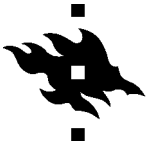


UNIVERSITÄT HELSINKI  
Institut für moderne Sprachen  
Germanistik

**Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in Lehrwerken**  
**Eine Analyse der Lehrwerke *Super gut, Panorama Deutsch Start,***  
***Lieber Deutsch* und *Lust auf Deutsch***

Magisterarbeit  
Betreuerin: Prof. Dr. Ulrike Richter-Vapaatalo  
Vorgelegt von Laura Aalto-Setälä  
März 2016



<b>Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty</b> Humanistinen tiedekunta		<b>Laitos – Institution – Department</b> Nykykielten laitos	
<b>Tekijä – Författare – Author</b> Laura Katriina Aalto-Setälä			
<b>Työn nimi – Arbetets titel – Title</b> Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in Lehrwerken: Eine Analyse der Lehrwerke <i>Super gut, Panorama Deutsch Start, Lieber Deutsch</i> und <i>Lust auf Deutsch</i>			
<b>Oppiaine – Läroämne – Subject</b> Germaaninen filologia			
<b>Työn laji – Arbetets art – Level</b> Pro gradu -tutkielma	<b>Aika – Datum – Month and year</b> Maaliskuu 2016	<b>Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages</b> 65	
<b>Tiivistelmä – Referat – Abstract</b> <p>Tarkastelen tutkielmassani äidinkielen ja aikaisemmin opittujen vieraiden kielten hyödyntämistä saksan kielen suomalaisissa ja ruotsalaisissa oppikirjoissa. Monikielisyyden merkitys korostuu nykypäivän kieltenopetuksessa ja pyrkimyksenä on monipuolisesti hyödyntää oppilaiden aikaisempaa kielitaitoa. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten tällä hetkellä käytössä olevat saksan kielen oppikirjat ottavat huomioon tämän näkökulman. Lisäksi tutkin suomalaisten ja ruotsalaisten oppikirjojen eroja tässä suhteessa.</p> <p>Tutkimuksessa käytetty metodi on oppikirja-analyysi, joka sisältää sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia osia. Aineisto koostuu kahden suomalaisen ja kahden ruotsalaisen lukion saksankielen oppikirjasarjan ensimmäisistä osista. Analysoitava materiaali on jokaisen kirjasarjan osalta laajuudeltaan vertailukelpoinen. Analyysin aluksi keräsin materiaalista kohdat, joissa a) kieliä verrataan keskenään, b) hyödynnetään äidinkieltä tai muita vieraita kieliä tai c) esitellään lainasanoja, internationalismeja tai muita kielellisiä vastaavuuksia. Jaottelin materiaalin sen perusteella hyödynnetäänkö siinä äidinkieltä vai aiemmin opittua vierasta kieltä. Jaottelun jälkeen tarkastelin materiaalia sen perusteella, millä kielenoppimisen osa-alueella (sanasto, kielioppi, ääntäminen) monikielisyyttä oppikirjoissa hyödynnetään ja millä tavoin.</p> <p>Suomalaisissa oppikirjoissa äidinkieltä hyödynnettiin 59 %:ssa tapauksista. Näistä merkittävin osa liittyi ääntämisen opetukseen. Aiemmin opittuihin kieliin (englanti ja ruotsi) viitattiin 41 %:ssa tapauksista. Nämä käsittelivät sanaston ja kieliopin opetusta, joissa hyödynnettiin muita jo opittuja germaanisista kieliä.</p> <p>Ruotsalaisissa oppikirjoissa viittauksia äidinkieleen oli kaikista analysoimistani tapauksista 86 %. Kieliopin opetuksessa äidinkieltä hyödynnettiin korostamalla ruotsin ja saksan kielten välisiä eroja. Ääntämisen opetuksessa ruotsin kieltä käytettiin apuna saksan kielen äänteiden opettamisessa. Ruotsalaisissa oppikirjoissa aiemmin opittua vierasta kieltä eli englantia hyödynnettiin 14 %:ssa tapauksista, pääsääntöisesti sanaston opetuksessa. Näissä tapauksissa korostettiin kielten samankaltaisuutta.</p> <p>Tutkielmani osoittaa, että äidinkieltä tai aikaisemmin opittuja vieraita kieliä käytetään vielä toistaiseksi suhteellisen vähän apuna saksan kielen oppikirjoissa niin Suomessa kuin Ruotsissa. Materiaalin perusteella voi kuitenkin todeta, että monikielisyyden laajempi hyödyntäminen oppikirjoissa olisi melko yksinkertaista, jos siihen tietoisesti kiinnitettäisiin huomiota.</p>			
<b>Avainsanat – Nyckelord – Keywords</b> kieltenopetus, saksan kielen opetus, monikielisuus, oppikirja-analyysi			

# Inhalt

1 Einleitung .....	5
2 Kontrastivität im Fremdsprachenunterricht.....	7
2.1 Transfer.....	8
2.2 Kontrastivität als Lernstrategie.....	9
3 Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht .....	12
3.1 Erstspracherwerb und die erste Fremdsprache .....	14
3.2 Zum Deutschen als Tertiärsprache .....	15
3.2.1 Deklaratives Wissen in den sprachlichen Bereichen .....	17
3.2.2 Prozedurales Wissen und interkulturelles Bewusstsein .....	19
3.3 Zur Rolle des Sprachvergleichs im Fremdsprachenunterricht.....	20
3.4 Zum Stand der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung .....	21
4 Lehrwerke.....	24
4.1 Zur Mehrsprachigkeit in Lehrwerken.....	25
4.2 Aufbau des Lehrwerks .....	26
4.3 Zur Lehrwerkanalyse .....	27
5 Mehrsprachigkeit in Lehrplänen .....	29
5.1 Der finnische fachspezifische Lehrplan.....	29
5.2 Der schwedische fachspezifische Lehrplan .....	30
5.3 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen .....	31
6 Korpus .....	32
7 Methode.....	35
8 Analyse und Ergebnisse .....	37
8.1 Super gut 1 + 2 (Finnland).....	37
8.1.1 Muttersprache – Deutsch .....	37
8.1.2 Vorher gelernte Fremdsprachen – Deutsch.....	39
8.2 Panorama Deutsch Start 1 + 2 (Finnland).....	42
8.2.1 Muttersprache – Deutsch .....	43
8.2.2 Vorher gelernte Fremdsprachen – Deutsch.....	44
8.3 Lieber Deutsch 1 (Schweden).....	46

8.3.1 Muttersprache – Deutsch .....	47
8.3.2 Vorher gelernte Fremdsprachen – Deutsch.....	50
8.4 Lust auf Deutsch 1 (Schweden) .....	52
8.4.1 Muttersprache – Deutsch .....	52
8.4.2 Vorher gelernte Fremdsprachen – Deutsch.....	55
8.5 Vergleich zwischen den Lehrwerken.....	56
9 Zusammenfassung .....	60
Literatur .....	62

# 1 Einleitung

Die schon erworbenen Sprachkenntnisse in der Muttersprache und in den vorher gelernten Fremdsprachen sind für Jugendliche wichtige Faktoren, wenn sie beschließen, eine neue Fremdsprache zu lernen (Kangasvieri et al. 2011: 54). In dieser Arbeit soll deswegen untersucht werden, welche Rolle die vorhandenen Sprachkenntnisse in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Finnland und Schweden spielen. Als theoretischer Hintergrund und zentrale Begriffe werden für diese Untersuchung ‚Kontrastivität‘, ‚Mehrsprachigkeit‘ und ‚Tertiärsprachendidaktik‘ diskutiert.

