutinen, Vorlieben oder Abneigungen usw. geben, und zwar in kurzen, listenhaften Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen“ (ebd.).

Für die analytische Bewertung gibt es im GER verschiedene Skalas für jeden qualitativen Aspekt. Es gibt auch eine Skala zur **grammatikalischen Korrektheit im Allgemeinen**, in der die Niveaus A1 und A2 mit diesen Worten dargestellt werden:

A1: Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.

A2: Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte. (GER 2001, 114.)

Die Beherrschung des qualitativen Aspekts **Korrektheit bei der mündlichen Kommunikation** auf dem Niveau A1 wird im GER (2001, 38) wie folgt beschrieben: „Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung von einigen wenigen einfachen grammatischen Strukturen und Satzmustern in einem auswendig gelernten Repertoire.“ Auf dem Niveau A2 lautet die Beschreibung: „Verwendet einige einfache Strukturen korrekt, macht aber noch systematisch elementare Fehler“ (GER 2001, 38). Es kann festgestellt werden, dass diese Beschreibungen den

Beschreibungen in der Skala zur grammatischen Korrektheit im Allgemein sehr nahe stehen.

Als Zusammenfassung kann konstatiert werden, dass der größte Unterschied zwischen den Niveaus A1 und A2 bezüglich der grammatischen Korrektheit darin liegt, dass es sich auf dem Niveau A1 um sehr einfache und grundlegende grammatische Strukturen handelt, die oft auswendig gelernt sind (Chunks wie z. B. *Wie geht's?*, *Ich heiÙe...*, *Ich bin 16 Jahre alt.*). Auf dem Niveau A2 kennt der Lerner die einfachen Strukturen schon so gut, dass sie auf neue Kontexte angewendet werden können. Der Lerner kann seine Meinung nicht nur mit auswendig gelernten Strukturen äußern, sondern er kann auch selbst neue Ausdrücke formulieren. Trotzdem macht er noch viele Fehler.

Fulcher/Davidson (2007, 100) entdecken ein Problem bei der Skala vom GER. Die Beschreibungen sind oft in Form von „Kann machen“ -Thesen formuliert. Es ist jedoch möglich, dass man einige Sachen auf einem Niveau besser machen kann und andere nicht so gut. Man hat vielleicht eine bestimmte „Kann machen“ -These schon auf einem höheren Niveau erreicht, während man eine andere These auf einem niedrigeren Niveau noch nicht erreicht hat. Die Skala vom GER behauptet dagegen, dass alle Individuen auf gleiche Weise fortschreiten. Fulcher/Davidson (ebd.) stellen die Frage, wie viele von diesen Thesen erreicht werden müssen, um auf einem bestimmten Niveau zu sein. Mit anderen Worten: Wie kann ein einziges Niveau eine Performanz beschreiben? Beispielsweise beinhalten die Beschreibungen der Niveaus A1 und A2 in der Globalskala (s. oben) viele „Kann machen“ -Thesen.

Im HY-TALK-Projekt werden die Niveaustufen vom finnischen nationalen Lehrplan für den grundlegenden Unterricht (*Perusopetuksen opetusuunnitelman perusteet 2004*, verkürzt POPS 2004) verwendet, die auf den Referenzniveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens basieren (Internet 4: POPS 2004, 280). Die Skala in POPS hat insgesamt 10 Niveaus: A1.1, A1.2, A1.3, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2 und C1.1. Huhta (1993) meint, dass zehn Niveaustufen das Maximum seien (s. Kapitel 3.2.1). Im HY-TALK-Projekt werden die Leistungen aus fünf verschiedenen Blickwinkeln (die qualitativen Aspekte: die Erledigung der Aufgabe, die Flüssigkeit, die Aussprache, das Wortschatzspektrum und die

grammatikalische Korrektheit) bewertet und auf diese Niveaus platziert. In POPS (2004) sind vier Aktivitäten beschrieben worden: Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben. Diese Untersuchung konzentriert sich auf die Kompetenz Sprechen und auf die Niveaus A1.3 und A2.2. In POPS (2004) werden beim Sprechen für die Niveaus A1.3 und A2.2 folgende Beschreibungen bezüglich der grammatischen Korrektheit gegeben:

A1.3: Auch beim Sprechen auf einfachstem Niveau treten viele Systemfehler/elementare Grammatikfehler auf. (POPS 2004, 282; Internet 4; aus dem Finnischen übersetzt von L.L. und Opetushallitus: Anhang zum Lehrplan)

A2.2: Beim zusammenhängenden freien Sprechen kommen viele elementare Fehler vor (z. B. bei den Zeitformen der Verben) und sie können manchmal das Verständnis beeinträchtigen. (POPS 2004, 286; Internet 4; aus dem Finnischen übersetzt von L.L. und Opetushallitus: Anhang zum Lehrplan).

Die ganze Skala *Sprechen: die grammatikalische Korrektheit* ist im Anhang 1 zu sehen.

Die Probanden der vorliegenden Untersuchung sind in der ersten Klasse⁷ der gymnasialen Oberstufe. Sie haben vorigen Frühling die neunjährige finnische Gesamtschule absolviert und lernen Deutsch in einem langen Lehrgang. Das heißt, dass der Deutschunterricht während der ersten sechs Klassenstufen (normalerweise in der dritten, vierten oder fünften Klasse) der finnischen Grundschule angefangen hat. In POPS (2004) sind die Ziele in anderen Fremdsprachen außer Englisch für die Jahrgänge 7.–9. der Gesamtschule folgendermaßen bestimmt: Über die mündliche Sprachkompetenz wird gesagt, dass der Schüler lernen solle, ein Gespräch zu verstehen, das Sach- oder Allgemeinwissen über Themen beinhaltet, die mit dem Leben eines Jugendlichen im Schulalter verbunden sind. Er solle auch lernen, in einfachen sozialen Begegnungen und in gewöhnlichen Bedienungssituationen zurechtzukommen und seinen engsten Umkreis zu beschreiben. Von den Grammatikstrukturen solle er die Grundkonjugation der Verben, die wichtigsten Zeitformen, die Verwendung der Substantive und Adjektive sowie der üblichsten Pronomina und Präpositionen, die zentrale Syntax und Bindestrukturen beherrschen. (Internet 4: POPS 2004, 140f.) Um eine Note 8 (gute Kenntnisse) von der finnischen Schulnotenskala 4–10 am Ende der neunten Klasse zu bekommen, muss der Schüler

⁷ Im finnischen Schulsystem gibt es in der gymnasialen Oberstufe keine Klassen mehr. Die gymnasiale Oberstufe wird mit dem Wort *klassenlos* beschrieben.

sich beim Sprechen in anderen Sprachen außer Englisch auf dem Referenzniveau A2.1 befinden (Internet 4: POPS 2004, 142). Die Probanden dieser Untersuchung sind im HY-TALK-Test entweder auf dem Niveau A1.3 oder auf dem Niveau A2.2 platziert worden: Die Schüler auf dem Niveau A2.2 haben also die Ziele für gute Kenntnisse in der Grundschule erreicht, während die Schüler auf dem Niveau A1.3 unter dem Zielniveau geblieben sind. Deswegen ist es sinnvoll, gerade diese zwei Niveaus zu untersuchen.

Eine genauere Beschreibung der Besonderheiten eines bestimmten Kompetenzniveaus aus der Sicht der grammatikalischen Korrektheit kann nicht nur mit Hilfe der Kompetenzniveaus geschrieben werden, sondern weitere Hilfsmittel sind notwendig. Die typischen Fehler geben Hinweise darauf, welche Strukturen auf einem bestimmten Niveau beherrscht werden. Im folgenden Kapitel wird eine für meine Untersuchung wichtige Methode der Linguistik vorgestellt: die Fehleranalyse.

4 Fehler

Jeder, der eine Fremdsprache lernt, macht Fehler. In diesem Kapitel werden die Grundlagen der Fehleranalyse vorgestellt. Darüber hinaus werden unter anderem die Begriffe *Fehler* und *Lernersprache* definiert sowie einige Fehlerklassifikationen vorgestellt.

4.1 Fehleranalyse

Nach Kleppin (1997, 133) besteht eine Fehleranalyse darin, dass die Fehlertypen und ihre Ursachen systematisch untersucht werden. Das Ziel der Fehleranalyse ist, die Lernschwierigkeiten einer Person zu klären oder herauszufinden, in welchem Stadium der Lerner sich befinde. Nickel (1973, 7) geht davon aus, dass bei der Fehleranalyse die Aspekte der Fehlerbeschreibung, der Bewertung und der Therapie zu berücksichtigen seien. Mit Fehlerbeschreibung meint Nickel (1973, 11) die Phasen von Fehleridentifizierung, Klassifikation und Schilderung, aber auch das Analysieren der Gründe der Fehlleistung. Zuerst müssen demnach die Fehler lokalisiert werden: Welche Ausdrücke sind fehlerhaft? Dann werden die Fehler klassifiziert und genauer beschrieben. Zum Schluss wird den Fehlerursachen nachgegangen. Über die Fehlerbewertung konstatiert Nickel (1973, 13), dass dies „ein äußerst schwieriges pädagogisch-linguistisches Problem“ sei. Kleppin (2001, 989) zählt die Fehlerbewertung zu Prüfungs- und Zertifikatsverfahren. Es handelt sich um Fehlergewichtung: Welche Fehler sind schwer, welche gering? Zum Beispiel kann der Lehrer bei der Fehlerbewertung überlegen, ob es sich um einen Fehler im Bereich einer schon geübten Struktur handelt (ebd.). Nickel (1973, 17) erwähnt auch die Gegenüberstellung von Kompetenz- und Performanzfehlern als einen Aspekt der Fehlerbewertung (s. Kapitel 4.2.2). Nickel (1973, 20) stellt zudem fest, dass es sich um einen schweren Fehler handle, wenn die Kommunikation oder die Informationsvermittlung zusammenbricht. Nach Kleppin (2001, 978) könnten solche Fehler, die die Kommunikation nicht behindern, ignoriert werden. Huhta (1993, 157) erwähnt, dass als schwere Fehler ab und zu solche bezeichnet würden, die das Verständnis behindern. Er konstatiert jedoch, dass diese Betrachtungsweise problematisch sei, weil es nicht immer klar sei, was für Fehler eigentlich das

Verständnis behindere (ebd.). Unter Fehlertherapie versteht man verschiedene Fehlerkorrekturverfahren. Dazu gehören zum Beispiel Wiederholungsübungen. (Nickel 1973, 13.) Kleppin (2001, 991) stellt bei der mündlichen Fehlerkorrektur u. a. folgende Fragen: Wer korrigiert wen? Was wird korrigiert? Wie und wann wird korrigiert?

James (1998, 1) definiert Fehleranalyse als einen Prozess der Determinierung von Frequenz, Natur, Ursachen und Konsequenzen misslungenen Sprachgebrauchs. Diese Definition ähnelt den Definitionen von Nickel und Kleppin. James fügt aber noch einen Aspekt hinzu, und zwar die Lernaltersprache (s. Kapitel 4.3). James (1998, 5) erklärt die Phasen der Fehleranalyse folgendermaßen: Zuerst wird die Sprache des Lerners (oder *interlanguage*) objektiv beschrieben, danach die Zielsprache. Die beiden Sprachen werden miteinander verglichen und die Uneinheitlichkeiten werden identifiziert. Der Unterschied zur kontrastiven Analyse besteht darin, dass die Fehleranalyse nur mit Hilfe der Zielsprache durchgeführt werden kann, ohne dass ein Vergleich mit der Muttersprache gemacht werden muss. James (1998, 7) zitiert Cook (1993, 22), wenn er sagt, dass die Fehleranalyse eher eine Methode für Datenverarbeitung als eine Erwerbstheorie sei.

Corders Fehleranalyse kann dagegen nicht nur als eine Methode für Datenverarbeitung erachtet werden. Corder (1981, 20) setzt die Fehleranalyse mit der Beschreibung des idiosynkratischen Dialektes (s. Kapitel 4.3) gleich. Die erste Phase der Fehleranalyse ist laut Corder die Identifizierung der Idiosynkratik. Jeder Satz soll als idiosynkratisch bezeichnet werden, bis das Gegenteil bewiesen ist (Corder 1981, 21). Wie bei James, handelt es sich hier um einen Vergleich zwischen der Sprache des Lerners und der Zielsprache. Somit besteht die zweite Phase darin, den idiosynkratischen Dialekt des Lerners darzustellen und mit der Zielsprache zu vergleichen. In der dritten Phase geht es wiederum darum, die Gründe, warum und wie die idiosynkratischen Sätze vorkommen, auf einem psycholinguistischen Niveau zu erklären. (Corder 1981, 24.) Corder (1981, 45) erwähnt auch den praktischen Aspekt der Fehleranalyse, nämlich die heilende Funktion. Lerner oder Lehrer können die unbefriedigenden Strukturen korrigieren. Dieser Aspekt entspricht der Fehlertherapie von Nickel.

Richards (1974, 32) ist mit den anderen Wissenschaftlern gleicher Meinung und schreibt, dass die Fehleranalyse im Großen und Ganzen als Beschäftigung mit den Unterschieden zwischen dem Sprachgebrauch von Sprachlernenden und Muttersprachlern definiert werden kann. In anderen Worten werden die Lernersprache und die Zielsprache miteinander verglichen.

Auch die Fehleranalyse in der vorliegenden Untersuchung geht davon aus, dass die Unterschiede zwischen der Lernersprache und der Zielsprache identifiziert werden. Danach werden die Fehler klassifiziert und beschrieben. Zum Schluss werden die Fehlerursachen besprochen. Auch der Bereich der Fehlerbewertung wird behandelt, indem die Frage „Was ist ein schwerer oder ein leichter Fehler?“ und die Verständlichkeit der mündlichen Leistungen erörtert werden. Die Fehlertherapie oder die Fehlerkorrektur wird in meiner Fehleranalyse außer Acht gelassen.

Zur Fehleranalyse gibt es sowohl positive als auch negative Einstellungen. Beispielsweise gibt Corder (1981, 10f.) drei Gründe an, warum es nützlich sei, die Fehler eines Lerner beim Fremdsprachenerwerb zu analysieren. Erstens ist das für den Lehrer wichtig, dass er weiß, welche Fortschritte der Lerner gemacht hat. Zweitens bekommt man Informationen darüber, wie eine Sprache gelernt wird (u. a. welche Strategien der Lerner benutzt). Drittens sind die gemachten Fehler dem Lerner selbst nützlich, weil er seine Hypothesen über die Natur der Fremdsprache prüfen kann. Es gibt dagegen auch Kritik zur Fehleranalyse. Warum sollen die Fehler überhaupt analysiert werden? Sie gehören als ein natürlicher Teil zum Spracherwerbsprozess. Wie Königs (2007, 377) feststellt, sind Fehler „notwendige Zwischenschritte zum vollständigen Erwerb der fremden Sprache“. Die Lernersprache könnte aus einem anderen Blickwinkel analysiert werden als nur in Bezug auf die Fehler. Zum Beispiel zitiert James (1998, 18) Færch (1978), der die Performanzanalyse als eine Alternative zur Fehleranalyse darstellt. Der Unterschied zwischen diesen Analyseweisen besteht darin, dass die Performanzanalyse nicht nur die Fehler, sondern auch die Nicht-Fehler berücksichtigt.

In den folgenden Kapiteln werden die verschiedenen Schritten der Fehleranalyse und einige damit verbundenen Begriffe noch genauer behandelt.

4.2 Was ist ein Fehler?

In diesem Kapitel wird die Frage „Was ist ein Fehler?“ behandelt. Verschiedene Definitionen werden vorgestellt, der Unterschied zwischen Performanz- und Kompetenzfehlern wird erläutert und andere Fehlerklassifikationen werden dargestellt.

4.2.1 Fehlerdefinitionen

Zuerst sollen einige grundsätzliche Definitionen für den Begriff *Fehler* dargestellt werden. Nach Königs (2007, 377) lautet die üblichste Definition, der Fehler sei eine „Abweichung vom Sprachsystem“ oder ein „Verstoß gegen die Möglichkeiten“ einer Sprache. Auch eine Definition von Presch (1980, 229) vertritt eine ähnliche Sicht: Er stellt fest, dass Fehler Abweichungen vom gewählten Grammatikmodell sind. Presch weist jedoch darauf hin, dass, bevor solche Grammatikmodelle konstruiert werden könnten, die Sprache zuerst künstlich homogenisiert werden müsse. Nach Kleppin (1997, 133) ist ein Fehler „etwas, das gegen etwas verstößt oder von etwas abweicht, was als richtig empfunden wird“. James (1998, 1) definiert Fehler als ein misslungenes Stück der Sprache. Kolde (1980, 172) beschreibt sprachliche Fehler als „hör- und sichtbare Folge einer sprachlichen Fehlhandlung“, wenn der Rezipient bemerkt, dass der Sprecher „für ihn obligate sprachliche Norm oder Regel nicht befolgt hat, sei es, weil er sie nicht beherrscht [...], sei es, obwohl er sie beherrscht“. Nach dieser Definition sind die Äußerungen selbst nicht fehlerhaft, sondern es ist der Rezipient, der entscheidet, welche Ausdrücke Fehler beinhalten. Huneke/Steinig (2005, 197) stellen fest, dass aus dem Blickwinkel des Fremdsprachenunterrichts Fehler früher mit einer Metapher aus dem Bereich der Medizin beschrieben werden konnten: Fehler sind eine Krankheit. Die heutige Forschung sehe jedoch Fehler ganz anders, nämlich als „Lösungsversuche von Sprachverwendungsaufgaben“ (ebd.), die bei der Entwicklung der Lernautsprache notwendig seien.

Wie schon im obigen Absatz zu bemerken war, können die Fehler nach verschiedenen Kriterien identifiziert werden. Die meisten von den oben genannten Definitionen betonen die Übereinstimmung mit dem Sprachsystem; sie haben also die Korrektheit als Kriterium (vgl. Kleppin 1997, 20). Obwohl in der vorliegenden

Untersuchung die Korrektheit als Kriterium zur Fehleridentifizierung gewählt ist, gibt es aber auch andere Kriterien, nach denen die Fehler identifiziert werden können und die hier kurz vorgestellt werden sollen. Sowohl Kleppin (1997, 20f.; 2001, 987) als auch Presch (1980, 230f.) nennen neben der Korrektheit die Verständlichkeit als Kriterium. In diesem Fall wird nicht mehr die formale Korrektheit berücksichtigt, sondern die Kommunikation steht im Vordergrund (Presch 1980, 230). Als drittes Kriterium erwähnt Kleppin (1997, 21; 2001, 987) die kulturelle Situationsangemessenheit, bei der es um Verstöße gegen eine pragmatische Norm geht. Nach unterrichtsabhängigen Kriterien wird ein Fehler nach den Normen des Lehrwerkes oder des Lehrers identifiziert (Kleppin 1997, 21). Auch unterrichtsabhängige Kriterien müssen in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt werden, denn die Schüler sind sich wahrscheinlich nicht aller Normen des gesprochenen Deutsch bewusst (d. h. sie sind nicht im Unterricht behandelt worden). Als letztes Kriterium nennt Kleppin (1997, 22; 2001, 988) flexible lernerbezogene Kriterien, nach denen bestimmte Fehler in einer bestimmten Unterrichtsphase bei einem Lerner toleriert werden können.

Ab und zu ist es schwierig zu definieren, was als Fehler gilt. In der vorliegenden Untersuchung wird der Fehler folgendermaßen definiert: Ein Fehler ist eine Abweichung vom grammatikalischen System der deutschen Sprache. Das grammatikalische System ist nicht direkt das System der geschriebenen Sprache, sondern auch einige Besonderheiten des gesprochenen Deutsch werden berücksichtigt. Das wichtigste Kriterium bei meiner Fehleranalyse ist also die Korrektheit. Die Verständlichkeit als Kriterium wird auch teilweise bei der Analyse in Betracht gezogen, wenn eine Jury von drei deutschen Muttersprachlern die Leistungen noch mal bewertet. Dieses Kriterium ist mit der Fehlerbewertung verknüpft.

Wenn der Fehler nach irgendwelchen Kriterien entdeckt worden ist, ist der nächste Schritt zu beschreiben, um was für einen Fehler es sich handelt.

4.2.2 Fehlerklassifikationen

Kleppin (1997, 40) definiert den Begriff *Fehlerklassifikation* als „eine Zusammenstellung von Fehlertypen nach bestimmten Gesichtspunkten“. Die Fehlerklassifikationen sind vielen Zwecken dienlich, unter anderem können Fehlerbereiche gesammelt werden, die für den Lernenden die größten Schwierigkeiten bereiten (Kleppin 1997, 41). Es gibt unzählige verschiedene Fehlerklassifikationen, unter denen eine für den jeweiligen Zweck geeignete Klassifikation ausgesucht werden muss. In dieser Untersuchung wird die Fehlerklassifikation dazu gebraucht, die typischen Fehler der Schüler auf den Kompetenzniveaus A1.3 und A2.2 des finnischen Lehrplans zu entdecken. Um eine passende Klassifikation zu finden, werden hier verschiedene Klassifikationsmöglichkeiten dargestellt, aus denen dann eine für diese Untersuchung geeignete Klassifikation entwickelt wird (s. Kapitel 6.2). Unter den verschiedenen Perspektiven gibt es aber auch Verbindungen: Zum Beispiel können die Kompetenz- und Performanzfehler mit den Fehlerursachen verknüpft sein.

Perspektive 1: Kompetenz- und Performanzfehler

Es wird ein Unterschied gemacht zwischen Fehlern, bei denen der Sprecher weiß, dass er einen Fehler begangen hat, und Fehlern, bei denen er das nicht weiß. Es werden unterschiedliche Begriffe für diese Fehler benutzt und hier werden einige Aufteilungen vorgestellt. Ramage (1980, 2) nennt die Fehler des ersten Typs *Versprecher* und die des zweiten Typs *Regelfehler*. Die Regelfehler entstehen deshalb, weil der Sprecher die falschen Formen mit Hilfe seines eigenen Regelsystems erzeugt hat und glaubt, dass die Formen richtig seien. Nach Nickel (1973, 17) sind solche Fehler, die der Lerner selbst entdecken und verbessern kann, Fehler im Performanzbereich, und die nicht vom Lerner selbst erkennbaren Fehler Fehler im Kompetenzbereich. Diese Aufteilung geht auf Corder zurück. Corder (1981, 10) beschreibt Performanzfehler mit dem Adjektiv unsystematisch und Kompetenzfehler mit systematisch. Auf Englisch heißen die ersten *mistakes* und die anderen *errors*. Nach Kleppin (1997, 41) seien die gelernten Strukturen bei Performanzfehlern vom Lerner nicht völlig automatisiert worden (*mistakes*) oder der Lerner hat sich nur versprochen (*lapses*), während bei Kompetenzfehlern der Lerner

die Strukturen noch gar nicht gelernt hat oder diese falsch verstanden hat (*errors*). James (1998, 78) bringt noch einen Begriff zur Definition der Performanz- und Kompetenzfehler ein, nämlich die Intentionalität. Bei *mistakes* hat der Sprecher eine Form gewählt, die nicht gemeint war, und der Sprecher ist fähig, diese Form zu korrigieren, während bei *errors* der Sprecher genau diese Form gemeint hat und sie nicht korrigieren kann. Storch (2008, 315) fügt hinzu, dass *errors* eine Durchgangsphase im Lernprozess sind, und mit diesen Fehlern prüft der Lerner seine Hypothesen über die Struktur der Zielsprache, um dann später diese Hypothesen mit neuen zu ersetzen. James (1998, 83) kommt zu dem Ergebnis, dass die Fehler in vier Gruppen zu klassifizieren seien: Neben *mistakes* und *errors* beinhaltet seine Aufteilung noch die Gruppen *slips* und *solecisms*. *Slips* sind mit den *lapses* gleichzusetzen, während die *solecisms* als Stilfehler oder Fehler bei den Korrektheitsregeln des Purismus bezeichnet werden können. Nickel (1973, 16) nennt auch noch einen Fehlertypus, die Flüchtigkeitsfehler, wobei es um einen Irrtum geht, der wegen Zeitmangels oder Nervosität vorgekommen ist. Dieser Typus könnte auch zur Gruppe *lapses* gezählt werden.

Bei der Fehleranalyse ist es oft schwer zu sagen, ob die Fehler eines Lerners Kompetenz- oder Performanzfehler sind. Manchmal kann der Lerner wissen, dass er einen Fehler gemacht hat. Trotzdem korrigiert er ihn nicht, weil der Lerner beispielsweise mehr Wert auf die Flüssigkeit des Gesprächs legt als auf die Korrektheit. Deswegen kann man sich im empirischen Teil dieser Untersuchung nicht nur auf diese Aufteilung der Fehler stützen, obwohl die Performanz- und Kompetenzfehler ab und zu u. a. mit Hilfe der Umgebung des Fehlers (Verzögerungssignale, Korrekturen usw.) zu entdecken sind. Diese Aufteilung ist trotzdem ein Grundstein der Theorie über Fehler und ist deswegen auch hier vorgestellt worden. In den folgenden Abschnitten wird auf andere mögliche Klassifikationen eingegangen, die relevanter für die vorliegende Untersuchung sind.

Perspektive 2: Kommunikations- und nicht kommunikationsbehindernde Fehler

Besonders in der gesprochenen Sprache, bei der mündlichen Kommunikation, ist die Aufteilung in kommunikations- und nicht kommunikationsbehindernde Fehler wesentlich. Wie schon in der Einleitung festgestellt wurde, ist es für viele Menschen wichtiger, dass man verstanden wird als dass die Sprache grammatikalisch korrekt ist. Nach Kleppin (1997, 42) ist ein Fehler kommunikationsbehindernd, wenn die Aussage nicht verstanden wird, während die nicht kommunikationsbehindernden Fehlern auch grammatisch unkorrekte Strukturen sein können, die den Sinn der Aussage trotzdem vermitteln. In der Fehleranalyse der vorliegenden Untersuchung wird diese Einteilung berücksichtigt, wenn die drei deutschen Muttersprachler die Leistungen der Probanden bewerten (s. Kapitel 6.5). Diese Phase entspricht der Fehlerbewertung. Das wichtigste Kriterium für die Fehleridentifizierung in dieser Arbeit ist trotzdem die Korrektheit und deswegen werden auch solche Fehler, die die Kommunikation nicht unbedingt behindern, in meiner Analyse zu den Fehlern gezählt.

Perspektive 3: Klassifikationen in linguistische Kategorien

Für die vorliegende Untersuchung sind die Klassifikationen in linguistische Kategorien am relevantesten. Hier werden einige Vorschläge vorgestellt, nach denen eine für meine Untersuchung passende Klassifikation im Analyseteil entwickelt wird. Beispielsweise wird im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (2001, 151f.) neben der grundlegenden Einteilung in Kompetenz- und Performanzfehler auch eine Aufteilung in folgende Fehlerarten angeboten: Aussprachefehler, Rechtschreibfehler, lexikalische Fehler, morphologische Fehler, syntaktische Fehler, soziolinguistische und -kulturelle Fehler sowie pragmatische Fehler. Eine ähnliche Klassifikation nach Sprachebenen stellt Kleppin (1997, 42) vor: Phonetische/ phonologische Fehler seien Aussprache- oder Orthographiefehler, morphosyntaktische Fehler seien Fehler in der Morphologie oder in der Syntax, mit lexikosemantischen Fehlern sei u. a. die Wahl eines im Kontext nicht passenden Wortes gemeint, pragmatische Fehler seien zum Beispiel Stilbrüche und inhaltliche Fehler seien Äußerungen, die inhaltlich falsch sind (z. B. *Berlin liegt in Süddeutschland*). In der vorliegenden Untersuchung werden Fehler im Bereich der Morphologie und Syntax behandelt. Die Fehler müssen aber noch genauer beschrieben werden.

In der Klassifikation nach linguistischen Kategorien (*Linguistic category classification*) nach James (1998, 104f.) wird zuerst die Ebene, in der der Fehler vorkommt, festgestellt: Phonologie, Graphologie, Grammatik, Lexik, Text oder Gespräch. Es muss aber festgestellt werden, dass James diese Ebenen nicht besonders klar definiert. Beispielsweise wird die für die vorliegende Untersuchung relevante Ebene *Grammatik* nicht weiter erläutert. Aus einer anderen Perspektive betrachtet, können zum Beispiel Phänomene der Phonologie auch zur Grammatik gehören. Einige Hinweise darüber, was Grammatik beinhaltet, können allerdings aus dem Folgenden entnommen werden. Für die Fehler im Bereich der Grammatik schlägt James (1998, 105) nämlich folgende Klassifikationsschritte vor: Zunächst wird die Wortklasse definiert (Bezieht sich der Fehler auf ein Substantiv, ein Verb, ein Adjektiv, ein Adverb, eine Präposition, eine Konjunktion, ein Artikelwort usw.?). Danach wird bestimmt, auf welcher hierarchischen Ebene der Fehler sich verorten lässt (z. B. Morphem, Wort, Phrase, Satz, zusammengesetzter Satz), und zum Schluss wird das grammatische System spezifiziert (Bezieht sich der Fehler beispielsweise auf das Tempus, den Numerus, den Modus, den Kasus, das Genus?). Zum Beispiel handelt es sich beim Satz **Gestern esste ich Eis* um einen Fehler auf der Ebene der Grammatik, die Wortklasse ist Verb und das System ist das Tempusystem. Es kann noch präzisiert werden, dass der Fehler sich auf der Ebene der Morpheme befindet. James (1998, 154–156) unterteilt die Grammatikfehler außerdem in morphologische Fehler und syntaktische Fehler. Er definiert, dass sich die Morphologie auf die Struktur eines Wortes beziehe, während es bei der Syntax um Strukturen gehe, die größer als ein Wort seien.

Kleppin (1997, 44–47) stellt eine Klassifikation mit weiter gehender Fehlerkennzeichnung vor, die den Bereich der Sprachrichtigkeit auf der Satzebene betrifft. Kleppin betont, dass diese Klassifikation nur eine Möglichkeit unter vielen anderen sei, weil die Fehler immer schwierig zu klassifizieren seien. In ihrer Aufteilung nennt Kleppin folgende Arten von Fehlern:

1. Falscher Ausdruck (z. B. unidiomatische Wendungen)
2. Verwendung des falschen Artikels (z. B. Verwendung des bestimmten Artikels anstatt des unbestimmten)
3. Falscher syntaktischer oder semantischer Bezug (z. B. falsches Pronomen *die Frau – seiner Mann* oder falsche Subjekt-Verb-Kongruenz **ich gibt* anstatt *ich gebe*)
4. Verwendung des falschen Genus (z. B. **der Kind* anstatt *das Kind*)

5. Falscher Kasus
 6. Verwendung der falschen Konjunktion
 7. Falscher Modusgebrauch
 8. morphologischer Fehler (z. B. nicht existierende Formen wie *erhebte anstatt erhob)
 9. Falsches Modalverb
 10. Verwendung der falschen Präposition
 11. Falscher Pronomengebrauch (z. B. *Ich frage *diesen* anstatt *Ich frage ihn*)
 12. Falsche Rechtschreibung
 13. Satzbau (unverständlicher Satz aufgrund mehrerer gleichzeitig auftauchender Fehler)
 14. Satzstellung (falsche Wort- oder Satzgliedstellung)
 15. Falscher Tempusgebrauch
 16. Falsche Wortwahl
 17. Falsche oder fehlende Zeichensetzung (z. B. ein Komma fehlt)
 18. Fehlen von Elementen (z. B. *Heute regnet anstatt Heute regnet es)
 19. Überflüssige Elemente (z. B. *Ich bin seit einem Tag zu Hause geblieben*)
 20. Umstellungen (z. B. *Morgen ich mache alles anders* anstatt *mache ich*)
- (nach Kleppin 1997, 45–47)

Kleppins Klassifikation ist an einigen Stellen nicht logisch. Beispielsweise wird nicht klar, was der Unterschied zwischen den Kategorien 1. *Falscher Ausdruck* und 16. *Falsche Wortwahl* ist. Dasselbe gilt für die Kategorien 3. *Falscher syntaktischer oder semantischer Bezug* und 11. *Falscher Pronomengebrauch*. Kleppin erklärt den Unterschied nicht genauer und deswegen bleibt die Klassifikation unklar. Außerdem eignet sich diese Klassifikation besser für die Korrektur von schriftlichen Produktionen als mündlichen, da Kleppin auch die Abkürzungen für die Fehlerkennzeichnungen gibt. Sie gibt an, wie die Fehlerkennzeichnungen in einem Text zu markieren sind. Zum Beispiel ist die letzte Fehlerklasse (20) nur eine Anweisung, wie die falsche Wortstellung auf dem Papier markiert werden kann. Außerdem wird in dieser Klassifikation auch falsche Rechtschreibung genannt und nicht zum Beispiel falsche Aussprache. Es gibt jedoch viele Klassen, die auch für die Analyse von mündlichen Produktionen gut passen.

Fervers (1983) hat in ihrer Dissertation die Lernaltersprache (s. Kapitel 4.3) der französischsprachigen Germanistikstudierenden erforscht, indem sie eine Art Fehleranalyse (oder eher eine kontrastive Analyse) der schriftlichen Übersetzungen der Studierenden aus dem Französischen ins Deutsche durchgeführt hat. Sie hat die

Fehler in folgende Klassen eingeteilt, die für die vorliegende Untersuchung auch teilweise passend sind:

1. Deklination der Nominalgruppe
 - 1.1. Genusfehler
 - 1.2. Pluralfehler
 - 1.3. Kasusfehler (Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv, Kasuswahl nach Präpositionen, Deklination des attributiven Adjektivs/Substantivs)
 - 1.4. Steigerung von Adjektiven und Adverbien
2. Pronomen
 - 2.1. Personalpronomen (Nominativ, Akkusativ/Dativ)
 - 2.2. Possessivpronomen
 - 2.3. Relativpronomen
3. Präpositionen und Konjunktionen
4. Verneinung
5. Konjugation der Verben
 - 5.1. Verbformen
 - 5.2. Gebrauch der Hilfsverben (Hilfsverben des Passivs, Hilfsverben der zusammengesetzten Zeiten)
 - 5.3. Bildung des Partizips Perfekt
 - 5.4. Imperativbildung
6. Gebrauch der Zeiten
7. Infinitivanschlüsse
8. Wortstellung
(nach Fervers 1983, 195–197)

Perspektive 4: Klassifikation mit Hilfe der Oberflächenstruktur

James (1998, 104ff.) stellt neben der Klassifikation mit Hilfe der linguistischen Kategorien noch eine andere deskriptive Fehlerklassifikation dar. Laut ihm könnten die Fehler auch mit Hilfe der Oberflächenstruktur (*The Surface Structure Taxonomy*) klassifiziert werden. Diese Klassifikation beinhaltet James (1998, 106–113) zufolge folgende Kategorien: Auslassen (*omission*), Addition (*addition*), falsche Wahl (*misformation/misselection*), falsche Anordnung (*misordering*) und Kontamination (*blends*). Die vier erstgenannten Kategorien stammen aus Dulay et al. (1982) und die fünfte hat James selbst hinzugefügt. Nach Dulay et al. (1982, 154) bedeutet das Auslassen, dass der Lerner ein Element ausgelassen habe, das für einen grammatisch

korrekten Ausdruck notwendig sei (z. B. das Prädikat fehlt: **Das nicht mein Vater*⁸). Additionsfehler sind unter anderem Regularisierungen (z. B. ein unregelmäßiges Verb wird in ein regelmäßiges Verb umgewandelt: **ich esste*), Doppelmarkierungen (z. B. Doppelnegation: **Ich habe nicht keinen Hund*) und einfache Additionen (d. h. etwas Überflüssiges wird hinzugefügt: **ein dieses Haus*) (Dulay et al. 1982, 156ff.). Bei der falschen Wahl hat der Lerner eine falsche Form gewählt (**dieser Buch* statt *dieses Buch*, *er* statt *sie*), und mit falscher Anordnung ist die Wortstellung gemeint (**Gestern ich habe Eis gegessen*) (Dulay et al. 1982, 161f.). Nach James (1998, 111) handle es sich um einen Kontaminationsfehler, wenn zwei alternative grammatische Formen miteinander zu einer ungrammatischen Form vermischt würden (*sich für etwas interessieren* vs. *an etwas interessiert sein* → **Ich interessiere mich am Sport*). Diese Kategorien überlappen sich einigermaßen: Beispielsweise stellt James (1998, 107f.) das Phänomen *Doppelmarkierung* unter dem Titel *Addition* vor, aber er stellt fest, dass *Doppelmarkierung* auch unter dem Titel *Kontamination* stehen könnte. Zudem werden Regularisierungen bei Dulay et al. (1982, 157f.) sowohl unter *Additionsfehlern* als auch unter der *falschen Wahl* erwähnt.

Es gibt noch unzählbare weitere Klassifizierungsmöglichkeiten, die hier nicht alle dargestellt werden können. Es wird hier jedoch noch eine Möglichkeit kurz erläutert, denn sie kann neben den linguistischen Kategorien dieser Untersuchung Nutzen bringen.

Perspektive 5: Klassifikation nach Fehlerursachen

Wenn aber während der Kommunikation ein Fehler gemacht worden ist, taucht ab und zu die Frage *warum?* auf. Die Fehler können demnach auch nach ihren Ursachen klassifiziert werden. Sowohl Kleppin (1997, 30) als auch Raabe (1980, 77) nennen die *Interferenz* oder den Einfluss durch andere Sprachen als eine Fehlerursache. Auf die Interferenz wird noch im Kapitel 4.3 tiefer eingegangen. Auch der Einfluss von Elementen der Fremdsprache selbst kann zu Fehlern führen. Als Beispiel davon stellt Raabe (1980, 79) den Begriff *Übergeneralisierung* dar, und von Kleppin (1997, 32f.) werden auch die Begriffe *Regularisierung* und *Simplifizierung* hinzugefügt. Raabe (1980, 80) stellt fest, dass der Einfluss der vom Lerner selbst verwendeten Form der

⁸ Mit dem Asteriskus wird hier eine grammatikalisch unkorrekte Form gekennzeichnet.

Zielsprache (*Interimsprache* bzw. *Lernersprache*, s. Kapitel 4.3) auch Fehler verursachen kann. Kleppin (1997, 34) erwähnt, dass *Kommunikations- oder Kompensationsstrategien* (z. B. Umschreibungen, Gestik und Mimik, um Hilfe bitten, eine andere Sprache verwenden) auch eine Ursache für Fehler sein könnten. Die Lerner einer Fremdsprache können auch das Prinzip haben, im Unterricht so viel wie möglich zu reden und alle möglichen Strukturen auszuprobieren, was leicht zu Fehlern führt. Diese Kategorie von Fehlerursachen nennt Kleppin (1997, 35) *Einfluss von Lernstrategien*. Es kann auch vorkommen, dass die Lerner gerade ein neues Phänomen (z. B. eine Grammatikstruktur) im Unterricht gelernt haben, und diese Struktur dann überrepräsentiert ist. Die *Elemente des Fremdsprachenunterrichts* können somit auch eine Fehlerquelle sein (Kleppin 1997, 36; Raabe 1980, 82).

Raabe (1980, 83) bringt auch eine Ursache vor, die in unserem Korpus Fehler verursachen kann: den Einfluss durch Testverfahren. Die Form des Tests kann bestimmte Abweichungen erzeugen, beispielsweise folgen aus Vorlesen weniger Aussprachefehler als aus freiem Gespräch (ebd.). Es gibt auch von anderen Sprachen oder vom Unterricht unabhängige Ursachen für Fehler. Nach Kleppin (1997, 37f.) können persönliche Faktoren (wie Müdigkeit oder Lustlosigkeit) und soziokulturelle Faktoren (etwas wird in unterschiedlichen Kulturen verschieden interpretiert) zu Fehlern führen. Im folgenden Kapitel werden die schon genannten Begriffe *Interferenz* und *Lernersprache* genauer dargestellt.

4.3 Interferenz und Lernersprache

Eine Ursache für Fehler kann die Interferenz sein. Homberger (2003, 232) definiert den Begriff *Interferenz* mit den deutschen Wörtern Überlagerung und Überschneidung. Er zählt zur Interferenz drei Fälle: Ähnlich klingende Wörter werden verwechselt (z. B. *Approbation* und *Appropriation*), beim Spracherwerb werden falsche Analogien gebildet (z. B. *er *schreibte* statt *er schrieb*), oder ein anderes Sprachsystem, d. h. die Muttersprache oder eine andere Fremdsprache, hat durch angenommene strukturelle Ähnlichkeiten Einfluss auf ein anderes Sprachsystem, d. h. auf die zu erlernende Fremdsprache. Hyvärinen (2001, 430) stellt ein Beispiel für das Sprachenpaar Finnisch-Deutsch vor: Die Verwendung der

Tempora „bei Zeitadverbialien, die ein in der Vergangenheit angefangenes und zum Sprechzeitpunkt noch weiterlaufendes Tun oder Geschehen ausdrücken“ (ebd.). Für Finnen verursacht diese Struktur Probleme, weil im Finnischen das Perfekt benutzt wird, während im Deutschen das Präsens das richtige Tempus ist. Beispielsweise würden die finnischen Deutschlernenden oft den Satz *Olen asunut täällä kymmenen vuotta* mit **Ich habe hier seit zehn Jahren gewohnt* übersetzen, obwohl das richtige Äquivalent *Ich wohne hier seit zehn Jahren* wäre (Beispiele nach Hyvärinen 2001, 430).