Kontrastive Betrachtung von Sprachen spielt eine wichtige Rolle in der fremdsprachendidaktischen Theorie. In der Fremdsprachendidaktik geht man von der Annahme aus, dass die Eigenschaften und Strukturen der Muttersprache einen Einfluss haben, wenn neue fremde Sprachen erlernt werden. (Huneke/Steinig 2002: 25) Die Tertiärsprachendidaktik, die in den Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik gehört, zeigt, wie man z. B. im DaF-Unterricht die früheren Sprachkenntnisse und Lernerfahrungen der Lernenden konkret nutzen kann (vgl. z. B. Marx/Hufeisen 2010).

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es zu zeigen, inwiefern kontrastive Betrachtungen von Sprachen in den analysierten Lehrwerken aus Finnland und Schweden erscheinen. Um diese Frage zu beantworten, wird eine Lehrwerkanalyse durchgeführt, d.h. Lehrwerke für die gymnasiale Oberstufe (je zwei Lehrwerkreihen aus den beiden Ländern) werden betrachtet und analysiert. Ich bin den Verlagen sowohl in Finnland als auch in Schweden sehr dankbar, dass sie mir ihre Lehrwerke geschickt und damit meine Arbeit ermöglicht haben.

Die zentralen Forschungsfragen dieser Arbeit sind:

- 1) Wie werden die anderen Sprachen der Schüler in den Lehrwerken einbezogen?
- 2) Welche Unterschiede und Ähnlichkeiten gibt es in Bezug auf die Einbeziehung der anderen Sprachen zwischen den analysierten finnischen und schwedischen Lehrwerken?

Weltweit wird hauptsächlich Englisch als erste Fremdsprache gelernt. So ist es auch oft in Finnland und Schweden. Obwohl sie Nachbarländer sind, ist der Unterschied zwischen diesen Ländern beim Erlernen einer weiteren Sprache, dass in Finnland auch Schwedisch oder Finnisch<sup>1</sup> als eine obligatorische Sprache erlernt wird. Damit wird in Finnland in der gymnasialen Oberstufe Deutsch oft als dritte Fremdsprache nach Englisch und Schwedisch gelernt. Persönlich habe ich als Lehrerin schon oft bemerkt, dass die finnischsprachigen Deutschlernenden in der gymnasialen Oberstufe oft auf Schwedisch zurückgreifen.

Hier soll auch die Hypothese formuliert werden, dass in den schwedischen Lehrwerken die Kenntnisse der Muttersprache und Vergleiche zwischen dem Schwedischen und dem Deutschen am häufigsten erfolgen während in den finnischen Lehrwerken Vergleiche zwischen den vorher gelernten Fremdsprachen (Englisch, Schwedisch) und Deutsch öfter vorkommen.

Die Arbeit gliedert sich in folgende Teile: In den Kapiteln 2 und 3 werden die Begriffe ‚Kontrastivität‘, ‚Mehrsprachigkeit‘ und ‚Tertiärsprachendidaktik‘ genauer definiert. Im Fokus des vierten Kapitels stehen die Lehrwerke und die Lehrwerkanalyse. Im Kapitel 5 wird betrachtet, wie die Mehrsprachigkeit in den Lehrplänen dargestellt ist. In den Kapiteln 6 und 7 werden das Korpus und die Methoden dargestellt. Im achten Kapitel wird die Lehrwerkanalyse durchgeführt und ihre Ergebnisse werden präsentiert. Eine Zusammenfassung schließt diese Arbeit ab.

---

<sup>1</sup> Finnlandsschweden lernen Finnisch als eine obligatorische Sprache

<sup>2</sup> In diesem Zusammenhang spreche ich von ‚Fremdsprachen‘, obwohl die Sprachen Schwedisch/

## **2 Kontrastivität im Fremdsprachenunterricht**

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit dem Begriff ‚Kontrastivität‘. In kontrastiven Analysen werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen zwei oder mehreren Sprachsystemen betrachtet. In den Bereich der Kontrastivität gehören z. B. kontrastive Syntax, Phonetik und Pragmatik. (Rösler 2012: 241) Aufgrund des Ziels dieser Arbeit ist es nützlich, zunächst mit dem Hintergrund der Kontrastivität im Fremdsprachenunterricht zu beginnen.

Es muss betont werden, dass die kontrastive Linguistik sich in den 1940er und 1950er Jahren durch Charles C. Fries und Robert Lado gerade im Bereich des Fremdsprachenerwerbs etablierte. Das Ziel war es den Fremdsprachenunterricht mit Hilfe der kontrastiven Betrachtungen, d.h. durch den Sprachvergleich zwischen Muttersprache und Fremdsprache, effektiver zu machen. Nach Fries und Lado sollten Lehr- und Lernmaterialien konzipiert werden, die diese Betrachtungen berücksichtigen. (Tekin 2012: 13-15)

In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts spielte Kontrastivität erst ab den 60er Jahren eine größere Rolle (Odlin 1989: 15). In den USA wurde das Hauptwerk von Robert Lado „Linguistics across Cultures“ im Jahre 1958 veröffentlicht. Der Hauptgedanke von Lado war, dass es umso schwerer ist die neue Sprache zu lernen, je mehr sich die Muttersprache und die Fremdsprache unterscheiden („Kontrastivhypothese“). Es wurde im Laufe der Zeit deutlich, dass diese Behauptung nur teilweise stimmt und dass man mit der Kontrastivhypothese nicht alle Probleme im Fremdsprachenunterricht erklären konnte. Dieses Wissen war enttäuschend für viele Forscher, aber die kontrastive Untersuchung ging weiter, von Beginn der 70er Jahre an besonders in Europa. (Tarvainen 1985: 12-13) Wichtig ist hierbei, dass die Kontrastivhypothese und Kontrastivität sich bedeutend unterscheiden (Tekin 2012: 21). Auch Brdar-Szabó (2001: 198) warnt davor die Kontrastivität mit der Kontrastivhypothese gleichzusetzen. Ringbom (1987: 139) kritisiert besonders, dass diese Hypothese sich auf die Unterschiede anstatt der Ähnlichkeiten zwischen Sprachen konzentriert. Kontrastivität bezieht sich also auf die Situation, in der z. B. Sprachsystemen im Fremdsprachenunterricht verglichen werden, um die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen aufzudecken. Während, wie oben schon erwähnt, strebte Kontrastivhypothese mögliche Lernschwierigkeiten

aufgrund der Unterschiede zwischen Sprachen zu erklären. In den 1970er Jahren etablierte sich auch die sog. ‚Fehlerlinguistik‘. Aber im Unterschied zur Kontrastivität „erhob sie nicht den Anspruch, Fremdsprachenfehler *voraussagen* zu können, sondern untersuchte *nachträglich* und *auf empirischer Basis* tatsächlich entstandene Fehler auf ihre Art und Ursachen hin“. (Tekin 2012: 27)

In seinem Beitrag über die Rolle der Kontrastivität beim Fremdsprachenlernen geht Kielhöfer (1995: 35) von der Frage aus, „ob und wie der Kontakt zwischen Muttersprache (=L1) und Fremdsprache (=L2) den Sprachlernprozess beeinflusst“. Im Bereich der Kontrastivität fokussierte man hauptsächlich auf den Zweitspracherwerbsprozess. Die Fremdsprache Deutsch wird aber in der Welt nicht in erster Linie als die erste, sondern als zweite, dritte usw. Fremdsprache gelernt, also können auch Übertragungen von einer Fremdsprache auf die andere vorkommen. Diese vorher gelernten Fremdsprachen werden erst seit den 1990er Jahren als wichtige Faktoren gesehen. Einer der Schlüsselbegriffe in der Diskussion über die Rolle der schon erworbenen Sprachen im Fremdsprachenunterricht ist ‚Transfer‘. (Rösler 2012: 242)

## **2.1 Transfer**

Die Muttersprache oder die bereits gelernten Fremdsprachen haben einen Einfluss auf die neue Sprache. Dieser Einfluss wird Transfer genannt. Ist der Einfluss unterstützend, dann spricht man von positivem Transfer; z. B. können die schwedischsprachigen Deutschlernenden ihre Muttersprache insbesondere im Bereich des Wortschatzes nutzen. Wenn es aber einen störenden Einfluss zwischen den Sprachen gibt, spricht man von negativem Transfer oder von Interferenz. (vgl. Rösler 2012; Tekin 2012; Huneke/Steinig 2002; Kielhöfer 1995; Odlin 1989; Ringbom 1987) Nach Odlin (1989: 24) spielt Transfer eine wichtige Rolle besonders auf der Ebene der Grammatik, des Wortschatzes und der Aussprache, die gerade in dieser Arbeit betrachtet werden. Häufig bringen die Lernenden Elemente oder Strukturen einer anderen Sprache wie Wörter oder Elemente der Aussprache mit ein, ohne dass sie es bemerken (Neuner et al. 2009: 12) Zum Beispiel gibt es in der finnischen Sprache keine Artikel und so ist es möglich, dass die finnischen Deutschlernenden sie oft auch im Deutschen weglassen.