Kleppin (1997, 30) definiert die Interferenz als „einen negativen Transfer“, wo „die Struktur der Ausgangssprache [...] auf die Struktur der Zielsprache übertragen“ wird. Kleppin (1997, 134) präzisiert noch, dass es sowohl um grammatische Strukturen oder um Lexeme und Phoneme, als auch um kulturelle Verhaltensweisen gehen könne. Auch Richards (1974, 36) bezeichnet die Interferenz als die Verwendung von Elementen einer bestimmten Sprache während des Sprechens einer anderen. Diese Elemente könnten im Bereich der Aussprache, Morphologie, Syntax, Lexik oder Semantik vorkommen. Solche Fehler nennt Kleppin (1997, 31) Interferenzfehler.

In diesem Zusammenhang muss auch die kontrastive Analyse erwähnt werden. Unter anderem schreibt James (1998, 4), dass die kontrastive Analyse in den 50er und 60er Jahren ein beliebtes Paradigma für die Analyse des Fremdspracherwerbs gewesen sei. Die Idee war, dass die der Muttersprache ähnlichen Strukturen der Fremdsprache leichter zu erlernen seien, als die, die sehr anders sind. Die ähnlichen Strukturen können als ein positiver Transfer bezeichnet werden, während die Unterschiedlichkeiten negativen Transfer oder Interferenz verursachen. (James 1998, 179.)

Phänomene wie Interferenz kommen oft in der Sprache eines Fremdsprachenlerner vor. Um Leistungen der Lerner besser analysieren zu können, lohnt es sich, den Begriff *Lernersprache* zu erläutern. Selinker (1972, 35) stellt den Begriff *interlanguage* vor. Diese sei eine Form der Fremdsprache, die der Lernende benutze, und die von der Zielsprache abweiche. James (1998, 3) nennt sie „die Version des Lerner von der Zielsprache“. In deutschsprachiger Literatur wird auch der Begriff *Interimsprache* statt des englischen Begriffs *interlanguage* benutzt (s. zum Beispiel

Raabe 1980). In dieser Arbeit wird der Begriff *Lernersprache* verwendet. Huneke/Steinig (2005, 32) weisen darauf hin, dass Lernersprachen sich ständig verändern: Es gebe verschiedene Erwerbsstadien von Anfängern bis zu einem muttersprachlichen Niveau. Außerdem kämen in der Dauer der einzelnen Stadien große individuelle Unterschiede vor. Fehler könnten als ein Beweis für ein bestimmtes Stadium des Fremdsprachenerwerbs aufgefasst werden.

Richards (1974, 35f.) erläutert, dass in Lernersprachen manchmal fossilisierte Strukturen vorkämen, die von der Muttersprache herrühren könnten, also ein Beispiel von der Interferenz seien. Nach Huneke/Steinig (2005, 33) könne eine Ursache für die Fossilierung das Nachlassen der Motivation sein. Wenn der Lerner denkt, dass er seine Meinung gut genug, auf einem für ihn akzeptablen Niveau äußern könne, hat er oft keine Motivation mehr, sich auf die grammatische Korrektheit zu konzentrieren. Die Motivation ist jedoch nicht der einzige Grund für die Fossilierung. Wie Huneke/Steinig (ebd.) feststellen, gebe es fast bei jedem Fremdsprachenlerner ein Stadium, auf dem er stehen bleibt: Es ist sehr schwierig, ein muttersprachliches Niveau zu erreichen.

Corder (1981, 17) beschreibt ein den Lernersprachen ähnliches Phänomen, nämlich *idiosyncratic dialect*. Es handelt sich weder um einen sozialen Dialekt, weil er nicht von einer sozialen Gruppe gesprochen wird, noch um einen Idiolekt, der nur von einer Person gesprochen wird. Einen idiosynkratischen Dialekt spricht eine Gruppe von Menschen mit gleichem Hintergrund, zum Beispiel eine Gruppe von Lernenden, die dieselbe Muttersprache haben und die gleiche Erfahrung beim Erlernen der Fremdsprache haben. (Corder 1981, 19f.) Insgesamt benutzt den oben vorgestellten Theorien zufolge jeder Deutschlernende aus unserem Untersuchungsmaterial eine spezielle Form der Zielsprache, eine Lernersprache, die beispielsweise Interferenzen aus der Muttersprache oder aus anderen Sprachen enthalten kann. Deswegen sind Fehler, die als Interferenzfehler bezeichnet werden können, zu erwarten. Wenn die Schüler dieselbe Muttersprache haben, genauso lange und im Unterricht derselben Lehrkraft Deutsch gelernt haben, benutzen sie wahrscheinlich eine fast identische Lernersprache. Allerdings kennen wir die Hintergründe unserer Probanden nicht, und individuelle Unterschiede gibt es natürlich immer. Deswegen sollte meiner Meinung

nach die Theorie des idiosynkratischen Dialekts von Corder nicht ohne Kritik akzeptiert werden.

4.4 Untersuchungen zu Fehlern und zum Grammatikerwerb

Die grammatikalische Korrektheit kann aus verschiedenen Blickwinkeln untersucht werden. In allen Blickwinkeln spielen die Fehler eine Rolle.

Erika Diehl und ihre Forschungsgruppe (2000) haben eine Untersuchung in Genf in der französischsprachigen Schweiz durchgeführt, in der sie den Erwerb der deutschen Grammatik im Fremdsprachenunterricht untersucht haben. Als Untersuchungsmaterial hatten sie schriftliche Produktionen von französischsprachigen Schülern von der 4. Primarschulklasse bis zur Maturität. Die Ergebnisse dieser Untersuchung, unter anderem die verschiedenen Erwerbsphasen, sind auch für das Analysieren mündlicher Produkte gut geeignet. Im Bereich der Syntax haben sie den Erwerb der Satzmodelle untersucht und im Bereich der Morphologie unter anderem den Erwerb der Verbalflexion, der deutschen Genera, des syntagmatischen und paradigmatischen Genus am Beispiel der attributiven Adjektivflexion, der substantivischen Pluralmarkierungen, der Kasus in Nominalphrasen und den Erwerb von Präpositionalphrasen. Diehl et al. (2000, 359) haben bemerkt, dass in drei der untersuchten Grammatikbereichen feste Erwerbsphasen festzustellen waren: bei der Verbstellung, der Verbalflexion und beim Kasuserwerb. Bei anderen Bereichen war der Erwerb von Grammatikstrukturen individueller. Bei der Verbstellung, also beim Erwerb der Satzmodelle, war die Reihenfolge folgender Art (Diehl et al. 2000, 110):

- I Einfacher Hauptsatz mit S-V-Struktur und koordinierte Hauptsätze mit S-V-Struktur
- II W-Fragen und Entscheidungsfragen
- III Distanzstellung (Verbalklammer)
- IV Nebensatz
- V Inversion (X-Verb-Subjekt)

Bei der Verbalflexion war die Erwerbssequenz nach Diehl et al. (2000, 165):

- I Präkonjugale Vorphase (memorisierte Chunks und Infinitive)
- II Subjekt-Verb-Kongruenz (die regelmäßige Konjugation)
- III Ein flektierbarer und ein nicht-flektierbarer Bestandteil (Modalverb+Infinitiv); von dieser Phase an auch die Konjugation der unregelmäßigen Verben
- IV Perfekt

V Präteritum

VI Plusquamperfekt, Konjunktiv I und II, Passiv

Der Kasus in Nominalphrasen ohne Präposition wird folgendermaßen erworben (Diehl et al. 2000, 232–237):

I Ein-Kasus-System (nur Nominativformen)

II Ein-Kasus-System (beliebig Nominativ-, Akkusativ- und Dativformen verwendet)

III Zwei-Kasus-System (systematische Markierung von Subjekt und Objektkasus)

IV Drei-Kasus-System (systematische Markierung von Subjekt, Akkusativ- und Dativobjekt)⁹

Eine interessante Bemerkung ist, dass diese Phasen nicht parallel zum schulischen Grammatikprogramm verlaufen: Besonders verlangt der Erwerb des Kasussystems mehrere Jahre und der Erwerb beginnt erst zwei bis drei Jahre nachdem die Strukturen im Unterricht behandelt worden sind (Diehl et al. 2000, 359).

Natürlich muss die Tatsache berücksichtigt werden, dass diese Phasen typisch für französischsprachige Schüler sind. Die Interferenz von der Muttersprache und anderen Fremdsprachen kann Unterschiede zwischen französisch- und finnischsprachigen Schülern verursachen. Zum Beispiel kann der Erwerb des Schwedischen bei finnischen Schülern ab der siebten Klasse der finnischen Gesamtschule einen positiven Einfluss auf den Erwerb der Inversion im Deutschen ausüben. In beiden Sprachen ist die Wortfolge im Hauptsatz nach einer Zeit- oder Ortbestimmung ähnlich, zum Beispiel: *Am Freitag gehe ich ins Kino – På fredag går jag på bio*. Man könnte vermuten, dass die Inversion deswegen bei finnischen Schülern wahrscheinlich nicht so ein großes Problem ist wie bei französischsprachigen Schülern. Auch die Unterschiede zwischen dem französischen und finnischen Lehrplan können Abweichungen verursachen. Die Ergebnisse geben jedoch einen Hinweis über allgemeine Erwerbsphasen beim Lernen der deutschen Grammatik, und deswegen können wir annehmen, dass diese Phasen teilweise auch für finnischsprachige Deutschlernende gelten. Wenn ein Schüler zum Beispiel erst in der Phase II beim Erwerb des Kasussystems ist, sind viele Fehler bei der Verwendung von Akkusativ- und Dativformen zu erwarten. Vielleicht können entsprechende Phasen auch zwischen den verschiedenen Niveaustufen (A2.2 und A1.3 in meiner Untersuchung) bemerkt werden. Die Annahme, dass es verschiedene

⁹ Zu den Erwerbsphasen, vgl. auch die Tabelle 55 auf der Seite 364 in Diehl et al. (2000).

Phasen beim Erwerb der Grammatik gibt, geht auf die *processability theory* von Manfred Pienemann (1999) zurück.

In Finnland hat u. a. Annikki Koskensalo (1989) die Fehler, die deutschlernende finnische Gymnasiasten machen, mit Hilfe von schriftlichen Aufsätzen untersucht. Außerdem hat sie die Fehlerquellen erklärt (u. a. Einwirkung von anderen Sprachen, Übergeneralisierungen). Koskensalo hat auch die Möglichkeit gehabt, die Entwicklung des Spracherwerbs zu beobachten, weil sie drei Jahre lang zwei Klassen unterrichtet hat, die als Probanden der Untersuchung fungiert haben (Koskensalo 1989, 72). Esa Penttinen (2005) hat die Rolle von Fehlern beim Grammatikunterricht der deutschen Sprache in der gymnasialen Oberstufe untersucht. Auch Penttinen hatte ein schriftliches Korpus und er hat eine Fehleranalyse durchgeführt.

Aus einem anderen Blickwinkel hat beispielsweise Hans Jürgen Heringer (2001) die Fehler betrachtet. Heringer hat ein Fehlerlexikon verfasst. Die Idee des Lexikons ist, häufige Fehler und Fehlerquellen beim Erlernen des Deutschen zu zeigen und als ein gutes Lerninstrument zu dienen (Heringer 2001, 4). Die Lerner oder auch die Lehrer, die sie unterrichten, können im Lemmateil des Lexikons die Stichwörter in alphabetischer Reihenfolge suchen und die typischen Fehler bei einem Stichwort betrachten. Außerdem gibt es auch einen Grammatikteil, der nach den bestimmten Grammatikbereichen geordnet ist. Solche Fehlerlexika können auch bei der Durchführung einer Fehleranalyse hilfreich sein.

In der Germanistik an der Universität Helsinki sind in den letzten zehn Jahren mindestens vier Pro-Gradu-Arbeiten zum Thema Fehleranalyse verfasst worden. Leena Aaltonen und Hanna Vuorinen (2001), Satu Huotari (2004), Sonja Rätty (2004) und Marjut Jalkanen (2008) haben Fehleranalysen anhand von (Abitur-) Aufsätzen durchgeführt. Sie haben Fehler aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet, u. a. Rechtschreibfehler, die Verwendung von Präpositionen und die Interferenz des Englischen. Keine von diesen Arbeiten hat aber ein mündliches Korpus als Untersuchungsmaterial gehabt.

5 Untersuchungsmaterial, Untersuchungsfragen und -methoden

In diesem Kapitel werden das Korpus, die Untersuchungsfragen und die Untersuchungsmethoden dieser Untersuchung dargestellt, und der Theorieteil wird mit dem Analyseteil verknüpft.

5.1 Korpus

Das Untersuchungsmaterial gehört zum HY-TALK-Projekt, einem Forschungsprojekt an der Universität Helsinki. Am Projekt nehmen neben der Germanistik auch andere Sprachen am Institut für moderne Sprachen, die Nordistik am Institut der einheimischen Sprachen sowie das Institut für angewandte Pädagogik an der Verhaltenswissenschaftlichen Fakultät teil. Das Projekt hat die Bewertung und Beurteilung von mündlichen Sprachfertigkeiten als Thema. (s. Internet 2.) Ein Forschungsziel des Projekts ist die Validierung der Referenzniveauskala, die sich im finnischen Lehrplan (s. Kapitel 3.3 und Internet 4: POPS 2004, 280ff.) befindet. Die Skala ist eine Anwendung der Referenzniveauskala des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens. (Hildén 2008, 757.) Im Rahmen des HY-TALK-Projekts sind in einigen Schulen in der Hauptstadtregion mündliche Tests durchgeführt worden. An den Tests in Schwedisch, Englisch, Deutsch oder Französisch haben insgesamt 200 Schüler teilgenommen, die in der siebten Klasse der finnischen Gesamtschule und in der ersten Klasse der gymnasialen Oberstufe sind (Hildén 2008, 757f.). In einigen Sprachen sind auch Tests auf dem Hochschulniveau durchgeführt worden, und im Deutschen sind sie im Frühjahr 2010 organisiert worden. Die HY-TALK-Tests dienen bis auf weiteres nur der Forschung, und die Leistungen haben keinen Einfluss auf dem Niveau eines Individuums (Hildén 2008, 760).

In der vorliegenden Untersuchung werden die Leistungen der gymnasialen Oberstufe in der deutschen Sprache erforscht. Im Korpus des HY-TALK-Projektes gibt es deutsche Sprechprodukte von insgesamt 42 Gymnasiasten. Sie lernen Deutsch in einem langen Lehrgang. Das heißt, dass der Deutschunterricht während der ersten sechs Klassenstufen (normalerweise in der dritten, vierten oder fünften Klasse) der

finnischen Gesamtschule angefangen hat. Die Leistungen sind von fünf bis sieben Experten bewertet worden, und sie haben jeden qualitativen Aspekt (die Erledigung der Aufgabe, die Flüssigkeit, die Aussprache, das Wortschatzspektrum und die grammatikalische Korrektheit) im Hinblick auf die Kompetenzniveaus A1.1 bis C1.1 der finnischen Lehrpläne bewertet (s. Kapitel 3). Diese Bewertungen dienen auch als Korpus der vorliegenden Untersuchung. Es wurden Gymnasiasten ausgesucht, die beim qualitativen Aspekt *Korrektheit* auf der Niveaustufe A1.3 oder A2.2 platziert waren. Diese zwei Niveaus sind unterschiedlich genug voneinander, um eine vergleichende Analyse zu machen. Außerdem hat POPS (2004) es als Ziel gesetzt, dass der Schüler sich im Deutschen auf dem Referenzniveau A2.1 am Ende der neunten Klasse befinden muss, um die Note 8 (gute Kenntnisse) auf der finnischen Schulnotenskala 4–10 zu bekommen (Internet 4: POPS 2004, 142). Die Schüler auf dem Niveau A2.2 haben also die Ziele für gute Kenntnisse in der Gesamtschule erreicht, während die Schüler auf dem Niveau A1.3 unter dem Zielniveau geblieben sind. Deswegen ist es sinnvoll, gerade diese zwei Niveaus zu untersuchen.

Aus den Bewertungen der Experten wurden für jeden Gymnasiasten das arithmetische Mittel und der Modalwert berechnet. Für meine Untersuchung wurden sieben Schüler (vier Jungen und drei Mädchen) ausgewählt, die sowohl das arithmetische Mittel als auch den Modalwert A2.2, und sechs Schüler (drei Jungen und drei Mädchen), die das arithmetische Mittel und den Modalwert A1.3 für die Korrektheit bekommen hatten (zum Rechnen des arithmetischen Mittels s. Kapitel 7). Insgesamt gibt es 13 Probanden. Ein kleines Korpus ermöglicht, dass eine sorgfältige und gründliche Fehleranalyse durchgeführt werden kann. Es nimmt viel Zeit in Anspruch, die Leistung eines Probanden zu analysieren. Außerdem habe ich nur die Probanden ausgewählt, die deutlich auf dem Niveau A2.2 oder A1.3 eingestuft worden sind. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung sind deswegen nur richtungweisend, und für weitere Untersuchungen müssen noch mehr Probanden beschafft werden.¹⁰

Die Tests sind auf Video aufgenommen und danach transkribiert worden (die Grundlagen der Transkription GAT sind im Anhang 3 vorgestellt worden). Die

¹⁰ In der vorliegenden Arbeit wird die Maskulinform *der Proband* generisch gebraucht und mit der wird sowohl auf Frauen als auch auf Männer hingedeutet.

Gymnasiasten arbeiten paarweise und die Leistung eines Paares dauert ungefähr 15–20 Minuten. Die Probanden dieser Untersuchung bilden nicht immer Paare miteinander, sondern der Gesprächspartner kann auf einem anderen Referenzniveau platziert sein. Die Gymnasiasten haben im mündlichen Test drei kleine Aufgaben durchgeführt (Anhang 4). In der ersten Aufgabe handelt es sich um einen Monolog. Jeder stellt sich selbst und seine Familie einem deutschen Jungen oder Mädchen vor, der/das nach Finnland zu Besuch kommt. In der zweiten Aufgabe führen die Probanden einen gesteuerten Dialog aus, in dem der eine Proband der deutsche Junge/das deutsche Mädchen ist und der andere als er/sie selbst auftritt. Die Rollen werden in der Mitte der Aufgabe getauscht. In der Aufgabe 2.1 ist das Thema Unterkunft und in der Aufgabe 2.2 Filme und Musik. Bei der dritten Aufgabe handelt es sich um ein weniger gesteuertes Gespräch, das als Thema einen Ausflug hat. Die Instruktionen sind in jeder Aufgabe auf Finnisch. Zudem gibt es am Anfang des Tests ein kurzes Gespräch mit einem deutschen Muttersprachler, aber dieser Teil wird in meiner Untersuchung nicht analysiert, denn der Teil ist auch nicht bewertet worden.

Einen Teil des Korpus der vorliegenden Untersuchung bilden neben der Testleistungen der 13 Probanden und der Bewertungen der HY-TALK-Jury auch die Bewertungen einer Jury von drei deutschen Muttersprachlern, die die Videoaufnahmen durchgesehen und ihre Meinungen u. a. über die Verständlichkeit der Sprache geäußert haben.

5.2 Untersuchungsfragen

Ein Ziel dieser Untersuchung ist, die mündlichen Testleistungen finnischer Schüler aus Sicht der grammatischen Korrektheit mit Hilfe der Fehleranalyse zu analysieren und die Besonderheiten eines bestimmten Kompetenzniveaus herauszufinden. Die wichtigsten Untersuchungsfragen sind:

1) Welche und wie viele Fehler machen die Schüler, die bezüglich der grammatischen Korrektheit auf dem Niveau A1.3 oder A2.2 platziert sind? Welche Fehler kommen am häufigsten vor?

2) Was für Unterschiede gibt es zwischen diesen zwei Niveaus? Macht die A1.3-Gruppe mehr Fehler als die A2.2-Gruppe? Welche Fehler sind typisch für das Niveau A1.3 und welche für das Niveau A2.2? Wie entwickelt sich die grammatikalische Korrektheit von einem Niveau zum anderen?

Diese Fragen werden in den Kapiteln 6.2 und 6.3 behandelt. Darüber hinaus werden die Ursachen für die typischen Fehler im Kapitel 6.4 besprochen. Zum Schluss werden die Fragen „Was ist ein schwerer oder ein leichter Fehler?“ und „Behindern die grammatikalischen Fehler die Kommunikation?“ im Kapitel 6.5 behandelt.

Ein anderes Ziel ist die Validierung der Referenzniveauskala des finnischen Lehrplans. Im Kapitel 7 werde ich die Ergebnisse der Fehleranalyse mit den Bewertungen der Expertenlehrer der HY-TALK-Jury vergleichen und die Funktionsweise der Skala analysieren. Die Untersuchungsfragen in diesem Teil sind:

3) Entsprechen die Bewertungen den Leistungen der Probanden, was die Fehleranzahl angeht?

4) Wie funktionieren die Beschreibungen der Skala der grammatikalischen Korrektheit beim Bewerten?

Das Thema ist relevant für das HY-TALK-Projekt, weil die Besonderheiten eines bestimmten Niveaus im Anschluss an den qualitativen Aspekt *Korrektheit* noch nicht untersucht worden sind. Meine Untersuchung wird auch seinen Teil zur Validierung der Referenzniveauskala des finnischen Lehrplans beitragen. Es wird auch für die zukünftigen Lehrer nützlich sein zu wissen, welche Fehler typisch für die Niveaus A1.3 und A2.2 sind. Das wird ihnen beim Grammatikunterricht und bei der Bewertung von mündlichen Leistungen helfen.

5.3 Methoden

Um die zwei ersten Untersuchungsfragen zu beantworten wird eine Fehleranalyse (s. Kapitel 4.1) durchgeführt. Weil es sich um ein mündliches Korpus handelt, bilden die Normen der gesprochenen Sprache (s. Kapitel 2.2) die Basis für die Analyse. Vor der Fehleranalyse wurden die Videoaufnahmen mehrmals durchgesehen, und die Transkripte wurden überprüft. Während der Fehleranalyse werden die Formen der

Lernersprache (s. Kapitel 4.3), die von grammatisch korrekten Formen abweichen, lokalisiert. Es wird also abgewogen, was als ein Fehler bezeichnet werden kann. Die Videoaufnahmen werden noch einmal angehört und die fehlerhaften Formen gesucht. Gleichzeitig dienen die Transkripte als Hilfsmittel: Die fehlerhaften Stellen können noch in schriftlicher Form überprüft werden und dann in Tabellen gesammelt werden. Danach werden diese Formen mit den Formen der Zielsprache verglichen. Dabei wird auch eine Fehlerklassifikation durchgeführt: Die Fehler werden in verschiedene Unterklassen eingeteilt. Da diese Untersuchung sich auf die grammatikalische Korrektheit (s. Kapitel 3.2) der Sprachverwendung von finnischen DaF-Schülern konzentriert, werden in der Fehleranalyse nur die Fehler, die auf der Ebene der Grammatik liegen, behandelt. Nach der Klassifikation des GER (2001) wird hier in der Analyse auf die morphologischen und syntaktischen Fehler eingegangen, und in Kleppins (1997) Klassifikation nach Sprachebenen handelt es sich um morphosyntaktische Fehler. Demnach werden zum Beispiel lexikalische Fehler und Aussprachefehler ausgelassen.

Da es als ein Ziel dieser Untersuchung anzusehen ist, herauszufinden, welche Fehler typisch für die Niveaus A1.3 und A2.2 sind, ist es sinnvoll, die Fehler nach linguistischen Kategorien zu klassifizieren (u. a. Wortklassen oder Satzgliedteile; Genus, Kasus, Tempus, Numerus usw.). Diese Kategorien sind auch den Schülern bekannt, weil der Grammatikunterricht sehr oft auf diesen Kategorien basiert. Die Fehlerklassifikation wird im Detail im Analyseteil (Kapitel 6.2) beschrieben.

Die Leistungen der Schüler werden einzeln analysiert. Die Informationen (Form der Lernersprache, Form der Zielsprache, Wortart oder Satzgliedteil, genauere Fehlerbeschreibung) werden in Tabellen erfasst. Jede Aufgabe wird in einer eigenen Tabelle behandelt, denn oft können Unterschiede im Resultat der verschiedenen Aufgaben festgestellt werden. Oft hat der Schüler für die erste Aufgabe eine bessere Note bekommen als für die anderen. Ein Grund dafür kann sein, dass die Schüler besser auf die erste Aufgabe vorbereitet sind. Jedes Paar hatte nämlich 20 Minuten Zeit vor dem Test, um sich vorzubereiten. Vielleicht haben sie einige Sätze schon vorher auswendig gelernt.

Wenn die Leistungen von allen Schülern einzeln analysiert worden sind, wird eine Zusammenfassung der analysierten Produktionen gegeben. In dieser Zusammenfassung werden die Fehler sowohl quantitativ als auch qualitativ analysiert: Die Gesamtanzahl der Fehler und die Zahl der verschiedenen Fehlertypen werden in Tabellen erfasst (Kapitel 6.2), aber die verschiedenen Fehlerkategorien werden auch gründlicher vorgestellt (Kapitel 6.3). Dann werden Schlussfolgerungen zu den Fehlerursachen gezogen (Kapitel 6.4). Zum Schluss werden die Fehler auch bewertet: Die Frage „Was ist ein schwerer Fehler?“ wird unter anderem mit Hilfe einer Jury von drei deutschen Muttersprachlern erläutert (Kapitel 6.5). Die Leistungen der Schüler werden auch aus der Sicht des Gelingens der Kommunikation analysiert. Die Videoaufnahmen werden noch mal mit den deutschen Muttersprachlern durchgesehen, und die Verständlichkeit der Leistungen wird mit Hilfe von den Muttersprachlern analysiert. Wie gut wird ein Deutscher, der kein Finnisch versteht, die Gespräche der Schüler verstehen? Von den drei Muttersprachlern spricht einer ein bisschen Finnisch, die zwei anderen gar nicht. Auf den u. a. von Nickel (1973) behandelten Bereich der Fehlertherapie (s. Kapitel 4.1) wird nicht eingegangen.

Zum Schluss werden die Ergebnisse der Fehleranalyse mit den Bewertungen der HY-TALK-Jury (d. h. die Experten) im Kapitel 7 verglichen. Die Korrelation zwischen den Bewertungen und der Fehleranzahl wird mit Hilfe der Regressionsgerade quantitativ untersucht. Die Frage über die Validität der Bewertungsskala wird mit Hilfe der Ergebnisse der Fehleranalyse qualitativ analysiert.

6 Fehleranalyse des HY-TALK-Materials

Im Kapitel 6 werden die mündlichen Leistungen der Schüler mit Hilfe der Fehleranalyse analysiert, die Problemstellen erläutert und die Ergebnisse der Fehleranalyse dargestellt.

6.1 Probleme bei der Fehlerlokalisierung und -beschreibung

Weil es sich in dieser Untersuchung um ein mündliches Korpus handelt, ist es oft schwierig, die fehlerhaften Formen der Lernautsprache zu identifizieren. Die **Aussprache** bereitet bei einigen Schülern mehr Probleme bei der Fehlerlokalisierung als bei anderen. Beispielsweise ist es manchmal fast unmöglich auf der Videoaufnahme zu hören, ob der Proband den Ausdruck *in unseren sommerhaus* (op 1) oder *in unserem Sommerhaus* äußert. Da die Transkripte nicht von mir, sondern von einer anderen Person gemacht worden sind, sind sie bei unklaren Fällen oft hilfreich. Dort kann geprüft werden, wie eine andere Person diese Stellen gehört hat. Die Validität der Untersuchung wird besser, wenn mehrere Personen die unklaren Stellen anhören und ihre Meinung äußern. Problematisch ist die Tatsache, dass die letzten Laute eines Wortes im gesprochenen Deutsch oft undeutlich ausgesprochen werden. Sie werden also „verschluckt“, und demnach werden Ausdrücke wie *du solltest* (op 4) oder *es is* (op 4) nicht als fehlerhaft bezeichnet. Der Wegfall von auslautendem *l*, *n* und *t* gehört nämlich zu den Besonderheiten gesprochener Sprache (Duden Grammatik 2009, 1197; s. Kapitel 2.2). Schwieriger ist es in dem Fall zu entscheiden, ob es sich um einen Fehler handelt, wenn der Proband die unbetonten Vokale am Wortende hat wegfallen lassen. Der Wegfall von unbetontem *e* kann gut als Beispiel dienen: *mein mutter* (op 4) wird nicht zu den Fehlern gezählt, weil der Proband offensichtlich nur bei der Aussprache die Endung verschluckt hat. Es scheint leichter zu sein, die grammatikalischen Fehler bei den Probanden zu entdecken, die sehr deutlich artikulieren und einen finnischen Akzent haben, als bei den Probanden, die eine „deutsche“ Aussprache haben. Ein anderer Proband hat nämlich auch die Äußerung *mein mutter* (op 16) gesagt, aber er hat jedes Wort sehr deutlich artikuliert, so dass es klar ist, dass er bei dieser Äußerung einen Genusfehler gemacht hat. Es wäre nützlich, das Verhältnis zwischen den

Bewertungen der grammatikalischen Korrektheit und der Aussprache zu untersuchen, um zu sehen, ob die zwei Noten miteinander korrelieren.

Wie schon festgestellt wurde, geben die **Normen der gesprochenen Sprache** den Rahmen für die vorliegende Fehleranalyse. Zum Beispiel kann der Satzbau in der gesprochenen Sprache anders sein als in der geschriebenen Sprache (s. Kapitel 2.2). Weil die gesprochene Sprache spontan ist, werden auch unvollständige Sätze (Ellipsen) oder zusätzliche Ergänzungen (Expansionen) akzeptiert. Die Frage, welche Satzglieder ausgeklammert werden können, hat Probleme bei der Fehleridentifizierung bereitet¹¹. In der Frage *wenn wacht ihr auf am morgen* (op 4) verwendet der Proband ganz richtig die Distanzstellung bei trennbaren Verben (*wann wacht ihr auf*), aber danach fügt er noch eine Ausklammerung hinzu (*am morgen*). Diese Äußerung wird in dieser Untersuchung nicht zu den Fehlern gezählt, da in der Duden Grammatik (2009, 887) erklärt wird, dass Präpositionalphrasen besonders oft ausgeklammert werden, sowie Konjunkionalphrasen mit vergleichender Bedeutung. Deswegen wird die Wortstellung auch in den folgenden Beispielen nicht als fehlerhaft bezeichnet: *und öö gehe raus mit meinem freunden* (op 3) (vs. *und gehe mit meinen freunden raus*) oder *kann wir kommen i morgen nach suomenlinna* (op 18) (vs. *können wir morgen nach suomenlinna gehen*). Beim folgenden Beispiel dagegen ist die Äußerung nicht korrekt: *ich ich habe gelernt english deutsch und swedish und russi* (op 27). Die Akkusativ- oder Dativobjekte können nämlich nicht ausgeklammert werden. Deswegen ist diese Ausklammerung fehlerhaft, und sie wird in dieser Analyse als ein Satzbaufehler bezeichnet. Auch das folgende Beispiel ist fehlerhaft: *und du kann bringe die badendingen zu ääh badenzimmer* (op 3) (vs. *und du kannst die badedinge ins badezimmer bringen*). Hier kann die Nominalgruppe *die badedinge* nicht ausgeklammert werden, weil sie als Akkusativobjekt in diesem Satz fungiert. Die Präpositionalphrase *ins badezimmer* könnte dagegen ausgeklammert bleiben. Auch bei Kopulaverben (z. B. *sein*) gibt es Ergänzungen (u. a. Prädikative und Adverbiale), die nicht ausgeklammert werden können. Deswegen handelt es sich um einen Satzbaufehler beim folgenden Beispiel: *ich möch mag auch hmm wäre mit mein freunde* (op 10) (vs. *ich mag auch mit meinen freunden sein*). Hier sollte jedoch die Frage behandelt werden, ob diese Probanden überhaupt etwas über die

¹¹ Zu den Regeln, was für Phrasen im Nachfeld stehen können, s. z. B. Duden Grammatik (2009, 886f.).

Ausklammerung im Deutschen wissen. Es kann sein, dass sie nur die finnische Wortstellung benutzt haben, z. B. *wir kann gehen mit den rad* (op 22), vgl. *voimme mennä pyörällä*. Im gesprochenen Deutschen ist diese Ausklammerung auf jeden Fall möglich und deswegen kann sie nicht als fehlerhaft bezeichnet werden. Die Frage, welche Satzglieder ausgeklammert werden können, ist komplex und sie kann unter anderem auch aus dem Blickwinkel der Prosodie betrachtet werden. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ist es nicht möglich, die Problematik der Ausklammerung oder Ausrahmung genauer zu behandeln, aber dieses Thema bietet weitere Untersuchungsmöglichkeiten an.

Dass das Sprachbewusstsein schriftsprachlich dominiert ist, wie Fiehler et al. (2004) (s. Kapitel 2.1) bemerken, kann sehr deutlich beim Durchführen der Fehleranalyse eines mündlichen Korpus beobachtet werden. Ein gutes Beispiel dafür ist gerade der Satzbau, z. B. die Wortfolge im Nebensatz, der mit der Konjunktion *weil* anfängt (s. Kapitel 2.2). Beispielweise wird die folgende Äußerung in der vorliegenden Untersuchung nicht zu den Fehlern gezählt, da der Verb in der gesprochenen Sprache bei *weil*-Sätzen nicht auf dem letzten Platz stehen muss: *und das karte hmm weil deutschland ist sehr schön* (op 10). In der geschriebenen Sprache wäre diese Wortstellung normwidrig, und wahrscheinlich deswegen erregt sie Aufsehen, auch wenn es um ein mündliches Korpus geht. Oft habe ich bemerkt, dass ich auf den ersten Blick einige Äußerungen als fehlerhaft bewertet habe, die nach den Normen der gesprochenen Sprache letztendlich doch akzeptabel sind. Man könnte sich jedoch fragen, ob der Proband wirklich die Normen der Wortstellung im Nebensatz kennt. Auf jeden Fall muss beim Durchführen der Fehleranalyse die ganze Zeit daran gedacht werden, welche Normen gelten, nach denen die Analyse durchgeführt wird.¹²

Doch können die Normen auch selbst ab und zu schwankend sein. Ein Beispiel: Bei *viel* werden nach flektierten Formen „Adjektive normalerweise (wie nach Zahladjektiven) parallel flektiert“: *viele gute Sachen*, seltener aber auch: *viele guten Sachen* (Duden Grammatik 2009, 326). Deswegen ist die Form *anderen* im folgenden Beispiel kein Fehler: *sprechtsu du viel öö anderen language* (op 10).

¹² In der vorliegenden Analyse müssen neben den Normen der gesprochenen Sprache auch die Grammatiknormen berücksichtigt werden, die im Unterricht behandelt (oder nicht behandelt) werden.

Im Untersuchungsmaterial kommen auch viele **Aussprachefehler und lexikalische Fehler** vor. Da sie nicht zum Bereich der Grammatik (wie ich sie im Kapitel 3.1 definiert habe) und der grammatikalischen Korrektheit gehören, werden sie in dieser Untersuchung außer Acht gelassen. Beispielsweise wird beim Ausdruck *ein bisschen schoklad* (op 2) das unkorrekte Wort *schoklad* außer Acht gelassen, weil es als ein lexikalischer Fehler oder als ein Aussprachefehler bezeichnet werden kann. Oft sind die Aussprachefehler und die lexikalischen Fehler einfach zu erkennen, wie zum Beispiel in den Äußerungen *französich* (op 27) vs. *französisch* und *ich bringe meine freizeit meistens mit meine freunde* (op 4) vs. *ich verbringe*. In diesem Beispielsatz wird der Wortwahlfehler nicht berücksichtigt (*ich bringe* vs. *ich verbringe*), aber der Fehler bei der Deklination der Nominalgruppe (*mit meine freunde* vs. *mit meinen freunden*). Auch die Verwendung eines Wortes aus einer anderen Sprache (z. B. *wohin könnte ich meine kleider und so weiter putten* (op 13) vs. *legen*; *das ist ein sehr schickes room* (op 4) vs. *zimmer*) wird in dieser Analyse nicht berücksichtigt. Ein anderes Problem ist der Fall, wenn der Proband ein Wort aus dem Englischen oder aus einer anderen Sprache benutzt und dem Wort ein falsches deutsches Genus gibt, z. B. *wir haben ein kitchen* (op 10). Kann man in diesem Fall von einem Fehler sprechen? Das Wort *Küche* ist im Deutschen ein Femininum, d. h. *eine Küche*. Der Proband benutzt aber den Artikel *ein* (Maskulinum/Neutrum). Die Wortwahlfehler (*kitchen* vs. *küche*) wird in der vorliegenden Analyse außer Acht gelassen, weil es sich um einen lexikalischen Fehler handelt. Den Artikelfehler habe ich jedoch als einen Genusfehler bezeichnet und zur Analyse mitgezählt.

Ab und zu war es allerdings nicht einfach zu bestimmen, **welche Fehler lexikalische Fehler sind und welche zum Bereich der grammatischen Korrektheit gehören**. Beispielsweise in der Äußerung *zu finnland* (op 4) vs. *nach finnland* kann die Verwendung der falschen Präposition sowohl als ein Fehler im Bereich der Lexik als auch im Bereich der Grammatik bezeichnet werden¹³. Dasselbe würde beispielsweise auch für die Verwendung einer falschen Konjunktion gelten (z. B. *wenn* vs. *als*). Die Fehler dieser Art werden in dieser Untersuchung als Grammatikfehler betrachtet, weil es hier um Funktionswörter geht und sie zur Morphosyntax gehören. Beim

¹³ Vgl. Auto- und Synsemantika (z. B. Homberger 2003, 66 und 556)

folgenden Beispiel ist die Entscheidung auch schwierig: [*wann muss ich ääh am morgen aufstehen*]¹⁴ *ööh um sieben uhr und dann haben wir frühstückt* (op 1). Hat der Proband gedacht, dass das Substantiv *Frühstückt* heißt (ein lexikalischer Fehler), oder hat er versucht, das Verb *frühstücken* zu verwenden (ein grammatikalischer Fehler)? Weil es in diesem Satz schon das Verb *haben* gibt, nehme ich an, dass er das Substantiv *Frühstück* verwenden will.¹⁵ Ein weiteres Beispiel: Handelt es sich um einen grammatikalischen Fehler oder einen lexikalischen Fehler, wenn der Proband ein trennbares Partikelverb benutzen sollte, aber den Partikel nicht sagt? Zum Beispiel beim Verb *auf/wachen*: *wann wenn öhm du wachen öö am morgen* (op 10). Handelt es sich um Auslassen eines Teiles, wobei der Fehler ein grammatikalischer Fehler wäre, oder um die Wahl eines falschen Verbs (*wachen* statt *aufwachen*)? In der vorliegenden Analyse wird dieses Beispiel als ein lexikalischer Fehler behandelt.

Bei der Äußerung *welche ää sprechen sprichst du* (op 16) ist es unmöglich zu wissen, ob der Proband geglaubt hat, dass das Wort im Singular *die Sprech*e heißt und die Pluralform ganz richtig mit der Endung *-n* gebildet hat. In diesem Fall wäre der Fehler ein lexikalischer Fehler. Wenn der Proband aber gewusst hat, dass das Wort *die Sprache* heißt, hat er in diesem Fall den Plural fehlerhaft mit der Endung *-n* und mit dem Umlaut gebildet (*die Sprächen*). Dieser Fehler wäre ein grammatikalischer Fehler. In der vorliegenden Analyse habe ich den Beschluss gefasst, diesen Fehler zu den grammatischen Fehlern zu zählen. Im Gegensatz dazu gibt der Gesprächspartner (S1) dem Probanden (S2) im folgenden Beispiel ein falsches Wort *Spreche*. Der Proband formuliert ganz korrekt die Pluralform, und deswegen wird diese Äußerung nicht als fehlerhaft bezeichnet. Es handelt sich nur um einen lexikalischen Fehler:

S2: *welche apua*

S1: *spreche*

S2: *welche sp sp sprechen sprichst du* (op 30)

Wenn der Unterschied zwischen den lexikalischen Fehlern bzw. den Aussprachefehlern und den Grammatikfehlern gemacht worden ist, bereitet die

¹⁴ Die eckigen Klammern [...] werden hier als ein Zeichen dafür benutzt, dass die Textpassage nicht in der Analyse behandelt wird. Sie wird nur verwendet, um den Kontext klarzumachen.

¹⁵ Den Ausdruck *Frühstück haben* gibt es jedoch im Deutschen nicht, d. h. es handelt sich um einen lexikalischen Fehler und zwar um die Wahl eines falschen Ausdrucks (Interferenz mit dem Englischen *to have breakfast*).