Im Falle des Transfers wird auch von einem ‚proaktiven Transfer‘ und einem ‚retroaktiven Transfer‘ gesprochen. Der proaktive Transfer bezieht sich auf die Situation, in der eine vorab erlernte Fremdsprache und Muttersprache Einfluss auf die später zu erlernende Fremdsprache haben, während im Gegensatz dazu der der retroaktive Transfer den umgekehrten Fall bedeutet. (Tekin 2012: 185)

Die Fremdsprachendidaktik konzentriert sich oft auf den positiven Transfer. Das bedeutet einerseits die Konzentration auf die Ähnlichkeiten zwischen der Muttersprache oder den bereits gelernten Fremdsprachen und der neuen Sprache, aber andererseits auch auf frühere Lernerfahrungen, die man auf die neue Situation übertragen kann (Tekin 2012: 147).

Es muss betont werden, dass die Kontrastivität allein nicht den Lernprozess erschwert oder erleichtert. Dabei gelten auch intralinguale (inersprachliche) Merkmale, wie z. B. Komplexität, Unregelmäßigkeit, Arbitrarität und Häufigkeit des sprachlichen Phänomens, als wichtige Faktoren (Kielhöfer 1995: 45), aber auch Faktoren wie z. B. Lernumgebung sowie sozioökonomische und –kulturelle Umstände (Tekin 2012: 30).

## **2.2 Kontrastivität als Lernstrategie**

Brdar-Szabó (2001: 196) geht davon aus, dass Kontrastivität im Fremdsprachenunterricht auf zwei Weisen vorkommen kann: explizit und implizit. Die explizite Kontrastivität trägt zum kognitiven Lernen bei und fördert ein bewusstes Lernen der Fremdsprache (Brdar-Szabó 2001: 201). Mit der expliziten Kontrastivität meint sie die Behandlung von Unterschieden, Ähnlichkeiten und Identitäten in der Form- und Funktionszuordnung. Als explizite Methoden im Fremdsprachenunterricht dienen Übersetzungen und ‚contrastive teaching‘. (Brdar-Szabó 2001: 196-201) Der Begriff ‚contrastive teaching‘ stammt von James (1980) und bezeichnet „die gleichzeitige Präsentation aller Erscheinungen eines Subsystems der Zweitsprache im Vergleich zu dem entsprechenden Subsystem der Erstsprache“ (Brdar-Szabó 2001: 201, vgl. James 1980: 154). Übersetzungen als kontrastive Methode haben oft Skepsis erweckt. Immer noch besteht die Auffassung, dass man keine Übersetzungsübungen in Lehrwerke integrieren sollte. (Brdar-Szabo 2001:

201) Dies steht im Gegensatz dazu, dass laut Tekin (2012: 181) Übersetzungen jedoch als ein Teil der methodisch-didaktischen Vorgehensweise bei der Darstellung von Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den Sprachen helfen können. Die Rolle der Lehrenden ist im Falle der expliziten Kontrastivität bedeutend. Im Unterricht haben sie die Möglichkeit aufzuzeigen, wie die Mutter- und Fremdsprache (bzw. verschiedene Fremdsprachen) sich ähneln oder sich unterscheiden und die Lernenden auf daraus resultierende Schwierigkeiten und Erleichterungen aufmerksam zu machen. (Tekin 2012: 179)

Die impliziten Erscheinungsformen von Kontrastivität sind laut Brdar-Szabó (2001: 202) „Strategien, die letztendlich herbeiführen sollen, dass der Lerner durch Inferieren Hypothesen über die Struktur der zu erlernenden Sprache aufstellt und diese ständig verbessert“. Damit meint sie z. B. folgende zwei Strategien: Selektion und Progression. Progression bedeutet die Reihenfolge, nach der z. B. die grammatischen Komponenten in einem Lehrwerk dargestellt sind. (Brdar-Szabó 2001: 202) Laut James (1980: 152) geht es bei Selektion um die Wahl dessen, was unterrichtet wird und die Rolle des Transfers darin. Bemerkenswert ist, ob man in den Lehrwerken hauptsächlich die Unterschiede oder die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen behandelt. Griebhaber (1995) analysiert zweisprachige Lehrwerke und verweist dabei auch auf andere Vorkommensweisen der impliziten Kontrastivität, wie z. B. die Rolle der Muttersprache bei Erklärungen, Arbeitsanweisungen und Regelformulierungen. Im Gegensatz zu den expliziten Erscheinungsformen sind die Strategien der impliziten Kontrastivität oft unsichtbar für die Lernenden (Sternemann et al. 1983: 23). Dabei spielen die Lehrenden und Lehrbuchautoren eine wichtige Rolle, damit die implizite Anwendung der kontrastiven Untersuchungen im Fremdsprachenunterricht erscheint. Für die Fremdsprachenlehrenden kann die Kenntnis der Ergebnisse kontrastiver Untersuchungen sehr nützlich sein, weil sie damit den Unterricht effektiver gestalten können und Fehler der Lernenden zumindest teilweise erklären können. (Tekin 2012: 179)

In meiner Analyse konzentriere ich mich hauptsächlich auf den expliziten Sprachvergleich. Mein Korpus besteht aus zweisprachigen Lehrwerken, in denen explizite kontrastive Betrachtungen besonders nützlich sein könnten. Im Fremdsprachenunterricht kommt besonders durch die heutzutage starke Tendenz zur Mehrsprachigkeitsdidaktik, in der der Sprachvergleich ein wichtiges Element ist, der

Kontrastivität eine neue Rolle zu (Tekin 2012: 173, 186). Im folgenden Kapitel wird diese Didaktik genauer behandelt.

### 3 Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht

Der Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ dient als Oberbegriff für zwei verschiedene Bereiche: Multilingualität und Plurilingualität. Während sich der erste auf die Sprachensituation, mit mehreren Sprachen in einem Gebiet, bezieht, werden mit dem letzteren die persönlichen Sprachkenntnisse des Individuums gemeint. (Neuner et al. 2009: 17) Plurilingualität steht im Mittelpunkt in der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Lange Zeit stand die Ansicht im Vordergrund der Forschung, dass Menschen nur dann mehrsprachig sind, wenn sie in zwei oder mehreren Sprachen der „Muttersprache entsprechende“ Sprachkompetenz erreicht hätten (Neuner et al. 2009: 19).