Einteilung der Fehler in weitere linguistische Kategorien Probleme. Im Allgemeinen überlappen sich die linguistischen Kategorien oft. Wie zum Beispiel Raabe (1980, 75) betont, ist es oft schwer festzustellen, zu welcher linguistischen Kategorie der Fehler gehört. Die Wahl einer falschen Präposition dient als Beispiel: Im Satz *Er geht in der Straße* kann die falsche Präposition ein Verstoß sowohl gegen die Syntax (korrekt wäre *auf* statt *in*) als auch gegen die Semantik (niemand kann in der Straße, z. B. im Asphalt, gehen) sein. Dementsprechend kann es problematisch sein zu definieren, ob ein Fehler ein **morphologischer** oder ein **syntaktischer** ist. In der deutschen Sprache sind die Artikelfehler ein Beispiel dafür. Der Artikel gehört sowohl zur Struktur des Wortes als auch zur Struktur des Satzes. Jedes Substantiv hat ein Genus (Neutrum/Maskulinum/Femininum), das unter anderem mit einem Artikelwort (ein/ein/eine, das/der/die) ausgedrückt wird. Dieses Artikelwort gehört also wesentlich zur Struktur des Wortes. Mit Hilfe des Artikels werden jedoch auch verschiedene Kasusformen (Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv) ausgedrückt. Mit Hilfe der Kasusformen werden verschiedene Satzglieder (z. B. Subjekt, Objekt) identifiziert. Somit gehört der Artikel auch zur Struktur des Satzes. Im Satz *ich habe auch ein ääh eine schwester und ein bruder* (op 13) kann man nicht wissen, ob es um einen morphologischen oder syntaktischen Fehler geht. Hat der Proband ein falsches Genus für das Wort *Bruder* (*das/ein Bruder*) und den richtigen Kasus (Akkusativ) gewählt? Oder hat er gewusst, dass das Wort *Bruder* ein Maskulinum ist, aber nur den falschen Kasus (Nominativ) gewählt?¹⁶ Wegen dieser Unklarheit habe ich in dieser Analyse auf die Aufteilung *morphologischer/syntaktischer Fehler* verzichtet.

Genau dasselbe Beispiel bereitet Probleme mit der Aufteilung in **Kasus- und Genusfehler**. Ein anderes Beispiel wäre die Äußerung *aber hast du die neue james bond film (ge)sehen* (op 27). Der Proband macht einen Genusfehler, weil er glaubt, dass das Wort *Film* ein Femininum ist. Es ist aber unmöglich zu sagen, ob der Proband den richtigen Kasus verwendet. Bei Feminina sehen nämlich die Nominativ- und Akkusativformen gleich aus. Wenn der Proband das richtige Genus verwendet hätte (das Maskulinum: *der Film*), hätte er auch den richtigen Kasus gewählt (den Akkusativ: *den Film*)? Deswegen sind in einigen Fällen zwei Fehlerbeschreibungen möglich: In der Fehleranalysetabelle (s. Anhang 5) steht an solchen Stellen z. B.

¹⁶ Es ist auch möglich, dass der Proband nach den Normen der gesprochenen Sprache die Endung *-en* weggelassen hat (s. Kapitel 2.2).

Kasusfehler/Genusfehler. Meines Erachtens hat auch Kleppin (1997, 46) in ihrer Aufteilung (s. Kapitel 4.2.2) Genus- und Kasusfehler miteinander verwechselt. Sie gibt ein Beispiel von einem Kasusfehler: *Es gibt einen großen* (anstatt: *ein großes*) *Problem*. Meiner Meinung nach ist dieser Fehler aber ein Genusfehler, da der Lerner unbestreitbar gewusst hat, dass der Ausdruck *es gibt* einen Akkusativ verlangt. Er hat nur geglaubt, dass das Wort *Problem* ein Maskulinum ist, d. h. er hat ein falsches Genus gewählt.

Bei der Fehlerbeschreibung sind auch komplexere Probleme vorgekommen. Beim folgenden Beispiel hat der Proband schon gewusst, dass die Länder meistens Neutra sind und dass die Präposition *in* kombiniert mit dem Dativ auf die Frage *wo?* antwortet: *er ist im sweden* (op 3). Er hat aber nicht gewusst, dass die meisten geographischen Eigennamen normalerweise ohne Artikel stehen (s. Duden Grammatik 2009, 299). Die richtige Form wäre demnach *in Schweden*. Es handelt sich um einen Fehler bei der Deklination der Nominalgruppe. Schwieriger ist, diesen Fehler genauer zu beschreiben. Er passt nicht zu den Unterklassen, die ich bis zu diesem Punkt in meiner Fehlerklassifizierung benutzt habe. Er ist weder ein Genus- noch ein Kasusfehler. Im Korpus gibt es keine anderen Fehler dieses Typs und deswegen habe ich keine eigene Unterklasse für diesen einzelnen Fehler gegründet. Ich habe ihn unter dem Titel *Unklare Fälle bei der Deklination der Nominalgruppen* platziert.

Eine weitere Problemstelle ist die Klassifizierung von Fehlern mit dem Wort *viel*. Nach Duden Grammatik (2009, 326) handelt es sich bei *viel* um „einen Grenzfall von Adjektiv und Artikelwort/Pronomen“. Die flektierten Formen folgen dem adjektivischen Muster und die endungslosen Formen werden wie indefinite Artikelwörter/Pronomen des Typs *etwas* gebraucht (ebd.). In der vorliegenden Untersuchung sind die Probleme beim Gebrauch von *viel* unter der Gruppe *Deklination der Nominalgruppe* und genauer unter *Deklination des attributiven Adjektivs* gestellt. Ein Beispiel: *und ich habe viel öh freun freunden hier* (op 27).

Oft ist es einfach zu entscheiden, zu welcher Hauptkategorie ein Fehler gehört. Es ist leicht zu sehen, ob der Fehler bei der Deklination der Nominalgruppe, bei Pronomina, bei den nicht flektierbaren Wortarten, bei Fragewörtern oder bei der Verneinung, bei

der Konjugation der Verben oder beim Satzbau liegt. Die Einteilung in Unterklassen ist oft schwieriger. Beispielweise bei Verben muss man in den folgenden Beispielen überlegen, ob es um einen Fehler bei der Bildung des Infinitivs oder beim Tempusgebrauch geht: *vi kann gehe ins zentrum oder öh war ins hause* (op 30) und *ich hmm ää mag äh v:iele geige spielen und klavier spli=spielen und mit freunde wa waren* (op 9). In beiden Fällen bin ich zum Ergebnis gekommen, dass es sich um einen Infinitivfehler handelt. Beim Kontext ist nämlich zu sehen, dass der Proband klar versucht hat, den Infinitiv zu bilden und nicht ein Ereignis in der Vergangenheit zu beschreiben. Manchmal ist es schwierig zu entscheiden, ob der Fehler bei Verben ein Fehler bei der Bildung des Präsens/Präteritums ist (ein falscher Stammvokal oder ein überflüssiges *t*), oder ob es sich um einen Fehler beim Gebrauch der Tempora und Modi handelt. Diese drei Beispiele sind zu den unklaren Fällen bei Verben gezählt worden:

meine geschwister hm sprachen auch deutsch (op 13)

um wie viel uhr ääh wachten die familie auf (op 13)

und nach dem film könnte ich n kann könnte ich nicht einfach nicht mehr lachen
(op 4)

Bei Fragesätzen gibt es Fehler, die sich nicht so einfach klassifizieren lassen. Im folgenden Beispiel hat der Proband die Strukturen von zwei Verben vermischt:

was magst du das film (op 10). Die Frage sollte entweder *magst du den film* oder *wie findest du den film* heißen. Es ist schwierig, so ein Fehler zu klassifizieren. Handelt es sich um einen Fehler in der Wahl des Fragewortes oder ist das ein Satzbauproblem?

Und überhaupt: Ist die Verwendung von einem falschen Fragewort ein grammatikalischer oder ein lexikalischer Fehler? Obwohl es sich sicher auch um einen Fehler beim Satzbau handelt, habe ich in meiner Fehleranalyse Fehler dieses Typs zur Gruppe *Fragewörter* gezählt. Auch solche Fragewortfehler sind vorgekommen, bei denen es keinen Satzbaufehler gibt, wie z. B. *was sprachen kann du sprechen* (op 3) vs. *welche sprachen kannst du sprechen*.

Bei der Einteilung von Satzbaufehlern in Unterklassen sind auch Probleme vorgekommen. Ab und zu haben die Probanden den Satz nicht zu Ende gebracht, zum Beispiel: *und (öh hm) ich habe gutes hm öö gutes hm öö* (op 10). Der Proband hat Probleme mit dem Satzbau oder sein Wortschatz ist zu klein, um den geplanten

Satz zu Ende zu bringen. Darüber hinaus hat er nicht genug Kompensationsstrategien, mit denen er den gemeinten Gedanken äußern könnte. In der vorliegenden Untersuchung werden solche Fälle zu den Satzbaufehlern gerechnet. Schwieriger ist zu entscheiden, ob diese Fehler unverständliche Äußerungen sind oder ob es sich um das Auslassen eines Teiles handelt.

Mehrere Male während des Analysierens wird auch festgestellt, dass ein Ausdruck oft viele verschiedene Fehler enthält. Deswegen kann es in den Tabellen **vielen verschiedenen Fehlerbeschreibungen für denselben Ausdruck** geben. Zum Beispiel im Ausdruck *ich wohne in hochhaus* (op 13) gibt es einen Fehler in der Nominalgruppe bei der Genusmarkierung, und zwar: Das Artikelwort fehlt. Die grammatikalisch korrekte Form wäre *ich wohne in einem hochhaus*. Wie in der Duden Grammatik (2009, 800) festgestellt wird, sind die Artikelwörter bei Substantiven meistens nicht weglassbar. Duden Grammatik bestimmt die Artikelwörter als Phrasen, „die in die Nominalphrase eingebettet sind, also als Artikelphrasen“ (Duden Grammatik 2009, 800). In dieser Untersuchung werden jedoch die Probleme bei den Artikelwörtern zur Deklination der Nominalgruppe gezählt, denn auch in der Duden Grammatik sind die Artikelphrasen fast außer Acht gelassen und an die Nominalphrasen angeschlossen (s. Duden Grammatik 2009, 832). Der andere Fehler in diesem Ausdruck liegt in der Verwendung der Präposition: Die Kasusmarkierung fehlt. Die Präposition *in* ist in der deutschen Sprache eine Wechselpräposition, d. h. die Präposition kann der folgenden Nominalphrase sowohl einen Akkusativkasus als auch einen Dativkasus zuweisen. In diesem Fall wird im Beispielsatz auf die Frage *wo?* geantwortet und der Kasus ist dadurch der Dativ. Es kann also vermutet werden, dass dieser Proband weder den korrekten Artikelgebrauch in Nominalgruppen noch die Rektion von Präpositionen beherrscht.

Im Deutschen kann der Kasus oder das Genus eines Wortes auch mithilfe des attributiven Adjektivs geäußert werden. Das hat bei der Analyse zuerst Probleme bereitet: Es ist unmöglich zu entscheiden, ob beim Ausdruck *sehr schön zimmer* (op 13) der Fehler das Fehlen der Genusmarkierung beim Substantiv oder das Fehlen der Endung beim Adjektiv ist. Probleme wie dieses werden gelöst, indem solche Fehler zur Kategorie *Deklination der Nominalgruppe* gezählt und sowohl als ein Genusfehler als auch ein Fehler bei der Deklination des attributiven Adjektivs

bezeichnet werden. Die grammatikalisch korrekte Form wäre *ein sehr schönes zimmer*.

Beim Gebrauch von Präpositionen gibt es oft mehrere Fehler. Die Präpositionen verlangen immer einen bestimmten Kasus (einige Präpositionen verlangen nur einen Kasus und andere sind Wechselpräpositionen) und zudem muss das Genus des Wortes berücksichtigt werden. Falls die Präposition falsch ist, wird in der Analyse nur das falsche Genus zu den Fehlern gezählt. Die Kasuswahl nach Präpositionen wird außer Acht gelassen, weil die Präposition schon falsch ist. Man kann nicht wissen, ob der Proband einen Kasusfehler begangen hätte, wenn er die richtige Präposition benutzt hätte. In diesem Beispiel sind die zwei ersten Fehler mit in die Analyse gerechnet, der dritte aber nicht:

ich bin an der ersten jahr (Fehlerbeschreibung: falsche Präposition)

ich bin an der ersten jahr (Fehlerbeschreibung: falsches Genus)

ich bin an der ersten jahr (Fehlerbeschreibung: Kasuswahl nach Präpositionen: falscher Kasus)

vs. *ich bin im ersten jahr*

(op 3)

Bei all diesen Problemen muss festgestellt werden, dass die Fehleranalyse nie ganz objektiv durchgeführt werden kann. Bei Problemstellen muss der Forscher immer eine Entscheidung treffen. Er kann nicht immer wissen, was der Proband wirklich gemeint hat oder welchen Fehler er begangen hat. Eine Lösung wäre, dass der Forscher die Probanden bald nach dem mündlichen Test interviewen würde. Dann hätte der Proband die Möglichkeit, seine Fehler zu erklären. Wenn jedoch, wie in diesem Fall, nur die Videoaufnahmen zur Verfügung stehen, muss der Forscher selbst eine Lösung finden.

6.2 Fehlerklassifikation und Zahl der Fehler

Nachdem die Fehler identifiziert worden sind, sind die grammatikalisch unkorrekten Formen der Lernaltersprache und die korrekten Formen der Zielsprache mit den Fehlerbeschreibungen bei jedem Probanden in Tabellen gesammelt worden

(Anhang 5). Während der Fehleranalyse ist die Fehlerklassifizierung entstanden. Die Klassifizierung, die in der Fehleranalyse benutzt wird, beruht zum größten Teil auf der Klassifikation von Fervers (1983) (s. Kapitel 4.2.2). Da das Untersuchungsmaterial in den Untersuchungen sehr unterschiedlich ist (Germanistikstudierende bei Fervers vs. Gymnasiasten in der vorliegenden Untersuchung, schriftlich vs. mündlich, Übersetzung vs. freies Gespräch), müssen einige Kategorien modifiziert werden oder einige neue Kategorien müssen hinzugefügt werden. Um diese Lücken zu füllen, werden auch Teile der Klassifikationen von Kleppin (1997) und James (1998) (s. Kapitel 4.2.2) in dieser Analyse benutzt. Außerdem werden Duden Grammatik (2009) und Duden Deutsches Universalwörterbuch (2003) als Hilfsmittel in der Fehlerkategorisierung und -beschreibung benutzt.

Einige Klassen von Fervers sind in meiner Analyse modifiziert worden. Mit der Klasse *Possessivpronomen* hat Fervers (1983, 174f.) die Wahl des richtigen Possessivpronomens in Bezug auf das Personalpronomen gemeint (z. B. *er* → *sein* vs. *sie* → *ihr*). In unserem Korpus kommt nur ein Fehler dieses Typs vor. Meiner Meinung nach handelt es sich dabei eher um ein possessives Artikelwort und seinen semantischen Bezug. Sonst kommen in unserem Korpus eigentlich nur die Possessivpronomina (oder possessive Artikelwörter) *mein* und *dein* vor. Die Fehler in der Deklination des possessiven Artikelwortes werden unter der *Deklination der Nominalgruppe* behandelt. Zu dieser Gruppe gehören u. a. auch Genus- und Kasusfehler. Die Kasusfehler werden hierbei nicht in Fehler im Gebrauch des Nominativs, Dativs, Akkusativs oder Genitivs eingeteilt. Es wird nur die Klassen von reinen Kasusfehlern (z. B. *den nächste sommer ist gut* (op 16)) und Kasusfehlern bei Präpositionen (z. B. *zu den dom bringen* (op 4)) generell geben. Meines Erachtens ist es zu schwierig, die Fehler nach den verschiedenen Kasus in den Tabellen zu gruppieren. Die Klasse Präpositionen und Konjunktionen ist in meiner Untersuchung zur Klasse *Die nicht flektierbaren Wortarten* umgewandelt und sie beinhaltet auch die Adverbien. Außerdem habe ich eine neue Klasse geschaffen: *Fragewörter*. Unter dem Titel *Verben* habe ich auch den Gebrauch der Tempora und Modi und den Infinitiv platziert, obwohl sie bei Fervers eigene Klassen bilden. Die Klasse *Wortstellung* von Fervers ist in meiner Untersuchung mit dem Begriff *Satzbau* ersetzt. Meines Erachtens können unter dem Titel *Satzbau* mehr verschiedene Problemfälle subsumiert werden, wovon die Wortstellung nur einer ist. Mit Wortstellung ist in der

vorliegenden Untersuchung u. a. die falsche Reihenfolge von Wörtern in einer Nominalgruppe gemeint (z. B. *ich besuche die töölö gymnasium* (op 38), ein Deutscher würde eher *das gymnasium töölö* sagen). (Eine nähere Betrachtung der Fehlerkategorien folgt im Kapitel 6.3.)

Die Fehler sind in folgende Kategorien eingeteilt worden (die Nummern hinter einigen Gruppen beziehen sich auf die Tabellen 1 und 2):

1. Deklination der Nominalgruppe

1.1 Genusfehler

1.1.1 Genusfehler (Genusmarkierung/Artikelwort fehlt) (1)

1.1.2 Genusfehler (falsches Genus) (2)

1.2 Pluralfehler

1.2.1 Pluralfehler (falsche Pluralendung) (1)

1.2.2 Pluralfehler (Umlautfehler) (2)

1.3 Kasusfehler

1.3.1 Kasusfehler (falscher Kasus)

1.3.2 Kasuswahl nach Präpositionen (Kasusmarkierung fehlt) (1)

1.3.3 Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) (2)

1.4 Adjektiv

1.4.1 Deklination des attributiven Adjektivs (Endung fehlt) (1)

1.4.2 Deklination des attributiven Adjektivs (falsche Endung) (2)

1.4.3 Prädikative Adjektive (falsche Endung)

1.4.4. Steigerung von Adjektiven und Adverbien

+ Unklare Fälle bei der Deklination der Nominalgruppen (1)

2. Pronomen

2.1 Personalpronomen

2.1.1 Personalpronomen (falsches Genus) (1)

2.1.2 Personalpronomen (falscher Kasus) (2)

2.1.3 Personalpronomen (falsches Pronomen) (3)

2.2 Possessivpronomen/ possessives Artikelwort (falscher semantischer Bezug)

2.3 Relativpronomen (falsches Genus/falscher Kasus)

3. Die nicht flektierbaren Wortarten

3.1 Präpositionen

3.1.1 Präposition fehlt (1)

3.1.2 Falsche Präposition (2)

3.2 Konjunktionen

3.3 Adverbien

4. Fragewörter

5. Verneinung (falsches Negationswort)

6. Verben

6.1 Infinitiv

6.2 Subjekt-Verb-Kongruenz

6.3 Bildung des Präsens

6.4 Bildung des Präteritums

6.5 Bildung des Perfekts

6.6 Bildung des Imperativs

6.7 Gebrauch der Tempora und Modi

+ Unklare Fälle bei Verben (2)

7. Satzbau

7.1 Subjekt-Verb-Inversion

7.2 Wortstellung im Nebensatz

7.3 Distanzstellung

7.4 Auslassen eines Teiles

7.5 Andere Wortstellungsprobleme

7.6 Unverständliche Äußerung

Im Kapitel 6.3 folgt eine genauere Beschreibung der Fehlerkategorien. Zuerst will ich aber die Zahl der Fehler vorstellen. Die Zahlen verschiedener Fehler bei der A2.2-Gruppe und bei der A1.3-Gruppe sind in den Tabellen 1 und 2 (s. unten) gesammelt worden. Die verschiedenen Typen von Fehlern sind bei jedem Probanden einzeln gezählt worden, so dass man auch die Leistungen der Probanden vergleichen kann, wenn es nötig ist. Dann sind die Gesamtzahlen ausgerechnet worden. Außerdem ist eine zusammenfassende Tabelle von allen Fehlern (Anhang 5) jedes einzelnen Probanden erstellt worden, wo die Beispiele jeder einzelnen Fehlerkategorie miteinander verglichen werden können. Bei den Fehleranzahlen muss berücksichtigt werden, dass das Testverfahren bestimmte Strukturen bevorzugt.

Insgesamt haben die sieben Probanden der A2.2-Gruppe 215 Fehler gemacht. Aus der Tabelle 1 kann man sehen, dass die Fehler bei der Deklination der Nominalgruppe am meisten Probleme bereitet haben (129 Fehler, was 60,0 % von

allen Fehlern sind). Die anderen Klassen sind bemerkenswert kleiner: 29 Fehler bei den Verben (13,5 %), 21 Satzbaufehler (9,8 %), 17 Pronomenfehler (7,9 %), 17 Fehler bei den nicht flektierbaren Wortarten (7,9 %), ein Fragewortfehler (0,5 %) und ein Verneinungsfehler (0,5 %) ¹⁷. Die große Anzahl der Fehler bei der Deklination der Nominalgruppe wird unter anderem dadurch erklärt, dass diese Klasse alle Genus-, Kasus- und Numerusprobleme bei der Deklination von Substantiven, Adjektiven und Artikelwörtern beinhaltet. Darüber hinaus sind die Nominalgruppen ein sehr häufig vorkommendes Phänomen im laufenden Text oder Gespräch. Die Fehleranzahl könnte außerdem noch mit der Vorkommensfrequenz eines bestimmten Phänomens verglichen werden, was aber im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht möglich ist. In der vorliegenden Untersuchung werden die Fehleranzahlen später mit der Anzahl der Wörter in der Leistung jedes einzelnen Probanden verglichen (s. Tabelle 3).

¹⁷ Wegen der Aufrundung ist die Gesamtanzahl der Prozentenzahlen 100,1 %.

TABELLE 1. Die Zahl der Fehler bei der A2.2-Gruppe.

Proband	op 1	op 2	op 4	op 13	op 16	op 27	op 38	Fehler Total
Genusfehler (1)	1	3	3	6	4	2	2	21
Genusfehler (2)	6	3	5	2	8	5	6	35
Pluralfehler (1)	0	1	0	1	3	2	2	9
Pluralfehler (2)	0	0	0	0	1	1	0	2
Kasusfehler	0	0	0	1	2	1	0	4
Kasuswahl nach Präp. (1)	0	1	1	1	2	2	1	8
Kasuswahl nach Präp. (2)	4	1	5	1	4	1	2	18
Attributives Adjektiv (1)	0	0	0	3	3	1	0	7
Attributives Adjektiv (2)	1	0	1	0	2	3	0	7
Prädikative Adjektive	0	0	0	0	1	0	0	1
Steigerung	0	0	0	0	0	0	0	0
Unklare Fälle (1)	2	1	3	3	2	4	2	17
Dekl. der Nom. Total	14	10	18	18	32	22	15	129
Personalpronomen (1)	2	0	5	2	0	2	0	11
Personalpronomen (2)	0	0	1	0	2	0	0	3
Personalpronomen (3)	0	0	1	0	0	1	0	2
Possessivpronomen	0	0	0	0	0	0	0	0
Relativpronomen	0	0	1	0	0	0	0	1
Pronomen Total	2	0	8	2	2	3	0	17
Präpositionen (1)	1	0	0	1	0	1	1	4
Präpositionen (2)	0	1	5	0	4	1	1	12
Konjunktionen	0	0	0	0	0	0	0	0
Adverbien	0	0	0	0	1	0	0	1
Nicht flekt. W. Total	1	1	5	1	5	2	2	17
Fragewörter	0	0	0	1	0	0	0	1
Verneinung	0	0	0	0	1	0	0	1
Infinitiv	0	1	0	0	0	1	0	2
Subjekt-Verb-Kongruenz	3	1	1	2	2	5	0	14
Präsens	0	0	0	1	1	0	0	2
Präteritum	0	0	0	0	0	0	0	0
Perfekt	0	0	0	1	1	0	0	2
Imperativ	0	0	0	0	0	0	0	0
Tempora und Modi	3	0	0	1	0	0	2	6
Unklare Fälle (2)	0	0	1	2	0	0	0	3
Verben Total	6	2	2	7	4	6	2	29
Subjekt-Verb-Inversion	1	0	0	1	0	4	0	6
Nebensatz	0	1	0	0	0	0	0	1
Distanzstellung	0	0	0	0	0	1	0	1
Auslassen	0	0	2	1	0	1	0	4
Wortstellung	0	0	1	1	2	1	1	6
Unverständliche Ä.	0	0	0	1	0	2	0	3
Satzbau Total	1	1	3	4	2	9	1	21
Gesamtzahl der Fehler	24	14	36	33	46	42	20	215

Bei der A1.3-Gruppe gibt es insgesamt sechs Probanden und die Gesamtzahl der Fehler ist 396 (s. Tabelle 2). Es ist gleich zu bemerken, dass die Fehleranzahl bemerkenswert größer bei der A1.3-Gruppe ist als bei der A2.2-Gruppe. Darüber hinaus gibt es in der A1.3-Gruppe einen Probanden weniger als in der A2.2-Gruppe. Die größte Fehlerquelle bei der A1.3-Gruppe ist ebenfalls die Deklination der Nominalgruppe: 167 Fehler (42,2 % von allen Fehlern). Die A1.3-Gruppe hat insgesamt 100 Fehler (25,3 %) bei den Verben gemacht, was im Vergleich zur A2.2-Gruppe (29 Fehler, 13,5 %) eine große Anzahl ist. Daraus ist zu schließen, dass die Probanden auf dem Niveau A1.3 noch nicht so gut die Konjugation und den Gebrauch der Verben beherrschen wie die Probanden auf dem Niveau A2.2. Die Satzbaufehler sind bei der A1.3-Gruppe ziemlich üblich: Insgesamt gibt es 67 Satzbaufehler (16,9 %). Die Satzbaufehler kommen demnach bei der A1.3-Gruppe häufiger vor als bei der A2.2-Gruppe (vgl. 21 Fehler, 9,8 %). Bei den nicht flektierbaren Wortarten haben die Probanden des Niveaus A1.3 insgesamt 40 Fehler gemacht (10,1 %). Pronomenfehler gibt es 16 (4,0 %), 6 Fragewortfehler (1,5 %) und keine Fehler bei der Verneinung.

TABELLE 2. Die Zahl der Fehler bei der A1.3-Gruppe.

Proband	op 3	op 9	op 10	op 18	op 22	op 30	Fehler Total
Genusfehler (1)	7	8	7	4	8	2	36
Genusfehler (2)	6	11	11	5	8	6	47
Pluralfehler (1)	3	1	0	0	1	0	5
Pluralfehler (2)	1	0	0	1	0	0	2
Kasusfehler	1	1	1	1	1	0	5
Kasuswahl nach Präp. (1)	1	6	4	0	1	1	13
Kasuswahl nach Präp. (2)	2	3	1	0	2	5	13
Attributives Adjektiv (1)	1	0	2	0	1	0	4
Attributives Adjektiv (2)	2	1	2	1	1	0	7
Prädikative Adjektive	0	0	0	0	1	0	1
Steigerung	1	0	1	0	0	0	2
Unklare Fälle (1)	7	4	6	1	8	6	32
Dekl. der Nom. Total	32	35	35	13	32	20	167
Personalpronomen (1)	2	1	1	2	2	1	9
Personalpronomen (2)	2	1	0	0	0	1	4
Personalpronomen (3)	0	0	0	1	0	0	1
Possessivpronomen	0	0	0	0	0	1	1
Relativpronomen	0	0	0	0	1	0	1
Pronomen Total	4	2	1	3	3	3	16
Präpositionen (1)	0	0	0	1	3	0	4
Präpositionen (2)	9	2	7	6	3	5	32
Konjunktionen	0	0	0	0	1	3	4
Adverbien	0	0	0	0	0	0	0
Nicht flekt. W. Total	9	2	7	7	7	8	40
Fragewörter	2	0	1	2	1	0	6
Verneinung	0	0	0	0	0	0	0
Infinitiv	4	3	4	2	1	5	19
Subjekt-Verb-Kongruenz	9	9	10	8	12	11	59
Präsens	0	2	1	2	0	1	6
Präteritum	0	1	0	0	0	4	5
Perfekt	0	1	0	1	2	0	4
Imperativ	0	0	0	0	1	0	1
Tempora und Modi	0	1	2	1	0	2	6
Unklare Fälle (2)	0	0	0	0	0	0	0
Verben Total	13	17	17	14	16	23	100
Subjekt-Verb-Inversion	6	0	1	2	7	2	18
Nebensatz	1	1	0	1	1	2	6
Distanzstellung	2	1	6	0	0	3	12
Auslassen	1	2	2	2	5	0	12
Wortstellung	1	3	1	3	2	1	11
Unverständliche Ä.	0	1	2	0	3	2	8
Satzbau Total	11	8	12	8	18	10	67
Gesamtzahl der Fehler	71	64	73	47	77	64	396

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Fehler sich bei der A2.2-Gruppe auf die Deklination der Nominalgruppe konzentrieren, während sie bei der A1.3-Gruppe weiter verbreitet sind. Besonders viele Fehler haben die Probanden des Niveaus A1.3 neben der Deklination der Nominalgruppe bei den Verben und beim Satzbau begangen.

Diese zwei Fehlerkategorien (Verben und Satzbau) können noch genauer betrachtet werden. Diehl et al. (2000, s. Kapitel 4.4) haben in ihrer Untersuchung besondere Erwerbsphasen herausgefunden. Beim Satzbau (Diehl et al. nennen in ihrer Untersuchung diese Kategorie *Satzmodelle*) haben Diehl et al. bemerkt, dass zuerst der einfache Hauptsatz mit S-V-Struktur gelernt wird. In meiner Untersuchung gibt es keine Fehler dieser Art und deswegen kann angenommen werden, dass alle Probanden meiner Untersuchung schon die erste Erwerbsphase erreicht haben. Die zweite Phase bei Diehl et al. umschließt W-Fragen und Entscheidungsfragen. Die Probleme bei Fragesätzen gehören in meiner Untersuchung zu den Fehlerklassen *Fragewörter* und *Subjekt-Verb-Inversion*. Deswegen kann meine Untersuchung hier nicht so gut mit der Untersuchung von Diehl et al. verglichen werden. Generell kann konstatiert werden, dass die A1.3-Gruppe mehr Fehler bei Fragewörtern (sechs Fehler) und bei der Subjekt-Verb-Inversion (18 Fehler) begangen hat als die A2.2-Gruppe (ein Fehler bei Fragewörtern und sechs Fehler bei der Subjekt-Verb-Inversion). In der dritten Erwerbsphase von Diehl et al. bei Satzmodellen geht es um die Distanzstellung. Auch in meiner Untersuchung gibt es Fehler bei der Distanzstellung. Hier kann ein großer Unterschied bemerkt werden: Die A2.2-Gruppe hat nur einen Distanzstellungsfehler begangen, während die Anzahl bei der A1.3-Gruppe 12 Fehler ist. Daraus ist zu schließen, dass die A2.2-Gruppe schon diese Erwerbsphase erreicht hat und die A1.3-Gruppe nicht. Die vierte und die fünfte Erwerbsphase von Diehl et al. beziehen sich auf den Nebensatz und die Inversion. Die A1.3-Gruppe hat auch mehr Fehler in diesen Kategorien gemacht als die A2.2-Gruppe. Die A2.2-Gruppe hat nur einen Nebensatzfehler begangen, was bedeuten kann, dass die A2.2-Gruppe diese Erwerbsphase auch schon erreicht hat. Bei der Subjekt-Verb-Inversion hat die A2.2-Gruppe sechs Fehler und die A1.3-Gruppe 18 Fehler begangen. Die beiden Gruppen haben demnach die fünfte Phase von Diehl et al. noch nicht erreicht.

Nach Diehl et al. ist bei Verben die erste Erwerbsphase präkonjugale Vorphase, die memorisierte Chunks und Infinitive beinhaltet. Ich nehme an, dass alle Probanden meiner Untersuchung diese Phase erreicht haben. Die zweite Phase von Diehl et al. ist die Subjekt-Verb-Kongruenz. Zwischen den zwei Gruppen in meiner Untersuchung gibt es hier einen großen Unterschied: Die A2.2-Gruppe hat 14 Subjekt-Verb-Kongruenzfehler begangen, während die Anzahl bei der A1.3-Gruppe 59 ist. Die dritte Phase von Diehl et al. bezieht sich auf Modalverb plus Infinitiv. In meiner Untersuchung heißt die Kategorie *Infinitiv*, die am besten diese Phase entspricht. Die A2.2-Gruppe hat nur zwei Fehler dieser Art gemacht, während die A1.3-Gruppe 19 Infinitivfehler begangen hat. Die vierte und fünfte Phase bei Diehl et al. sind Perfekt und Präteritum. Die A1.3-Gruppe hat wieder mehr Fehler in diesen Kategorien, aber dazu ist anzumerken, dass in meinem Korpus nicht so oft andere Zeitformen als Präsens benutzt wurden. Der Test ermöglicht das nicht. Die sechste Phase von Diehl et al. beinhaltet Plusquamperfekt, Konjunktiv I und II und Passiv. Diese Formen sind nicht sehr oft in meiner Untersuchung vorgekommen, und es gibt keine Fehler dieser Art.

Um ein besser vergleichbares Bild von den Fehleranzahlen der zwei Gruppen und der einzelnen Probanden zu bekommen, habe ich die Fehleranzahlen zu den Wörteranzahlen in Beziehung gesetzt (s. Tabelle 3). Ich habe die Wörteranzahl bei jedem Probanden gezählt. Dabei sind u. a. Wiederholungen und Verzögerungssignale unberücksichtigt gelassen. Wenn der Proband beispielsweise eine positive Antwort „ja ja“ geäußert hat, ist die zweite „ja“ als Wiederholung interpretiert worden. Verzögerungssignale sind u. a. „hm“, „ähm“ und manchmal auch das Wort „und“. Bei falschen Einsätzen und Korrekturen ist nur die letzte Version zur Wörteranzahl gezählt worden. Bei der Verwendung der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache (Englisch, Schwedisch) sind längere Äußerungen (eine Wörtergruppe oder ein Satz) nicht zur Wörteranzahl gezählt worden. Ein einzelnes Wort auf Finnisch, Schwedisch oder Englisch in der Mitte von einem deutschen Satz ist aber gezählt worden. Die Namen von Filmen oder Bands (z. B. *pirates of caribbean*, op 13) sind als ein Wort interpretiert.

TABELLE 3. Die Zahl der Fehler pro 100 Wörter.

Proband	Niveau	Fehler	Wörter	Fehler/100 Wörter
op 1	A2.2	24	277	8,66
op 2	A2.2	14	251	5,58
op 4	A2.2	36	365	9,86
op 13	A2.2	33	282	11,70
op16	A2.2	46	339	13,57
op 27	A2.2	42	352	11,93
op 38	A2.2	20	275	7,27
Arithmetisches Mittel		31	306	9,80
op 3	A1.3	71	356	19,94
op 9	A1.3	64	302	21,19
op 10	A1.3	73	293	24,91
op 18	A1.3	47	198	23,74
op 22	A1.3	77	354	21,75
op 30	A1.3	64	304	21,05
Arithmetisches Mittel		66	301	22,10

Die Probanden der A2.2-Gruppe haben durchschnittlich 306 Wörter in ihren Leistungen geäußert, während die Anzahl bei der A1.3-Gruppe 301 Wörter ist. Beide Gruppen haben also ungefähr genauso viel gesprochen. Die durchschnittliche Anzahl der Fehler pro 100 Wörter ist dagegen bei den zwei Gruppen sehr unterschiedlich. Die Probanden auf dem Niveau A2.2 haben durchschnittlich 9,80 Fehler pro 100 Wörter begangen, während die Probanden auf dem Niveau A1.3 durchschnittlich 22,10 Fehler pro 100 Wörter begangen haben. Die individuellen Unterschiede sind zum Teil groß: In der A2.2-Gruppe hat der Proband op 2 nur 5,58 Fehler pro 100 Wörter gemacht, während der Proband op 16 sogar 13,57 Fehler pro 100 Wörter begangen hat. Um eine ausführlichere Analyse von den Unterschieden zwischen einzelnen Probanden zu machen, sollte die Komplexität der Strukturen auch berücksichtigt werden: Hat der Proband op 16 es vielleicht gewagt, komplexere Strukturen zu benutzen als der Proband op 2? Im Rahmen meiner Pro-Gradu-Arbeit ist es nicht möglich, dieser Frage nachzugehen, aber weitere Untersuchungsthemen bieten sich an. Aus der Tabelle 3 ist zusammenfassend zu schließen, dass die Probanden auf dem Niveau A1.3 12,3 Fehler mehr pro 100 Wörter begangen haben, als die Probanden auf dem Niveau A2.2. Es gibt demnach einen großen Unterschied in der Sprachkompetenz aus Sicht der grammatikalischen Korrektheit zwischen den zwei Gruppen.

Die Fehlertypen werden in den folgenden Kapiteln gründlicher beschrieben und mögliche Fehlerursachen werden vorgebracht.

6.3 Nähere Betrachtung der Fehlerkategorien

Deklination der Nominalgruppe

Die Kategorie *Deklination der Nominalgruppe* erfasst viele Unterklassen, und wahrscheinlich darum ist diese Kategorie die größte Fehlerquelle sowohl bei der A2.2-Gruppe als auch bei der A1.3-Gruppe. Alle von den 13 Probanden haben Fehler bei der Deklination der Nominalgruppe gemacht. Zu dieser Kategorie gehören sowohl **Genus-, Plural- und Kasusfehler** als auch die Probleme bei der **Deklination des Adjektivs**. Die meisten Fehler sind Genusfehler. Die Deklination hat grob zweierlei Probleme hervorgerufen: Entweder benutzt der Proband ein falsches Genus bzw. einen falschen Kasus oder die Genus-/Kasusmarkierung fehlt völlig. Meistens ist die Wahl eines falschen Genus bzw. Kasus üblicher als das Fehlen des Funktionswortes:

- (1) wie war das film (op 1)¹⁸
- (2) er ist jetzt in unseren sommerhaus (op 1)

Bei einigen Probanden ist das Auslassen eines Elements (z. B. das Auslassen des Artikelwortes oder der Endung des attributiven Adjektivs) jedoch ein häufig vorkommendes Phänomen:

- (3) hmm sehr schön zimmer (op 13)
- (4) u:nd hm auch äähm hmm (-) film pirates of caribbean war sehr gut (op 1)

Beim folgenden Beispiel fehlt nach einer Präposition sowohl die Genus- als auch Kasusmarkierung:

- (5) in gymnasiale oberstufe (op 2)

Es gibt zwei Typen von **Pluralfehlern**: Entweder hat der Proband eine falsche Pluralendung gewählt (Beispiel 6) oder einen Umlautfehler begangen (Beispiel 7):

- (6) meine besten freunden sind (-) ääh emilia (und) anna (op 38)
- (7) ich habe zwei bruder (op 27)

¹⁸ Die Beispiele aus dem Korpus werden in der in den Transkripten verwendeten Schriftart des GAT geschrieben (s. Anhang 3).

Im Vergleich zu den Genus- und Kasusfehlern gibt es nur wenig Pluralfehler. Eine Ursache kann sein, dass im Korpus überhaupt nicht sehr viele Pluralformen im Vergleich zu den Singularformen vorkommen. Ein Grund dafür kann sein, dass der Test selbst die Verwendung von Pluralformen verlangt.

Bei **prädikativen Adjektiven** gibt es nur zwei Fehler:

- (8) wie langee ist öö (-) der weg (op 16)
(9) [zwei hundert e euro] das ist vielee (op 22)

Bei der **Steigerung von Adjektiven** sind auch nur zwei Fehler vorgekommen:

- (10) ich denke (-) es ist (-) kluger (-) mit dem (.) zug zu gehen (op 3)
(11) meine (--) hmm (--) gute(st) freunde ist tommy und roope (op 10)

Bei den prädikativen Adjektiven erinnern sich die Schüler wahrscheinlich, dass man im Deutschen keine Endung benutzen muss. Der Regel ist also sehr einfach und deswegen gibt es nicht so viele Fehler dieses Typs. Bei der Steigerung von Adjektiven sind vermutlich darum nur zwei Fehler vorgekommen, weil die Probanden diese Strukturen überhaupt nicht so oft verwendet haben.

Pronomen

Bei den Pronomina haben die meisten Fehler etwas mit dem **Personalpronomen** zu tun. Die Wahl des richtigen **Genus** hat Probleme bereitet. Die Probanden haben fast in allen fehlerhaften Fällen das Pronomen *es* statt *er* oder *sie* verwendet:

- (12) mein va vater heißt kari es spricht nur finnisch (op 4)
(13) [so wie war der das film] ja es war gut (op 1)

Ab und zu ist ein falscher **Kasus** gewählt worden:

- (14) hmh und der simpsons movie hat mich (.) auch (.) echt ge (.)
fallen(d) (op 4)
(15) ich will (--) du zu kino (--) öö bringen (op 3)

Auch die **Wahl eines falschen Pronomens** statt Personalpronomen ist ein Fehlertyp:

- (16) und ich höre musik mit dem (op 4) (statt *mit ihnen* [mit Freunden])¹⁹

Fehler beim Gebrauch des **Relativpronomens** gibt es nur zwei. Hier ist ein Beispiel:

- (17) es war (.) die beste film das ich je gesehen habe (op 4)

¹⁹ In der gesprochenen Sprache ist es auch möglich, Demonstrativpronomina statt Personalpronomina zu verwenden, d. h. eine akzeptable Form wäre auch *mit denen*.