Das methodisch-didaktische Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik entstand bereits in den 1990er Jahren (Tekin 2012: 174). Es behandelt die Frage, „wie man im *schulischen Bereich* mehrere Fremdsprachen, die angeboten werden, im Prozess des Lehrens und Erlernens so miteinander verknüpfen kann, dass sie sich gegenseitig stützen und ergänzen“ (Neuner et al. 2009: 6). Wesentlich für das Konzept von Mehrsprachigkeit ist, dass man nicht jedes Mal mit einer neuen Sprache „bei null“ anfängt, sondern die frühere Sprachkenntnisse als Grundlage dienen. Außerdem muss man nicht in allen Sprachen eine „der Muttersprache entsprechende“ Sprachkompetenz erreichen, sondern die Kompetenzniveaus können in den verschiedenen Sprachen unterschiedlich sein. (Hufeisen/Neuner 2003: 16)

Fast alle Deutschlernenden weltweit haben mindestens eine Fremdsprache gelernt, bevor sie anfangen Deutsch zu lernen. Nur in einigen Ländern wird Deutsch als die erste Fremdsprache gelernt. Diese liegen oft in der Nähe des deutschsprachigen Raums. (Neuner et al. 2009: 6) Typischerweise ist die erste Fremdsprache Englisch. Aber wenn man z. B. in der gymnasialen Oberstufe in Finnland Deutsch zu lernen beginnt, hat man bereits Erfahrungen mit mindestens zwei Fremdsprachen<sup>2</sup>: Englisch und Schwedisch/Finnisch. Außerdem ist das Erlernen der früheren Fremdsprachen nicht abgeschlossen, wenn eine neue Fremdsprache einsetzt. Für den schulischen Sprachunterricht ist das gleichzeitige Erlernen mehrerer Fremdsprachen charakteristisch. (Hufeisen/Neuner 2003: 5) Dabei ist es wichtig, dass die Lehrenden

---

<sup>2</sup> In diesem Zusammenhang spreche ich von ‚Fremdsprachen‘, obwohl die Sprachen Schwedisch/Finnisch im Schulkontext in Finnland hauptsächlich als ‚die anderen einheimischen Sprachen‘ bezeichnet werden.

den Lernenden eine Lernstrategie an die Hand geben können, „ die zum Fremdsprachenlernen ermuntert, indem verschiedene Sprachen miteinander verknüpft und als Hilfe zum Erwerb weiterer Sprachen genutzt werden“ (Tekin 2012: 183).

Die Mehrsprachigkeitsforschung ist noch relativ jung, obwohl es in den vergangenen Jahren immer mehr Forschung auf diesem Gebiet gibt. Nach Marx und Hufeisen (2010: 831) könnte besonders die Lehrerbildung von den Ergebnissen der Mehrsprachigkeitsforschung profitieren. Sie fragen, wie gute Sprachenkenntnisse Lehrende brauchen, damit sie mehrsprachigkeitsorientiert unterrichten können (Marx/Hufeisen 2010: 831). Zum Beispiel unterrichten in Finnland normalerweise Deutschlehrer auch eine oder mehrere andere Sprachen, häufig Englisch oder Schwedisch. Aus diesem Grund ist es den Lehrern möglich, die früheren Sprachkenntnisse der Lernenden im DaF-Unterricht zu nutzen.

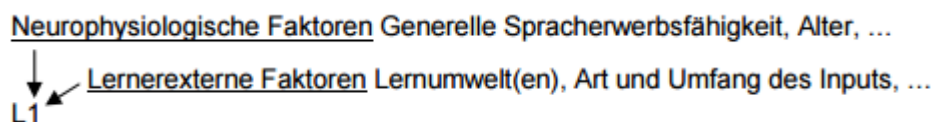
In der Mehrsprachigkeitsliteratur werden alle Sprachen, die nach der ersten Fremdsprache (L2) gelernt werden, Tertiärsprachen genannt. Für das Ziel dieser Arbeit wird zwischen der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die an einer sprachübergreifenden Vorgehensweise und insbesondere an der Aneignung mehrerer Sprachen gleichzeitig interessiert ist, und der Tertiärsprachendidaktik, die sich auf das Lehren und Lernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache bezieht, unterschieden. (Marx/Hufeisen 2010: 827-828) In der Tertiärsprachendidaktik geht es darum, „das fremdsprachendidaktische Gesamtkonzept im Hinblick auf die Besonderheiten des Lehrens und Erlernens von Folgefremdsprachen zu präzisieren und zu differenzieren“ (Neuner 2009: 41). Außer der Tertiärsprachendidaktik gehört auch z. B. CLIL (Integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen) in den Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik (Neuner 2009: 7). Im folgenden Kapitel werden zuerst der Erstspracherwerb und das Erlernen der ersten Fremdsprache behandelt. Danach wird der Begriff ‚Tertiärsprachendidaktik‘ im Kontext DaT (Deutsch als Tertiärsprache) betrachtet.

### 3.1 Erstspracherwerb und die erste Fremdsprache

Im Rahmen dieser Arbeit werden der Erstspracherwerb und das Lernen der ersten Fremdsprache nur kurz besprochen. Unter dem Begriff ‚Spracherwerb‘ werden hier solche sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten verstanden, die ohne Unterricht erworben wurden wie z. B. die Muttersprache. Mit dem ‚Sprachenlernen‘ sind dagegen Sprachfähigkeiten, die das Ergebnis eines gesteuerten Prozesses sind, gemeint. (vgl. GER 2001: 138<sup>3</sup>) Der wichtigste Aspekt hier ist, wie der Erstspracherwerb und das Lernen der ersten Fremdsprache sich letztendlich von dem Lernen der zweiten, dritten usw. Fremdsprachen unterscheiden. Es gibt einige Modelle, die das multiple Sprachenlernen darstellen (vgl. Hufeisen/Neuner 2003: 8). Hier wird kurz das Faktorenmodell von Hufeisen beschrieben (z. B. Hufeisen/Gibson: 2003).

Das Faktorenmodell beschreibt chronologisch die jeweiligen Faktoren, die die vier folgenden Stufen konstituieren: den Erstspracherwerb (L1), das Lernen einer ersten Fremdsprache (L2), das Lernen einer zweiten Fremdsprache (L3) und das Lernen weiterer Fremdsprachen (Lx). Von Sprache zu Sprache kommen Faktoren hinzu, die es beim Lernen der vorherigen Fremdsprache noch nicht gab. Es nimmt an, dass dabei der größte qualitative Sprung in diesem systematisch-dynamischen Lernprozess zwischen dem Lernen der ersten (L2) und der zweiten Fremdsprache (L3) geschieht. Alle Erwerbs- und Lernstadien werden gesteuert durch die prinzipielle Spracherwerbs- und Lernfähigkeit des Individuums und die verschiedenen Lernumwelten, die für den qualitativen und quantitativen Input verantwortlich sind. (Hufeisen/Neuner 2003: 8-9)

Faktoren, die auf den Erstspracherwerb Einfluss haben, sind nach dem Modell von Hufeisen sowohl neurophysiologische Faktoren wie generelle Spracherwerbsfähigkeit und Alter als auch lernerexterne Faktoren wie Lernumwelt(en) und Art und Umfang des Input.