Nur ein Proband hat ein **possessives Artikelwort in falschem semantischem Bezug** verwendet:

(18) aber sie ist in ääh (2s) seine haus jetzt (op 30)

Die nicht flektierbaren Wortarten

Zu den nicht flektierbaren Wortarten gehören in der vorliegenden Untersuchung Präpositionen, Konjunktionen und Adverbien. Beim Gebrauch von **Präpositionen** gibt es zwei Typen von Fehlern: Entweder fehlt die Präposition (Beispiele 19 und 20) oder eine falsche Präposition wird benutzt (Beispiele 21 und 22):

(19) ich warte __ dich (op 38)

(20) normal meine tante wohnen (-) __ diese(n) zimmer (op 22)

(21) und am zwölf uhr gehen wir öö an der strand (op 16)

(22) wenn du ää ins finnland komme (op 30)

Falsche **Konjunktionen** sind nur bei zwei Probanden in der A1.3-Gruppe vorgekommen:

(23) rambo ist besser (med) wenn titanic (op 22)

(24) meine oma wohns hier (.) als sie ist in unser häuse (op 30)

Bei **Adverbien** gibt es in unserem Korpus nur einen Fehler:

(25) gewöhnlichee öö (--) hier wohnt öö mein freund aleksi (op 16)

Fragewörter

Die meisten Probleme bei Fragewörtern sind in der A1.3-Gruppe vorgekommen.

Falsche Fragewörter sind gewählt worden:

(26) was sprechen (-) sprichst du anna (op 18)

Bei einigen Probanden ist die ganze Formulierung einer Frage unklar geblieben:

(27) u:nd was (.) du liebst diese(m) film (op 22)

Verneinung

Die Verneinung beinhaltet Probleme bei der Verwendung von Negationswörtern.

Davon gibt es in unserem Korpus jedoch nur ein Beispiel:

(28) ich habe nicht öh (--) beste freunde (op 16)

Verben

Die Konjugation der Verben dagegen ist eine große Fehlerquelle. Viele unkorrekte Verbformen sind im Korpus zu entdecken. Die A1.3-Gruppe hat deutlich mehr Probleme bei Verben gehabt als die A2.2-Gruppe.

Die **Infinitivfehler** beinhalten Fehler bei der Bildung des Infinitivs und Fehler beim Gebrauch der Partikel *zu*. Bei den falsch gebildeten Infinitivformen ist das Fehlen der Infinitivendung *-(e)n* sehr üblich:

- (29) und (-) du kann (.) bringe_ die badendingen (-) zu ääh badenzimmer (op 3)
- (30) und dann wir haben öhm wir gehen schlafe_ (op 27)
- (31) ich will esse_ eine hamburger und ein cola (op 30)

Der Infinitiv ist ab und zu mit einem falschen Stammvokal gebildet worden:

- (32) ich glaube dass du (-) könntest (-) dass du (-) zum beispiel turisas (-) m^agen (-) könnte (op 2)

Die Infinitivform vom Verb *sein* hat mehrmals Probleme bereitet:

- (33) und mit freunde wa waren (op 9)
- (34) und ich ää wünsche dass du hier ää (--)² magst wes wesen (op 9)
- (35) ich möch mag auch hmm wäre mit mein freunde (op 10)

Ein Proband hat einmal das Partizip Perfekt statt des Infinitivs verwendet:

- (36) da ist s (-) puijontorni ich will das gesehen (op 3)

Beim Gebrauch der Partikel *zu* und bei der Bildung von Infinitivphrasen haben die Probanden die Partikel *zu* entweder nicht verwendet, wenn sie verwendet werden sollte, oder sie haben die Partikel *zu* an Stellen verwendet, wo sie nicht verwendet werden sollte. Unter anderem sind folgende Fehler vorgekommen:

- (37) hm (-) schwer a (-) s:agen (op 3)
- (38) ähm wann können vi ää back zu (-) kommen (op 9)

Fast alle Probanden haben Fehler bei der **Subjekt-Verb-Kongruenz** gemacht. Sie ist die größte Fehlerquelle bei Verben. Nur ein Proband (op 38) hat keine Subjekt-Verb-Kongruenz-Fehler begangen. Es handelt sich um die Regel, dass das finite Verb mit dem Subjekt in Person und Numerus überein stimmt (Duden Grammatik 2009, 1004).

Bei allen Personen sind Fehler vorgekommen:

- (39) und treffen meinen freund (op 22) (1. Person Singular)
- (40) wenn du in finnland kommen (op 3) (2. Person Singular)
- (41) mein kleiner bruder heiße joonatan (op 9) (3. Person Singular)
- (42) um wie viel uhr ääh wachten die familie auf (op 13) (3. Person Singular)
- (43) wir habe keine hobby (op 22) (1. Person Plural)

- (44) mm ja das ist ein sehr schickes room das ihr mir gegeben hat (op 4)
 (2. Person Plural)
 (45) die (-) schauspieler war sehr gut (op 1) (3. Person Plural)

Besonders oft sind Fehler bei der Konjugation des Modalverbs *können* (und manchmal auch bei *müssen* und *wollen*) vorgekommen. Die Probanden haben die Form von 1. und 3. Person Singular so verallgemeinert, als ob diese Form auch alle anderen Personen erfassen würde:

- (46) ja wir kann kommen zu schlafen (op 18)
 (47) und du kann ääh (2s) lieg deine dusch (ö ö) (2s) shampoo oder so ins ääm (2s) kylpyhuone (op 30)
 (48) oh sehe (--) öh mit dem bus gehen (-) wir muss gehen schnell (op 22)
 (49) vi will (--) ääh zurückgehen als zehn uhr (op 30)

Bei der **Bildung des Präsens** handelt es sich nicht mehr um Kongruenzfehler, sondern um Fehler beim Stamm des Verbs (z. B. falsche Stammvokale oder überflüssige Elemente):

- (50) welche (-) sprachen welch sprach sprechen sprechst du (op 13)
 (51) was ää wollest du da sehen (op 9)
 (52) wenn du nach finnland gekommst (op 16)

Besonders schwierig war das Verb *sprechen*, da sogar vier Probanden (op 9, op 10, op 13 und op 18) den Vokalwechsel *e/i* nicht benutzt haben. Darüber hinaus sind von insgesamt acht Fehlern bei der Bildung des Präsens vier Fehler, d. h. 50 Prozent, Fehler beim Verb *sprechen*.

Die **Bildung des Präteritums** hat Probleme bei den Verben *mögen* und *treffen* bereitet:

- (53) jag magte ää das äh musik ää über das film (op 9)
 (54) ich triffte sanna und veera (-) ääh eine (-) sechs monaten (op 30)

Insgesamt gibt es nur wenig Fehler bei der Bildung des Präteritums, weil die Verwendung des Präteritums nicht so üblich in der gesprochenen Sprache ist (s. Kapitel 2.2) und deswegen auch nicht so oft in unserem Korpus vorkommt.

Bei der **Bildung des Perfekts** handelt es sich um Fehler bei der Bildung des Partizips Perfekt und um Fehler bei der Wahl des Hilfsverbs.

- (55) in (--) sommer haben wir [...] filmen (-) geseht (op 16)
 (56) meine mutter ist sterben (op 22)
 (57) wir (äh) haben im stranden im (-) letzte sommer gekommen (op 18)

Imperativformen sind in meinem Korpus nicht so oft vorgekommen, weil es keine Situationen im HY-TALK-Test gibt, die die Verwendung des Imperativs verlangen. Deswegen gibt es nur einen Fehler bei der **Bildung des Imperativs**:

(58) oh sehe (--) öh mit dem bus gehen (-) wir muss gehen schnell (op 22)

Beim **Gebrauch der Tempora und Modi** handelt es sich um falschen Tempus- oder Modusgebrauch. Der Proband hat beispielsweise das Präteritum des Indikativs statt des Konjunktivs II verwendet. Am meisten Probleme beim Modus- und Tempusgebrauch hat das Verb *wollen* und dessen Ersatzform *möchten* (Konjunktiv II vom Verb *mögen*) bereitet.

(59) oh ähm es ist zehn uhr jag (-) ää wollte schlafen gehen (op 9)

In einigen Fällen ist es nicht möglich zu erkennen, ob der Fehler ein Tempus- oder Modusfehler ist:

(60) was wolltest du machen (op 1)

In diesem Beispiel hat der Proband höchstwahrscheinlich entweder *was willst du* oder *was möchtest du machen* fragen und nicht das Präteritum benutzen wollen, weil es in der Situation nicht um die Vergangenheit geht.

Es gibt nur wenig Fehler bezüglich des Gebrauchs der Tempora. Dies hängt wahrscheinlich davon ab, dass in den Aufgaben meistens nur Präsens verwendet werden kann. Bei einigen Stellen kann jedoch aus dem Kontext gefolgert werden, dass der Proband das Perfekt statt des Präsens hätte benutzen sollen. Beim folgenden Beispiel erzählt der Proband, was er als Souvenir aus Deutschland nach Finnland mitgebracht hat:

(61) ich bringe(n) (-) schokolade und äh kleine statue (op 18)

Einige Probanden haben von ihrem Sommer erzählt und dabei Perfektformen benutzt. Nach den Normen der gesprochenen Sprache (s. Kapitel 2.2) ist das Perfekt im Gesprochenen üblicher als das Präteritum. Es gibt allerdings regionale Unterschiede, und bei einigen Verben (z. B. *sein*) wird das Präteritum bevorzugt. Wegen regionaler Unterschiede war es schwierig zu entscheiden, welche Formen fehlerhaft sind. Ein Muttersprachler würde das Beispiel 62 in Verbindung mit einem ausländischen Akzent eventuell für fehlerhaft halten, aber das Beispiel 63 nicht:

(62) letzten sommer fuhren wir nach deutschland (op 38)

(63) letzten sommer [...] sind wir in tallinn (-) gewesen (op 2)

Satzbau

Der Satzbau hat nach der Konjugation der Verben die drittgrößte Gruppe von Fehlern produziert. Im Vergleich zum Beispiel zu den Deklinationsfehlern gibt es jedoch in diesem Korpus nicht so viele Satzbaufehler. Ein Grund für die kleinere Anzahl der Satzbaufehler kann die Tatsache sein, dass in dieser Untersuchung die Normen der gesprochenen Sprache verwendet werden. Es werden also mehrere verschiedene Varianten des Satzbaus akzeptiert. Trotzdem sind folgende Fehlertypen vorgekommen:

Bei der **Subjekt-Verb-Inversion** handelt es sich um Verbzweitsätze, wo das finite Verb (V) an zweiter Stelle vor dem Subjekt (S) stehen sollte. An erster Stelle im Satz steht eine andere Ergänzung (X), die den Platz des Subjekts eingenommen hat. Weil in der deutschen Sprache normalerweise nur eine Ergänzung im Vorfeld steht, muss das Subjekt weiterrücken. So wäre die richtige Wortstellung X-V-S. Die Ergänzung, die im Vorfeld steht, kann z. B. eine temporale Ergänzung (*letzten sommer, jetzt*, ein Nebensatz: *wenn du nach finnland kommst*) sein:

(64) letzte sommer (--) wir war in unseren sommerhaus (op 1)

(65) ich wohne hier aber jetzt du kann hier wohnen (op 27)

(66) wenn du in finnland kommen (--) ich will (--) du zu kino (--) öö bringen (op 3)

Außerdem sind Subjekt-Verb-Inversion-Fehler in Fragesätzen vorgekommen:

(67) wann ääh ihr (--) steigen in morgen aus (op 18) (Verbzweitsatz: w-Fragesatz)

(68) u:nd was (.) du liebst diese(m) film (op 22) (Verberstsatz: Entscheidungsfrage: *liebst du diesen film*)

Mit der **Wortstellung im Nebensatz** werden die Verbletztsätze gemeint. Es gibt allerdings auch Nebensätze mit Personalform an erster und zweiter Stelle (s. z. B. Duden Grammatik 2009, 864). Sie werden hier nicht gemeint. Die Probanden haben das finite Verb nicht an letzter Stelle platzieren können:

(69) ich denke dass der das film war gut auch (op 2)

(70) meine oma wohns hier (.) als sie ist in unser häuse (op 30)

Die Fehler bei der **Distanzstellung** sind Fehler beim Gebrauch der Verbalklammer. Der Proband hat die Verbalklammer (z. B. Hilfsverb...Infinitiv, Hilfsverb...Partizip Perfekt) nicht verwenden können. Die Probleme bei der Frage *welche Satzglieder*

können ausgeklammert werden? sind schon im Kapitel 6.1 behandelt worden. Hier folgen einige Beispiele von Distanzstellungsfehlern:

(71) ää ich ich habe gelernt english deutsch und swedish und russi (op 27) (Hilfsverb – Objekt – Partizip Perfekt)

(72) es (-) würde (--) sein (-) etwas etwa (---) ffemzig euro (op 3) (Hilfsverb – Prädikativ – Infinitiv; Kopulaverb *sein*)

Um die Distanzstellungsfehler noch gründlicher zu untersuchen, müsste u. a. die Prosodie berücksichtigt werden. In meiner Analyse habe ich zwischen den im Kapitel 2.2 vorgestellten Begriffen *Ausklammerung*, *Nachtrag* und *Ausräumung* keinen großen Unterschied gemacht, weil die Besonderheiten der Prosodie (beispielsweise die Intonationsphrasen, die die Begriffe *Ausklammerung* und *Nachtrag* voneinander unterscheiden) in der vorliegenden Untersuchung nicht behandelt werden.

Beim **Auslassen eines Teiles** fehlt ein wichtiges Satzglied oder ein Teil des Satzglieds (z. B. das Partizip Perfekt, der Infinitiv, das Prädikat, das Objekt, das Subjekt, das Prädikativ).

(73) letzte sommer haben wir viel (poker) __ und musik gehört (op 4) (Das Partizip Perfekt *gespielt* fehlt.)

(74) wie viel ää müssen wir (--) hmm (-) geld (op 9) (Der Infinitiv, beispielsweise *mitnehmen*, fehlt.)

(75) so wir öääh fertig (op 3) (Das Prädikat *sind* fehlt.)

(76) und (öh hm) ich habe gutes hm (---) öö (---) gutes (---) hmm (---) öö (op 10) (Das Objekt fehlt.)

(77) in meinem familie sprechen ööh (-) english öh finnisch english swedish und deutsch (op 18) (Das Subjekt *wir* fehlt.)

(78) ich finde finnische pop (op 18) (Das Prädikativ, beispielsweise *gut*, fehlt.)

Unter dem Titel **andere Wortstellungsprobleme** sind alle Wortstellungsfehler gesammelt worden, die nicht zu den anderen Unterklassen passen. Beispiele von anderen Wortstellungsproblemen sind u. a. Probleme bei trennbaren Verben:

(79) aber wir mü wir muss die (-) bus (2s) öh ticket (2s) (mm) nehmen mit (op 27) (vs. *mitnehmen*),

die Wortstellung innerhalb einer Nominalgruppe:

(80) mein schule ist (-) leppävaara (-) leppävaara gymnasium (op 16) (vs. *das gymnasium leppävaara*)

(81) der das ää about boy film (op 9) (vs. *der film about boy*),

und die Reihenfolge von Verben bei mehreren Infinitiven:

(82) vi kann (-) gehen (-) hm zu essen (op 18) (vs. *wir können essen gehen*).

Zudem gibt es auch einige **unverständliche Äußerungen**, bei denen zum Beispiel so viele Satzteile fehlen, dass das Verstehen der Äußerung nicht möglich ist. Eine unverständliche Äußerung kann auch eine Äußerung sein, die nicht zum Kontext passt.

(83) öhm aber ich: ich denke öhm (--) haben sie viel finnisches band aber ich weiß (-) öhm ein und es ist lordi (op 27)

(84) hm wir müssen ää geld ää glauben und ää vi/die ähm (---) jacke (op 9)

(85) wir haben nicht (--) öh (--) lauf wir wir (---) hmm (---) (op 10)

(86) als du richtig sind (2s) nein (op 30)

In diesem Kapitel sind die verschiedenen Fehlerkategorien beschrieben worden. Im nächsten Kapitel werden die möglichen Fehlerursachen besprochen.

6.4 Überlegungen zu Fehlerursachen

In einigen Fällen in unserem Korpus können die Fehlerursachen leicht entdeckt werden. Die Leistungen unserer Probanden sind in einer Testsituation aufgenommen worden. Die Spannung oder die Angst vor solchen Situationen haben auch Einfluss auf die Leistung. Und wie auch Raabe (1980) erwähnt hat (s. Kapitel 4.2.2), kann das Testverfahren Fehler verursachen. Zum Beispiel sind im HY-TALK-Test zwei Aufgaben von drei Dialogen. Nur die erste Aufgabe ist ein Monolog. Das falsche Beispiel des Gesprächspartners kann besonders bei den Dialogaufgaben (aber auch beim Monolog) eine Fehlerquelle sein:

(87) [wie ist es mit finnisches musik] es ist sehr hmm gut (op 13)

Man kann vermuten, dass der Proband wahrscheinlich deshalb das falsche Personalpronomen *es* gewählt hat, weil der Gesprächspartner in der vorigen Äußerung das Wort *Musik* als ein Neutrum angenommen hat. Eigentlich sollte das Femininum *die Musik* durch *sie* ersetzt werden. Auch beim folgenden Beispiel hat der Gesprächspartner zuerst die falsche Form vom Verb *heißen* benutzt und danach benutzt auch der Proband 10 dieselbe Form:

(88) mein meinen hund ist öö heiße roosa (op 10)

Sowohl Kleppin (1997) als auch Raabe (1980) (s. Kapitel 4.2.2) haben Interferenz, den Einfluss von anderen Sprachen, als eine Fehlerursache genannt. Der Einfluss des Finnischen kann beispielsweise im folgenden Ausdruck bemerkt werden:

(89) was (-) findet(-)st du am filme sooloilua (op 18)

Der Proband hat das Verb *finden* (auf Finnisch: *olla jotakin mieltä*) nach dem finnischen Muster verwendet. Auf Finnisch würde die Frage *mitä mieltä olet elokuvasta sooloilua?* heißen. Das Wort *mitä* kann direkt ins Deutsche mit dem Wort *was* übersetzt werden, und der finnische Kasus Elativ (-*sta*, -*stä*) ist im Beispiel 89 mit einem Präpositionalobjekt ersetzt. Das deutsche Verb *finden* verhält sich aber anders. Das korrekte Fragewort wäre *wie* und das Verb verlangt das Akkusativobjekt *den film*. Oft wurde auch die finnische Wortstellung verwendet:

(90) ich möch mag auch hmm wäre mit mein freunde (op 10) vs. *ich mag auch mit meinen freunden sein* oder noch authentischer *ich bin gern mit meinen freunden*, vgl. mit dem Finnischen *tykkään olla kavereideni kanssa*

(91) ich gehe leppävaara gymnasium (op 18) vs. *ich gehe aufs gymnasium leppävaara*, vgl. mit dem Finnischen *minä käyn leppävaaran lukiota*

Die Fehler in der Klasse *Genusfehler: Genusmarkierung/Artikelwort fehlt* können auch durch die finnische Sprache verursacht worden sein, weil es keine Artikelwörter im Finnischen gibt. Dieses Phänomen kann u. a. im folgenden Beispiel bemerkt werden:

(92) das ist __ lange reise (op 22), vgl. mit dem Finnischen *se on __pitkä matka*

Neben der Interferenz mit dem Finnischen kommen auch Interferenzen mit dem Schwedischen und Englischen vor. Mehrere Probanden konjugieren das Verb *können* nach dem schwedischen Muster *kan* in verschiedenen Personen:

(93) du kann ähm (-) h:alten (them) in schrank (op 9)

(94) ja wir kann kommen zu schlafen (op 18)

Interferenz mit dem Englischen gibt es unter anderem bei der Bildung von Genitivausdrücken:

(95) aber ää jetzt ää öh schlafe ich in mein kleiner bruders zimmer (op 9) vs. *im zimmer meines kleinen bruders*, vgl. mit dem Englischen *in my little brother's room*

Darüber hinaus kann die Konjugation der dritten Person Singular im folgenden Beispiel als Interferenz mit dem Englischen bezeichnet werden:

(96) aber mein mutter ää ää wachs äh hmm am um äh acht uhr (op 9) vs. *meine mutter wacht*, vgl. mit dem Englischen *my mother wakesp*

Außerdem kann die Verwendung der Pluralendung -s an der englischen Sprache liegen:

(97) lord of the rings ööhm has hast äh besser effects (op 16) vs. *bessere effekte*, vgl. mit dem Englischen *better effects*

Im Korpus kommen auch Übergeneralisierungen vor. Im folgenden Beispiel hat der Proband das unregelmäßige Verb *sehen* in ein regelmäßiges Verb umgewandelt:

(98) in (--) sommer haben wir öö fußball gespielt und (--) und filmen (-) geseht (op 16)

Auch ein Leichtsinnfehler kann in unserer Analyse zu den Fehlern gezählt worden sein. Unter den Fehlern unseres Korpus gibt es nicht nur Kompetenz- sondern auch Performanzfehler (s. Kapitel 4.2.2). Einige Performanzfehler können auch von einem Außenstehenden bemerkt werden. Die Umgebung des Fehlers gibt Hinweise darauf, ob der Fehler ein Kompetenz- oder ein Performanzfehler ist. Wenn ein Schüler beispielsweise die ganze Zeit das richtige Genus mit dem Wort *Film* (Maskulinum) verwendet hätte und nur einmal den falschen Artikel *das* benutzt hätte, hätte es sich wahrscheinlich um einen Performanzfehler gehandelt. In mündlichen Produktionen korrigieren die Schüler oft selbst ihre Äußerungen, so dass man oft sehen kann, welche Performanzfehler der Schüler gerade begangen hat, z. B.

(99) meine familie (.) gehört gehören meine eltern martti und sinikka und mein bruder mikael (op 1)

(100) letzten sommer haben wir (-) in (-) tallinn (-) sind wir in tallinn (-) gewesen (op 2)

(101) ich habe auch ein ääh eine schwester (op 13)

Außerdem gibt es bei einigen Probanden „Korrektur“ in die falsche Richtung:

(102) wir haben ein eine(n) reißenhaus (op 10)

Im Beispiel 102 handelt es sich um einen Kompetenzfehler.

6.5 Fehlerbewertung und Verständlichkeit

Heutzutage wird oft mehr Wert auf das Gelingen der Kommunikation gelegt als auf die grammatikalische Korrektheit. Diese Tatsache stellt auch die Fehleranalyse in Frage. Ist es überhaupt sinnvoll, eine Fehleranalyse durchzuführen? Mit Hilfe der Fehleranalyse kann jedoch auch die Kommunikation untersucht werden, indem die Problematik von schweren und geringen Fehlern, mit anderen Worten die Fehlerbewertung, behandelt wird (s. Kapitel 4.1). Demnach werden die Leistungen der Schüler in diesem Kapitel neben der grammatikalischen Korrektheit auch aus der Sicht des Gelingens der Kommunikation analysiert.

Als Hilfsmittel verwende ich die Bewertungen von drei deutschen Muttersprachlern. Die Muttersprachler sind zwischen 18 und 24 Jahre alt, und sie sind keine Sprachwissenschaftler. Nur einer von den dreien kann Finnisch sprechen. Sie haben dieselben Videoaufnahmen durchgesehen, die ich analysiert habe, und für jede Leistung eine Note gegeben. Für die Bewertung habe ich eine Skala (s. Tabelle 4) entwickelt, die auf der Skala von Purpura (2004, 121; s. Kapitel 3.2.2 und Anhang 2) basiert. Die Skala ist von fünfstufig auf dreistufig reduziert worden, um die Bewertung einfacher zu machen. Wie auch Huhta (1993, 178f.; s. Kapitel 3.2.1) feststellt, muss die Anzahl der Stufen gut überlegt werden. Auf die Beschreibung der Wortwahl bei Purpura ist in meiner Skala verzichtet worden, weil die Lexik in meiner Untersuchung nicht behandelt wird.

TABELLE 4. Analytische Bewertungsskala für die grammatikalische Fähigkeit (adaptiert nach Purpura 2004, 121; s. Anhang 2).

3	<ul style="list-style-type: none"> - vollständiger oder breiter Umfang von grammatikalischen Formen - vollständige oder gute Genauigkeit von diesen Formen; kann einige Fehler enthalten, aber die Bedeutung wird nie oder fast nie unklar - die Nachricht ist völlig oder hauptsächlich gut und deutlich übermittelt
2	<ul style="list-style-type: none"> - mäßiger Umfang von grammatikalischen Formen - befriedigende Genauigkeit von diesen Formen; kann Fehler enthalten; die Bedeutung wird wegen der Fehler nur ab und zu unklar - die Nachricht ist genügend, aber in einigen Stellen mehrdeutig oder missverständlich, übermittelt
1	<ul style="list-style-type: none"> - begrenzter oder sehr begrenzter Umfang von grammatikalischen Formen - hat (auch manchmal schwere) Fehler in mehreren Formen; die Bedeutung wird wegen der Fehler oft unklar - die Nachricht ist manchmal verwirrend oder kaum übermittelt

Die deutschen Muttersprachler haben neben der Note (1–3) auch schriftliche Notizen während des Ansehens der Videoaufnahmen gemacht. Sie haben aufgeschrieben, welche Formen oder Ausdrücke ihnen auffallen, sowohl in positiver als auch in negativer Hinsicht. Außerdem habe ich sie zwischen den einzelnen Videoaufnahmen interviewt und nach ihrer Meinung über die Leistungen gefragt. Mit Hilfe dieser Notizen werden die Leistungen unserer Probanden in diesem Kapitel aus Sicht der grammatikalischen Korrektheit und des Gelingens der Kommunikation analysiert.

6.5.1 Die Bewertungen der Muttersprachler mit Hilfe der Bewertungsskala

Die Noten, die die Muttersprachler unseren Probanden gegeben haben, sind in die Tabelle 5 gesammelt. Die drei Muttersprachler sind sich in der Bewertung ziemlich einig. Keiner von den Probanden hat beispielsweise von einem Muttersprachler die Note 1 bekommen und von einem anderen die Note 3. Für die Tatsache, dass drei Stufen in dieser Bewertungsskala zu wenig sind, spricht das Argument, dass sich alle drei Muttersprachler mindestens zweimal zwischen zwei Noten (1–2 oder 2–3) nicht haben entscheiden können.

TABELLE 5. Die Bewertungen der Muttersprachler.

Proband	HY-TALK	Muttersprachler 1	Muttersprachler 2	Muttersprachler 3
op 1	A2.2	3	3	3
op 2	A2.2	2-3	2-3	keine Angaben
op 3	A1.3	1	1-2	1
op 4	A2.2	3	3	3
op 9	A1.3	1	1	1-2
op 10	A1.3	1	1	1
op 13	A2.2	3	3	2-3
op 16	A2.2	3	3	3
op 18	A1.3	2	2	1-2
op 22	A1.3	2	2	2
op 27	A2.2	3	3	3
op 30	A1.3	1-2	2	1-2
op 38	A2.2	3	3	3

Zum Vergleich ist in der Tabelle 5 auch markiert, ob der Proband auf der Niveaustufe A1.3 oder A2.2 beim qualitativen Aspekt *Korrektheit* von der HY-TALK-Bewertungsjury platziert ist. Die Muttersprachler wussten nichts über die Niveaus, auf welchen die Probanden von der HY-TALK-Jury platziert worden waren. Wie in der Tabelle 5 zu bemerken ist, stimmen die Bewertungen von den Muttersprachlern zu einem großen Teil mit den Bewertungen der HY-TALK-Jury überein. Bei den Probanden, die von der HY-TALK-Jury auf der Niveaustufe A2.2 platziert worden sind, haben die Muttersprachler in den meisten Fällen die Note 3 gegeben. Nur bei zwei Probanden (op 2 und op 13) haben die Muttersprachler zwischen den Noten 2 und 3 gezögert. Den Probanden, die auf der Niveaustufe A1.3 platziert wurden, haben die Muttersprachler dagegen die Note 1 oder 2 gegeben. Bei der A1.3-Gruppe gibt es mehr Streuung als bei der A2.2-Gruppe. Drei Probanden (op 3, op 9 und op 10) haben öfter die Note 1 bekommen, während zwei Probanden (op 18 und op 22) nach der Meinung der Muttersprachler deutlich besser den Test bewältigt haben. Sie haben öfter die Note 2 bekommen. Die Leistung eines Probanden (op 30) liegt zwischen den Noten 1 und 2.

Mit Hilfe der Bewertungsskala können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden: Die Probanden, die von den drei Muttersprachlern meistens die Note 3 bekommen haben (op 1, op 4, op 13, op 16, op 27 und op 38), haben grammatikalische Formen korrekt und umfangsreich verwendet. Die Fehler machen die Bedeutung fast nie unklar, und die Nachricht wird gut übermittelt. Die Muttersprachler haben also keine größeren Verständnisprobleme gehabt, und die Kommunikation zwischen dem

jeweiligen Probanden und seinem Gesprächspartner ist gut gelungen. Die Fehleranalyse hat gezeigt, dass der Proband op 1 8,66 Fehler pro 100 Wörter, der Proband op 4 9,86 Fehler, der Proband op 13 11,70 Fehler, der Proband op 16 13,57 Fehler, der Proband op 27 11,93 Fehler und der Proband op 38 7,27 Fehler begangen hat.

Im Gegensatz dazu gibt es bei den Leistungen der Probanden, die meistens die Note 1 bekommen haben (op 3, op 9 und op 10), viele Verständnisprobleme. Die Probanden haben nur eine beschränkte Anzahl grammatikalischer Formen benutzt und diese Formen haben auch schwere Fehler enthalten. Die Bedeutung ist wegen der Fehler oft unklar, und die Nachricht wird nur mühsam oder gar nicht übermittelt. Die Kommunikation könnte als misslungen bezeichnet werden. Bei der Fehleranalyse ist vorgekommen, dass der Proband op 3 19,94 Fehler pro 100 Wörter, der Proband op 9 21,19 Fehler und der Proband op 10 24,91 Fehler begangen hat.

Die Leistungen anderer Probanden (op 2, op 18, op 22 und op 30) platzieren sich zwischen diesen zwei Extremen. Bei ihnen ist die Kommunikation manchmal ganz gut gelungen und manchmal nicht so gut. In der Fehleranalyse haben diese Probanden folgende Ergebnisse bekommen: Der Proband op 2 hat 5,58 Fehler pro 100 Wörter gemacht, der Proband op 18 23,74 Fehler, der Proband op 22 21,75 Fehler und der Proband op 30 21,05 Fehler.

Bemerkenswert ist, dass die Ergebnisse der Fehleranalyse, was die Fehleranzahl angeht, nicht immer mit den Bewertungen der Muttersprachler übereinstimmen. Beispielsweise haben die Muttersprachler beim Probanden op 2 zwischen den Noten 2 und 3 gezögert, obwohl er von den insgesamt 13 Probanden nach den Ergebnissen der Fehleranalyse am wenigsten Fehler begangen hat und infolge dessen eigentlich zur Gruppe gehören sollte, die nur die Note 3 bekommen hat. Zudem hat der Proband op 3 von den Muttersprachlern öfter die Note 1 bekommen, als die Probanden op 18, op 22 und op 30, obwohl der Proband op 3 nach der Fehleranalyse weniger Fehler begangen hat als die drei anderen. Diese Ergebnisse sind ein Beweis dafür, dass die grammatikalische Korrektheit bei der Bewertung von Muttersprachlern nicht immer

die größte Rolle spielt.²⁰ Im folgenden Kapitel werden die wörtlichen Bewertungen der Muttersprachler vorgestellt, und für die Widersprüchlichkeiten werden Gründe gesucht.

6.5.2 Die verbalen Bewertungen der Muttersprachler

Wie schon oben erwähnt wurde, haben die Muttersprachler auch Notizen über die Leistung jedes Probanden gemacht. Ich habe den Muttersprachlern sehr freie Instruktionen gegeben: Sie sollten alles, was ihnen auffällt, aufschreiben. Ich will herausfinden, ob die Muttersprachler viel Aufmerksamkeit auf die grammatikalische Korrektheit richten, oder ob andere Aspekte wichtiger sind. Die Muttersprachler haben sich jedoch ziemlich viel auf die grammatikalischen Formen konzentriert, weil sie das Thema meiner Pro-Gradu-Arbeit gekannt haben. Wegen der ziemlich freien Instruktionen sind aber auch Kommentare zu anderen Aspekten abgegeben worden, wie u. a. der Aussprache, der Flüssigkeit, der Wortwahl und der Verständlichkeit. Im Folgenden stelle ich die wörtlichen Bewertungen der Muttersprachler dar.

Zuerst werden die Meinungen der Muttersprachler über die sehr guten Leistungen, die mit der **Note 3** bewertet worden sind, beschrieben:

Die Leistung des Probanden op 1 wird als „sehr gut verständlich“ bezeichnet. Es gibt „nur selten Fehler in der Deklination“, aber er hat „zum Teil falsche Artikel verwendet“ und „Fehler in den Geschlechtern der Worte“ gehabt. Der Proband hat „ganz gute Ausdrücke verwendet“, die aber „nicht immer authentisch“ waren (z. B. „Spaß sein“). Er hat trotzdem eine „gute Grammatik“ und „gute Aussprache“. Die Fehleranalyse zeigt, dass der Proband op 1 ziemlich wenig Fehler gemacht hat (8,66 Fehler pro 100 Wörter). Die meisten Fehler waren Fehler in der Deklination der Nominalgruppe (14 Fehler von insgesamt 24 Fehlern). Diese Fehler haben auch die Muttersprachler bemerkt. Die Bewertungen der Muttersprachler stimmen dadurch gut mit den Ergebnissen der Fehleranalyse überein.

²⁰ Es ist auch möglich, dass der Proband op 3 schwerere Fehler begangen hat, als die drei anderen Probanden.

Beim Probanden op 4 wird die Sprache als „sehr flüssig“ beschrieben. Er hat ein „hohes Sprachniveau“, und er verwendet „komplizierte Ausdrücke“. Er hat u. a. „Konditional und Futur korrekt“ und „Nebensätze richtig“ verwendet. Er hat auch „humorvoll“ gesprochen und ab und zu eine sehr authentische Sprache benutzt (z. B. Ausdrücke wie „Das hört sich gut an!“). Er „hat sich vieles getraut“, aber die Ausdrücke sind „nicht immer ganz korrekt“. Der Proband wird dafür kritisiert, dass er nicht immer Sätze zu Ende bringt. Er hat „manchmal Verben vergessen“. Ab und zu wird die Verständlichkeit wegen der Verwendung von englischen Wörtern erschwert. Bei der Fehleranalyse ist vorgekommen, dass der Proband op 4 9,86 Fehler pro 100 Wörter gemacht hat. Die Muttersprachler haben bemerkt, dass er nicht immer Sätze zu Ende bringt, was auch in den Ergebnissen der Fehleranalyse zu bemerken ist. Der Proband hat zwei Fehler beim Auslassen eines Satzteiles begangen, was im Vergleich zu den anderen Probanden in der A2.2-Gruppe viel ist. Die anderen Probanden in der A2.2-Gruppe haben nur einen oder gar keinen Fehler beim Auslassen eines Teiles gemacht. Die Muttersprachler haben aber beim Probanden op 4 viel Wert auf die Authentizität der Sprache gelegt.

Über die Leistung des Probanden op 13 wird festgestellt, dass es u. a. „einige Genusfehler“ gibt, aber dass die Sprache „sehr gut verständlich“ ist. Der Proband hat „breites Vokabular“ und er verwendet auch authentische Ausdrücke (z. B. „Ja, das denke ich auch!“). Er hat gut konjugiert und sogar „Konjunktiv verwendet“, aber „beim Vokalwechsel gibt es Probleme“. Einige Präpositionen werden auch verwechselt. Es gibt „Fehler, aber nicht massiv“. Der Proband op 13 hat nach den Ergebnissen der Fehleranalyse 11,70 Fehler pro 100 Wörter gemacht. Genusfehler gab es insgesamt acht und Fehler bei Verben insgesamt sieben. Diese sind die größten Fehlerquellen. Die Muttersprachler haben dasselbe bemerkt.

Der Proband op 16 hat „sehr flüssig“ gesprochen. Er hat „richtig konjugiert“, „gute Vergleiche“ gemacht (z. B. „besser/schlechter als“) und Kasusformen sind „oft korrekt“ verwendet worden. Er hat trotzdem „die üblichen Probleme“, wie die Wahl des richtigen Genus und die Wahl der Präpositionen bei Zeit- und Richtungsangaben. Die Ergebnisse der Fehleranalyse zeigen, dass der Proband op 16 13,57 Fehler pro 100 Wörter begangen hat. Die größte Fehlerquelle ist die Deklination der Nominalgruppe (38 Fehler von insgesamt 46 Fehlern). Diese Probleme haben die

Muttersprachler auch bemerkt. Die zweitgrößte Fehlerquelle ist die nicht flektierbaren Wortarten und besonders die Präpositionen (vier Fehler), was auch den Muttersprachlern aufgefallen ist.

Über die Leistung des Probanden op 27 hat ein Muttersprachler festgestellt, dass der Proband „nicht flüssig, aber verständlich“ spricht. Ein anderer Muttersprachler hat dagegen gemeint, dass der Proband „ziemlich gut und ziemlich flüssig“ redet. Er hat „gute“ und „authentische Ausdrücke“ verwendet (z. B. „und so weiter“). Bei der Aussprache hat er Probleme mit den Sibilanten (wie „sch“) gehabt. Er hat „einige kleinere Satzbaufehler“ begangen, aber auch „viel richtig“ gemacht. Fehler gibt es unter anderem bei Pronomina und Präpositionen. Ab und zu werden einige Wörter mit schwedischen Wörtern substituiert. Der Proband op 27 hat nach den Ergebnissen der Fehleranalyse 11,93 Fehler pro 100 Wörter gemacht. Von den Probanden der A2.2-Gruppe hat er am meisten Satzbaufehler begangen: Bei ihm gibt es insgesamt neun Satzbaufehler, während die anderen Probanden in der A2.2-Gruppe nur eins bis vier Satzbaufehler gemacht haben. Die Muttersprachler haben die Probleme beim Satzbau bemerkt.

Die Leistung des Probanden op 38 wurde als „sehr gut“ und „sehr flüssig“ bezeichnet. Die Sprache „wirkt sehr authentisch“. Der Proband hat „gute und schwierige Ausdrücke“ verwendet (z. B. „gehören zu“, „gut finden“, „besser als“, „guck mal“). Der Proband hat auch „deutlich“ gesprochen und „gute Grammatik“ verwendet. Auch die Aussprache wird für „richtig gut“ gehalten. Es gibt einige „Fehler in den Zeitformen“. In der Fehleranalyse lässt sich feststellen, dass der Proband op 38 nur 7,27 Fehler pro 100 Wörter begangen hat, was die zweitniedrigste Anzahl im Korpus der vorliegenden Arbeit ist. Auch von den Muttersprachlern hat der Proband op 38 nur wenige negative Bemerkungen bekommen. Sie haben bemerkt, dass der Proband einige Fehler in den Zeitformen gemacht hat. Die Fehleranalyse zeigt, dass der Proband zwei Fehler beim Gebrauch der Tempora und Modi begangen hat. Von allen 13 Probanden haben insgesamt drei Probanden zwei Tempus- oder Modusfehler gehabt und nur ein Proband hat drei Tempus- oder Modusfehler gehabt. Alle anderen Probanden haben nur einen oder gar keinen Tempus- oder Modusfehler begangen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Probanden, die die Note 3 bekommen haben, sehr fließend und verständlich gesprochen haben. Die Muttersprachler haben Aufmerksamkeit auf die Authentizität der Sprache gerichtet. Wenn ein Proband einen authentischen, deutschen Ausdruck formuliert hat, waren die Muttersprachler begeistert (z. B. die Verwendung von Abtönungspartikeln wie *mal* und *doch*). Die meisten Grammatikfehler, wie beispielsweise Deklinationsfehler, die auch bei der A2.2-Gruppe üblich sind, haben die Verständlichkeit nicht erschwert. Diese Fehler werden von den Muttersprachlern nur nebenbei erwähnt. Verständnisprobleme gibt es nur ab und zu in den Fällen, wo ein Proband ein englisches oder schwedisches Wort statt eines deutschen Wortes verwendet. Daraus ist zu schließen, dass diese Probanden keine schweren Grammatikfehler begangen haben.

Die Leistungen der Probanden, die die **Noten 3 und 2** bekommen haben, werden von den Muttersprachlern folgendermaßen beschrieben:

Die Leistung des Probanden op 2 ist „komplett verständlich“ und die Aussprache ist „sehr gut“, aber die „abgehackte Sprechweise“ ist den Muttersprachlern aufgefallen. Der Sprachfluss ist „sehr stockend“, und der Proband verwendet „zu viele Füllwörter (*so*)“. Wahrscheinlich hat die Nervosität des Probanden einen Einfluss auf die Leistung. Die Muttersprachler haben nämlich den Probanden mit den Wörtern „unsicher“ und „nervös“ beschrieben. Ein Muttersprachler, der dem Probanden zwei Noten gegeben hat, hat die Noten spezifiziert: 2 für die Korrektheit und 3 für die Verständlichkeit. Die Probleme bei der Wahl der Präpositionen und der Artikel sowie bei der Pluralbildung hat Aufsehen erregt. Der Proband hat aber auch „gute“ und „authentische“ Ausdrücke geäußert, wie „in zehn Minuten“ oder „ist das ok?“. In der Fehleranalyse hat der Proband op 2 am wenigsten Fehler von den insgesamt 13 Probanden begangen. Er hat nur 5,58 Fehler pro 100 Wörter. Trotzdem haben die Muttersprachler dem Probanden nicht die beste Note gegeben, sondern zwischen den Noten 2 und 3 gezögert. Die größte Fehlerquelle ist, wie auch bei fast allen anderen Probanden, die Deklination der Nominalgruppe. Von insgesamt 14 Fehlern des Probanden op 2 sind sechs Fehler Genusfehler. Der Proband op 2 hat nur einen Pluralfehler und einen Fehler bei der Wahl der Präpositionen gehabt, aber die Muttersprachler haben diese Fehler bemerkt. Im Vergleich dazu hat der Proband op 4

beispielsweise fünf Fehler bei der Wahl der Präpositionen, aber die Muttersprachler haben keinen großen Wert auf diese Fehler gelegt. Warum hat denn der Proband op 2 von den Muttersprachlern nicht die beste Note bekommen? Ein Grund kann sein, dass der Proband op 2 im Allgemeinen sehr wenig gesprochen hat. Die Wörteranzahl seiner Leistung ist nur 251 Wörter, während die Anzahl beim Probanden op 4 beispielsweise 365 Wörter ist. Nur ein Proband hat weniger (op 18: 198 Wörter) gesprochen als der Proband op 2. Wenn ein Proband über 100 Wörter weniger spricht als ein anderer Proband, ist zu vermuten, dass dieser Proband auch weniger komplexere Strukturen verwendet. Die Unflüssigkeit der Sprechweise und die Nervosität des Probanden op 2 hat wahrscheinlich auch eine Rolle gespielt. Man kann sich auch fragen, ob die Züge der Persönlichkeit des Probanden einen Einfluss auf die Bewertungen gehabt hat: Der Proband op 2 war ziemlich nervös in der Testsituation, während beispielsweise der Proband op 4 einen lockeren Eindruck gemacht hat. Die Muttersprachler in der vorliegenden Untersuchung sind keine Lehrer oder professionelle Bewertende und deswegen können auch irrelevante Elemente eine Rolle bei der Bewertung spielen.

Bei den Beschreibungen des Probanden 2 ist zu sehen, dass er auch ziemlich fehlerfrei gesprochen hat und authentische Ausdrücke verwendet haben. Die Muttersprachler haben den Probanden gut verstanden: Die Fehler sind demnach nicht sehr schwer. Die Flüssigkeitsprobleme haben die Leistung zum Teil verschlechtert.

Bei den Leistungen, die meistens mit der **Note 2** bewertet worden sind, sind folgende Aspekte aufgefallen:

Die Sprache des Probanden op 18 ist „manchmal etwas schwer zu verstehen, weil Sätze nicht zu Ende geführt“ werden. Satzenden sind „unklar“ und „zu abgehackt“. „Satzbau ist oft fehlerhaft“. Die Leistung ist „gegen Ende nicht sehr verständlich“, aber „nicht katastrophal“. Der Proband hat „die üblichen Fehler“ begangen, wie Genus- und Artikelfehler. Er hat ab und zu „schwedische Ausdrücke“ verwendet, weswegen die Sprache als „niedlich“ bezeichnet wird. Die Fehleranzahl beim Probanden op 18 ist 23,74 Fehler pro 100 Wörter. Diese Anzahl ist die zweithöchste Anzahl unter den 13 Probanden. Trotzdem haben die Muttersprachler ihm am häufigsten die Note 2 gegeben und nicht die Note 1. Der Proband hat am meisten

Fehler bei der Subjekt-Verb-Kongruenz gemacht (acht Fehler von insgesamt 47 Fehlern), aber die Muttersprachler haben diese Fehler nicht betont. Der Proband op 18 hat sogar mehr Fehler bei den Verben (14 Fehler) als bei der Deklination der Nominalgruppe (13 Fehler), die bei fast allen anderen Probanden die größte Fehlerquelle ist. Dagegen haben die Muttersprachler die unklaren Satzenden kritisiert, aber die Fehleranalyse zeigt, dass der Proband nur zweimal einen Teil des Satzes ausgelassen hat.

Der Proband op 22 hat „lustige Phrasen“ und „gute Ausdrücke“ gekannt, wie z. B. „ich sag’s“, „Lieblingsfilm“, „wie bitte?“ und „na ja, aber“. Der Satzbau wird als „kreativ“ bezeichnet, aber „leider oft unverständlich“. Der Proband hat „Sätze nicht zu Ende gebracht“ und deswegen ist die Sprache „zum Teil völlig unverständlich“. Der Proband hat auch „leichte Vokabelfehler“ begangen („Studenten“ statt „Schüler“). Zudem gibt es „die üblichen Fehler“ („Artikel fehlen“ usw.). Ein Muttersprachler hat Interferenz vom Finnischen bei folgenden Äußerungen entdeckt: „eine Sprache lesen“ und „du bist richtig“. Die Sprache ist „nicht korrekt, aber man versteht“ sie. Die Fehleranalyse zeigt, dass der Proband op 22 ungefähr 21,75 Fehler pro 100 Wörter begangen hat. Der Satzbau wird von den Muttersprachlern kritisiert, was völlig berechtigt ist: Der Proband op 22 hat von allen 13 Probanden am meisten Fehler beim Satzbau (18 Fehler). Die größte Fehlerquelle bei diesem Proband ist jedoch die Deklination der Nominalgruppe (32 Fehler).

Beim Probanden op 30 haben die Muttersprachler bemerkt, dass das Niveau der Leistung von Anfang bis zum Ende gesunken ist. Am Anfang gibt es „gute Bildung aller Formen“, aber später ist die Sprache „wenig flüssig, aber meistens verständlich“. Am Ende ist sie „nicht mehr immer verständlich“. Der Proband hat „die normalen Sachen auswendig“ gekannt, aber „freies Sprechen war nicht so gut“. Er hat Genusfehler gemacht und falsche Präpositionen und Pronomina verwendet (z. B. „als 10 Uhr“). Bei Verben gibt es auch Probleme. Außerdem sind englische Ausdrücke vorgekommen. Aus den Ergebnissen der Fehleranalyse geht hervor, dass der Proband op 30 durchschnittlich 21,05 Fehler pro 100 Wörter begangen hat. Die größte Fehlerquelle sind bei ihm, wie auch beim Probanden op 18, die Verben (insgesamt 23 Fehler bei den Verben). Die anderen 11 Probanden haben die meisten Fehler in

der Deklination der Nominalgruppe. Die Fehler bei den Verben sind den Muttersprachlern auch aufgefallen.

Wie aus den Beschreibungen der Muttersprachler zu schließen ist, gibt es bei der Gruppe, die die Note 2 bekommen haben, schon mehr Probleme u. a. beim Satzbau und bei der Lexik (z. B. die Verwendung von englischen oder schwedischen Wörtern). Zudem gibt es „die üblichen Probleme“ beispielsweise bei der Deklination. Die Ergebnisse der Fehleranalyse zeigen auch, dass die Probanden in dieser Gruppe ziemlich viele Verbfehler begangen haben. Die Authentizität der Sprache wird von den Muttersprachlern nicht mehr so oft genannt, obwohl die Probanden einige gute Ausdrücke verwendet haben. Sie haben auswendig gelernte Chunks richtig verwendet, aber beim Produzieren von eigenen Sätzen gibt es Probleme. Die Muttersprachler haben diese Probanden am Anfang der Leistung besser verstanden als im späteren Verlauf. Gegen Ende sind die Sätze nicht zu Ende gebracht worden, was die Verständlichkeit erschwert hat. Daraus kann die folgende Schlussfolgerung gezogen werden: Die Satzbauprobleme und das Auslassen eines Teiles können zu großen Verständnisproblemen führen; sie können dadurch als schwere Fehler bezeichnet werden.

Die Muttersprachler haben folgende Kommentare über die Leistungen geäußert, die in den meisten Fällen die **Note 1** bekommen haben:

Die Leistung des Probanden op 3 ist „manchmal nicht verständlich“. Es gibt „oft zerstückelte Sätze, die nicht korrekt fortgesetzt, sondern neu angefangen“ werden. Auch ein anderer Muttersprachler betont die Satzbaufehler. Ab und zu hat der Proband „schlimme Sätze“ geäußert. Der Proband hat „viele Probleme“ (u. a. bei der Konjugation, Deklination und Wortreihenfolge), die „echte Schwierigkeiten bei der Verständlichkeit“ verursachen. „Substituierung mit schwedischen und englischen Wörtern“ wird auch genannt. Der Proband hat jedoch „oft den Komparativ“ verwendet, und die authentische Verwendung vom Adjektiv *cool* haben die Muttersprachler „echt gut“ gefunden. Der Proband op 3 hat 19,94 Fehler pro 100 Wörter gemacht, was eine kleinere Anzahl ist, als bei den Probanden, die die Note 2 bekommen haben. Vielleicht hat die Unflüssigkeit der Sprache einen Einfluss auf die Bewertung gehabt, wie beim Probanden op 2. Die deutlich größte Fehlerquelle bei

der Leistung des Probanden op 3 ist die Deklination der Nominalgruppe (32 Fehler von den insgesamt 71 Fehlern). Die zweitgrößte Fehlerquelle sind die Verben (13 Fehler).

Bei den Probanden op 9 und op 10 wird festgestellt, dass sie „immer schlechter werden“. „Die ersten Aufgaben waren gut“ und die Sprache „wirkt teilweise wie auswendig gelernt“. Später gibt es bei beiden Probanden „massive Fehler und deutliche Verständnisprobleme“. Die Sätze werden „nicht zu Ende gebracht“, „die Beugung“ wird „nicht korrekt verwendet“ (auch bei üblichen Verben wie *können* und *heißen*) und „englische Strukturen“ werden „1:1 ins Deutsche“ übersetzt. Der Proband 9 ist „unsicher“ und es gibt mehrere Male unverständliche Sätze. „Sprachflussprobleme“ haben das Verständnis erschwert. Die Muttersprachler haben Fehler bei fast allen Wortklassen entdeckt. Der Proband op 10 hat neben den „üblichen Problemen“ (u. a. „häufig Konjugationsfehler“, „Deklination/Artikel“) auch Schwierigkeiten beim Sätzen/Duzen. Es gibt „schwere Verständnisprobleme aufgrund von falschem Satzbau und fehlerhaften Präpositionen“. Die Leistung des Probanden 10 wird auch als „teilweise sehr unsicher und stockend“ bezeichnet. Auffallend ist, dass bei den Probanden op 9 und op 10 die Muttersprachler keine positiven Kommentare aufgeschrieben haben. Auch die Ergebnisse der Fehleranalyse zeigen, dass die beiden Probanden viele Fehler begangen haben: Der Proband op 9 hat 21,19 Fehler und der Proband op 10 durchschnittlich 24,91 Fehler pro 100 Wörter gemacht. Der Proband op 10 hat die größte Fehleranzahl unter den 13 Probanden.

Bei der Gruppe, die die Note 1 bekommen hat, gibt es Grammatikfehler bei der Verwendung von vielen Wortklassen. Beispielsweise haben sich die Muttersprachler gewundert, wenn die Probanden die üblichen Verben, wie zum Beispiel *heißen*, nicht korrekt konjugiert haben. Auch der Satzbau ist oft falsch. Aufgrund dieser Tatsachen gibt es schwere Verständnisprobleme. Auch die Verwendung von englischen Strukturen wird für unerwünscht gehalten. Die Probleme bei der Flüssigkeit haben auch einen negativen Einfluss auf die Leistungen gehabt. Die Muttersprachler haben das Ansehen der Videoaufnahmen dieser Probanden als anstrengend empfunden. Das Formulieren eines Satzes hat bei diesen Probanden viel Zeit in Anspruch genommen, und deswegen ist der Hauptgedanke des Satzes oft verloren gegangen.

Als eine Zusammenfassung kann konstatiert werden, dass den Muttersprachler neben der Grammatik auch die Lexik, die Sprechflüssigkeit und einige kulturelle Unterschiede aufgefallen sind. Die Muttersprachler haben bemerkt, dass alle Probanden Genus- und Präpositionsfehler machen. Ihrer Meinung nach verhindern diese Fehler normalerweise nicht die Verständlichkeit. Diese Fehler sind deshalb keine schweren Fehler. Die Probleme beim Satzbau haben dagegen öfter zu Verständnisproblemen geführt. Deswegen können sie als schwerere Fehler betrachtet werden als die Genus- und Deklinationsfehler. Die Muttersprachler haben die Konjugationsfehler bei einfachen Verben für sehr schlecht gehalten. Sie können dadurch als schwere Fehler bezeichnet werden. Den Muttersprachlern ist auch bei vielen Probanden die Wortwahl zwischen *gehen* und *fahren* aufgefallen. Sie haben angemerkt, dass viele Probanden das Verb *gehen* statt *fahren* in Ausdrücken wie *mit dem Bus fahren* verwendet haben. Es handelt sich um einen lexikalischen Fehler. Die Wortwahl hat auch an anderen Stellen Aufsehen erregt. Beispielsweise haben die Muttersprachler bemerkt, dass alle Probanden sehr oft das Adjektiv *gut* verwenden. Die Muttersprachler haben auch vermutet, dass die Schüler in Finnland sehr gut Englisch können, weil die Probanden oft englische statt deutsche Wörter verwendet haben. Aus den Kommentaren ist zu schließen, dass die Muttersprachler mehr Aufmerksamkeit auf die richtige Wortwahl richten als auf kleinere Grammatikfehler. Die Muttersprachler haben auch sehr oft die Authentizität der Sprache betont. Neben den Problemen bei der Grammatik und Lexik haben die Deutschen auch kulturelle Unterschiede entdeckt. Viele Probanden haben ihre Familienmitglieder aufgelistet, indem sie zuerst sich selbst genannt haben (z. B. „in meiner Familie gibt es mich, meine Mutter und meinen Vater“). Dies haben die Deutschen für sehr unhöflich gehalten. Ihrer Meinung nach sollten zuerst die anderen Familienmitglieder genannt werden und erst dann die Person, die spricht. Die Sprechflüssigkeit hat auch eine Rolle bei der Bewertung gespielt. Die Leistungen, die flüssig waren, waren auch gut verständlich. Im Gegensatz dazu waren die stockenden Leistungen auch schwer zu verstehen.

Die Bewertungen der Muttersprachler stimmen ziemlich gut mit den Ergebnissen der Fehleranalyse überein, obwohl die Muttersprachler die Videoaufnahmen nur einmal durchgesehen haben. Die Muttersprachler haben oft dieselben Fehler bemerkt wie ich

bei der Identifizierung und Klassifizierung der Fehler. Zudem haben die Muttersprachler ihre Aufmerksamkeit u. a. auf die Sprechflüssigkeit und die Lexik gerichtet, die in meiner Fehleranalyse nicht berücksichtigt worden sind. Daraus kann geschlossen werden, dass die grammatikalische Korrektheit bei der mündlichen Kommunikation nicht der wichtigste Aspekt ist. Natürlich wird die Kommunikation leichter, wenn die Grammatik korrekt verwendet wird, aber am wichtigsten ist, dass man verstanden wird. Das Sprechen, das nicht fließend genug ist, und die falsche Wortwahl können ab und zu größere Verständnisprobleme verursachen als die Grammatikfehler. Auf der anderen Seite: Was die Grammatikfehler angeht, verursachen die Fehler im Satzbau auch viele Verständnisprobleme.

Um eine noch bessere Vorstellung von der Problematik von schweren und leichten Fehlern zu haben, wäre es sinnvoll, die auf ein Video aufgenommenen Bewertungsgespräche der HY-TALK-Jury durchzusehen und zu analysieren. Aus Platzgründen ist das in meiner Pro-Gradu-Arbeit nicht möglich. Das Verhältnis zwischen der grammatikalischen Korrektheit und der Verständlichkeit bietet demnach noch weitere Untersuchungsthemen an.

7 Ergebnisse der Fehleranalyse und die Bewertungen der HY-TALK-Jury

Im Kapitel 6 sind die Leistungen von 13 Probanden mit Hilfe der Fehleranalyse analysiert worden. Die grammatikalische Korrektheit der Leistungen ist im Mittelpunkt gestanden. Darüber hinaus haben drei deutsche Muttersprachler die Leistungen bewertet und ihre Meinungen über die Leistungen geäußert. Dabei ist auch die Verständlichkeit der Leistungen behandelt worden. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Fehleranalyse mit den Bewertungen der HY-TALK-Jury verglichen, und die Zweckmäßigkeit der Bewertungsskala vom finnischen Lehrplan (s. Kapitel 3.3 und Anhang 1) wird evaluiert.

Die Probanden der vorliegenden Untersuchung sind hinsichtlich der grammatikalischen Korrektheit auf die Niveaus A2.2 und A1.3 von der HY-TALK-Jury platziert worden. Nicht alle Bewertende haben die Probanden einmütig auf ein Niveau platziert. Es kann sein, dass von den fünf bis sieben Bewertenden vier die Leistung eines Probanden auf dem Niveau A2.2 platziert haben und die restlichen zwei Bewertenden auf dem Niveau A2.1 und B1.1. Deswegen habe ich für jeden Probanden noch das arithmetische Mittel der Bewertungen errechnet. Jedes Niveau wird zuerst in eine Ziffer umgewandelt: A1.1 in 1, A1.2 in 2, A1.3 in 3, A2.1 in 4, A2.2 in 5, B1.1 in 6, B1.2 in 7, B2.1 in 8, B2.2 in 9 und C1.1 in 10. Danach wird mit Hilfe dieser Ziffern das arithmetische Mittel der Bewertungen errechnet. Die Bewertenden haben die grammatikalische Korrektheit in jeder Aufgabe einzeln bewertet, und danach ist ein arithmetisches Mittel von den Bewertungen der einzelnen Aufgaben für jeden Bewertenden ausgerechnet worden. Nach dieser Phase haben wir die Durchschnittsbewertungen der grammatikalischen Korrektheit von fünf bis sieben Bewertenden. Danach müssen wir noch das arithmetische Mittel von den Bewertungen der fünf bis sieben Bewertenden berechnen, so dass wir nur eine Zahl für jeden Probanden bekommen. Beispielsweise hat der Proband op 4 folgende Bewertungen von sieben Bewertenden erhalten:

TABELLE 6. Das arithmetische Mittel der Bewertungen der grammatikalischen Korrektheit beim Probanden op 4.

Bewertender	Niveau	Ziffer
1	A2.2	5
2	A2.2	5
3	A2.2	5
4	B1.1	6
5	A2.2	5
6	B1.1	6
7	B1.1	6
Arithmetisches Mittel	A2.2	5,43

Das arithmetische Mittel des Probanden op 4 (5,43) ist das Höchste unter allen 13 Probanden. Das niedrigste arithmetische Mittel (2,83) hat der Proband op 10 bekommen. Der Proband op 10 hat folgende Bewertungen von sechs Bewertenden erhalten:

TABELLE 7. Das arithmetische Mittel der Bewertungen der grammatikalischen Korrektheit beim Probanden op 10.

Bewertender	Niveau	Ziffer
1	A1.3	3
3	A1.3	3
4	A1.2	2
5	A1.3	3
6	A1.3	3
7	A1.3	3
Arithmetisches Mittel	A1.3	2,83

Auf dieselbe Weise sind die arithmetischen Mittel für alle Probanden errechnet worden. Die arithmetischen Mittel sind in der Tabelle 8 gesammelt worden. Außerdem sind die Ergebnisse der Fehleranalyse, d. h. die Fehlerzahlen pro 100 Wörter aus der Tabelle 3 (s. Kapitel 6.2), in diese Tabelle eingefügt worden. Die Platzierung weist auf das arithmetische Mittel der Bewertungen der HY-TALK-Jury hin.

TABELLE 8. Die arithmetischen Mittel der Bewertungen der grammatikalischen Korrektheit im Vergleich zu den Ergebnissen der Fehleranalyse.

Platzierung	Proband	Niveau	Ar. Mittel	Fehler/100 Wörter
1	op 4	A2.2	5,43	9,86
2	op 38	A2.2	5,29	7,27
3	op 13	A2.2	5,00	11,70
4	op 27	A2.2	5,00	11,93
5	op 1	A2.2	4,86	8,66
6	op 2	A2.2	4,71	5,58
7	op16	A2.2	4,71	13,57
8	op 9	A1.3	3,33	21,19
9	op 30	A1.3	3,17	21,05
10	op 3	A1.3	3,14	19,94
11	op 18	A1.3	3,14	23,74
12	op 22	A1.3	3,00	21,75
13	op 10	A1.3	2,83	24,91

Wie man in der Tabelle 8 sehen kann, stimmen die Bewertungen und die Fehleranzahl nicht immer überein. Der Proband op 4 hat die besten Bewertungen von der HY-TALK-Jury erhalten, obwohl drei andere Probanden (op 1, op 2 und op 38) nach den Ergebnissen der Fehleranalyse weniger Fehler pro 100 Wörter begangen hatten als der Proband op 4 (9,86 Fehler pro 100 Wörter). Der Proband op 2, der am wenigsten Fehler (5,58) hatte, war erst auf dem sechsten Platz in den Bewertungen. Es stellt sich die Frage, ob zum Beispiel die Leistung des Gesprächspartners, die Flüssigkeit der Sprache oder der Zeitpunkt des Bewertens einen Einfluss auf die Bewertungen habe. Vielleicht sind die Leistungen der Probanden op 1 und op 2 strenger bewertet worden als die späteren Leistungen.

Die Korrelation zwischen der Fehleranzahl und der Bewertung kann mit Hilfe der Regressionsgeraden überprüft werden. Die Fehleranzahl ist die erklärende Variable x und die Bewertung ist die zu erklärende Variable y (s. zum Beispiel Liski/Puntanen 1987, 199). Die Frage ist demnach: Erklärt die Fehleranzahl die Bewertung? Die Hypothese ist, je mehr Fehler, desto niedriger die Bewertung. Zuerst wird die Korrelation innerhalb der A2.2-Gruppe dargestellt und danach innerhalb der A1.3-Gruppe. Zum Schluss werden die zwei Gruppen zusammengesetzt. Neben der Regressionsgerade habe ich den Korrelationskoeffizienten berechnet. Der Korrelationskoeffizient (r) wird mit der folgenden Formel berechnet:

$$r_{xy} = \frac{\sigma_{xy}}{\sqrt{\sigma_x^2 \sigma_y^2}}$$

in der mit

$\sum X$ die Summe der Werte von der ersten Variable gemeint wird

$\sum Y$ die Summe der Werte von der zweiten Variable gemeint wird

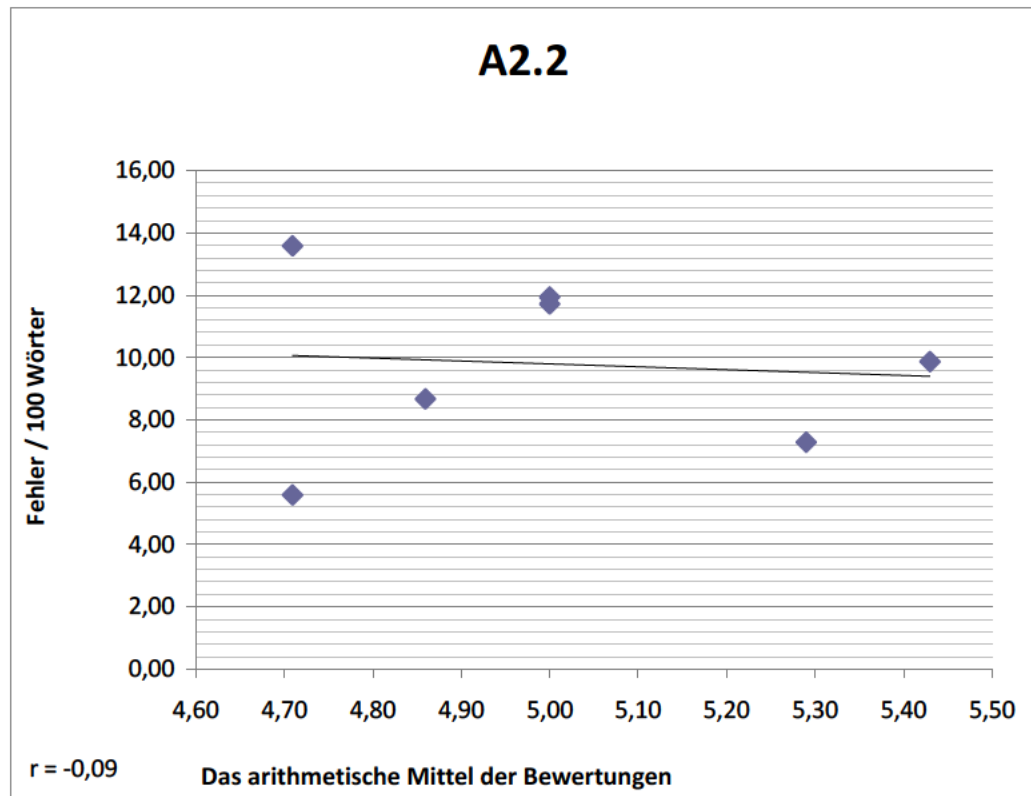
$\sum XY$ die Summe des Produktes von der ersten und zweiten Variable gemeint wird

N die Größe der Stichprobe gemeint wird

(Metsämuuronen 2006, 358.)

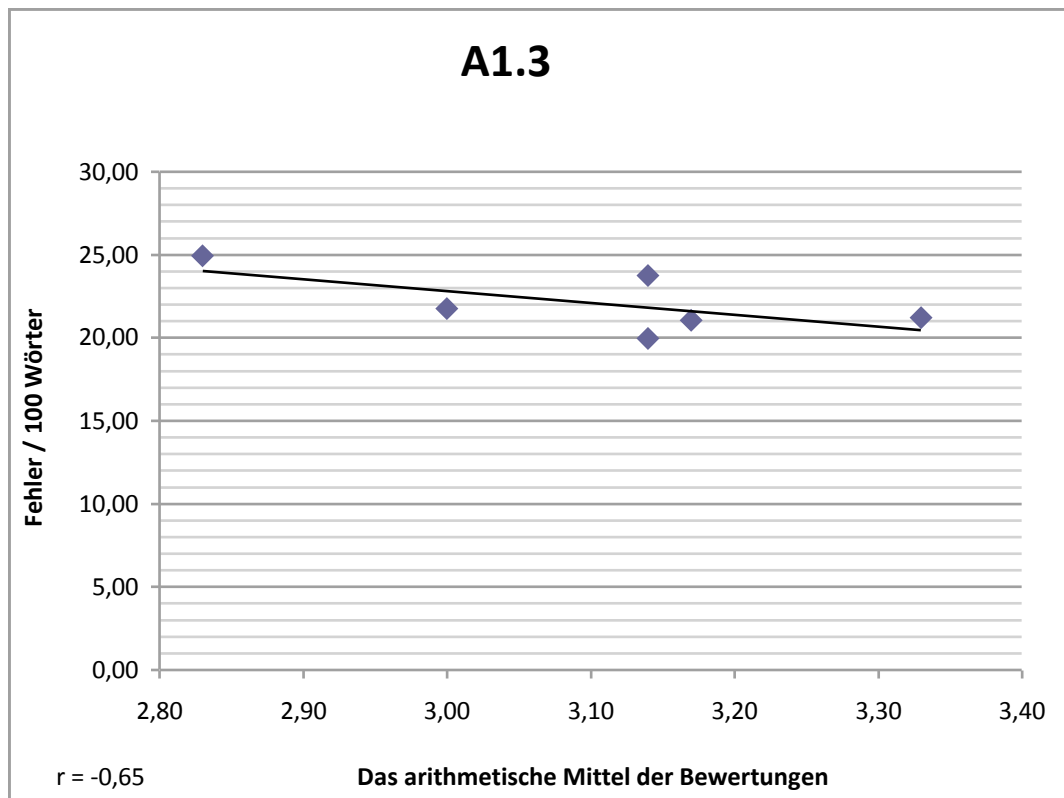
Der Korrelationskoeffizient kann Werte zwischen -1–1 bekommen. Je näher der Wert bei Null ist, desto weniger gibt es eine Korrelation zwischen den Variablen. Wenn der Korrelationskoeffizient zwischen 0.80–1.0 liegt, kann man von einer „sehr hohen“, zwischen 0.60–0.80 von einer „hohen“, zwischen 0.40–0.60 von einer „ziemlich hohen“ oder „mäßigen“ Korrelation sprechen. Natürlich hängt die statistische Signifikanz von der Größe der Stichprobe ab. In der vorliegenden Analyse sind die Stichproben sehr klein: 7 bei der A2.2-Gruppe, 6 bei der A1.3-Gruppe und 13 in den beiden Gruppen zusammen. Deswegen sind die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung nicht statistisch signifikant. (Metsämuuronen 2006, 359–361.)

ABBILDUNG 2. Die Korrelation zwischen der Fehleranzahl und der Bewertung bei der A2.2-Gruppe.



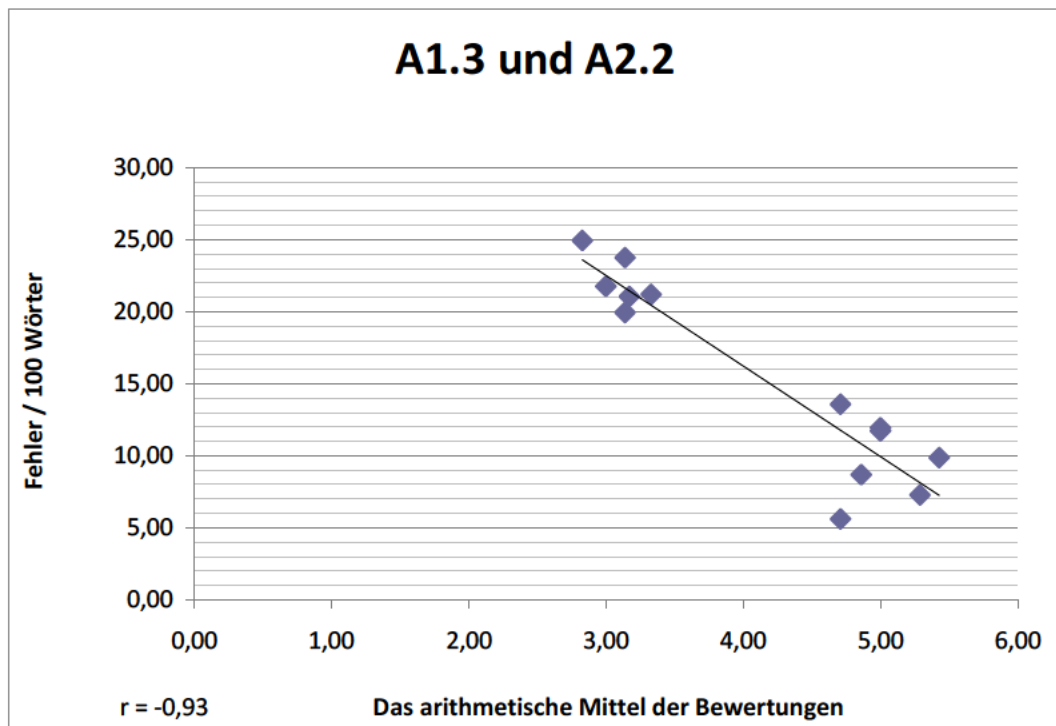
Wie in der Abbildung 2 zu sehen ist, ist die Korrelation zwischen der Fehleranzahl und der Bewertungen bei der A2.2-Gruppe nicht hoch. Der Korrelationskoeffizient ist $-0,09$, d. h. er liegt sehr nahe bei Null. Die Bewertung ist demnach innerhalb der A2.2-Gruppe nicht von der Fehleranzahl abhängig. Die Hypothese ‚je mehr Fehler, desto niedriger die Bewertung‘ findet keinen Rückhalt innerhalb der A2.2-Gruppe. Die Zersplitterung innerhalb der A2.2-Gruppe kann darauf hindeuten, dass die Referenzniveaus ausgedehnte Gesamtheiten sind: Auf einem Niveau kommen viele verschiedene Leistungen vor.

ABBILDUNG 3. Die Korrelation zwischen der Fehleranzahl und der Bewertung bei der A1.3-Gruppe.



In der Abbildung 3 ist die Regressionsgerade bei der A1.3-Gruppe dargestellt. Der Korrelationskoeffizient ist $-0,65$ und demnach kann man von einer hohen Korrelation sprechen. Bei der A1.3-Gruppe hängt die Bewertung mehr von der Fehleranzahl ab als bei der A2.2-Gruppe.

ABBILDUNG 4. Die Korrelation zwischen der Fehleranzahl und der Bewertung bei allen Probanden.



In der Abbildung 4 sind die Fehleranzahlen und die Bewertungen aller 13 Probanden zusammengestellt worden, d. h. sowohl die A2.2- als auch die A1.3-Gruppe ist in der Abbildung 4 berücksichtigt worden. Der Korrelationskoeffizient ist $-0,93$, was bedeutet, dass die Korrelation sehr hoch ist. Die Bewertungen sind von der Fehleranzahl abhängig. Die Hypothese ‚je mehr Fehler, desto niedriger die Bewertung‘ stimmt. Die Probanden auf dem Niveau A2.2 haben weniger Fehler begangen und ihre Bewertungen sind höher als die Bewertungen der Probanden auf dem Niveau A1.3.

Wie kann die niedrige Korrelation zwischen der Fehleranzahl und der Bewertung innerhalb der A2.2-Gruppe erklärt werden? Es ist sehr wahrscheinlich, dass beim Bewerten auch andere Aspekte neben der grammatikalischen Korrektheit eine Rolle gespielt haben. Dasselbe wurde schon bei der Bewertungen der Muttersprachler (s. Kapitel 6.5) bemerkt. Beispielsweise hat der Proband op 4 sehr viel und flüssig gesprochen und eine gute Aussprache gehabt, und vielleicht auch deswegen hat er das höchste arithmetische Mittel beim Bewerten der grammatikalischen Korrektheit erhalten. Der Proband op 2, der nach den Ergebnissen der Fehleranalyse am wenigsten Fehler begangen hat, hat nicht so viel und nicht so fließend gesprochen

und wahrscheinlich zum Teil auch deswegen nicht so gute Bewertungen erhalten. Vielleicht hat der Proband op 4 komplexere Strukturen in seiner Leistung verwendet als der Proband op 2. Außerdem kann es sein, dass die Leistung des Probanden op 2 strenger bewertet worden ist, weil er zu dem ersten zu bewertenden Paar gehört. Im Laufe des Bewertens haben die Mitglieder der HY-TALK-Jury vielleicht die Bewertungsweise gelockert.

Wie Huhta (1993) festgestellt hat (s. Kapitel 3.2.1), hängt die Reliabilität des Tests u. a. von der Ausbildung der Bewertenden ab. Im HY-TALK-Test sind alle Bewertende erfahrene Deutschlehrer oder Experten der deutschen Sprache und deswegen ist es wahrscheinlicher, dass die Unstimmigkeiten zwischen der Bewertung und der Ergebnisse der Fehleranalyse beispielsweise eher an der Anzahl der verwendeten Kriterien und der Anzahl der Niveaustufen in der Bewertungsskala liegen als an der Ausbildung der Bewertenden. Die Bewertenden haben nämlich das Bewerten im Voraus geübt und die Referenzniveaus waren allen Bewertenden bekannt. Die Bewertenden haben die Leistungen analytisch bewertet: Sie haben fünf Kriterien gleichzeitig bewertet. Die fünf Kriterien oder die fünf qualitativen Aspekte beim finnischen Lehrplan und beim HY-TALK-Projekt sind die Erledigung der Aufgabe, die Flüssigkeit, die Aussprache, das Wortschatzspektrum und die grammatische Korrektheit (s. Kapitel 3.2.1). Es ist möglich, dass andere Kriterien auch einen Einfluss auf die Bewertung der grammatikalischen Korrektheit ausgeübt haben. Besonders interessant wäre, die Beziehungen zwischen der Aussprache, der Flüssigkeit und der grammatikalischen Korrektheit zu untersuchen. Wie schon im Kapitel 3.2.1 festgestellt wurde, waren fünf Kriterien beim HY-TALK-Projekt sogar zu viel. Die Bewertenden haben die Videoaufnahmen hauptsächlich nur einmal durchgesehen. Je nach Bedarf wurden einige Aufgaben noch ein zweites Mal durchgesehen. Gleichzeitig sollten die Bewertenden die fünf Kriterien bewerten, was für schwierig gehalten worden ist. Beim HY-TALK-Test war auch die Anzahl der Niveaustufen sehr hoch: Es gibt insgesamt zehn Niveaustufen (A1.1–C1.1), was laut Huhta (s. Kapitel 3.2.1) das Maximum ist. Dies kann auch das Bewerten schwieriger machen: Der Bewertende hätte die Beschreibungen und Kriterien für jede Niveaustufe sehr gut verinnerlichen sollen.

Es kann auch sein, dass die Unterschiede zwischen den Probanden, die auf demselben Niveau platziert sind, in der Praxis so klein sind, dass es sich nicht lohnt, die arithmetischen Mittel der Bewertungen mit den Fehleranzahlen zu vergleichen. Zwischen zwei verschiedenen Niveaustufen (A2.2 und A1.3) sind die Unterschiede schon größer und man kann feststellen, dass die Bewertungen mit den Fehleranzahlen korrelieren. Interessant wäre, noch das dazwischen liegende Niveau A2.1 in die Analyse mitaufzunehmen, was aber im Rahmen meiner Pro-Gradu-Arbeit nicht möglich ist.

Die Bewertungsskala des finnischen Lehrplans (s. Kapitel 3.3 und Anhang 1) kann mit Hilfe der Ergebnissen meiner Fehleranalyse teilweise evaluiert werden. Jetzt werden die Beschreibungen der Niveaus A1.3 und A2.2 behandelt. Die Beschreibungen heißen:

A1.3: Auch beim Sprechen auf einfachstem Niveau treten viele Systemfehler /elementare Grammatikfehler auf. (POPS 2004, 282; Internet 4; aus dem Finnischen übersetzt von L.L. und Opetushallitus: Anhang zum Lehrplan)

A2.2: Beim zusammenhängenden freien Sprechen kommen viele elementare Fehler vor (z. B. bei den Zeitformen der Verben) und sie können manchmal das Verständnis beeinträchtigen. (POPS 2004, 286; Internet 4; aus dem Finnischen übersetzt von L.L. und Opetushallitus: Anhang zum Lehrplan).

Die Beschreibungen der verschiedenen Niveaus sind meiner Meinung nach undeutlich. Was ist „Sprechen auf einfachstem Niveau“ oder was für Fehler sind „Systemfehler“ oder „elementare Fehler“? Auch Huhta (1993) hat Ähnliches thematisiert (s. Kapitel 3.2.2). Die Problematik von schweren und leichten Fehlern habe ich im Kapitel 6.5.2 mit Hilfe der Bewertungen der Muttersprachler geklärt. Ich wundere mich auch, warum in den Beschreibungen der verschiedenen Niveaus manchmal die Verständlichkeit erwähnt wird und manchmal nicht (vgl. die Beschreibungen der Niveaus A1.3 und A2.2). Beispielsweise ist Huhta (1993) der Meinung, dass bei der Bewertung der grammatikalischen Korrektheit die Verständlichkeitsfrage außer Acht gelassen werden sollte. Purpura (2004) hat dagegen die Verständlichkeit mit der grammatikalischen Korrektheit kombiniert. (S. Kapitel 3.2.2 und Anhang 2). Ich bin der Meinung, dass die Bewertungsskala einheitlicher wäre, wenn in den Beschreibungen von allen Niveaus die Verständnisprobleme entweder erwähnt würden oder nicht erwähnt würden. Weil die Verständlichkeit eine größere Rolle bei der Kommunikation spielt als die

grammatikalische Korrektheit, wäre es sinnvoll, auch die Verständnisprobleme zu erwähnen.