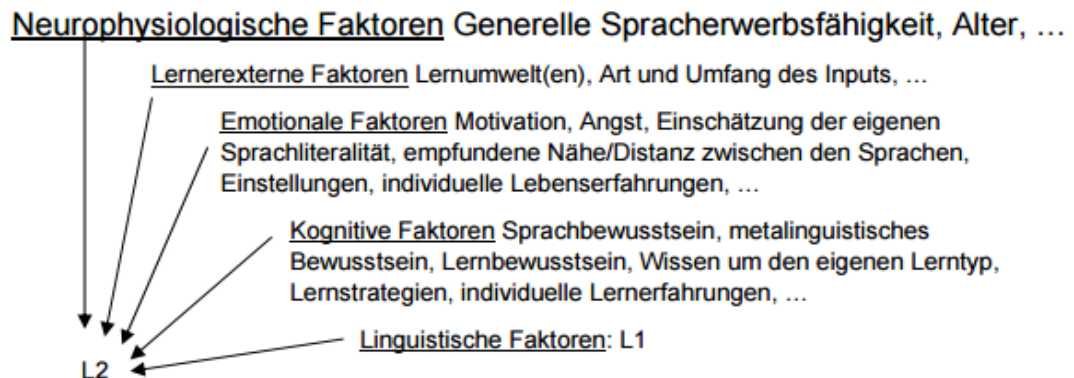


Figur 1:Hufeisen/Gibson 2003: 16

Außerdem dienen als Faktoren, die auf das Lernen der ersten Fremdsprache Einfluss haben, emotionale Faktoren (z. B. Motivation, Einstellung(en) zu den Sprachen und zum Sprachenlernen), kognitive Faktoren (z. B. Sprachbewusstsein, Lernstrategien

<sup>3</sup> GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen, siehe Kap. 5.3

und individuelle Lernerfahrungen) und linguistische Faktoren (Muttersprache). (Hufeisen/Gibson 2003: 16-17)

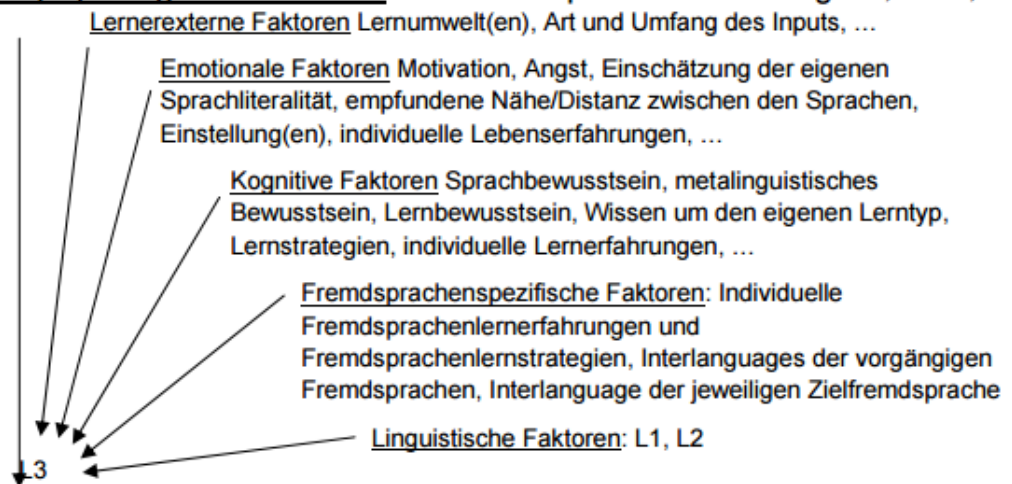


Figur 2: Hufeisen/Gibson 2003: 17

### 3.2 Zum Deutschen als Tertiärsprache

Der Begriff ‚Tertiärsprache‘ steht für die Fremdsprachen, die man nach der ersten Fremdsprache als zweite, dritte oder vierte usw. erlernt (vgl. Hufeisen 1991). ‚Deutsch als Tertiärsprache‘ (DaT) bezieht sich darauf, dass Deutsch nach anderen Sprachen gelernt wird. So fungiert Deutsch als Tertiärsprache sowohl in Schweden, wo es oft die zweite Fremdsprache nach Englisch ist, als auch in Finnland, wo die Schüler in der gymnasialen Oberstufe mit Deutsch oft ihre dritte Sprache nach Englisch und Schwedisch/Finnisch erlernen. Wenn das Faktorenmodell von Hufeisen an dieser Stelle betrachtet wird, gibt es jetzt neue Faktoren: fremdsprachenspezifische Faktoren wie individuelle Fremdsprachenlernerfahrungen und Fremdsprachenlernstrategien (z. B. interlinguale Vergleichs-, Transfer- und Rückbezugsfähigkeit), Interlanguage der vorgängigen Fremdsprachen und Interlanguage der jeweiligen Zielfremdsprache (Hufeisen/Gibson 2003: 18).

## Neurophysiologische Faktoren Generelle Spracherwerbsfähigkeit, Alter, ...



Figur 3: Hufeisen/Gibson 2003: 18

Die Ausgangsfrage der Tertiärsprachendidaktik ist, wie man die früheren Sprachkenntnisse (sowohl die Muttersprache als auch die vorher gelernten Fremdsprachen) und Sprachlernerfahrungen der Schüler nutzen kann, so dass der Unterricht der Folgefremdsprachen (Tertiärsprachen) möglichst effizient wird. Nach dem Grundkonzept der Tertiärsprachendidaktik sollten die Fremdsprachen in den Schulen so gelehrt werden, dass sie aufeinander bezogen sind, aufeinander aufbauen und die sprachliche Kommunikationsfähigkeit der Schüler erweitern. Das Fernziel in der Tertiärsprachendidaktik ist, dass die Lernenden auch nach ihrer Schulzeit Interesse an Fremdsprachen haben und auch Wissen darüber haben, wie sie selbstständig weitere Sprachen lernen können. (Neuner et al. 2009: 24)

Drei Aspekte sind wesentlich für die Entwicklung der Tertiärsprachendidaktik: 1) deklaratives Wissen (language awareness): Wissen über sowohl die Sprachsysteme der L1, L2, L3 usw. als auch Erfahrungen mit sprachlichen Fertigkeiten, 2) prozedurales Wissen (language learning awareness): Wissen über Lehrmethoden und Lernstrategien, 3) interkulturelle Erfahrungen und Wissen über die neue Kultur im Bezug zur eigenen Kultur (Interkulturelles Bewusstsein). (Neuner et. al. 2009: 24-25; Marx/Hufeisen 2010: 829) In dieser Arbeit wird hauptsächlich der erste Aspekt der Tertiärsprachendidaktik, deklaratives Wissen, behandelt.



### 3.2.1 Deklaratives Wissen in den sprachlichen Bereichen

Kinder bringen von Anfang an ein Interesse am Vergleichen von Sprachen mit und führen spontane, teils lustige Sprachvergleiche an Wörtern oder Lautformen durch. Wenn ihre Mitteilungen positive Beachtung finden, bleibt dieses Interesse bis in die Sekundarstufe bestehen. Dort werden durch die Fremdsprachen für alle Klassenstufen neue Gelegenheiten zur vergleichenden Reflexion geschaffen.  
(Oomen-Welke 2013: 49)

In den folgenden Kapiteln werden drei verschiedene sprachliche Bereiche (Wortschatz, Grammatik und Aussprache) im Kontext von Sprachvergleich im DaF-Unterricht betrachtet. Alle drei werden auch in der Untersuchung von Mißler (1999) behandelt. Sie hat untersucht, in welchen Bereichen die früher gelernten Sprachen entweder als hilfreich oder als störend empfunden werden, wenn die Probanden eine neue Fremdsprache lernen. In meiner Lehrwerkanalyse werden diese drei Bereiche in den gewählten Lehrwerken analysiert. In allen diesen Bereichen gibt es sowohl Transfermöglichkeiten als auch Interferenzgefahren, die genauer in dem Analyseteil mit Beispielen aus den analysierten Lehrwerkreihen dargestellt werden. In der Tertiärsprachendidaktik konzentriert man sich allerdings mehr auf die Ähnlichkeiten als auf die Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachsystemen, während in den frühen Entwürfen der Kontrastivität besonders Interferenz im Vordergrund stand, die die Fehler der Lernenden zu klären versuchte. (Neuner et al. 2009: 39)

Nutzen von Sprachvergleich ist besonders deutlich auf der Ebene des **Wortschatzes** (Rösler 2012: 249). Je mehr Sprachen man erlernt, desto besser ist das *mentale Lexikon*<sup>4</sup> entwickelt (Neuner et al. 2009: 50). Die germanischen Sprachen Deutsch, Englisch und Schwedisch haben aufgrund der Sprachverwandtschaft viele Gemeinsamkeiten z. B. ähnliche Wörter. Hierzu gibt es auch Internationalismen (Wörter meist lateinisch-griechischen Ursprungs, die in vielen Sprachen vorkommen) und Lehnwörter (vgl. Neuner et al. 2009). Nach Hein (2007: 561) stammt ungefähr 40 % der schwedischen Wörter aus dem niederdeutschen Wortschatz.