Das Bewerten könnte einfacher werden, wenn es in der Bewertungsskala noch genauere Beschreibungen über verschiedenen Niveaustufen geben würde. Die Ergebnisse meiner Fehleranalyse können einen Hinweis auf mögliche Beschreibungen anbieten. Beispielsweise könnten die typischen Fehler eines bestimmten Niveaus in der Skala beschrieben werden. Ich habe in der Fehleranalyse herausbekommen, welche die typischen Fehler auf dem Niveau A1.3 und auf dem Niveau A2.2 sind. Die typischen Fehler für die Probanden auf dem Niveau A2.2 sind: Fehler bei der Deklination der Nominalgruppe (129 Fehler, d. h. 60,0 % aller Fehler), Fehler bei den Verben (29 Fehler, d. h. 13,5 %), Satzbaufehler (21 Fehler, d. h. 9,8 %), Pronomenfehler (17 Fehler, d. h. 7,9 %) und Fehler bei den nicht flektierbaren Wortarten (17 Fehler, d. h. 7,9 %). Die Probanden, die auf dem Niveau A1.3 platziert sind, machen folgende Fehler: Fehler bei der Deklination der Nominalgruppe (167 Fehler, d. h. 42,2 % aller Fehler), Verbfehler (100 Fehler, d. h. 25,3 %), Satzbaufehler (67 Fehler, d. h. 16,9 %), Fehler bei den nicht flektierbaren Wortarten (40 Fehler, d. h. 10,1 %), Pronomenfehler (16 Fehler, d. h. 4,0 %) und Fragewortfehler (6 Fehler, d. h. 1,5 %). Darüber hinaus kann die Problematik von schweren und leichten Fehlern berücksichtigt werden.

In der Bewertungsskala könnte demnach genauere Beschreibungen der typischen Fehler bekannt gegeben werden. Zum Beispiel könnte die Beschreibung der Niveaustufe A2.2 auf folgende Weise ergänzt werden: „Beim zusammenhängenden freien Sprechen kommen viele Fehler vor (z. B. Fehler bei der Deklination der Nominalgruppe), die das Verständnis aber normalerweise nicht behindern. Es kommen aber auch ab und zu einige schwere, elementare Fehler vor (z. B. Fehler bei den Verben: u. a. Subjekt-Verb-Kongruenz, und beim Satzbau: u. a. Subjekt-Verb-Inversion und andere Wortstellungsprobleme) und sie können manchmal das Verständnis beeinträchtigen“. Auf dem Niveau A1.3 könnte die Beschreibung zum Beispiel auf diese Weise ergänzt werden: „Auch beim Sprechen auf einfachstem Niveau treten viele Systemfehler/elementare Grammatikfehler auf (z. B. Fehler bei Verben: u. a. Subjekt-Verb-Kongruenz und Infinitiv, beim Satzbau: u. a. Subjekt-Verb-Inversion, Distanzstellung und Auslassen eines Teiles, bei Pronomina und bei

Fragewörtern), die das Verständnis oft beeinträchtigen. Außerdem kommen viele leichtere Fehler vor, wie z. B. Fehler bei der Deklination der Nominalgruppe.“ Weil das Korpus meiner Untersuchung so klein ist (nur 13 Probanden), können jedoch keine statistisch signifikanten Beschreibungen eines Niveaus hergestellt werden. Weitere Untersuchungen sind deswegen notwendig. Außerdem gibt es immer individuelle Unterschiede zwischen den Probanden, was Probleme bei der genaueren Beschreibung der typischen Fehler auf den verschiedenen Niveaustufen bereitet. Darüber hinaus sollte erwogen werden, wie lang die Beschreibungen sein können. Beim Bewerten von mündlichen Produktionen hat man oft weniger Zeit zu überlegen, welche die richtige Bewertung wäre, als beim Bewerten von schriftlichen Produkten. Deswegen sollen die Bewertungsskalas und die Niveaubeschreibungen nicht zu kompliziert sein.

Wegen der geringen Anzahl der Probanden kann es auch möglich sein, dass die Bewertenden einige Probanden auf ein falsches Niveau platziert haben. Beispielsweise steht es in der Beschreibung des Niveaus A2.2, dass beim freien Sprechen z. B. Fehler bei den Zeitformen der Verben vorkommen. Wenn man die Ergebnisse der Fehleranalyse durchschaut, kann man feststellen, dass die Probanden auf dem Niveau A2.2 eigentlich sehr wenig Verbfehler begangen haben (s. Tabelle 1). Was die Verständlichkeit angeht, haben die deutschen Muttersprachler bei vielen Probanden, die auf dem Niveau A2.2 platziert worden sind, gar keine Verständnisprobleme gehabt (s. Kapitel 6.5). Wegen dieser Beobachtungen bin ich der Meinung, dass einige Probanden meines Korpus sogar auf einem höheren Niveau als A2.2 waren, was die grammatikalische Korrektheit und die Verständlichkeit betrifft. (Vgl. auch die Erwerbsphasen von Diehl et al. (2000), Kapitel 4.4.)

Eine weitere Untersuchung, in der alle Niveaustufen analysiert werden, würde noch bessere Ausgangspunkte für das Evaluieren der Bewertungsskala des finnischen Lehrplans geben. Darüber hinaus sollte das Korpus größer sein, um statistisch signifikante Ergebnisse zu bekommen.

8 Zusammenfassung

In dieser Untersuchung wurden die mündlichen Leistungen von finnischen DaF-Lernenden vor dem Hintergrund der grammatikalischen Korrektheit im Rahmen des HY-TALK-Projektes erforscht. Dabei wurde auch das Funktionieren der Bewertungsskala des finnischen Lehrplans analysiert. Als Methode wurde die Fehleranalyse verwendet. Es wurde nur auf die grammatikalische Korrektheit geachtet: Fehler im Bereich der Syntax und der Morphologie wurden identifiziert und kategorisiert, die lexikalischen Fehler wurden aber beispielsweise außer Acht gelassen. Den Rahmen für die Fehleranalyse haben die Normen der gesprochenen Sprache gegeben.

Es wurde festgestellt, dass die Fehleridentifizierung und die -beschreibung nicht immer einfach sind (s. Kapitel 6.1). In meiner Fehleranalyse sind die Fehler in den Kapiteln 6.2 und 6.3 in den folgenden Kategorien klassifiziert worden: Deklination der Nominalgruppe, Pronomen, nicht flektierbare Wortarten, Fragewörter, Verneinung, Verben und Satzbau. Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Deklination von Nominalgruppen sowohl den Schülern auf dem Niveau A2.2 als auch auf dem Niveau A1.3 die meisten Probleme bereitet hat (129 Fehler oder 60,0 % von allen Fehlern bei der A2.2-Gruppe und 167 Fehler oder 42,2 % von allen Fehlern bei der A1.3-Gruppe). Die meisten Fehler waren Genusfehler. Kasusfehler gab es auch viel. Pluralfehler gab es dagegen weniger. Es kann festgestellt werden, dass die Deklination von Substantiven, Adjektiven und Artikelwörtern im Deutschen für die finnischen Schüler schwierig ist. Die Ursachen dieser Fehler liegen unter anderem in den Unterschieden zwischen der deutschen und der finnischen Sprache. Das Deklinationssystem im Deutschen ist komplex, und die Nominalgruppen sind ein sehr häufig vorkommendes Phänomen. Auch der HY-TALK-Test hat u. a. die Verwendung von Nominalgruppen bevorzugt, während beispielsweise bei Verben die Verwendung von anderen Tempusformen außer dem Präsens nicht sehr oft verlangt worden ist.

Die A1.3-Gruppe hat deutlich mehr Fehler begangen als die A2.2-Gruppe. Ein Proband, der auf dem Niveau A2.2 platziert war, hat durchschnittlich 9,80 Fehler pro

100 Wörter gemacht, während ein Proband auf dem Niveau A1.3 durchschnittlich 22,10 Fehler pro 100 Wörter begangen hat. Während die Fehler bei der Deklination der Nominalgruppe für beide Gruppen typisch waren, haben die Probanden auf dem Niveau A1.3. besonders viele Fehler bei den Verben und beim Satzbau gehabt. Zum Beispiel bei den Verben hatten die Probanden auf dem Niveau A1.3 viele Probleme bei der Subjekt-Verb-Kongruenz und bei der Bildung des Infinitivs, während die Probanden auf dem Niveau A2.2 diese Strukturen schon ziemlich gut beherrschten. Die Probanden auf dem Niveau A2.2 haben eine deutlich höhere Erwerbsphase erreicht als die Probanden auf dem Niveau A1.3 (vgl. Diehl et al. (2000), Kapitel 4.4 und 6.2).

Nach der Fehleridentifizierung, -klassifizierung und -beschreibung wurden die typischen Fehlerursachen im Kapitel 6.4 besprochen. Es wurde festgestellt, dass unter anderem die Testsituation, das falsche Beispiel des Gesprächspartners und die Interferenz mit anderen Sprachen Fehler verursachen konnten. Einige Fehler in unserem Korpus waren wahrscheinlich Performanzfehler, die der Proband hätte selbst korrigieren können. Die Fehlerbewertung wurde im Kapitel 6.5 mit Hilfe von drei deutschen Muttersprachlern behandelt. Die Fehler bei der Deklination der Nominalgruppe waren meistens leichte Fehler, die die Verständlichkeit nicht beeinträchtigt haben. Die Satzbaufehler waren dagegen oft schwere Fehler, weil sie die Kommunikation behindert haben. Oft haben andere Elemente die Verständlichkeit mehr beeinträchtigt als die grammatikalische Korrektheit. Die Probanden haben zum Beispiel nicht fließend genug gesprochen oder lexikalische Probleme gehabt.

Ein anderes Ziel meiner Untersuchung war die Validierung der Referenzniveauskala des finnischen Lehrplans. Im Kapitel 7 habe ich die Ergebnisse der Fehleranalyse mit den Bewertungen der Experten der HY-TALK-Jury verglichen und das Funktionieren der Skala analysiert. Die Abhängigkeit zwischen den Fehleranzahlen und den Bewertungen ist mit Hilfe der Regressionsgerade und des Korrelationskoeffizient überprüft worden. Innerhalb der A2.2-Gruppe gab es fast keine Korrelation zwischen der Fehleranzahl und den Bewertungen. Die Hypothese ‚je mehr Fehler, desto niedriger die Bewertung‘ stimmt innerhalb der A2.2-Gruppe nicht. Innerhalb der A1.3-Gruppe konnte dagegen eine Korrelation bemerkt werden.

Wenn beide Gruppen berücksichtigt wurden, war die Korrelation sehr hoch. Die Bewertungen sind demnach von der Fehleranzahl abhängig. Die Hypothese ‚je mehr Fehler, desto niedriger die Bewertung‘ stimmt in Bezug auf die Gesamtheit der Probanden. Zwischen den zwei Stufen A1.3 und A2.2 gibt es einen deutlichen Unterschied. In dieser Hinsicht hat die Skala des finnischen Lehrplans gut funktioniert.

Die Beschreibungen der Skala der grammatikalischen Korrektheit lassen aber auch zu wünschen übrig. Es wurde festgestellt, dass zehn Stufen das Maximum bei einer Skala ist. Es sollte demnach auf keinen Fall mehr Stufen in der Skala geben. Die verschiedenen Niveaus der Skala könnten genauer beschrieben werden. Es wäre besser, wenn mit konkreten Beispielen erklärt würde, was zum Beispiel mit *elementaren Fehlern* gemeint wird. Es wäre gut, die Verständlichkeit in den Beschreibungen von allen Stufen zu erwähnen. Die Niveaubeschreibungen könnten auf diese Weise vereinheitlicht werden. Es muss aber darauf geachtet werden, dass die Beschreibungen nicht zu komplex werden.

Es muss festgestellt werden, dass die Ergebnisse dieser Untersuchung wegen der geringen Zahl der Probanden nicht als verallgemeinernd erachtet werden können. Die vorliegende Untersuchung ist eher als eine Fallstudie zu betrachten. Für die finnischen Deutschlehrer gibt diese Untersuchung jedoch wichtige Hinweise darüber, welche grammatischen Strukturen finnischen DaF-Schülern Probleme bereiten. Für das HY-TALK-Projekt hat meine Untersuchung richtungweisende Ergebnisse bezüglich der Besonderheiten eines bestimmten Kompetenzniveaus im Anschluss an den qualitativen Aspekt *grammatikalische Korrektheit* gegeben. Diese Ergebnisse können auch bei der Validierung der Referenzniveauskala des finnischen Lehrplans hilfreich sein.

Da zum qualitativen Aspekt *Korrektheit* auch die Vielseitigkeit und die Komplexität der verwendeten Strukturen gehören, könnte dieser Aspekt auch mit anderen Methoden neben der Fehleranalyse untersucht werden, wie beispielsweise mit der Performanzanalyse von Færch (s. Kapitel 4.1). Es sollte auch in Betracht gezogen werden, ob die Schüler nur einfache oder auch komplexe Strukturen in ihrem Gespräch verwenden. Die Fehleranzahl könnte mit der Anzahl der verwendeten

Strukturen verglichen werden. Einige Schüler können auch die Flüssigkeit mehr betonen als die grammatikalische Korrektheit. Sie wollen sich an der Diskussion beteiligen, möglichst wenig Pausen und Verzögerungen machen und verstanden werden. Die Leistung eines einzelnen Schülers könnte als eine Fallstudie genauer aus all diesen Perspektiven untersucht werden. Der Einfluss der Aussprache auf die Bewertung der grammatikalischen Korrektheit wäre auch ein interessantes Thema: Wird den Schülern, die eine gute Aussprache haben, auch eine bessere Note bei der grammatikalischen Korrektheit gegeben, obwohl sie mehr oder genau so viele Fehler machen wie die Schüler, die einen fremden Akzent haben?

Es wäre auch sinnvoll, eine umfangreichere Fehleranalyse mit einem größeren Korpus durchzuführen, in der alle Niveaustufen (nicht nur A1.3 und A2.2) untersucht werden. Auf diese Weise könnte das Funktionieren der ganzen Skala der grammatikalischen Korrektheit des finnischen Lehrplans überprüft werden. Die Probanden meiner Pro-Gradu-Arbeit waren in der gymnasialen Oberstufe, aber um eine umfangreichere Analyse durchzuführen, könnten die Schüler der Grundschule und die Studenten des Hochschulniveaus auch in die Analyse mitaufgenommen werden. Eine Möglichkeit wäre die Korpora des HY-TALK-Projektes und des TAITO-Projektes zu kombinieren. Das TAITO-Projekt hat die Sprachkompetenzen der Germanistikstudenten an der Universität Helsinki als Thema. Dabei könnte die Rolle der grammatikalischen Korrektheit beim professionellen und nicht professionellen Sprachgebrauch untersucht werden.

Das Verhältnis zwischen der grammatikalischen Korrektheit und der Verständlichkeit wäre auch ein aktuelles Thema für weitere Untersuchungen. Spielt die grammatikalische Korrektheit überhaupt eine Rolle in der Kommunikation? Bis zu welchem Maß können die grammatikalischen Fehler unberücksichtigt gelassen werden, bevor die Kommunikation behindert wird?

Im Rahmen meiner Pro-Gradu-Arbeit ist es unmöglich, alle diese Bereiche zu behandeln. Sie bieten jedoch weitere Untersuchungsthemen an.

Literaturverzeichnis

Untersuchungsmaterial

HY-TALK-hankkeen saksan kielen tutkimusaineisto. HY-TALK-hankkeessa 2007–2009 koostaneet Helsingin yliopiston Saksalainen laitos ja Soveltavan kasvatustieteen laitos.

Gedruckte Quellen

Aaltonen, Leena & Vuorinen, Hanna (2001): Eine Fehleranalyse der deutschen Abituraufsätze von finnisch- und schwedischsprachigen Abiturienten im Frühjahr 1998. Unveröffentlichte Pro-Gradu-Arbeit an der Universität Helsinki.

Bachman, Lyle F. & Palmer, Adrian S. (1996): *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.

Bußmann, Hadumod (Hg.) (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 4., durchgesehene und bibliographisch ergänzte Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Canale, Michael (1983a): From communicative competence to communicative language pedagogy. In: C. Richards & R.W. Schmidt (Hg.): *Language and Communication*. London: Longman. S. 2–27.

Canale, Michael (1983b): On some dimensions of language proficiency. In: J. W. Oller (Hg.): *Issues in Language Testing Research*. Rowley, MA: Newbury House. S. 333–342.

Canale, Michael & Swain, Merrill (1979): *Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Cook, Vivian J. (1993): *Linguistics and Second Language Acquisition*. Basingstoke: Macmillan.

Corder, S. Pit (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Diehl, Erika et al. (Hg.) (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik 220).

Duden, *Deutsches Universalwörterbuch* (2003), 5., überarbeitete Auflage. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Mannheim: Dudenverlag.

Duden. *Die Grammatik* (2009), 8. überarbeitete Auflage. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Mannheim: Dudenverlag (= Duden Band 4).

Duden, Grammatik der deutschen Gegenwartssprache (1998). 6., neu bearbeitete Auflage. Herausgegeben von der Dudenredaktion, bearbeitet von Peter Eisenberg et al. Mannheim: Dudenverlag (= Duden Band 4).

Dulay, Heidi, Burt, Marina & Krashen, Stephen (1982): *Language Two*. New York/Oxford: Oxford University Press.

Dürscheid, Christa (2006): Äußerungsformen im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Aspekte. In: Eva Neuland (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang (= *Sprache – Kommunikation – Kultur. Soziolinguistische Beiträge. Band 4*). S. 375–388.

Færch, Claus (1978): *Performance analysis of learner's language*. In: K. Gregersen (Hg.): *Papers from the Fourth Scandinavian Conference on Linguistics*. Odense: Odense University Press. S. 87–95.

Fervers, Helga (1983): *Fehlerlinguistik und Zweitsprachenerwerb. Wie Franzosen Deutsch lernen*. Köln (= *Kölner romanistische Arbeiten, Heft 62*).

Fiehler, Reinhard et al. (2004): *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag (= *Studien zur Deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für Deutsche Sprache. Band 30*).

Forster, Roland (2004): *Zur Diskussion einer Richtigkeitsbreite in der mündlichen Kommunikation*. In: Claus Altmayer, Roland Forster & Frank Thomas Grub (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven. Festschrift für Lutz Götze zum 60. Geburtstag*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 121–130.

Fulcher, Glenn (2003): *Testing Second Language Speaking*. London/New York/Toronto/Sydney/Tokyo/Singapore/Hong Kong/Cape Town/Madrid/Paris/Amsterdam/Munich/Milan: Pearson/Longman.

Fulcher, Glenn & Davidson, Fred (2007): *Language Testing and Assessment. An advanced resource book*. London/New York: Routledge.

Funk, Hermann & Koenig, Michael (1991): *Grammatik lehren und lernen*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt (= *Fernstudieneinheit 1*).

Goethe-Institut Inter Nationes et al. (Hg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.

Helbig, Gerhard & Buscha, Joachim (2001): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin/München: Langenscheidt.

Heringer, Hans Jürgen (2001): *Fehlerlexikon. Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Cornelsen.

Hildén, Raili (2008): Validiusargumentin rakentuminen suullisen kielitaidon arviointiprojektissa. In: Arto Kallioniemi (Hg.): Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Ainedidaktiikan symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 2. Helsinki: Yliopistopaino (= Tutkimuksia 299). S. 751–762.

Homberger Dietrich (2003): Sachwörterbuch zur Sprachwissenschaft. Stuttgart: Philipp Reclam jun.

Huhta, Ari (1993): Suullisen kielitaidon arviointi. In: Sauli Takala (Hg.): Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto (= Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77.). S. 143–225.

Huhta, Ari & Takala, Sauli (1999): Kielitaidon arviointi. In: Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (Hg.): Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto/Soveltavan kielentutkimuksen keskus (= Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 7). S. 179–228.

Hulstijn, Jan H., Alderson, J. Charles & Schoonen, Rob (2010): Developmental stages in second-language acquisition and levels of second-language proficiency: Are there links between them? In: Inge Bartning, Maisa Martin & Ineke Vedder (Hg.): Communicative Proficiency and Linguistic Development: intersections between SLA and language testing research. Rom: Edisegno srl (= Eurosla Monographs Series 1). S. 11–20.

Huneke, Hans-Werner & Steinig, Wolfgang (2005): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 4., aktualisierte und ergänzte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag (= Grundlagen der Germanistik 34).

Huotari, Satu (2004): Präpositionen als Lernschwierigkeit. Eine Fehleranalyse der deutschen Abituraufsätze von finnisch- und schwedischsprachigen AbiturientInnen im Frühjahr 2002. Unveröffentlichte Pro-Gradu-Arbeit an der Universität Helsinki.

Huttunen, Irma, Paakkunainen, Rauni & Pohjala, Kalevi (1995): Suullisen kielitaidon opetus ja arviointi lukiassa. Lukion suullisen kielitaidon kokeilun loppuraportti. Oulu: Oulun yliopisto (= Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 95/1995).

Hyvärinen, Irma (2001): Kontrastive Analysen Deutsch-Finnisch: eine Übersicht. In: Gerhard Helbig et al. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 19). S. 429–436.

Imo, Wolfgang (2009): Welchen Stellenwert sollen und können Ergebnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht haben? In: Andrea Bachmann-Stein & Stephan Stein (Hg.): Mediale Varietäten. Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale. Landau: Verlag Empirische Pädagogik (= Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 15 / 2009). S. 39–61.

- Jaakkola, Hanna (1997): Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto (= Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 128).
- Jalkanen, Marjut (2008): Rechtschreibfehler in der Laut-Buchstaben-Zuordnung. Eine Fehleranalyse anhand der Aufsätze von finnischen DaF-Studierenden. Unveröffentlichte Pro-Gradu-Arbeit an der Universität Helsinki.
- James, Carl (1998): Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis. London/New York: Longman.
- Kleppin, Karin (1997): Fehler und Fehlerkorrektur. München: Langenscheidt (= Fernstudieneinheit 19).
- Kleppin, Karin (2001): Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie. In: Gerhard Helbig et al. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 19). S. 986–994.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanisches Jahrbuch 36/1985. S. 15–43.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Hartmut Günther & Otto Ludwig (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2 Bde. Berlin/New York. 1. Halbband. S. 587–604.
- Kolde, Gottfried (1980): Auswirkungen sprachlicher Fehler. In: Dieter Cherubim (Hg.): Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik 24). S. 172–187.
- Königs, Frank G. (2007): Fehlerkorrektur. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krümm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. unveränderte Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke. S. 377–382.
- Koskensalo, Annikki (1989): Fehler finnischer Deutschlerner. Tampere: Tampereen yliopisto (= Veröffentlichungen des Instituts für Philologie I der Universität Tampere Serie B).
- Liski, Erkki & Puntanen, Simo (1987): Tilastotieteen peruskurssi I. 6. uudistettu painos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lüger, Heinz-Helmut (2009): Authentische Mündlichkeit im fremdsprachlichen Unterricht? In: Andrea Bachmann-Stein & Stephan Stein (Hg.): Mediale Varietäten. Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale. Landau: Verlag Empirische Pädagogik (= Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 15 / 2009). S. 15–37.

Luoma, Sari (2004): *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press (= The Cambridge Language Assessment Series).

Metsämuuronen, Jari (2006): Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Opiskelijalaitos. 2. laitos, 4. painos. Vaajakoski: International Methelp Ky /Gummerus.

Neuner, Gerhard & Hunfeld, Hans (2007): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt (= Fernstudieneinheit 4).

Nickel, Gerhard (1973): Grundsätzliches zur Fehleranalyse und Fehlerbewertung. In: Gerhard Nickel (Hg.): *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing. S. 8–24.

Nickel, Gerhard (Hg.) (1973): *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing.

Nyman, Antti (2009): *Sprechflüssigkeit als Sprachkompetenz in Hy-talk Sprachtest: eine Fallstudie zum Einfluss von temporalen Variablen und Verzögerungsphänomenen*. Unveröffentlichte Pro-Gradu-Arbeit an der Universität Helsinki.

Penttinen, Esa (2005): *Kielioppi virheiden varjossa. Kielitiedon merkitys lukion saksan kieliopin opetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto (= Jyväskylä Studies in Humanities 43).

Pienemann, Manfred (1999): *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (= Studies in Bilingualism 15).

Presch, Gunter (1980): Über schwierigkeiten zu bestimmen, was als fehler gelten soll. In: Dieter Cherubim (Hg.): *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik 24). S. 224–252.

Purpura, James E. (2004): *Assessing Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press (= The Cambridge Language Assessment Series).

Raabe, Horst (1980): Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch. In: Dieter Cherubim (Hg.): *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik 24). S. 61–93.

Ramge, Hans (1980): Fehler und Korrektur in Spracherwerb. In: Dieter Cherubim (Hg.): *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik 24). S. 1–22.

Räty, Sonja (2004): Zu Interferenzen des Englischen bei finnischen Deutschlernenden – Eine Fehleranalyse anhand von Abituraufsätzen in A1/A2- und B2/B3-Deutsch. Unveröffentlichte Pro-Gradu-Arbeit an der Universität Helsinki.

Richards, Jack C. (1974): Error Analysis and Second Language Strategies. In: John H. Schumann & Nancy Stenson (Hg.): *New Frontiers In Second Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc. S. 32–53.

Schwitalla, Johannes (2006): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. 3. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag (= Grundlagen der Germanistik 33).

Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: Jack C. Richards (Hg.) (1974): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman. S. 31–54.

Storch, Günther (2008): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Paderborn: W. Fink.

Takala, Sauli (Hg.) (1993): *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylän yliopisto. (= Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77.)

Internet-Quellen

Internet 1:

Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi lukiolain muuttamisesta

<http://217.71.145.20/TRIPviewer/show.asp?tunniste=HE+98/2008&base=erhe&palvelin=www.eduskunta.fi&f=WORD>, 19.1.2010

Internet 2:

HY-TALK

<http://blogs.helsinki.fi/hy-talk/suullisen-kielitaidon-arviointitutkimus/auf-deutsch>, 19.1.2010

Internet 3:

Taitotasot kieltenopetuksen suunnittelussa: Miten kouluskaalaa luetaan?

http://edu.fi/lukiokoulutus/toinen_kotimainen_ja_vieraat_kielet/taitotasot_kieltenopetuksen_suunnittelussa/kouluskaalan_lukeminen, 17.10.2010

Internet 4:

Opetushallitus (2004): Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf, 24.1.2010

ANHANG 1: Beschreibung der Kompetenzstufen im finnischen Lehrplan: Sprechen – die grammatikalische Korrektheit (POPS 2004, 280–297).

1	A1.1	Kielitaidon alkeiden hallinta	* Puhuja ei kykene vapaaseen tuotokseen, mutta hänen hallitsemansa harvat kaavamaiset ilmaisut voivat olla melko virheettömiä.
2	A1.2	Kehittyvä alkeiskieli-taito	* Alkeellisessakin vapaassa puheessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä.
3	A1.3	Toimiva alkeiskielitaito	* Alkeellisessakin puheessa esiintyy paljon peruskielioppivirheitä.
4	A2.1	Peruskieli-taidon alkuvaihe	* Hallitsee kaikkein yksinkertaisimman kieliopin alkeellisessa vapaassa puheessa, mutta virheitä esiintyy yhä paljon perusrakenteissakin.
5	A2.2	Kehittyvä peruskielitaito	* Laajemmassa vapaassa puheessa esiintyy paljon virheitä perusasioissa (esim. verbien aikamuodoissa) ja ne voivat joskus haitata ymmärrettävyyttä.
6	B1.1	Toimiva peruskieli-taito	* Laajemmassa vapaassa puheessa kielioppivirheet ovat tavallisia (esim. artikkeleita ja päätteitä puuttuu), mutta ne haittaavat harvoin ymmärrettävyyttä
7	B1.2	Sujuva peruskieli-taito	* Kielioppivirheitä esiintyy jonkin verran, mutta ne haittaavat harvoin laajempaakaan viestintää.
8	B2.1	Itsenäisen kielitaidon perustaso	* Kieliopin hallinta on melko hyvää, eivätkä satunnaiset virheet yleensä haittaa ymmärrettävyyttä.
9	B2.2	Toimiva itsenäinen kielitaito	* Kieliopin hallinta on hyvää. Usein puhuja korjaa virheensä itse, eivätkä virheet haittaa ymmärrettävyyttä.
10	C1.1	Taitavan kielitaidon perustaso	*Kieliopin hallinta on hyvää. Satunnaiset virheet eivät hankaloita ymmärtämistä, ja puhuja osaa korjata ne itse.

ANHANG 2: Die analytische Bewertungsskala der grammatikalischen Fähigkeit (Purpura 2004, 121).

Levels of control	Form	Meaning
Complete (5)	<ul style="list-style-type: none"> Evidence of complete range of grammatical forms including lexical forms (noun + noun construction), morphosyntactic forms (past, past passive, <i>when</i>-clauses) and cohesive forms (chronology, result) for the task. Evidence of complete accuracy in these forms; may have minor random errors, but never obscuring meaning. 	<ul style="list-style-type: none"> The message is completely and clearly conveyed. Evidence of a wide range of and precise use of vocabulary for the task.
Extensive (4)	<ul style="list-style-type: none"> Evidence of extensive range of grammatical forms including lexical, morphosyntactic and cohesive forms for the task. Evidence of good accuracy in these forms; may have some errors, but meaning is never obscured. 	<ul style="list-style-type: none"> The message is generally well and clearly conveyed. Evidence of a wide range of vocabulary for the task. May have some errors in word choice.
Moderate (3)	<ul style="list-style-type: none"> Evidence of moderate range of grammatical forms including lexical, morphosyntactic and cohesive forms for the task. Evidence of satisfactory accuracy in these forms; has some errors in form. Errors almost never obscure meaning. 	<ul style="list-style-type: none"> The message is adequately conveyed with some ambiguities. Evidence of some problems with vocabulary choice for the task. May be incomplete or imprecise for the task.
Limited (2)	<ul style="list-style-type: none"> Evidence of limited range of grammatical forms including lexical, morphosyntactic and cohesive forms for the task. Evidence of errors in several target forms; has some errors in form. Errors sometimes obscure meaning. 	<ul style="list-style-type: none"> The message is sometimes confusing. Evidence of frequent problems with vocabulary choice for the task. May be incomplete or imprecise for the task.
None (1)	<ul style="list-style-type: none"> Evidence of very limited range of grammatical forms for the task. Evidence of serious errors in form. Errors often obscure meaning. Not enough material to evaluate. 	<ul style="list-style-type: none"> The message is barely conveyed or not at all. Evidence of simple vocabulary; problems with vocabulary choice.

ANHANG 3: Konventionen des GAT

Im HY-TALK-Projekt ist das Basistranskript des GAT (die gesprächsanalytische Transkription) verwendet worden.

Jedes Transkript besteht aus den folgenden Teilen: dem ‚Transkriptionskopf‘ und dem ‚Gesprächstranskript‘. Das Basistranskript enthält die Wiedergabe der Sprecherbeiträge, eine minimale prosodische Transkription, die Notation von Überlappungen, schnellen Anschlüssen, Pausen, Dehnungen, Abbrüchen, sogenannten para-verbalen und non-verbalen Aktivitäten und Ereignissen in einfacher Beschreibung, sowie interpretierende Kommentare.

Im einzelnen gelten u. a. folgende Konventionen:

- 1) Der Schrifttyp ist Courier 10 pt; das Arbeiten mit Tabulatoren soll vermieden werden
- 2) Das Gesprächstranskript wird in genereller Kleinschreibung erstellt
- 3) Die Transkriptzeilen werden nummeriert
- 4) Nach der Zeilennummer folgt (nach 3 Leerstellen) die Sprecherkennzeichnung. Sprecherkennzeichnungen werden in der Folgezeile nicht wiederholt, wenn der Sprecher gleich bleibt. Nach weiteren 3 Leerstellen folgt der Transkripttext.

Ein Beispiel:

```
01  A:  hier fängt der transkripttext an
02  B:  ja genau
03      (---)
04  A:  wenn du mir ins wort fä[llst
05  B:                               [ich fall dir ja
06      gar nicht ins wort
07  A:  doch (.) hast du wohl getan
```

In dem Basistranskript verwendete Symbole:

[]	Überlappungen und Simultansprechen
(.)	Mikropause
(-), (--), (---)	kurze, mittlere und längere geschätzte Pausen
(2 s)	geschätzte Pause in Sekunden
in=der	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
u:nd	Dehnung
äh, öh	Verzögerungssignale
((schmunzelt))	para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
(und)	vermuteter Wortlaut
()	unverständliche Passage

Quelle: Selting, Margret et al.: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)
<http://www.mediensprache.net/de/medienanalyse/transcription/gat/gat.pdf>, 7.11.2010

ANHANG 4: Die HY-TALK-Aufgaben

PUHETEHTÄVÄT

Valmistelu 20 min + suoritus 20 min

Suorita seuraavat puhetehtävät parisi kanssa. Tutustukaa niihin ensin 20 minuutin ajan. Älkää käyttäkö apuvälineitä (sanakirjoja tms.). Muistiinpanoja voit tehdä, mutta niitä ei saa lukea suoritustilanteessa. Kukin tehtävä vie korkeintaan viisi minuuttia.

Aluksi käydään lyhyt vapaa keskustelu ”syntyperäisen” puhujan kanssa.

Tehtävä 1. Esittelyvideo

Saat kesävieraaksi etäisen sukulaisnuoren (nimeltään Nico tai Anna), jonka perhe on muuttanut kohdekieliseen maahan kauan sitten, eivätkä lapset enää osaa suomea. Toimitat hänelle ensin lyhyen videokatkelman, jossa esittelet perheesi ja itsesi (sen, mitä sanot, ei tarvitse olla totta).

- Tervehdi.
- Esittele perheesi ja itsesi (nimet, iät, mitä kieliä kukin puhuu, mistä pitää tai mitä harrastaa).
- Kysy, mitä kieliä Nico/Anna puhuu ja paria muuta asiaa.
- Kerro, missä asutte ja millainen asunto teillä on.
- Kerro koulustasi.
- Kerro, miten vietät vapaa-aikaasi.
- Mainitse, ketkä ovat parhaat ystäväsi.
- Kerro, mitä teit heidän kanssaan viime kesänä.
- Lupaa jotakin Nicolle/Annalle, kun hän tulee Suomeen.
- Päätä esityksesi kohteliaasti.

Tehtävä 2. Arkitilanteita

Keskustele parisi kanssa mahdollisimman luontevasti. Ilmaise vuorosanojen asiasisältö kohdekielellä. Älä käännä, vaan yritä saada itsesi ymmärretyksi omin sanoin. Jos et tiedä jotain, älä juutu vaikeaan kohtaan vaan jatka eteenpäin ja puhu mahdollisimman paljon.

Nico/Anna viiptyy luonasi kuukauden, jonka aikana käynte seuraavat kaksi keskustelua (numerot 2.1 ja 2.2). Vaihtakaa vuoroja niin, että kumpikin teistä on toisessa tilanteessa oma itsensä (**S=sinä**) ja toisessa vieraan (**Nico/Anna**) roolissa. Sopikaa roolijako ennen kuin alatte puhua.

2.1. Majoittuminen

- N/A:** Kommentoi kohteliaasti huonetta, jonka olet saanut käyttöösi.
S: Kerro kuka siinä yleensä asuu ja missä tämä henkilö nyt on.
N/A: Kysy, mihin voit laittaa tavarasi.
S: Vastaa, että kaapissa on tilaa vaatteille ja että peseytymisvälineet voi viedä kylpyhuoneeseen.
N/A: Kysy, mihin aikaan perheessä herätään aamulla.
S: Vastaa ja kerro muutenkin päiväohjelmasta kesäaikaan.
N/A: Ojenna ja esittele kaksi tuliaisista, jotka olet tuonut perheelle. Kerro myös, miksi valitsit ne.
S: Kiittele tuliaisista ja kerro, mitä aiotte tehdä niillä.

2.2 Keskustelua matkalla elokuvista kotiin

- S:** Kysy, mitä vieraasi piti elokuvasta (mainitse elokuvan nimi).
N/A: Kerro mielipiteesi ja tiedustele toisen mielipidettä elokuvasta.
S: Vastaa kysymykseen ja kuvaile tunnetilaasi elokuvan jälkeen.
N/A: Vertaa elokuvaa johonkin toiseen näkemääsi elokuvaan ja perustele näkemyksesi.
S: Mainitse, mikä muu elokuva on tehnyt sinuun vaikutuksen ja miksi.
N/A: Kerro mielipiteesi elokuvan musiikista ja kysy jotain suomalaisesta musiikista.
S: Vastaa kysymykseen ja suosittele toiselle jotain suomalaista musiikkia.
N/A: Äkkiä huomaat jotakin, joka yllättää sinut (mainitse mitä) ja kehotat toista kiiirehtimään.
S: Reagoi tilanteeseen rauhoittavasti.

Tehtävä 3. Retkipäivästä sopiminen

Suunnittelette yhdessä retkeä johonkin suosittuun paikkaan kotiseudullasi.