In der Wortschatzarbeit mit Lernenden, die schon andere Sprachen kennen, sollte man vor den „falschen Freunden“ warnen. Dies sind Wörter die in verschiedenen

---

<sup>4</sup> „Der Speicher bzw. die Speicherung von lexikalischen Einheiten im sprachverarbeitenden Gehirn. Man vermutet, dass die lexikalischen Einheiten mehrfach abgespeichert sind: als semantische Informationen und als morphologische Teile; die semantischen und grammatischen Informationen verschiedener Einträge im Mentalen Lexikon sind miteinander vernetzt.“ (Neuner et al. 2009: 168)

Sprachen ähnlich aussehen oder klingen, die aber verschiedene Bedeutungen haben (Neuner et al. 2009: 58); z. B. Deutsch – Englisch (*bekommen* – *become* [werden] oder *schmal* – *small* [klein]) und Deutsch – Schwedisch (*Enkel* – *enkel* [einfach] oder *Ost* – *ost* [Käse]).

Zwar trifft es zu, dass in der traditionellen Wortschatzarbeit die Wortschatzerschließung mithilfe der Muttersprache oder vorher gelernten Fremdsprachen noch ziemlich gering ist und sich hauptsächlich nur auf den Anfangsunterricht konzentriert. Dennoch bleibt die Tatsache bestehen, dass es für die Lernenden motivierend ist, ihre früheren Sprachkenntnisse nutzen zu können. (Neuner 2009: 57)

Es kann oft schwer sein, die **Grammatik** der fremden Sprache zu lernen, besonders wenn sie sich stark von der Muttersprache der Lernenden unterscheidet. Auf der anderen Seite kann der Vergleich zwischen Sprachen vorteilhaft für das Grammatiklernen sein. Vorteile sind zum Beispiel die Verwandtschaft der germanischen Sprachen, wodurch es Transfermöglichkeiten aufgrund der ähnlichen syntaktischen und morphologischen Strukturen gibt. (Neuner et al. 2009: 68) Hein (2007: 561) nennt z. B. starke und schwache Verben sowie Modalverben als Parallelen im Schwedischen und Deutschen. Eine weitere interessante Transfermöglichkeit gibt es im Bereich des Artikelgebrauchs in der deutschen Sprache. Obwohl die finnische Sprache keine Artikel hat, kennen die Lernenden die Artikel schon aus dem Englischen und Schwedischen. Natürlich gibt es Unterschiede, aber die Artikel sind als Phänomen nicht mehr fremd für die finnischen Deutschlernenden.

Kontraste gehören zu den wichtigsten Grundlagen der **Ausspracheschulung**; z. B. interlinguale Kontraste zwischen muttersprachlichen und fremdsprachlichen Einheiten (oder zwischen zwei Fremdsprachen) und intralinguale (inersprachliche) Kontraste zwischen fremdsprachlichen Einheiten (Storch 2008: 105). Neben der richtigen Aussprache sind der korrekte Wortakzent, besonders bei Internationalismen, und die richtige Intonation wichtige Aspekte im Aussprachetraining (Neuner et al. 2009: 31). Wichtig für die Ausspracheschulung ist die intensive Wiederholung, weil die Artikulationsabläufe stark muttersprachlich geprägt sind (Storch 2008: 106). Mehlhorn (2013: 120) betont auch, dass es

wünschenswert wäre, „Schülern die typischen phonetischen Besonderheiten ihrer Muttersprache bewusst zu machen und so die Grundlage dafür zu legen, dass sie diese bei Bedarf in der Fremdsprache unterdrücken können.“.

### **3.2.2 Prozedurales Wissen und interkulturelles Bewusstsein**

In der Tertiärsprachendidaktik spielen die früheren Lernerfahrungen und Lernstrategien aus dem Unterricht in der Muttersprache und in der ersten Fremdsprache eine wesentliche Rolle. Das Ziel dieser Didaktik ist ein autonomes, selbständiges, effizientes und selbstverantwortetes Lernen, das die verschiedenen Lernermerkmale berücksichtigt. Zu diesen Merkmalen zählen sowohl gruppenspezifische wie z. B. Alter und Geschlecht als auch individuelle wie z. B. Lerntyp, Lernstrategien und Motivation. (Neuner et al. 2009: 34-36) Im Bereich des prozeduralen Wissens spielt Transfer auch eine wichtige Rolle. Die Lernenden können ihre früheren Lernerfahrungen, die beim Erlernen der Muttersprache und der vorher gelernten Fremdsprachen gemacht wurden, aufgreifen und erweitern. Die Effizienz des Fremdsprachenlernens steht im Vordergrund. Deswegen brauchen die Lernenden Lerntechniken und Lernstrategien. (Neuner et al. 2009: 40)

Die grundlegenden interkulturellen Ziele der Fremdsprachendidaktik gelten auch für den Tertiärsprachenunterricht d.h. dass außer der Sprache auch die Kultur, die mit der Sprache verbunden ist, eine wichtige Rolle spielt. Zusätzlich zu Kenntnissen der Alltagsituationen sollten die Lernenden also ein besseres und tieferes Verständnis für die Lebensart und das Kulturerbe der Menschen im Zielsprachenraum bekommen. Vergleiche zwischen Kulturen kommen nicht nur zwischen der „Welt des Herkunftslandes“ und der „Welt der Zielsprachengemeinschaft“ vor, sondern auch zwischen Kulturen, die die Schüler schon im Unterricht der vorher gelernten Fremdsprachen kennengelernt haben. (Neuner et al. 2009: 37-39)

Obwohl diese beiden Aspekte der Tertiärsprachendidaktik auch wesentlich sind, werden sie im Rahmen dieser Arbeit nicht genauer berücksichtigt.

### 3.3 Zur Rolle des Sprachvergleichs im Fremdsprachenunterricht

Am Anfang dieses Kapitels möchte ich den Hintergrund der Rolle des Sprachvergleichs betrachten. Nach Tekin (2012: 186) ist der Sprachvergleich im Fremdsprachenunterricht zu jeder Zeit zum Tragen gekommen; entweder explizit (z. B. durch Übersetzungen oder konkrete Gegenüberstellungen) oder implizit (z. B. durch Auswahl und Progression von Lehrwerken) (vgl. Kap. 2.2). Im Gegensatz zur kontrastiven Linguistik strebt der Sprachvergleich im schulischen Bereich nicht so sehr die wissenschaftliche Erklärbarkeit und Vollständigkeit der Darstellung, sondern mehr die Verstehbarkeit, Behaltbarkeit und Anwendbarkeit der sprachlichen Phänomene an (Mehlhorn 2013: 114).

Trotzdem wurde die Muttersprache lange Zeit als ein Hindernis beim Fremdsprachenlernen gesehen und damit wurde ein systematischer Einbezug der Muttersprache im Unterricht vermieden (Königs 2006: 530). Heutzutage ist die Auffassung der Anwendung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht viel positiver. Aus der Perspektive des Mehrsprachigkeitskonzepts ist „die Muttersprache der Bezugspunkt bei der Aneignung einer fremden Sprache“ (Hufeisen/Neuner 2003: 19). Zum Beispiel ist es für die Deutschlernenden, die Schwedisch als Muttersprache haben, oft sinnvoller direkt auf Schwedisch zurückzugreifen anstatt auf Englisch, weil Deutsch und Schwedisch viele Ähnlichkeiten besonders im Bereich des Wortschatzes haben (Neuner et al. 2009: 70). Zugegebenermaßen gibt es nicht so viele Gemeinsamkeiten zwischen Finnisch und Deutsch, aber trotzdem ist der Sprachvergleich möglich und auch nützlich, damit die Sprachaufmerksamkeit intensiver wird (Neuner et al. 2009: 32).