Sopikaa yhdessä seuraavista asioista:

- mihin retki tehdään, mihin aikaan ja mistä lähdetään
- keitä lähtee mukaan
- miten pitkä matka on ja miten se tehdään (kävellen/bussilla/pyörillä)
- mitä kumpikin haluaa tehdä ja nähdä
- missä syödään ja mitä
- miten paljon rahaa otetaan mukaan ja mihin sitä kuluu
- milloin palataan takaisin
- mitä pitää muistaa / mitä ei saa unohtaa

Quelle: <https://alma.helsinki.fi/workgroup/87739>, 22.1.2010

ANHANG 5: Fehler – Eine Zusammenfassung

1. Deklination der Nominalgruppe

1.1 Genusfehler

1.1.1 Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt

<i>Form der Lernersprache</i>	<i>Form der Zielsprache</i>	<i>Wortart oder Satzgliedteil</i>	<i>Fehlerbeschreibung</i>
ich gehe in: gymnasiale oberstufe (-) in tikkurila	in die gymnasiale oberstufe	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 1
ich habe (.) hmm ((schmunzelt)) vater (.) toivo und (.) eine eine mutter kaarina und auch einen bruder	einen vater	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 2
ich gehe nach schule in tikkurila (.) in gymnasiale oberstufe	zur schule	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 2
in gymnasiale oberstufe	in die gymnasiale oberstufe	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 2
in meine familie si=nd sind vater mutter m ich und mein bruder	mein vater, meine mutter (<i>notfalls auch ohne Possessiv- pronomen</i>)	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 4
wenn du zu finnland kommst werde ich dich zu kino oder zu den dom bringen	ins kino	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 4
würden wir mit (.) mit fuß mit bus oder mit den	mit dem bus	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 4
ich wohne in hochhaus	in einem hochhaus	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 13
ich gehe leppävaara gymnasium	aufs gymnasium <i>leppävaara</i>	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 13
das ist sehr hmm interessant und ääh ööh (.) gut schule	eine sehr interessante und gute schule	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 13
hmm sehr schön zimmer	ein sehr schönes zimmer	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 13

es war sehr interessant und gut (.) film	ein sehr interessanter und guter film	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 13
u:nd hm auch äähm hmm (-) film pirates of caribbean war sehr gut	der film	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 13
mein schule ist (-) leppävaara (-) leppävaara gymnasium	das gymnasium leppävaara	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 16
es ist öö sehr gut schule	eine sehr gute schule	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 16
in (--) sommer	im sommer	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 16
und jetzt ää ist er er in in schule	in der schule	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 16
und dein wa öhm (-) andere (-) ööh andere dingen du kann in (3s) badzimmer	ins badezimmer	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 27
können wir mit bus fahren da	mit dem bus	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 27
zu meine familie gehören mein€ mutter vater und meine schwester	mein vater (<i>oder:</i> meine mutter, vater, schwester; <i>„meine“ Plural bezieht sich auf alle Familien- mitglieder im Satz</i>)	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 38
wir treffen uns an helsinki vantaa flughafen	am helsinki vantaa flughafen	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 38
da ist mein vater teijo und mutter kaisa	meine mutter	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 3
ich gehe zu tikkurilan lukio sch schule	ich gehe zur schule tikkurilan lukio	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 3
ich will(--) du zu kino (--) öö bringen	ins kino	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 3
und (-) du kann (.) bringe die badendingen (-) zu ääh badenzimmer	ins badezimmer	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 3

[wie lange dau würde der reise dauern] ich weiß nicht ääh woche wochenende	eine woche	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 3
[wie lange dau würde der reise dauern] ich weiß nicht ääh woche wochenende	ein wochenende	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 3
(eh) ääh (---) woche	eine woche	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 3
ich habe (-) mutter und ein kleiner bruder	eine mutter	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 9
wir äh wohnen in vantaan und ää in hochhaus	in einem hochhaus	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 9
ich äähm (---) studiere in tikkurila in gymnasium	in einem gymnasium	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 9
ich habe mit ää tea hmm (--) viel (--) hmm (-) gewesen in sommer	im sommer	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 9
ich möchte dir zu dom ähm bringen	zum dom	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 9
du kann ähm (-) h:alten (them) in schrank	im schrank	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 9
wir (--) möch äh möchte äh viel ää sonne an in sonne äh legen	in der sonne liegen	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 9
und ää viele reise an sommer machen	im sommer	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 9
meine mutter und vater hm spricht no nicht gut deutsch	mein vater	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 10
ich gehe (--) in (-) gymnasium in tikkurila schule	aufs gymnasium	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 10
ich gehe (--) in (-) gymnasium in tikkurila schule	in der schule tikkurila	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 10
wir w wären hmm in (--)ss=sommer in konzert	im sommer	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 10

wir w wären hmm in (--)=sommer in konzert	in einem konzert	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 10
das war (-) öh sehr schön film	ein sehr schöner film	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 10
wir ka kann nicht öh eh ehtiä zu bus	zum bus	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 10
ich gehe leppävaara gymnasium	aufs gymnasium leppävaara	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 18
ich verbringe (-) öh mein frei(-) zeit mit meinem freund und freundinnen	meinen freundinnen	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 18
wann ääh ihr (--) steigen in morgen aus	am morgen	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 18
ich bringe(n) (-) schokolade und äh kleine statue	eine kleine statue	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 18
ich habe (-) eine bruder eine schwester und (--)=vater	einen vater	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 22
wi:r wohnen in kleine haus	in einem kleinen haus	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 22
wir habe drei zimmer und (--)=küche und sauna	eine küche	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 22
wir habe drei zimmer und (--)=küche und sauna	eine sauna	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 22
meine schule ists suomalainen yhteiskoulu=und das ist sehr gut schule	eine sehr gute schule	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 22
in freizeit jag äh ((schmunzelt)) ich spiele fußball	in der freizeit	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 22
und deine öh zühne (.) bürste und zahnepasta du kannst mit dem (--)=bade (-) badenzimmer	deine zahnepasta	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 22

das ist lange reise	eine lange reise	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 22
in meine familie gibt es ich mutter und mein vater	meine mutter	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 30
wir muss uns an busfahrkarte erinnern	an die busfahrkarte	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 30

1.1.2 Falsches Genus

<i>Form der Lernersprache</i>	<i>Form der Zielsprache</i>	<i>Wortart oder Satzgliedteil</i>	<i>Fehlerbeschreibung</i>
im freizeit	in der freizeit	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 1
letzte sommer (--) wir war in unseren sommerhaus	in unserem sommerhaus	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 1
wenn du hier kommst(.)nächsten sommer können wir (--) in unseren sommerhaus gehen	in unser sommerhaus	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 1
er ist jetzt in unseren sommerhaus	in unserem sommerhaus	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 1
wie war das film	der film	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 1
unsere (.) bus kommt schon	unser bus	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 1
wir wohnen in helsinki in ei:nen ein eine (.) einfamilienhaus	in einem einfamilienhaus	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 2
so wie war der das film	der film	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 2
ich denke dass der das film war gut auch	der film	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 2
wir wohnen in einen reihenhaus	in einem reihenhaus	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 4
ich bin in=der ersten jahr	im ersten jahr	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 4
es war (.) die beste film das ich je gesehen habe	der beste film	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 4
wie lange dau würde der reise dauern	die reise	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 4
würde <u>eine</u> von deinen freunde mitkommen	<u>einer</u> von deinen freunden	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 4
im freizeit	in der freizeit	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 13
u:nd hmm ääh zum beispiel hmm (-) him der band him ist sehr gut	die band	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 13

in meiner familie gibt es ääh ich und meine ää zwei schwester und ää mein mutter	meine mutter	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 16
mein mutter und mein andere schwester ää reitet	meine mutter	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 16
mein mutter und mein andere schwester ää reitet	meine andere schwester	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 16
unsere hause ää liegt in finnland	unser haus	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) + überflüssiges e im Substantiv op 16
mein schule ist (-) leppävaara (-) leppävaara gymnasium	meine schule	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 16
die ää film war sehr gut	der film	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 16
wir brauchen die geld fo für äähm (--) für zum beispiel die essen	das geld	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 16
wir brauchen die geld fo für äähm (--) für zum beispiel die essen	das essen	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 16
mei(n) mutti öö sie sprechen ööh (-) swedish english deutsch französich	meine mutti	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 27
äh mein schule ist es ist ganz groß	meine schule	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 27
haben sie viel finnisches band aber ich weiß (-) öhm ein und es ist lordi	ich kenne eine	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 27
öhm könnten wir (-) aa morgen (.) ein reise machen	eine reise	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 27
ich will (-) öö in (.) eine kaufhaus gehen	in ein kaufhaus	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 27
meine vater ist ääh neunundvierzehn jahre alt	mein vater ist neunundvierzig	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 38
ich wohne in eine hochhaus	in einem hochhaus	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 38
ich besuche die töölö gymnasium	das gymnasium töölö	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 38
das ist die genügunspark hier	der vergnügungspark	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 38
das ist meine bruders zimmer	mein bruders zimmer	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 38
ich denke die die hard war besser als titanic	der <i>die hard</i> (<i>der film</i>)	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 38

ich bin an (.) der ersten jahr	ich bin im ersten jahr	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 3
in dem freizeit ich spiele eis eishockey	in der freizeit	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 3
mein meine vater öö will (.) die lederhosen cool finden	mein vater wird	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 3
aahm das m mus music der film was war (.) gut	die musik	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 3
wo (-) will vi das reise machen	die reise	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 3
da ist s (-) puijontorni ich will das gesehen	ich will den/ihn sehen (<i>puijontorni, der Turm</i>)	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 3
ich habe (-) mutter und ein kleiner bruder in mein familie	in meiner familie	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 9
mein mutter äh heiße aulikki	meine mutter	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 9
unseres ääh (-) hund heiße sissi	unser hund	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 9
mein mutter ää spricht nicht so gut deutsch	meine mutter	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 9
wir haben ää zz tre eiku mm drei zimmer und ein küche	eine küche	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 9
unsere badezimmer is (-) also ähm du kann das (--) käyttää	unser badezimmer	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 9
aber mein mutter ää ää wachs äh hmm am um äh acht uhr	meine mutter	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 9
der das ää about boy film	der film about boy	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 9
ich finde das ää film war ähm besser als ää (--) (hmh) hm (äh) (-) andere komedie	der film	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 9
jag magte ää das äh musik ää über das film	die musik	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 9
jag magte ää das äh musik ää über das film	im film (<i>der film</i>)	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 9
ich habe ein mutter äh (-) vater einen vater ein schwester und einen hund	eine mutter	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 10
ich habe ein mutter äh (-) vater einen vater ein schwester und einen hund	eine schwester	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 10
mein mutter ist sirkka	meine mutter	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 10

meine vater ist jarmo	mein vater	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 10
und mein schwester ist tuulia	meine schwester	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 10
wir haben ein eine(n) reißenhaus	ein reihenhaus	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 10
wir haben ein kitchen	eine küche	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 10
deine zimmer ist (-) sehr schön	dein zimmer	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 10
ein schokolad und hm	schokolade/eine schokolade/die schokolade	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 10
hm und (-) das (-) karte öh nach deutschland (-) in deutschland	die karte	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 10
und (-) das karte (--) hmm weil(--) deutschland (-) ist (-) sehr schön	die karte	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 10
meine hobby ist (-) tanz	mein hobby	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 18
meine vater heiß(-) timo	mein vater	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 18
in meinem familie sprechen ööh (-) englisch öh finnisch english swedish und deutsch	in meiner familie	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 18
ich verbringe (-) öh mein frei (-) zeit mit meinem freund und freundinnen	meine freizeit	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 18
[was wir (-) muss öh erinnern] ääh der kamera	die kamera	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 18
meine bruder ist elf	mein bruder	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 22
und meine vater ist fünfzig jahre alt	mein vater	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 22
normal meine tante wohnen (-) diese(n) zimmer	in diesem zimmer	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 22
und (--) (das ist) das ist deine (--) hm (--) (noh hm)	das ist deins (zimmer; oder: dein zimmer)	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 22
das ist nicht meine Lieblingsfilm	mein Lieblingsfilm	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 22
öh dem (--) ääh musik ist de(r) filmen ist sehr gut	die musik	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 22
wir kann gehen mit den (-) rad	mit dem rad	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 22
was willst du: sehen und machen im diesem (-) reise	auf dieser reise	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 22
wir haben eine schöne hause	ein schönes haus	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 30

aber sie ist in ääh (2s) seine haus jetzt	in ihrem haus	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 30
und du kann ääh (2s) lieg deine dusch (ö ö) (2s) shampoo oder so ins ääm (2s) kylpyhuone	dein shampoo	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 30
ich will das buch lesen und das schokolad essen	die schokolade	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) op 30
wir müssen das bus bus:: ka=ääh bus: nehmen	den bus	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) (+ Kasusfehler?) op 30
ich will esse eine hamburger und ein cola	einen hamburger	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus) (+ Kasusfehler ?) op 30

1.2 Pluralfehler

1.2.1 Falsche Pluralendung

<i>Form der Lernersprache</i>	<i>Form der Zielsprache</i>	<i>Wortart oder Satzgliedteil</i>	<i>Fehlerbeschreibung</i>
meine besten freunden sind sanna eeva und heli	meine besten freunde	Deklination der Nominalgruppe	Pluralfehler (falsche Pluralendung) op 2
in ääh=einige museum gehen	in einige museen	Deklination der Nominalgruppe	Pluralfehler (falsche Pluralendung) op 13
in meiner familie gibt es ääh ich und meine ää zwei schwester und ää mein mutter	meine zwei schwestern	Deklination der Nominalgruppe	Pluralfehler (falsche Pluralendung) op 16
in (--) sommer haben wir öö fußball gespielt und (--) und filmen (-) geseht	filme	Deklination der Nominalgruppe	Pluralfehler (falsche Pluralendung) op 16
lord of the rings ööh has hast äh besser effekts	bessere Effekte	Deklination der Nominalgruppe	Pluralfehler (falsche Pluralendung) op 16
und ich habe viel (-) öh freun freunden hier	viele freunde	Deklination der Nominalgruppe	Pluralfehler (falsche Pluralendung) op 27
und dein wa öhm (-) andere (-) ööh andere dingen du kann in (3s) badzimmer	deine anderen dinge	Deklination der Nominalgruppe	Pluralfehler (falsche Pluralendung) op 27
meine besten freunden sind (-) ääh emilia (und) anna	meine besten freunde	Deklination der Nominalgruppe	Pluralfehler (falsche Pluralendung) op 38
und ääh das ähm (--) geht für die (-) sehenswürdigkeiten und und (--) alles (.) essen und (-) getränken	getränke	Deklination der Nominalgruppe	Pluralfehler (falsche Pluralendung) op 38
alle meine freunden sind (-) gut freunden	alle meine freunde	Deklination der Nominalgruppe	Pluralfehler (falsche Pluralendung) op 3

alle meine freunden sind (-) gut freunden	gute freunde	Deklination der Nominalgruppe	Pluralfehler (falsche Pluralendung) op 3
und (-) du kann (.) bringe die badendingen (-) zu ääh badenzimmer	die badendinge	Deklination der Nominalgruppe	Pluralfehler (falsche Pluralendung) op 3
und ää viele reise an sommer machen	viele reisen	Deklination der Nominalgruppe	Pluralfehler (falsche Pluralendung/ Pluralendung fehlt) op 9
und (-) viele kur kursen was du kannst	viele kurse	Deklination der Nominalgruppe	Pluralfehler (falsche Pluralendung) op 22

1.2.2 Umlautfehler

<i>Form der Lernersprache</i>	<i>Form der Zielsprache</i>	<i>Wortart oder Satzgliedteil</i>	<i>Fehlerbeschreibung</i>
welche ää sprechen sprichst du	welche sprachen	Deklination der Nominalgruppe	Pluralfehler (Umlautfehler) op 16
ich habe zwei bruder	brüder	Deklination der Nominalgruppe	Pluralfehler (Umlautfehler) op 27
und denn ich habe zwei bruder	brüder	Deklination der Nominalgruppe	Pluralfehler (Umlautfehler) op 3
was sprechen (-) sprechst du anna	sprachen	Deklination der Nominalgruppe	Pluralfehler (Umlautfehler) op 18

1.3 Kasusfehler

1.3.1 Falscher Kasus

<i>Form der Lernersprache</i>	<i>Form der Zielsprache</i>	<i>Wortart oder Satzgliedteil</i>	<i>Fehlerbeschreibung</i>
[wer kommt mit uns] zwei meiner ööh meine freunde und freundinnen	zwei meiner freunde und freundinnen	Deklination der Nominalgruppe	Kasusfehler (falscher Kasus) op 13
der (-) den nächste sommer (--) ist (--) gut	der nächste sommer	Deklination der Nominalgruppe	Kasusfehler (falscher Kasus) op 16
wie lange ist öö (-) der weg und wie ma wie machen wir das (-) der	und wie machen wir den (<i>den Weg?</i>)	Deklination der Nominalgruppe	Kasusfehler (falscher Kasus) op 16
wir können diesen essen	diese	Deklination der Nominalgruppe	Kasusfehler (falscher Kasus) op 27
ich kann nicht (.) des name fi des films ää (-) sagen	den namen des films	Deklination der Nominalgruppe	Kasusfehler (falscher Kasus) op 3
ich habe (-) mutter und ein kleiner bruder	einen kleinen bruder	Deklination der Nominalgruppe	Kasusfehler (falscher Kasus) op 9
mein meinen hund ist öö heiße roosa	mein hund	Deklination der Nominalgruppe	Kasusfehler (falscher Kasus) op 10
[was wir (-) muss öh erinnern] ääh der kamera	die kamera (<i>erinnern +Akk.</i>)	Deklination der Nominalgruppe	Kasusfehler (falscher Kasus) op 18

öh dem (--) ääh musik ist de(r) filmen ist sehr gut	die musik des films (o. Ä.)	Deklination der Nominalgruppe	Kasusfehler (falscher Kasus) op 22
---	--------------------------------	----------------------------------	--

1.3.2 Kasuswahl nach Präpositionen (Kasusmarkierung fehlt)

<i>Form der Lernersprache</i>	<i>Form der Zielsprache</i>	<i>Wortart oder Satzgliedteil</i>	<i>Fehlerbeschreibung</i>
in gymnasiale oberstufe	in die gymnasiale oberstufe	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (Kasusmarkierung fehlt) op 2
würden wir mit (.) mit fuß mit bus oder mit den	mit dem bus	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (Kasusmarkierung fehlt) op 4
ich wohne in hochhaus	in einem hochhaus	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (Kasusmarkierung fehlt) op 13
in (--) sommer	im sommer	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (Kasusmarkierung fehlt) op 16
und jetzt ää ist er er in in schule	in der schule	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (Kasusmarkierung fehlt) op 16
und dein wa öhm (-) andere (-) ööh andere dingen du kann in (3s) badzimmer	ins badezimmer	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (Kasusmarkierung fehlt) op 27
können wir mit bus fahren da	mit dem bus	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (Kasusmarkierung fehlt) op 27
wir treffen uns an helsinki vantaa flughafen	am helsinki vantaa flughafen	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (Kasusmarkierung fehlt) op 38
ich gehe zu tikkurilan lukio sch schule	ich gehe zur schule tikkurilan lukio	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (Kasusmarkierung fehlt) op 3
wir äh wohnen in vantaa und ää in hochhaus	in einem hochhaus	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (Kasusmarkierung fehlt) op 9
ich äähm (---) studiere in tikkurila in gymnasium	in einem gymnasium	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (Kasusmarkierung fehlt) op 9
ich habe mit ää tea hmm (--) viel (--) hmm (-) gewesen in sommer	im sommer	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (Kasusmarkierung fehlt) op 9

ich möchte dir zu dom ähm bringen	zum dom	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (Kasusmarkierung fehlt) op 9
du kann ähm (-) h:alten (them) in schrank	im schrank	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (Kasusmarkierung fehlt) op 9
wir (--) möch äh möchte äh viel ää sonne an in sonne äh legen	in der sonne liegen	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (Kasusmarkierung fehlt) op 9
ich gehe (--) in (-) gymnasium in tikkurila schule	in der schule tikkurila	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (Kasusmarkierung fehlt) op 10
wir w wären hmm in (--)ss=sommer in konzert	im sommer	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (Kasusmarkierung fehlt) op 10
wir w wären hmm in (--)ss=sommer in konzert	in einem konzert	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (Kasusmarkierung fehlt) op 10
wir ka kann nicht öh eh ehtiä zu bus	zum bus	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (Kasusmarkierung fehlt) op 10
in freizeit jag äh ((schmunzelt)) ich spiele fußball	in der freizeit	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (Kasusmarkierung fehlt) op 22
wir muss uns an busfahrkarte erinnern	an die busfahrkarte	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (Kasusmarkierung fehlt) op 30

1.3.3 Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus)

Form der Lernersprache	Form der Zielsprache	Wortart oder Satzgliedteil	Fehlerbeschreibung
letzte sommer (--) wir war in unseren sommerhaus	in unserem sommerhaus	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 1
er ist jetzt in unseren sommerhaus	in unserem sommerhaus	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 1
in der schrank (---) kannst du die legen	in den schrank	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 1
die musik in der film (-) war auch gut	die musik im film	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 1
wir wohnen in helsinki in ei:nen ein eine (.) einfamilienhaus	in einem einfamilienhaus	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 2

in meine familie si=nd sind vater mutter m ich und mein bruder	in meiner familie	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 4
wir wohnen in einen reihenhaus	in einem reihenhaus	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 4
ich bin in=der ersten jahr	im ersten jahr	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 4
ich (-) bringe meine freizeit meistens mit meine freunde	mit meinen freunden	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 4
wenn du zu finnland kommst werde ich dich zu kino oder zu den dom bringen	zum dom	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 4
nach am dem strand gehen	an den strand	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) (+ Genusfehler (falsches Genus)?) op 13
in meine (-) freizeit	in meiner freizeit	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 16
es gibt ää (--) ää platz ää frei platz in den (--) in der schrank	im schrank	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 16
und am zwölf uhr gehen wir öö an der strand	an den strand	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 16
ähm wenn wir geld haben können wir ins restaurant (-) essen	im restaurant	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 16
aber i=ich ich schlafe jetzt mit mein bruder	mit meinem bruder	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 27
zu meine familie gehören mein(e) mutter vater und meine schwester	zu meiner familie	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 38
ich wohne in eine hochhaus	in einem hochhaus	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 38
aber mika (-) ää wohn wohnt im (-) mit meine andere familie	mit meiner anderen familie	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 3
hmm (-) bei der reise (-) we can esse (-) in den zug	im zug	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 3
ich habe (-) mutter und ein kleiner bruder in mein familie	in meiner familie	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 9

ich äh wohne in dein zimmer	in deinem zimmer	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 9
aber ää jetzt ää öh schlafe ich in mein kleiner bruders zimmer	im zimmer meines kleinen bruders	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 9
ich möch mag auch hmm wäre mit mein freunde	mit meinen freunden	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 10
wi:r wohnen in kleine haus	in einem kleinen haus	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 22
wir kann gehen mit den (-) rad	mit dem rad	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 22
in meine familie gibt es ich mutter und mein vater	in meiner familie	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 30
wir sprechen englisch deutsch und (-) finnisch und schwedisch in meine familie	in meiner familie	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 30
aber mit meine andere freundin	mit meiner anderen freundin (oder: mit einer anderen freundin von mir)	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 30
meine oma wohns hier (.) als sie ist in unser häuse	in unserem haus	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 30
aber sie ist in ääh (2s) seine haus jetzt	in ihrem haus	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus) op 30

1.4 Adjektiv

1.4.1 Deklination des attributiven Adjektivs (Endung fehlt)

Form der Lernersprache	Form der Zielsprache	Wortart oder Satzgliedteil	Fehlerbeschreibung
das ist sehr hmm interessant und ääh ööh (.) gut schule	eine sehr interessante und gute schule	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (Endung fehlt) op 13
hmm sehr schön zimmer	ein sehr schönes zimmer	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (Endung fehlt) op 13
es war sehr interessant und gut (.) film	ein sehr interessanter und guter film	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (Endung fehlt) op 13
es ist öö sehr gut schule	eine sehr gute schule	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (Endung fehlt) op 16

es gibt ää (--) platz ää frei platz in den (--) in der schrank	freien platz	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (Endung fehlt) op 16
lord of the rings ööhm has hast äh besser effekts	bessere Effekte	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (Endung fehlt) op 16
und ich habe viel (-) öh freun freunden hier	viele freunde	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (Endung fehlt; „bei viel“ handelt es sich um einen Grenzfall von Adjektiv und Artikelwort/Pronomen“, Duden 2009, 326) op 27
alle meine freunden sind (-) gut freunden	gute freunde	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (Endung fehlt) op 3
meine (--) hmm (--) gute(st) freunde ist tommi und roope	meine besten freunde	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (Endung fehlt) op 10
das war (-) öh sehr schön film	ein sehr schöner film	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (Endung fehlt) op 10
meine schule ists suomalainen yhteiskoulu=und das ist sehr gut schule	eine sehr gute schule	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (Endung fehlt) op 22

1.4.2 Deklination des attributiven Adjektivs (falsche Endung)

<i>Form der Lernersprache</i>	<i>Form der Zielsprache</i>	<i>Wortart oder Satzgliedteil</i>	<i>Fehlerbeschreibung</i>
meine beste freunde sind kalle und jarno	meine besten freunde	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (falsche Endung) op 1
ich habe keine beste freunde	keine besten freunde	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (falsche Endung) op 4
meine beste freunde sind	meine besten freunde	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (falsche Endung) op 16
ich muss mein (-) gute freunde ää treffen	meine guten freunde	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (falsche Endung) op 16
mein große bruder heißt aleksi	mein großer bruder	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (falsche Endung) op 27
mein kleine bru bruder öh heißt pauli	mein kleiner bruder	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (falsche Endung) op 27

und dein wa öhm (-) andere (-) ööh andere dingen du kann in (3s) badzimmer	deine anderen dinge	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (falsche Endung) op 27
aber mika (-) ää wohn wohnt im (-) mit meine andere familie	mit meiner anderen familie	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (falsche Endung) op 3
ich habe keine beste freunde	ich habe keine besten freunde	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (falsche Endung) op 3
mein beste freunde sind ää tea und (--) eeva	meine <u>besten</u> freunde	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (falsche Endung) op 9
sprechtsu du viel öö anderen (---) (schmunzelt) language	viele andere sprachen	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs („bei <i>viel</i> handelt es sich um einen Grenzfall von Adjektiv und Artikelwort/Pronome n“, Duden 2009, 326) op 10
das war (-) öh sehr schön film och ich mag (-) das weil (--) (ss) öö das war viele (-) action	weil da war viel action/ weil da viel action war	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs („bei <i>viel</i> handelt es sich um einen Grenzfall von Adjektiv und Artikelwort/Pronome n“, Duden 2009, 326; hier handelt es sich um die endungslose Form von <i>viel</i>) op 10
wir (äh) haben im stranden im (-) letzte sommer gekommen	im letzten sommer	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (falsche Endung) op 18
wi:r wohnen in kleine haus	in einem kleinen haus	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (falsche Endung) op 22

1.4.3 Prädikative Adjektive (falsche Endung)

Form der Lernersprache	Form der Zielsprache	Wortart oder Satzgliedteil	Fehlerbeschreibung
wie lange ist öö (-) der weg und wie ma wie machen wir das (-) der	wie lang	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des prädikativen Adjektivs (falsche Endung) op 16
[zwei hundert e euro] das ist viele	das ist viel	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des prädikativen Adjektivs (falsche Endung) op 22

1.4.4 Steigerung von Adjektiven

<i>Form der Lernersprache</i>	<i>Form der Zielsprache</i>	<i>Wortart oder Satzgliedteil</i>	<i>Fehlerbeschreibung</i>
ich denke (-) es ist (-) kluger (-) mit dem (.) zug zu gehen	klüger	Deklination der Nominalgruppe	Steigerung von Adjektiven (falscher Stammvokal) op 3
meine (--) hmm (--) gute(st) freunde ist tommy und roope	meine besten freunde	Deklination der Nominalgruppe	Steigerung von Adjektiven op 10

+ Unklare Fälle bei der Deklination der Nominalgruppen

<i>Form der Lernersprache</i>	<i>Form der Zielsprache</i>	<i>Wortart oder Satzgliedteil</i>	<i>Fehlerbeschreibung</i>
mein (.) eltern haben keine hobbys	meine eltern	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler/ Pluralfehler op 1
letzte sommer (--) wir war in unseren sommerhaus	(im) letzten sommer	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (falsche Endung)/ Genusfehler (falsches Genus) op 1
weil ich schoklad ((schmunzelt)) mag deutschen schoklad	deutsche schokolade	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (falsche Endung)/ Genusfehler op 2
letzte sommer	(im) letzten sommer	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (falsche Endung)/Genusfehler (falsches Genus) op 4
könntest du ein ort sagen	einen ort	Deklination der Nominalgruppe	Kasusfehler/ Genusfehler op 4
würde eine von deinen freunde mitkommen	einer von deinen freunden	Deklination der Nominalgruppe	Pluralfehler/ Kasusfehler op 4
ich habe auch ein ääh eine schwester und ein bruder	einen bruder	Deklination der Nominalgruppe	Kasusfehler/ Genusfehler op 13
sie wohnen im eigene hause	im eigenen haus(e) / in eigenen häusern	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs/ falscher Numerus op 13
was hast du hmm die=öö film gemagt	den film	Deklination der Nominalgruppe	Kasusfehler/ Genusfehler op 13
ja aber ich denke ää die musik in der film ää war sehr gut	im film	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus)/Genusfehler (falsches Genus) op 16
ich muss mein(-) gute freunde ää treffen	meine guten freunde	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler/ Pluralfehler op 16
und dein wa öhm (-) andere (-) ööh andere dinge du kann in (3s) badzimmer	deine anderen dinge	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus)/ Pluralfehler op 27

aber hast du (-) die neue james bond film (.) (ge)sehen	den neuen james bond film	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler/ Kasusfehler op 27
haben sie viel finnisches band aber ich weiß (-) öhm ein und es ist lordi	eine finnische band	Deklination der Nominalgruppe	Deklination der attributiven Adjektivs/ Genusfehler (falsches Genus) op 27
aber wir mü wir muss die (-) bus (2s) öh ticket (2s) (mm) nehmen mit	die bustickets / das busticket	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus)/ Pluralfehler (falsche Pluralendung) op 27
du kannst deine kleider o=ohm in den schrank und deine zahnburste in (den/dem) badezimmer legen	in das badezimmer	Deklination der Nominalgruppe	Kasusfehler/ Genusfehler op 38
ich denke die die hard war besser als titanic (-) weil es mehr (3s) weil es mehr action in dieser war	weil mehr action in diesem [film] war	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler/ Kasuswahl nach Präpositionen op 38
und öö (.) gehe (-) raus mit meinem freunden	mit meinen freunden	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler/ Pluralfehler op 3
letzte sommer (--) ich war nicht (---) a öö zu hause	(im) letzten sommer	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (falsche Endung)/ Genusfehler (falsches Genus) op 3
er ist im sweden	in schweden	Deklination der Nominalgruppe	überflüssiges Artikelwort op 3
da ist (.) room in der schrank	im schrank	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus)/ Genusfehler (falsches Genus) op 3
wie (-) ein anders film i've ich habe (.) gesehen	ein anderer film	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (falsche Endung)/ Genusfehler (falsches Genus) op 3
ich kann nicht (.) des name fi des films ää (-) sagen	den namen des films	Deklination der Nominalgruppe	Kasusfehler (falsche Endung beim schwachen Maskulinum) op 3
aahm das m mus music der film was war (.) gut	des films	Deklination der Nominalgruppe	Kasusfehler (falscher Kasus)/ Genusfehler (falsches Genus) op 3
wir haben öhm auch ein hund	einen hund	Deklination der Nominalgruppe	Kasusfehler/ Genusfehler op 9
und mit freunde wa waren	mit freunden	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen/ Pluralfehler op 9
mein beste freunde sind ää tea und (--) eevee	<u>meine</u> besten freunde	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler/ Pluralfehler op 9

ich finde das ää film war ähm besser als ää (--) (hmh) hm (äh) (-) andere komedie	andere komödien/ eine andere komödie	Deklination der Nominalgruppe	Pluralfehler (falsche Pluralendung/ Pluralendung fehlt)/ Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 9
ich möch mag auch hmm wäre mit mein freunde	mit meinen freunden	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler/ Pluralfehler op 10
wohin kann ich (-) mein dings mmh öö (---) put	meine dings	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler/ Pluralfehler op 10
was magst du das film	den film	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler/ Kasusfehler op 10
jag mag auch das film	den film	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler/ Kasusfehler op 10
kann wir (ge) besuch besuchen (-) das dom	den dom	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler/ Kasusfehler op 10
ich möchte hmm (---) sehe das dom und (---) und gehe (---) zum marktplatz zu essen	den dom	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler/ Kasusfehler op 10
wohin kann ich mein suchen (-) (pu=putten)	meine sachen	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler/ Pluralfehler op 18
ich habe (-) eine bruder eine schwester und (---) v::ater	einen bruder	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus)/ Kasusfehler (falscher Kasus) op 22
wir habe keine hobby	kein hobby/ keine hobbys	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler (falsches Genus)/ Pluralfehler (falsche Pluralendung) op 22
welche spreche sprich sprichst du nico (-) und wie lange du hast diese(m) s:p=sprache lesen	diese sprache	Deklination der Nominalgruppe	Kasusfehler (falscher Kasus)/ Genusfehler (falsches Genus) op 22
wir haben viele programm im (-) sommer	viel programm	Deklination der Nominalgruppen	Deklination des attributiven Adjektivs (falsche Endung)/ Genusfehler (falsches Genus) op 22
ich: kann (-) diesem geschenke (-) in der (4s) (hocker)	diese geschenke	Deklination der Nominalgruppe	Genusfehler/ Pluralfehler/ Kasusfehler op 22
u:nd was (.) du liebst diese(m) film	diesen film	Deklination der Nominalgruppe	Kasusfehler/ Genusfehler op 22
wie viele (-) gelb (---) wir (.) musst (mit) (mikä on ottaa (-) bringen (nein) nehmen	wie viel geld	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (falsche Endung)/ Genusfehler (falsches Genus) op 22
nächste (2s) Mittwoch (---) vi kann (-) kommen zurück	(am) nächsten mittwoch	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (falsche Endung)/ Genusfehler (falsches Genus) op 22

in meine familie gibt es ich mutter und mein vater	meinen vater	Deklination der Nominalgruppe	Kasusfehler (falscher Kasus)/ Genusfehler op 30
ich treffe meine freunden ins meine freizeit	in meiner freizeit	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen/ Genusfehler op 30
so wir (-) trifftte nicht in der sommer	im sommer	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen/ Genusfehler op 30
das gibts ääh (--) fri ääh zimmer in der schrank für dich	(da gibt's freien platz) im schrank	Deklination der Nominalgruppe	Kasuswahl nach Präpositionen (falscher Kasus)/ Genusfehler op 30
wir hören ähm so (--) als ääh no ja englisch musik oder finnisch muschi musik	englische musik	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (falsche Endung)/ Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 30
wir hören ähm so (--) als ääh no ja englisch musik oder finnisch muschi musik	finnische musik	Deklination der Nominalgruppe	Deklination des attributiven Adjektivs (falsche Endung)/ Genusfehler (Genusmarkierung/ Artikelwort fehlt) op 30

2. Pronomen

2.1 Personalpronomen

2.1.1 Falsches Genus

<i>Form der Lernersprache</i>	<i>Form der Zielsprache</i>	<i>Wortart oder Satzgliedteil</i>	<i>Fehlerbeschreibung</i>
[so wie war der das film] ja es war gut	er war gut	Pronomen	Personalpronomen (falsches Genus) op 1
ich glaube es [der film] war gut	er war gut	Pronomen	Personalpronomen (falsches Genus) op 1
mein va vater heißt kari es spricht nur finnisch	er spricht	Pronomen	Personalpronomen (falsches Genus) op 4
mein(e) mutter mutter heißt hannele (ja/er) spricht ein bisschen english	sie spricht	Pronomen	Personalpronomen (falsches Genus) op 4
es war (.) die beste film das ich je gesehen habe	er war	Pronomen	Personalpronomen (falsches Genus) op 4
hnh und der simpsons movie hat mich (.) auch (.) echt ge (.)fallen(d) ich weiß nicht warum aber es hat (.) doch	aber er hat doch	Pronomen	Personalpronomen (falsches Genus) op 4
es is a einige der besten finnischen bands	sie ist eine der besten finnischen bands	Pronomen	Personalpronomen (falsches Genus) op 4

[wie ist es mit finnische musik] es ist sehr hmm gut	sie ist sehr gut (<i>die Musik</i>)	Pronomen	Personalpronomen (falsches Genus) op 13
und wir könnten das [=die band him] auch hören	und wir könnten sie auch hören	Pronomen	Personalpronomen (falsches Genus) op 13
äh mein schule ist es ist ganz groß öö	sie ist ganz groß	Pronomen	Personalpronomen (falsches Genus) op 27
[gefällt es (-) dir (-) diese movie öö (terminator)] ja=a das war ganz ganz gut	der/er war ganz gut	Pronomen	Personalpronomen (falsches Genus) op 27
[wie findest du den monty pythons the holy grail] es war echt gut und ää lustig	er war echt gut und lustig	Pronomen	Personalpronomen (falsches Genus) op 3
ja es es war sehr luh lustig	er war sehr lustig	Pronomen	Personalpronomen (falsches Genus) op 3
das war sehr toll der das ää about boy film	er/der war sehr toll	Pronomen	Personalpronomen (falsches Genus) op 9
das war (-) öh sehr schön film och ich mag (-) das	ich mag ihn	Pronomen	Personalpronomen (falsches Genus) op 10
[was denkst du über den film] äh ich finde (-) das war sehr gut	er/der war sehr gut	Pronomen	Personalpronomen (falsches Genus) op 18
das ist so gut	er/der ist so gut (<i>der Film</i>)	Pronomen	Personalpronomen (falsches Genus) op 18
meine schule ists suomalaisen yhteiskoulu=und das ist sehr gut schule	und sie ist	Pronomen	Personalpronomen (falsches Genus) op 22
[hast du den film titanic gemocht] das ist sehr (-) schön aber tra aber traurig	der/er ist sehr schön aber traurig	Pronomen	Personalpronomen (falsches Genus) op 22
[was (-) denkest du über (-) der film] äh das war schön	er/der war schön	Pronomen	Personalpronomen (falsches Genus) op 30

2.1.2 Falscher Kasus

Form der Lernersprache	Form der Zielsprache	Wortart oder Satzgliedteil	Fehlerbeschreibung
hmm und der simpsons movie hat mich (.) auch (.) echt ge (.) fallen(d) ich weiß nicht warum aber es hat (.) doch	hat mir auch echt gefallen	Pronomen	Personalpronomen (falscher Kasus) op 4

in meiner familie gibt es ääh ich und meine ää zwei schwester und ää mein mutter	in meiner familie gibt es mich	Pronomen	Personalpronomen (falscher Kasus) op 16
öö will ich (---) ööh (--) du nach helsinki (--) öö nehmen	dich	Pronomen	Personalpronomen (falscher Kasus) op 16
ich will (--) du zu kino (--) öö bringen	will ich dich	Pronomen	Personalpronomen (falscher Kasus) op 3
ich denke dass (-) kuopio (-) ää (5s) gefällt (mir/ wir)	uns	Pronomen	Personalpronomen (falscher Kasus) op 3
ich möchte dir zu dom ähm bringen	dich	Pronomen	Personalpronomen (falscher Kasus) op 9
in meine familie gibt es ich mutter und mein vater	gibt es mich	Pronomen	Personalpronomen (falscher Kasus) op 30

2.1.3 Falsches Pronomen

<i>Form der Lernersprache</i>	<i>Form der Zielsprache</i>	<i>Wortart oder Satzgliedteil</i>	<i>Fehlerbeschreibung</i>
und ich höre musik mit dem	mit ihnen	Pronomen	Personalpronomen (falsches Pronomen) op 4
[wo kann ich meine dinge (2s) (schalten)] äh ja hier hier ist ein platz für(-) den	für sie	Pronomen	Personalpronomen (falsches Pronomen) op 27
ich finde (.) ihr (.) mögen (--) das	ihr mögt sie (schokolade und eine statue)	Pronomen	Personalpronomen (falsches Pronomen) op 18

2.2 Possessivpronomen/ possessives Artikelwort (falscher semantischer Bezug)

<i>Form der Lernersprache</i>	<i>Form der Zielsprache</i>	<i>Wortart oder Satzgliedteil</i>	<i>Fehlerbeschreibung</i>
aber sie ist in ääh (2s) seine haus jetzt	in ihrem haus	Pronomen /Possessives Artikelwort	Possessivpronomen/ possessives Artikelwort (falscher semantischer Bezug) op 30

2.3 Relativpronomen (falsches Genus/falscher Kasus)

<i>Form der Lernersprache</i>	<i>Form der Zielsprache</i>	<i>Wortart oder Satzgliedteil</i>	<i>Fehlerbeschreibung</i>
es war (.) die beste film das ich je gesehen habe	der beste film den ich je gesehen habe	Pronomen	Relativpronomen (falsches Genus/falscher Kasus) op 4
und (-) viele kur kursen was du kannst	viele kurse die du besuchen kannst (o. Ä.)	Pronomen	Relativpronomen op 22

3. Die nicht flektierbaren Wortarten

3.1 Präpositionen

3.1.1 Präposition fehlt

<i>Form der Lernersprache</i>	<i>Form der Zielsprache</i>	<i>Wortart oder Satzgliedteil</i>	<i>Fehlerbeschreibung</i>
meine familie (.) gehört gehören meine eltern martti und sinikka und mein bruder mikael	zu meiner familie gehören	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (Präposition fehlt) op 1
ich gehe leppävaara gymnasium	aufs gymnasium leppävaara	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (Präposition fehlt) op 13
und dann wir haben öhm wir gehen schlafe ich denke das ist (hmm) zehn uhr aber (--) so	um zehn uhr	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (Präposition fehlt) op 27
ich warte dich	ich warte auf dich	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (Präposition fehlt) op 38
ich gehe leppävaara gymnasium	aufs gymnasium leppävaara	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (Präposition fehlt) op 18
normal meine tante wohnen (-) diese(n) zimmer	in diesem zimmer	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (Präposition fehlt) op 22
aber (--) meine tantentanten ist sehr lange reisen (u) in amerika	ist sehr lange auf reisen in amerika (oder: ist auf einer sehr langen reise in amerika)	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (Präposition fehlt) op 22
sieben uhr	um sieben uhr	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (Präposition fehlt) op 22

3.1.2 Falsche Präposition

<i>Form der Lernersprache</i>	<i>Form der Zielsprache</i>	<i>Wortart oder Satzgliedteil</i>	<i>Fehlerbeschreibung</i>
ich gehe nach schule in tikkurila (.) in gymnasiale oberstufe	zur schule	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 2
ich gehe in tikkurilan lukio es ist ein gymnasium	aufs tikkurila lukio /aufs gymnasium tikkurila	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 4
wenn du zu finnland kommst werde ich dich zu kino oder zu den dom bringen	nach finnland	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 4
wenn du zu finnland kommst werde ich dich zu kino oder zu den dom bringen	ins kino	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 4

gehen wir zu kuopio	nach kuopio	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 4
würden wir mit (.) mit fuß mit bus oder mit den	zu fuß	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 4
deine (--) waschungsachen öö kannst du nach (--) ööhm (--) de(r/n) badezimmer bringen	ins badezimmer	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 16
[wann ää wachen (-) wir auf (-) in dieser familie] ää am acht uhr	um acht uhr	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 16
und am zwölf uhr gehen wir öö an der strand	um zwölf uhr	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 16
was denkst du an der film	über den film	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 16
aah jetzt im sommer (-) öö öm wir haben frühstück öhm in neu=öh acht uhr	um acht uhr	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 27
und öö wir werden zurück nach finnland (-) ähm (--) um eine woche kommen	in einer woche	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 38
wie denkst du am mathe	wie denkst du über mathe	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 3
ich bin an (.) der ersten jahr	ich bin im ersten jahr	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 3
wenn du in finnland kommen	nach finnland	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 3
ich will (--) du zu kino (--) öö bringen	ins kino	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 3
und (-) du kann (.) bringe die badendingen (-) zu ääh badenzimmer	ins badezimmer	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 3
am zehn uhr und	um zehn uhr	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 3
am ett hmm (--) am eins uhr haben wir essen	um eins uhr	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 3
und denn (.) am sechs uhr essen wir	um sechs uhr	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 3
hmm (-) bei der reise (-) we can esse (-) in den zug	während der reise	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 3

und ää viele reise an sommer machen	im sommer	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 9
jag magte ää das äh musik ää über das film	die musik im film	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 9
ich gehe (--) in (-) gymnasium in tikkurila schule	aufs gymnasium	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 10
hm und (-) das (-) karte öh nach deutschland (-) in deutschland	von deutschland	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 10
wir kann lauf lauf: laufen zu hause	nach hause	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 10
wir können (--) gehen zu (---) zehn uhr	um zehn uhr	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 10
och vi öh wir können essen (--) zu (---) öö (---) fünfzig euro	für fünfzig euro	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 10
wir (---) hm können zu (-) hause gehen öh öö in acht	nach hause	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 10
wir (---) hm können zu (-) hause gehen öh öö in acht	um acht	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 10
wir (äh) haben im stranden im (-) letzte sommer gekommen	an den strand...gekommen / gegangen (oder: am strand...gewesen)	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 18
wann ääh ihr (--) steigen in morgen aus	am morgen	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 18
was (-) findet(-)st du am filme sooloilua	wie findest du den film sooloilua	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 18
ich möge auch am the devil wears prada	ich mag auch (den film) the devil wears prada	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 18
kann wir kommen i morgen nach suomenlinna	morgen	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 18
[wann wir (-) kommen zurück] im abend	am abend	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 18
du kannst deine (3s) ((zischt)) no mit dem schrank	in den schrank	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 22
und deine öh zuhne (.) bürste und zahnepasta du kannst mit dem (--) bade (-) badenzimmer	ins badezimmer	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 22
was willst du: sehen und machen im diesem (-) reise	auf dieser reise	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 22

ich gehe ins suomalainen yhteiskoulu gymnasium	auf gymnasium suomalainen yhteiskoulu	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 30
wenn du ää ins finnland komme	nach finnland	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 30
wir (-) gehen up up als ää zehn uhr	um zehn uhr	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 30
vi kann gehe ins (2s) zentrum oder (-) öh war ins hause	zu hause	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 30
vi will (--) ääh zurückgehen als zehn uhr	um zehn uhr	Die nicht flektierbaren Wortarten	Präpositionen (falsche Präposition) op 30