Nach Mißler (1999: 22) hängt es besonders von folgenden Faktoren ab, wie stark der Einfluss der Fremdsprachen im Vergleich zum Einfluss der Muttersprache ist: „(1) Ähnlichkeit zwischen den beteiligten Sprachen, (2) Dominanzverhältnisse zwischen den beteiligten Sprachen, (3) erreichtes Kompetenzniveau in der Zielsprache und (4) dem betrachteten sprachlichen Bereich (Phonologie, Morphologie, Syntax, Lexik etc.) bzw. der Art der Aufgabe.“

Der Sprachvergleich kommt häufiger zwischen solchen Sprachen vor, die einander typologisch näher sind. Zum Beispiel können in Finnland die Deutschlernenden von den schon gelernten germanischen Sprachen Englisch und Schwedisch profitieren,

besonders auf der Ebene des Wortschatzes. Wesentlich ist, dass im DaF-Unterricht sowohl der positive Einfluss (Transfer) als auch der störende Einfluss (Interferenz) behandelt werden (Neuner et al. 2009: 33). In der Mehrsprachigkeitsdidaktik steht allerdings der Aspekt des positiven Transfers im Mittelpunkt. An dieser Stelle muss man besonders betonen, dass die Deutschlernenden neben dem Erwerb von Sprachkenntnissen auch viele Sprachlernerfahrungen beim Erlernen der Muttersprache und besonders im Unterricht der ersten Fremdsprachen gemacht haben, die sie erweitern können. (Hufeisen/Neuner 2003: 25-26)

Mehlhorn (2013) hebt einige Grenzen des Sprachvergleichs hervor. Erstens meint sie, dass die Schüler teilweise ein sehr lückenhaftes Wissen über ihre Muttersprache und über vorher gelernte Fremdsprachen haben. Zweitens kann es aber sein, dass die Lernenden die Zielsprache als sehr anders im Vergleich zu ihrer Muttersprache oder anderen Fremdsprache empfinden und somit die Sprachvergleiche kaum nutzen. Drittens hängt es auch viel von den individuellen Lerntypen der Schüler ab, ob sie überhaupt einen Sprachvergleich als Lernstrategie anwenden möchten. (Mehlhorn 2013: 130-132)

Königs (2006: 535-536) betont auch, dass man vorsichtig mit Übertreibungen und einem zu extensiven Einbezug anderer Sprachen sein muss: „Hauptziel ist und bleibt die Aneignung des Deutschen.“ Man muss auch die Unterrichtskonstellationen, in der Lerner mit heterogenen Muttersprachen sind, berücksichtigen und überlegen, ob es überhaupt sinnvoll ist die Vergleiche zwischen den Sprachen darzustellen, wenn es in der Klasse Schüler mit verschiedenen sprachlichen Hintergründen gibt (vgl. Kap. 5.2).

### **3.4 Zum Stand der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung**

In Finnland ist die Forschung zur Mehrsprachigkeit im Bereich der Fremdsprachendidaktik nicht so weit verbreitet. An dieser Stelle soll jedoch Håkan Ringbom, Professor Emeritus in Åbo Akademi, genannt werden. Ringbom beschäftigte sich mit Themen wie Tertiärsprachendidaktik und Transfer sowie mit Mehrsprachigkeit im Allgemeinen. In seiner Untersuchung „The Role of the First Language in Foreign Language Learning“ (1987) beschreibt er Unterschiede

zwischen finnischsprachigen Finnen und Finnlandschweden, wenn sie Englisch lernen.

In Schweden hat Björn Hammarberg untersucht u. a. welche Rolle L1 und L2 im Erlernen der folgenden Fremdsprachen spielen (z. B. Williams, S/Hammarberg, B: L1 and L2 Influence in L3 Production: Evidence from Language Switches. 1997). In dieser Untersuchung werden die Einflüsse und die verschiedenen Rollen der L1 und L2 in der Produktion der L3 betrachtet. Andere Forscher aus Schweden, die sich heutzutage mit dem Thema ‚Tertiärsprachendidaktik‘ beschäftigen sind z. B. Camilla Bardel, Christina Lindqvist und Ylva Falk. Sie haben sich mit dem Projekt *Bakgrundsspråkens roll i tredjespråksinläring. Vokabulär och syntax* (Die Rolle der Hintergrundsprachen beim Erwerb der Tertiärsprache. Wortschatz und Syntax 2012-2014) an der Universität Stockholm beschäftigt. In diesem Jahr (2016) ist auch ein Buch *Tredjespråksinläring* mit Bardel, Lindqvist und Falk als Herausgeber erschienen.

In Deutschland gibt es viel mehr Forschung zu Kontrastivität, Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachendidaktik. Im Bereich der Kontrastivität hat z. B. Bernd Kielhöfer (1995) die Rolle der Kontrastivität beim Fremdsprachenerwerb und die zwei Pole (Ähnlichkeiten und Unterschiede) des Faktors Sprachkontrast untersucht. Rita Brdar-Szabó (z. B. 2001) untersucht Kontrastivität in der Grammatikvermittlung und stellt die expliziten und impliziten Erscheinungsformen von Kontrastivität vor (siehe Kap. 2.2). Diese Untersuchungen konzentrieren sich hauptsächlich auf den Einfluss der L1 auf L2. In Tekin (2012) werden die Grundlagen der kontrastiven Linguistik behandelt, aber auch umfassend die kontrastive Betrachtungen in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts. Hier wird auch die Rolle der vorher gelernten Fremdsprachen diskutiert.

In den Bereichen der Mehrsprachigkeits- und Tertiärsprachenforschung sind die Untersuchungen von Britta Hufeisen und Gerhard Neuner von großer Bedeutung und auch in meiner Arbeit spielen sie eine wichtige Rolle. Besonders *Deutsch als zweite Fremdsprache. Fernstudieneinheit 26*. (Neuner et al. 2009) finde ich persönlich sehr hilfreich. Neben der Theorie der Tertiärsprachendidaktik bietet dieses Buch auch praktische Hinweise für den Unterricht, die aus der Lehrerperspektiv sehr interessant

sind. Andere Forscher aus Deutschland, die sich mit der Mehrsprachigkeitsforschung beschäftigt sind, sind z. B. Frank Königs, Nicole Marx und Bettina Mißler.

IAM (The International Association of Multilingualism) ist ein internationales Netzwerk für die Forscher, die sich mit dem Thema ‚Mehrsprachigkeit‘ beschäftigen. Es wurde im Jahr 2003 von Britta Hufeisen, Jasone Cenoz und Ulrike Jessner gegründet. Konferenzen, Workshops und Seminare gehören zu den Tätigkeiten der Organisation. Sie publiziert auch eine Zeitschrift *International Journal of Multilingualism*, deren Ziel ist, die Forschung von Mehrsprachigkeit vorzustellen und zu verbreiten.

## 4 Lehrwerke

Früher hatten Lehrwerke eine sehr wichtige Rolle im schulischen Unterricht. Der Staat regelte stark die Wahl der Lehrwerke und die Inhalte der Unterrichtsstunden, um eine gleichberechtigte und einheitliche Schulbildung zu erreichen.