3.2 Konjunktionen

<i>Form der Lernaltersprache</i>	<i>Form der Zielsprache</i>	<i>Wortart oder Satzgliedteil</i>	<i>Fehlerbeschreibung</i>
rambo ist besser (med) wenn titanic	besser als	Die nicht flektierbaren Wortarten	Konjunktionen (falsche Konjunktion) op 22
meine oma wohns hier (.) als sie ist in unser häuse	<u>wenn</u> sie in unserem haus ist	Die nicht flektierbaren Wortarten	Konjunktionen (falsche Konjunktion) op 30
vi kann gehe ins (2s) zentrum oder (-) öh war ins hause (2s) als e es ist sommer	wenn (<i>oder</i> : weil) es sommer ist	Die nicht flektierbaren Wortarten	Konjunktionen (falsche Konjunktion) op 30
wir hören ähm so (--) als ääh no ja englisch musik oder finnisch muschi musik	wir hören so etwas <u>wie</u>	Die nicht flektierbaren Wortarten	Konjunktionen (falsche Konjunktion; wie ist eine vergleichende Konjunktion, s. Duden- Grammatik 2009, 625) op 30

3.3 Adverbien

<i>Form der Lernaltersprache</i>	<i>Form der Zielsprache</i>	<i>Wortart oder Satzgliedteil</i>	<i>Fehlerbeschreibung</i>
gewöhnliche öö (--) hier wohnt öö mein freund aleksi	gewöhnlich	Adverbien	Adverbien (falsche Endung) op 16

4. Fragewörter

<i>Form der Lernaltersprache</i>	<i>Form der Zielsprache</i>	<i>Wortart oder Satzgliedteil</i>	<i>Fehlerbeschreibung</i>
was hast du hmm die=öö film gemagt	hast du den film gemocht (/ wie hast du den film gefunden)	Fragewörter	Falsches Fragewort op 13
was sprachen kann du sprechen	welche sprachen kannst du sprechen	Fragewörter	Falsches Fragewort op 3

wo (-) will vi das reise machen	wohin	Fragewörter	Falsches Fragewort op 3
was magst du das film	magst du den film/ wie findest du den film	Fragewörter	Falsches Fragewort op 10
was sprechen (-) sprichst du anna	welche sprachen	Fragewörter	Falsches Fragewort op 18
was (-) findet(-)st du am filme sooloilua	wie findest du	Fragewörter	Falsches Fragewort op 18
u:nd was (.) du liebst diese(m) film	und liebst du diesen film	Fragewörter	Falsches Fragewort op 22

5. Verneinung (falsches Negationswort)

<i>Form der Lernersprache</i>	<i>Form der Zielsprache</i>	<i>Wortart oder Satzgliedteil</i>	<i>Fehlerbeschreibung</i>
na ich habe viele freunde ((schmunzelt)) ich habe nicht öh (--) beste freunde	ich habe keine besten freunde (/ aber beste freunde habe ich nicht)	Verneinung	Falsches Negationswort op 16

6. Verben

6.1 Infinitiv

<i>Form der Lernersprache</i>	<i>Form der Zielsprache</i>	<i>Wortart oder Satzgliedteil</i>	<i>Fehlerbeschreibung</i>
ich glaube dass du (-) könntest (-) dass du (-) zum beispiel turisas (-) magen (-) könnte	dass du zum beispiel turisas <u>mögen</u> könntest	Verben	Infinitiv (Bildung des Infinitivs, falscher Stammvokal) op 2
und dann wir haben öhm wir gehen schlafe ich denke das ist (hmm) zehn uhr aber (--) so	wir gehen schlafen	Verben	Infinitiv (Bildung des Infinitivs) op 27
und (-) du kann (.) bringe die badendingen (-) zu ääh badenzimmer	bringen	Verben	Infinitiv (Bildung des Infinitivs) op 3
da ist s (-) puijontorni ich will das gesehen	ich will den/ihn sehen	Verben	Infinitiv (Bildung des Infinitivs) op 3
hmm (-) bei der reise (-) we can esse (-) in den zug	essen	Verben	Infinitiv (Bildung des Infinitiv) op 3
hm (-) schwer a (-) s:agen	schwer zu sagen	Verben	Infinitiv (Infinitivphrasen) op 3
und mit freunde wa waren	sein	Verben	Infinitiv (Bildung des Infinitivs) op 9
und ich ää wünsche dass du hier ää (--) magst wes wesen	sein	Verben	Infinitiv (Bildung des Infinitivs) op 9

ähm wann können vi ää back zu (-) kommen	wann können wir zurück kommen	Verben	Infinitiv (Infinitiv ohne zu) op 9
ich möch mag auch hmm wäre mit mein freunde	sein	Verben	Infinitiv (Bildung des Infinitivs) op 10
ich möchte hmm (---) sehe das dom und (--) und gehe (---) zum marktplatz zu essen	sehen	Verben	Infinitiv (Bildung des Infinitivs) op 10
ich möchte hmm (---) sehe das dom und (--) und gehe (---) zum marktplatz zu essen	gehen	Verben	Infinitiv (Bildung des Infinitivs) op 10
ich möchte hmm (---) sehe das dom und (--) und gehe (---) zum marktplatz zu essen	ich möchte den dom sehen und zum marktplatz essen gehen (oder: und zum marktplatz gehen, um zu essen)	Verben	Infinitiv (Infinitiv ohne zu/ Infinitivphrasen) op 10
ja wir kann kommen zu schlafen	wir können schlafen gehen	Verben	Infinitiv (Infinitiv ohne zu) op 18
vi kann (-) gehen (-) hm zu essen	wir können essen gehen	Verben	Infinitiv (Infinitiv ohne zu) op 18
können wir (i) gehe eh kebab essen	gehen	Verben	Infinitiv (Bildung des Infinitivs) op 22
und du kann ääh (2s) lieg deine dusch (ö ö) (2s) shampoo oder so ins ääm (2s) kylpyhuone	und du kannst dein shampoo oder so ins badezimmer <u>legen</u>	Verben	Infinitiv (Bildung des Infinitivs) op 30
vi kann gehe ins (2s) zentrum	gehen	Verben	Infinitiv (Bildung des Infinitivs) op 30
vi kann gehe ins (2s) zentrum oder (-) öh war ins hause	oder zu hause sein	Verben	Infinitiv (Bildung des Infinitivs) op 30
vi will gehe ins linnanmäki	gehen	Verben	Infinitiv (Bildung des Infinitivs) op 30
ich will esse eine hamburger und ein cola	essen	Verben	Infinitiv (Bildung des Infinitivs) op 30

6.2 Subjekt-Verb-Kongruenz

Form der Lernersprache	Form der Zielsprache	Wortart oder Satzgliedteil	Fehlerbeschreibung
letzte sommer (--) wir war in unseren sommerhaus	(im) letzten sommer waren wir	Verben	Subjekt-Verb- Kongruenz op 1
die (-) schauspieler war sehr gut	die schauspieler waren sehr gut	Verben	Subjekt-Verb- Kongruenz op 1
weil die schauspieler (mm) war so gut	die schaupieler waren	Verben	Subjekt-Verb- Kongruenz op 1
ich glaube dass du (-) könntest (-) dass du (-) zum beispiel turisas (-) magen (-) könnte	dass du zum beispiel turisas mögen <u>könntest</u>	Verben	Subjekt-Verb- Kongruenz op 2

mm ja das ist ein sehr schickes room das ihr mir gegeben hat	das ihr mir gegeben habt	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 4
um wie viel uhr ääh wachten die familie auf	um wie viel uhr wacht die familie auf	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 13
und äh wir kann zum beispiel im (-) im einige ääh ääh eis ööh (geh) hmm kaufen	wir können	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 13
mein mutter und mein andere schwester ää reitet	reiten	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 16
lord of the rings ööhm has hast äh besser effekts	hat	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 16
mei(n) mutti öö sie sprechen ööh (-) swedish english deutsch französich	sie spricht	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 27
und mein hobby (-) ääh sind reiten	mein hobby ist reiten	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 27
ja bitte schön ich wohne hier aber jetzt du kann hier wohnen	aber jetzt kannst du hier wohnen	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 27
kommen etwas mit	kommt etwas (jemand) mit	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 27
aber wir mü wir muss die (-) bus (2s) öh ticket (2s) (mm) nehmen mit	wir müssen	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 27
da ist mein vater teijo und mutter kaisa	da sind	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 3
ich und mika kann (-) deutsche sprechen	ich und mika können deutsch sprechen	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 3
was sprachen kann du sprechen	welche sprachen kannst du sprechen	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 3
ich (.) und meine familie wohne in espoo	ich und meine familie wohnen	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 3
wenn du in finnland kommen	wenn du nach finnland kommst	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 3
und (-) du kann (.) bringe die badendingen (-) zu ääh badenzimmer	und du kannst	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 3
vi må vi müsst (-) ääh gehen	wir müssen	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 3
wo (-) will vi das reise machen	wollen wir	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 3
aber (--) in kuopio (--) wir kann ein restaurant (-) finden	können wir	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 3
mein mutter äh heiße aulikki	meine mutter heißt	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 9

mein kleiner bruder heiße joonatan	mein kleiner bruder heißt	Verben	Subjekt-Verb- Kongruenz op 9
unseres ääh (-) hund heiße sissi	heißt	Verben	Subjekt-Verb- Kongruenz op 9
du (--) sprichts	du sprichst	Verben	Subjekt-Verb- Kongruenz op 9
du kann ähm (-) h:alten (them) in schränk	du kannst	Verben	Subjekt-Verb- Kongruenz op 9
unsere badezimmer is (-) also ähm du kann das (--) käyttää	du kannst	Verben	Subjekt-Verb- Kongruenz op 9
aber mein mutter ää ää wachs äh hmm am um äh acht uhr	meine mutter wacht	Verben	Subjekt-Verb- Kongruenz op 9
wir (--) möch äh möchte äh viel ää sonne an in sonne äh legen	wir möchten	Verben	Subjekt-Verb- Kongruenz op 9
was möchte du ää heute machen	möchtest du	Verben	Subjekt-Verb- Kongruenz op 9
mein meinen hund ist öö heiße roosa	heißt	Verben	Subjekt-Verb- Kongruenz op 10
meine mutter und vater hm spricht no nicht gut deutsch	meine mutter und mein vater sprechen	Verben	Subjekt-Verb- Kongruenz op 10
aber meine schwester tuulia sprichts (-) gut deutsch	spricht	Verben	Subjekt-Verb- Kongruenz op 10
meine (--) hmm (--) gute(st) freunde ist tommi und roope	meine besten freunde sind	Verben	Subjekt-Verb- Kongruenz op 10
wann wenn öhm du (--) wachen ((kurzer lachansatz)) öö am morgen	wann wachst du	Verben	Subjekt-Verb- Kongruenz op 10
ich (--) nehme schokol:ad dass eiku weil (-) alles mags(t) schokolad	weil alle mögen schokolade/ weil alle schokolade mögen	Verben	Subjekt-Verb- Kongruenz op 10
du kann öö (-) hören (--) äh finnische (-) rockmusik	du kannst	Verben	Subjekt-Verb- Kongruenz op 10
wir ka kann nicht öh eh ehtiä zu bus	wir können	Verben	Subjekt-Verb- Kongruenz op 10
wir kann lauf lauf: laufen zu hause	wir können	Verben	Subjekt-Verb- Kongruenz op 10
kann wir (ge) besuch besuchen (-) das dom	können wir	Verben	Subjekt-Verb- Kongruenz op 10
meine vater heiß(-) timo	mein vater heißt	Verben	Subjekt-Verb- Kongruenz op 18
wann ääh ihr (--) steigen in morgen aus	ihr steigt	Verben	Subjekt-Verb- Kongruenz op 18
ich bringe(n) (-) schokolade und äh kleine statue	ich bringe (<i>oder besser im Kontext: habe...gebracht</i>)	Verben	Subjekt-Verb- Kongruenz op 18
ich finde (.) ihr (.) mögen (--) das	ihr mögt	Verben	Subjekt-Verb- Kongruenz op 18

ja wir kann kommen zu schlafen	wir können	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 18
kann wir kommen i morgen nach suomenlinna	können wir	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 18
meine (-) freundinnen (--) kann (-) hmm kommen zusammen mit dir	meine freundinnen können	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 18
vi kann (-) gehen (-) hm zu essen	wir können	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 18
wir habe keine hobby	wir haben	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 22
wir habe drei zimmer und (--) küche und sauna	wir haben	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 22
meine schule ists suomalaisen yhteiskoulu=und das ist sehr gut schule	meine schule ist	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz (überflüssiges s) op 22
hier ist viele gute studenten (--) und gute lehrer	hier sind viele gute schüler und gute lehrer	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 22
und treffen meinen freund	und treffe	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 22
normal meine tante wohnen (-) diese(n) zimmer	wohnt meine tante (oder Plural: wohnen meine tanten)	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 22
aber (--) meine tanten ist sehr lange reisen (u) in amerika	meine tante ist (oder Plural: meine tanten sind)	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 22
oh sehe (--) öh mit dem bus gehen (-) wir muss gehen schnell	wir müssen schnell gehen	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 22
kanns wir (-) meine freunde ((zischt)) mitkommen	können wir	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 22
wir kann gehen mit den (-) rad	wir können	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 22
wie viele (-) gelb (---) wir (.) musst (mit) (mikä on ottaa) (-) bringen (nein) nehmen	müssen wir	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 22
nächste (2s) mittwoch (--) vi kann (-) kommen zurück	können wir	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 22
wir wohne in lauttasaari	wir wohnen	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 30
so wir (-) triffte nicht in der sommer	wir trafen (oder: haben...getroffen)	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 30
aber mit meine andere freundin ääh wir (just) öö äh läh ((schmunzelt)) wir (-) geht ins kino	wir gehen	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 30
wenn du ää ins finnland komme	wenn du nach finnland kommst	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 30

meine oma wohns hier	meine oma wohnt	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 30
und du kann ääh (2s) lieg deine dusch (ö ö) (2s) shampoo oder so ins ääm (2s) kylpyhuone	du kannst	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 30
als du richtig sind (2s) nein	du...bist	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 30
vi kann gehe ins (2s) zentrum	wir können	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 30
vi will gehe ins linnanmäki	wir wollen	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 30
vi will (--) ääh zurückgehen als zehn uhr	wir wollen	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 30
wir muss uns an busfahrkarte erinnern	wir müssen	Verben	Subjekt-Verb-Kongruenz op 30

6.3 Bildung des Präsens

<i>Form der Lernaltersprache</i>	<i>Form der Zielsprache</i>	<i>Wortart oder Satzgliedteil</i>	<i>Fehlerbeschreibung</i>
welche (-) sprachen welch sprach sprechen sprechst du	sprichst	Verben	Bildung des Präsens (falscher Stammvokal) op 13
wenn du nach finnland gekommst	kommst	Verben	Bildung des Präsens (überflüssiges Präfix ge bei einer Präsensform) op 16
mein mutter ää spricht nicht so gut deutsch	spricht	Verben	Bildung des Präsens (falscher Stammvokal) op 9
was ää wollest du da sehen	willst du (oder: möchtest du)	Verben	Bildung des Präsens (falscher Stammvokal) op 9
sprechtsu du viel öö anderen (---) ((schmunzelt)) language	sprichst du	Verben	Bildung des Präsens (falscher Stammvokal) op 10
was sprechen (-) sprechst du anna	sprichst du	Verben	Bildung des Präsens (falscher Stammvokal) op 18
ich möge auch am the devil wears prada	ich mag	Verben	Bildung des Präsens (falscher Stammvokal) op 18
wir müssen das bus bus:: ka=ääh bus: nehmen	wir müssen	Verben	Bildung des Präsens (falscher Stammvokal) op 30

6.4 Bildung des Präteritums

<i>Form der Lernaltersprache</i>	<i>Form der Zielsprache</i>	<i>Wortart oder Satzgliedteil</i>	<i>Fehlerbeschreibung</i>
jag magte ää das äh musik ää über das film	ich mochte	Verben	Bildung des Präteritums op 9

ich triffte sanna und veera (-) ääh eine (-) sechs monaten	ich traf	Verben	Bildung des Präteritums op 30
so wir (-) triffte nicht in der sommer	wir trafen (<i>oder:</i> haben...getroffen)	Verben	Bildung des Präteritums op 30
machtest du äh national treasure	mochtest du (<i>oder:</i> hast du...gemocht)	Verben	Bildung des Präteritums op 30
ich magte äh titanic	ich mochte titanic	Verben	Bildung des Präteritums op 30

6.5 Bildung des Perfekts

Form der Lernersprache	Form der Zielsprache	Wortart oder Satzgliedteil	Fehlerbeschreibung
was hast du hmm die=öö film gemagt	gemocht	Verben	Bildung des Perfekts (Partizip Perfekt) op 13
in (--) sommer haben wir öö fußball gespielt und (--) und filmen (-) geseht	gesehen	Verben	Bildung des Perfekts (Partizip Perfekt) op 16
ich habe mit ää tea hmm (--) viel (--) hmm (-) gewesen in sommer	ich bin...gewesen	Verben	Bildung des Perfekts (Hilfsverb) op 9
wir (äh) haben im stranden im (-) letzte sommer gekommen	wir sind...gekommen/gegangen/ gewesen	Verben	Bildung des Perfekts (Hilfsverb) op 18
meine mutter ist sterben	ist gestorben	Verben	Bildung des Perfekts (Partizip Perfekt) op 22
welche spreche sprich sprichst du nico (-) und wie lange du hast diese(m) s:p=sprache lesen	hast...gelesen/ gelernt	Verben	Bildung des Perfekts (Partizip Perfekt) op 22

6.6 Bildung des Imperativs

Form der Lernersprache	Form der Zielsprache	Wortart oder Satzgliedteil	Fehlerbeschreibung
oh sehe (--) öh mit dem bus gehen (-) wir muss gehen schnell	oh sieh	Verben	Bildung des Imperativs op 22

6.7 Gebrauch der Tempora und Modi

<i>Form der Lernersprache</i>	<i>Form der Zielsprache</i>	<i>Wortart oder Satzgliedteil</i>	<i>Fehlerbeschreibung</i>
letzte sommer (--) wir war in unseren sommerhaus (-) (u)nd (-) es war (.) spaß	und es hat spaß gemacht	Verben	Gebrauch der Tempora und Modi (falscher Tempusgebrauch + ein lexikalischer Fehler: die Wahl eines falschen Ausdrucks) op 1
okay wolltest du ein picknick machen	möchtest/willst du	Verben	Gebrauch der Tempora und Modi (falscher Modusgebrauch/falsc her Tempusgebrauch) op 1
was wolltest du machen	möchtest/willst du	Verben	Gebrauch der Tempora und Modi (falscher Modusgebrauch/falsc her Tempusgebrauch) op 1
[wann kommen wir zurück nach hause] am abend oder wann wir (-) öh möch möchen möchten	am abend oder wenn wir wollen	Verben	Gebrauch der Tempora und Modi (falscher Modusgebrauch) op 13
letzten sommer fuhren wir nach deutschland	sind wir nach deutschland gefahren	Verben	Gebrauch der Tempora und Modi (falscher Tempusgebrauch) op 38
ja und wir (--) ääh wollten da eine woche sein	wir möchten/wollen	Verben	Gebrauch der Tempora und Modi (falscher Modusgebrauch/ Tempusgebrauch) op 38
oh ähm es ist zehn uhr jag (-) ää wollte schlafen gehen	ich möchte	Verben	Gebrauch der Tempora und Modi (falscher Modusgebrauch) op 9
wir w wären hmm in (--) ss=sommer in konzert	wir waren	Verben	Gebrauch der Tempora und Modi (falscher Modusgebrauch) op 10
ich (--) nehme schokol:ad dass eiku weil (-) alles mags(t) schokolad	ich habe schokolade genommen	Verben	Gebrauch der Tempora und Modi (falscher Tempusgebrauch) op 10
ich bringe(n) (-) schokolade und äh kleine statue	habe...gebracht	Verben	Gebrauch der Tempora und Modi (falscher Tempusgebrauch) op 18

so wir (-) triffte nicht in der sommer	haben...getroffen	Verben	Gebrauch der Tempora und Modi (falscher Tempusgebrauch) op 30
aber mit meine andere freundin ääh wir (just) öö äh läh ((schmunzelt)) wir (-) geht ins kino	aber mit meiner anderen freundin sind wir ins kino gegangen (<i>der Proband erzählt vom letzten Sommer</i>)	Verben	Gebrauch der Tempora und Modi (falscher Tempusgebrauch) op 30

+ Unklare Fälle bei Verben

<i>Form der Lernersprache</i>	<i>Form der Zielsprache</i>	<i>Wortart oder Satzgliedteil</i>	<i>Fehlerbeschreibung</i>
und nach dem film könnte ich n kann könnte ich nicht (.) einfach nicht mehr lachen	konnte ich	Verben	Bildung des Präteritums/ Gebrauch der Tempora und Modi (falscher Modusgebrauch) op 4
meine geschwister hm sprachen auch deutsch	sprechen	Verben	Bildung des Präsens (falscher Stammvokal)/ Gebrauch der Tempora und Modi (falscher Tempusgebrauch) op 13
um wie viel uhr ääh wachten die familie auf	um wie viel uhr wacht die familie auf	Verben	Bildung des Präsens (überflüssiges t)/ Gebrauch der Tempora und Modi (falscher Tempusgebrauch) op 13

7. Satzbau

7.1 Subjekt-Verb-Inversion

<i>Form der Lernersprache</i>	<i>Form der Zielsprache</i>	<i>Wortart oder Satzgliedteil</i>	<i>Fehlerbeschreibung</i>
letzte sommer (--) wir war in unseren sommerhaus	(im) letzten sommer waren wir	Satzbau	Subjekt-Verb- Inversion (Verbzweitsatz: X-V-S) op 1
u:nd=öh hier hmmm ich habe ein buch ööh (-) ööh öh für euch	und hier habe ich ein buch für euch	Satzbau	Subjekt-Verb- Inversion (Verbzweitsatz: X-V-S) op 13
ja bitte schön ich wohne hier aber jetzt du kann hier wohnen	aber jetzt kannst du hier wohnen	Satzbau	Subjekt-Verb- Inversion (Verbzweitsatz: X-V-S) op 27

und dein wa öhm (-) andere (-) ööh andere dingen du kann in (3s) badzimmer	deine anderen dinge kannst du	Satzbau	Subjekt-Verb- Inversion (Verbzweitsatz: X-V-S) op 27
aah jetzt im sommer (-) öö öm wir haben frühstück öhm in neu=öh acht uhr	jetzt im sommer haben wir	Satzbau	Subjekt-Verb- Inversion (Verbzweitsatz: X-V-S) op 27
und dann wir haben öhm wir gehen schlafe ich denke das ist (hmm) zehn uhr aber (--) so	und dann haben wir	Satzbau	Subjekt-Verb- Inversion (Verbzweitsatz: X-V-S) op 27
und denn ich habe zwei bruder	und dann habe ich	Satzbau	Subjekt-Verb- Inversion (Verbzweitsatz: X-V-S) op 3
in dem freizeit ich spiele eis eishockey	in der freizeit spiele ich eishockey	Satzbau	Subjekt-Verb- Inversion (Verbzweitsatz: X-V-S) op 3
letzte sommer (--) ich war nicht (---) a öö zu hause	(im) letzten sommer war ich nicht zu hause	Satzbau	Subjekt-Verb- Inversion (Verbzweitsatz: X-V-S) op 3
wenn du in finnland kommen (--) ich will (--) du zu kino (--) öö bringen	wenn du nach finnland kommst will ich dich ins kino bringen	Satzbau	Subjekt-Verb- Inversion (Verbzweitsatz: X-V-S) op 3
hmm (-) bei der reise (-) we can esse (-) in den zug	während der reise können wir	Satzbau	Subjekt-Verb- Inversion (Verbzweitsatz: X-V-S) op 3
aber (--) in kuopio (--) wir kann ein restaurant (-) finden	aber in kuopio können wir ein restaurant finden	Satzbau	Subjekt-Verb- Inversion (Verbzweitsatz: X-V-S) op 3
wann wenn öhm du (--) wachen ((kurzer lachansatz)) öö am morgen	wann wachst du	Satzbau	Subjekt-Verb- Inversion (Verbzweitsatz: w-Fragesatz) op 10
wenn du wann du kommst öh nach finnland wir gehen nach suomenlinna	wenn/wann du nach finnland kommst, gehen wir nach suomenlinna	Satzbau	Subjekt-Verb- Inversion (Verbzweitsatz: X-V-S) op 18
wann ääh ihr (--) steigen in morgen aus	wann steigt (steht) ihr am morgen auf	Satzbau	Subjekt-Verb- Inversion (Verbzweitsatz: w-Fragesatz) op 18
welche spreche sprich sprichst du nico (-) und wie lange du hast diese(m) s:p=sprache lesen	und wie lange hast du diese sprache gelernt	Satzbau	Subjekt-Verb- Inversion (Verbzweitsatz: w-Fragesatz) op 22
in freizeit jag äh ((schmunzelt)) ich spiele fußball	in der freizeit spiele ich	Satzbau	Subjekt-Verb- Inversion (Verbzweitsatz: X-V-S) op 22

normal meine tante wohnen (-) diese(n) zimmer	normalerweise wohnt meine tante	Satzbau	Subjekt-Verb- Inversion (Verbzweitsatz: X-V-S) op 22
und deine öh zühne (.) bürste und zahnpasta du kannst mit dem (--) bade (-) badenzimmer	deine zahnbürste und deine zahnpasta kannst du	Satzbau	Subjekt-Verb- Inversion (Verbzweitsatz: X-V-S) op 22
u:nd was (.) du liebste diese(m) film	und liebste du diesen film	Satzbau	Subjekt-Verb- Inversion (Verberstsatz: Entscheidungsfrage) op 22
wie viele (-) gelb (--) wir (.) musste (mit) (mikä on ottaa) (-) bringen (nein) nehmen	wie viel geld müssen wir mitnehmen	Satzbau	Subjekt-Verb- Inversion (Verbzweitsatz: w-Fragesatz) op 22
nächste (2s) mittwoch (--) vi kann (-) kommen zurück	(am) nächsten mittwoch können wir	Satzbau	Subjekt-Verb- Inversion (Verbzweitsatz: X-V-S) op 22
aber mit meine andere freundin ääh wir (just) öö äh läh ((schmunzelt)) wir (-) geht ins kino	aber mit meiner anderen freundin gehen wir ins kino	Satzbau	Subjekt-Verb- Inversion (Verbzweitsatz: X-V-S) op 30
wenn du ää ins finnland komme wir wollen ins linnanmäki zusammen gehen	wenn du nach finnland kommst, wollen wir zusammen ins/zu/auf linnanmäki gehen	Satzbau	Subjekt-Verb- Inversion (Verbzweitsatz: X-V-S) op 30

7.2 Wortstellung im Nebensatz

Form der Lernersprache	Form der Zielsprache	Wortart oder Satzgliedteil	Fehlerbeschreibung
ich denke dass der das film war gut auch	ich denke dass der film auch gut war	Satzbau	Wortstellung im Nebensatz op 2
ich denke dass (-) kuopio (-) ää (5s) gefällt (mir/wir)	dass kuopio uns gefällt	Satzbau	Wortstellung im Nebensatz op 3
und ich ää wünsche dass du hier ää (--) magst wes wesen	und ich wünsche dass du hier sein magst/ dass es dir hier gefällt	Satzbau	Wortstellung im Nebensatz op 9
wenn du wann du kommst öh nach finnland wir gehen nach suomenlinna	wenn/wann du nach finnland kommst	Satzbau	Wortstellung im Nebensatz op 18
u:n wir gehen (.) schwimmen und was (-) du willst (--) machen	und (machen das.) was du machen willst	Satzbau	Wortstellung im Nebensatz op 22
meine oma wohnte hier (.) als sie ist in unser häuse	wenn sie in unserem haus ist	Satzbau	Wortstellung im Nebensatz op 30

vi kann gehe ins (2s) zentrum oder (-) öh war ins hause (2s) als e es ist sommer	wenn es sommer ist	Satzbau	Wortstellung im Nebensatz op 30
---	--------------------	---------	---

7.3 Distanzstellung

<i>Form der Lernersprache</i>	<i>Form der Zielsprache</i>	<i>Wortart oder Satzgliedteil</i>	<i>Fehlerbeschreibung</i>
ää ich ich habe gelernt english deutsch und swedish und russi	ich habe englisch, deutsch, schwedisch und russisch gelernt	Satzbau	Distanzstellung (Verbalklammer: Hilfsverb-Objekt- Partizip Perfekt) op 27
und (-) du kann (.) bringe die badendingen (-) zu ääh badenzimmer	und du kannst die badinge ins badezimmer bringen	Satzbau	Distanzstellung (Verbalklammer: Hilfsverb-Objekt- Infinitiv) op 3
es (-) würde (--) sein (-) etwas etwa (---) ffemzig euro	es würde etwa fünfzig euro sein	Satzbau	Distanzstellung (Verbalklammer: Hilfsverb-Prädikativ- Infinitiv (Kopulaverb)) op 3
du kann ähm (-) h:alten (them) in schrank	du kannst sie im schrank halten	Satzbau	Distanzstellung (Verbalklammer: Hilfsverb-Objekt- Infinitiv) op 9
ich mag spiele eishockey und golf	ich spiele gern eishockey und golf/ ich mag eishockey und golf spielen	Satzbau	Distanzstellung (Verbalklammer: Hilfsverb-Objekt- Infinitiv) op 10
ich möch mag auch hmm wäre mit mein freunde	ich mag auch mit meinen freunden sein/ ich bin gern mit meinen freunden	Satzbau	Distanzstellung (Verbalklammer: Hilfsverb- Adverbiale-Infinitiv (Kopulaverb)) op 10
du kann öö (-) hören (--) äh finnische (-) rockmusik	du kannst finnische rockmusik hören	Satzbau	Distanzstellung (Verbalklammer: Hilfsverb-Objekt- Infinitiv) op 10
wir ka kann nicht öh eh ehtiä zu bus	wir können (müssen) nicht den bus erreichen	Satzbau	Distanzstellung (Verbalklammer: Hilfsverb-Objekt- Infinitiv) op 10
kann wir (ge) besuch besuchen (-) das dom	können wir den dom besuchen	Satzbau	Distanzstellung (Verbalklammer: Hilfsverb-Objekt- Infinitiv) op 10
ich möchte hmm (---) sehe das dom und (--) und gehe (---) zum marktplatz zu essen	ich möchte den dom sehen und zum marktplatz essen gehen (oder: und zum marktplatz gehen, um zu essen)	Satzbau	Distanzstellung (Verbalklammer: Hilfsverb-Objekt- Infinitiv) op 10

und du kann ääh (2s) lieg deine dusch (ö ö) (2s) shampoo oder so ins ääm (2s) kylpyhuone	und du kannst dein shampoo oder so ins badezimmer legen	Satzbau	Distanzstellung (Verbalklammer: Hilfsverb-Objekt- Infinitiv) op 30
vi kann gehe ins (2s) zentrum oder (-) öh war ins hause	wir können gehen, ins zentrum, oder <u>zu hause sein</u>	Satzbau	Distanzstellung (Verbalklammer: Hilfsverb- Adverbiale-Infinitiv (Kopulaverb)) op 30
ich will esse eine hamburger und ein cola	ich will einen hamburger und ein(e) cola essen	Satzbau	Distanzstellung (Verbalklammer: Hilfsverb-Objekt- Infinitiv) op 30

7.4 Auslassen eines Teiles

<i>Form der Lernersprache</i>	<i>Form der Zielsprache</i>	<i>Wortart oder Satzgliedteil</i>	<i>Fehlerbeschreibung</i>
letzte sommer haben wir viel (poker) und musik gehört	(im) letzten sommer haben wir viel poker gespielt	Satzbau	Auslassen eines Teiles (Partizip Perfekt fehlt) op 4
würden wir mit (.) mit fuß mit bus oder mit den	würden wir ... gehen/fahren	Satzbau	Auslassen eines Teiles (Infinitiv fehlt) op 4
[ja guck mal ist das him auf dort] nei:n das nicht him	das ist nicht him	Satzbau	Auslassen eines Teiles (Prädikat fehlt) op 13
und dein wa öhm (-) andere (-) ööh andere dingen du kann in (3s) badzimmer	und deine anderen dinge kannst du ins badezimmer bringen	Satzbau	Auslassen eines Teiles (Infinitiv fehlt) op 27
so wir öääh fertig	so wir sind fertig	Satzbau	Auslassen eines Teiles (Prädikat fehlt) op 3
ich möchte ää wissen viel sp sp (-) (sprechst) (--) ((seufzt)) hur hmm (-) wie viel (-) du (--) sprichts	wie viele sprachen du sprichst	Satzbau	Auslassen eines Teiles (Objekt fehlt) op 9
wie viel ää müssen wir (--) hmm (-) geld	wie viel geld müssen wir mitnehmen (o. Ä.)	Satzbau	Auslassen eines Teiles (Infinitiv fehlt) op 9
und (öh hm) ich habe gutes hm (---) öö (---) gutes (---) hmm (---) öö	?	Satzbau	Auslassen eines Teiles (Objekt fehlt) op 10
wir (---) brauchen nicht zu viel (denn) öh (---) das	?	Satzbau	Auslassen eines Teiles (Objekt/Infinitiv o. Ä. fehlt) op 10
in meinem familie sprechen ööh (-) englisch öh finnisch english swedish und deutsch	in meiner familie sprechen wir	Satzbau	Auslassen eines Teiles (Subjekt fehlt) op 18

ich finde finnische pop	ich finde finnische pop(musik) gut	Satzbau	Auslassen eines Teiles (Prädikativ fehlt) op 18
und (-) viele kurse was du kannst	viele kurse die du besuchen kannst (o. Ä.)	Satzbau	Auslassen eines Teiles (Infinitiv fehlt) op 22
du kannst deine (3s) ((zischt)) no mit dem schrank und deine öh zuhne (.) bürste und zahnepasta du kannst mit dem (--) bade (-) badenzimmer	du kannst deine <u>sachen</u>	Satzbau	Auslassen eines Teiles (Objekt fehlt) op 22
du kannst deine (3s) ((zischt)) no mit dem schrank und deine öh zuhne (.) bürste und zahnepasta du kannst mit dem (--) bade (-) badenzimmer	du kannst deine sachen in den schrank und deine zahnbürste und deine zahnepasta ins badezimmer <u>bringen/legen/stellen</u>	Satzbau	Auslassen eines Teiles (Infinitiv fehlt) op 22
ich: kann (-) diesem geschenke (-) in der (4s) (hocker)	ich kann diese geschenke in der küche benutzen (o. Ä.)	Satzbau	Auslassen eines Teiles (Infinitiv fehlt) op 22
oh sehe (--) öh mit dem bus gehen (-) wir muss gehen schnell	wir müssen mit dem bus gehen/ wir gehen mit dem bus (o. Ä.)	Satzbau	Auslassen eines Teiles (Subjekt/ Prädikat fehlt) op 22

7.5 Andere Wortstellungsprobleme

Form der Lernersprache	Form der Zielsprache	Wortart oder Satzgliedteil	Fehlerbeschreibung
wie viel würden wir mit (.) geld mitnehmen	wie viel geld würden wir mitnehmen	Satzbau	Andere Wortstellungsprobleme op 4
ich gehe leppävaara gymnasium	aufs gymnasium <i>leppävaara</i>	Satzbau	Andere Wortstellungsprobleme op 13
mein schule ist (-) leppävaara (-) leppävaara gymnasium	das gymnasium leppävaara	Satzbau	Andere Wortstellungsprobleme op 16
gewöhnliche öö (--) hier wohnt öö mein freund aleksi	gewöhnlich wohnt hier mein freund aleksi	Satzbau	Andere Wortstellungsprobleme op 16
aber wir mü wir muss die (-) bus (2s) öh ticket (2s) (mm) nehmen mit	wir müssen die bustickets mitnehmen	Satzbau	Andere Wortstellungsprobleme op 27
ich besuche die töölö gymnasium	das gymnasium töölö	Satzbau	Andere Wortstellungsprobleme op 38
ich gehe zu tikkurilan lukio schule	ich gehe zur schule tikkurilan lukio	Satzbau	Andere Wortstellungsprobleme op 3

ich (--) hmm ää (---) mag äh v:iele geige spielen und klavier spli=spielen und mit freunde wa waren	ich spiele gern geige und klavier/ ich mag geigespielen und klavierspielen	Satzbau	Andere Wortstellungsproble me op 9
aber ää jetzt ää öh schlafe ich in mein kleiner bruders zimmer	im zimmer meines kleinen bruders	Satzbau	Andere Wortstellungs- probleme op 9
der das ää about boy film	der film about boy	Satzbau	Andere Wortstellungs- probleme op 9
ich gehe (--) in (-) gymnasium in tikkurila schule	in der schule tikkurila	Satzbau	Andere Wortstellungs- probleme op 10
ich gehe leppävaara gymnasium	aufs gymnasium leppävaara	Satzbau	Andere Wortstellungs- probleme op 18
ja wir kann kommen zu schlafen	wir können schlafen gehen	Satzbau	Andere Wortstellungs- probleme op 18
vi kann (-) gehen (-) hm zu essen	wir können essen gehen	Satzbau	Andere Wortstellungs- probleme op 18
was ist (--) deine liebblings finnische (-) band	deine finnische liebblingsband	Satzbau	Andere Wortstellungs- probleme op 22
nächste (2s) mittwoch (--) vi kann (-) kommen zurück	zurückkommen	Satzbau	Andere Wortstellungs- probleme op 22
ich gehe ins suomalainen yhteiskoulu gymnasium	auf gymnasium suomalainen yhteiskoulu	Satzbau	Andere Wortstellungs- probleme op 30

7.6 Unverständliche Äußerung

Form der Lernersprache	Form der Zielsprache	Wortart oder Satzgliedteil	Fehlerbeschreibung
und äh wir kann zum beispiel im (-) im einige ääh ääh eis ööh (geh) hmm kaufen	wir können zum beispiel in einem supermarkt (o. Ä.) eis kaufen	Satzbau	Unverständliche Äußerung op 13
ööh nico (.) was sp was sprechen sie öö die sp ööhm	nico welche sprachen sprichst du (o. Ä.)	Satzbau	unverständliche Äußerung op 27
[ja ich denke die äh die musik war ganz gut] öhm aber ich: ich denke öhm (--) haben sie viel finnisches band aber ich weiß (-) öhm ein und es ist lordi	kennen Sie/kennst du viele finnische bands? / haben sie eine finnische band [im film james bond]? (o. Ä.)	Satzbau	Unverständliche Äußerung op 27
hm wir müssen ää geld ää glauben und ää vi/die ähm (---) jacke	wir müssen geld und die jacke mitnehmen (o. Ä.)	Satzbau	Unverständliche Äußerung op 9

wir haben nicht (--) öh (--) lauf wir wir (---) hmm (---)	?	Satzbau	Unverständliche Äußerung op 10
wir müssen öö das geld (--) am (öh) ööh hundred (nein)=achtzig (--) euro gehabt	wir müssen hundert/achtzig euro mithaben (o. Ä.)	Satzbau	Unverständliche Äußerung op 10
ich: kann (-) diesem geschenke (-) in der (4s) (hocker)	ich kann diese geschenke in der küche benutzen (o. Ä.)	Satzbau	Unverständliche Äußerung op 22
hm teräsbetoni okay das (ist) (--) eurovision gehen ja	teräsbetoni (<i>eine band</i>), sie geht zum eurovision song contest	Satzbau	Unverständliche Äußerung op 22
kanns wir (-) meine freunde ((zischt)) mitkommen	können meine freunde mit uns kommen/ können wir meine freunde fragen, ob sie mitkommen (o. Ä.)	Satzbau	Unverständliche Äußerung op 22
ich triffte sanna und veera (-) ääh eine (-) sechs monaten	ich traf sanna und veera seit sechs monaten nicht (o. Ä.)	Satzbau	Unverständliche Äußerung op 30
als du richtig sind (2s) nein	? (<i>passt nicht zum Kontext</i>)	Satzbau	Unverständliche Äußerung op 30