Ein großer Unterschied zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart ist, dass die Lehrer heutzutage mehr Freiheit in der Stundenplanung und in der Wahl der Lehrwerke haben (Skolverket 2006: 9; Opetushallitus 2015: 107<sup>5</sup>). Heutzutage versucht man sogar, von den Lehrwerken im Unterricht unabhängig zu werden. Aber trotzdem steuern sie immer noch häufig den Lernprozess. Meiner Meinung nach spielen Lehrwerke besonders im Fremdsprachenunterricht oft eine führende Rolle.

Der Begriff ‚Lehrwerk‘ lässt sich von dem des ‚Lehrbuchs‘ insofern abgrenzen, dass zu dem Lehrwerk außer dem Textbuch und dem Arbeitsbuch weitere Materialien gehören, z. B. eine CD oder der Hinweis auf bestimmte Webseiten. Lehrwerke sind in der Regel abhängig von Unterrichtsplänen. Die Unterrichtspläne setzen die Lernziele in verschiedenen sprachlichen Bereichen fest und bringen den Lehrstoff in eine Reihenfolge. (Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1029-1030) Das Lehrwerk teilt auch die Unterrichtsphasen ein (Einführung, Übung usw.), definiert die Sozialformen des Unterrichts (z. B. Einzel- oder Partnerarbeit) und bietet Hinweise zur Auswahl der Unterrichtsmedien (Neuner 2007: 400).

Rösler (2012: 45) unterscheidet zwei Lehrwerktypen: einsprachige Lehrwerke und kontrastive (zweisprachige) Lehrwerke. Für die vorliegende Untersuchung ist es notwendig, dass die analysierten Lehrwerke kontrastiv sind. Die Lehrwerkserien, die außerhalb des deutschsprachigen Raums entwickelt worden sind, sind fast immer zweisprachig. Damit berücksichtigen sie Ausgangssprache und -kultur z. B. bei der Stoff- und Themenwahl. (Grießhaber 1995: 284)

Nach Krumm und Ohms-Duszenko (2001: 1031) spiegeln Lehrwerke in erster Linie den jeweiligen Stand der fremdsprachendidaktischen Diskussion wider und zeigen insoweit die in der Erscheinungszeit herrschenden methodischen Vorstellungen vom Unterricht. Als nächstes wird diskutiert, ob und wie die Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrwerken vorkommen.

---

<sup>5</sup> Schulbehörde in Schweden (Skolverket) und in Finnland (Opetushallitus)



## 4.1 Zur Mehrsprachigkeit in Lehrwerken

Nach Tekin (2012: 179-181) sind die Lehrbuchautoren wichtige Nutzer der kontrastiven Untersuchungen. Autoren entscheiden z. B. über die Auswahl und Anordnung des Lernstoffes in den jeweiligen Lehrwerken. Aus diesem Grund wäre es für sie wichtig von den impliziten Erscheinungsformen der Kontrastivität zu wissen. Immer häufiger kommt Kontrastivität auch explizit in Form von direkten kontrastiven Betrachtungen in Lehrwerken vor. Man sollte Sprachvergleiche besonders im Ausland bei den zweisprachigen (kontrastiven) Lehrwerken anstellen. (Tekin 2012: 179-181) Die Forderung nach regionalen Lehrwerken ist wichtig, weil man damit die Bedürfnisse und Ziele von Lehrern und Lernenden in bester Weise berücksichtigen kann (Storch 2008: 283).

Der Einfluss der Tertiärsprachendidaktik in DaF-Lehrwerken ist noch oberflächlich, obwohl sich bereits seit Ende der 1990er Jahre Ansätze der Didaktik in Lehrwerken herausbilden. Sogar die meisten neueren Lehrwerke beachten keine Aspekte der Tertiärsprachendidaktik. (Marx/Hufeisen 2010: 830) Nach Marx (2008: 20) sollten Deutsch-Lehrwerke „frühere (Fremdsprachen-)Lernerfahrungen mitberücksichtigen und sich bereits bestehende sprachliche und prozedurale Kenntnisse aus dem früheren Fremdsprachenunterricht zunutze machen.“

Marx und Hufeisen (2010: 831) haben des Weiteren festgestellt, dass, wenn in DaF-Lehrmaterialien der Tertiärsprachendidaktik berücksichtigt werden, dies besonders bis zum A2-Niveau geschieht. Nichtsdestoweniger haben Vicente und Pilypaitytė (2014) herausgefunden, dass der Einsatz von früheren Sprachkenntnissen der Lernenden in die DaF-Lehrwerke möglich ist und auch bereits erfolgt. Als Vorteile der Lehrwerkserien, die den Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik folgen, nennen Marx und Hufeisen (2010: 831) bessere kognitive Voraussetzungen für die mehrsprachigen Lernenden und die Nutzung früherer Erfahrungen mit der Mehrsprachigkeit, die den Lernenden dabei hilft selbständiger mit den fremdsprachigen Systemen zu arbeiten.

Außer über die sprachliche Ebene wird schon seit einiger Zeit über die Vermittlung von Lernstrategien und Techniken im Bereich der Fremdsprachendidaktik gesprochen. In den DaF-Lehrwerken kommen diese Strategien in unterschiedlicher Form vor. Zum Beispiel gehören Lerntipps zur Festigung des grammatischen

Lernstoffs zum festen Bestandteil mancher Lehrwerke, aber z. B. Wissen über die individuellen Aspekte des Lernens (Lerntyp) oder Tipps zur Organisation des Lernens finden sich seltener. (Storch 2008: 23) Aber gerade diese letztgenannten Aspekte wären wichtig für prozedurales Wissen in der Tertiärsprachendidaktik. An dieser Stelle werden also ein paar Lernstrategien, die besonders für das Thema Tertiärsprachendidaktik und meine Untersuchung wesentlich sind, hervorgehoben: Die Reflexion über Strategien beim Lernen und der Gebrauch der Muttersprache und anderer Fremdsprachen sowie die Aufforderung zum Sprachvergleich und die Wahrnehmung der Transfermöglichkeiten. (Tönshoff 2007: 333-334)

## **4.2 Aufbau des Lehrwerks**

Das Lehrwerk als „zentrales Leitmedium“ des Fremdsprachenunterrichts stellt einerseits Materialien in Form von Texten und Übungen zur Verfügung. Andererseits steuert es deren Verwendung durch Arbeitsanweisungen und Erklärungen, die geeignet sind, die Lernenden zu erwünschtem Verhalten im Unterricht zu motivieren. Eine wichtige Voraussetzung für die Wirksamkeit der verschiedenen Teile des Lehrwerks ist, dass sie von den Lernenden verstanden werden. Dabei geht es nicht nur um die Klarheit in Bezug auf Text, sondern um die Klarheit in Bezug auf Gegenstand und Zielsetzung der von den Lernenden erwarteten Tätigkeiten. (Solmecke 2006: 29-31) Wesentlich ist auch, dass die verschiedenen Teile des Lehrwerks in ästhetisch interessanter und lehrreicher Weise aufeinander bezogen sind (Rösler 2012: 43).

Die Texte in Lehrwerken sind hauptsächlich speziell für die Verwendung im Fremdsprachenunterricht entwickelt. Sie ähneln authentischen Texten und werden oft von Schauspielern gesprochen (z. B. Dialoge). Es gibt auch Texte in bestimmten Unterrichtseinheiten, die erstellt sind, um Beispiele für die verschiedenen sprachlichen Inhalte zu geben. (GER 2011: 143) Außerdem gibt es in Lehrwerken auch authentische Texte: Zeitungsartikel, Liedtexte, Gedichte und andere literarische Texte.

In den Lehrwerken vermitteln die Aufgaben und Übungen<sup>6</sup> z. B. Wortschatz und Grammatik und schulen die Aussprache der Lernenden. Sie fördern auch Leseverstehen, Schreiben und Sprechen und unterstützen verschiedene Hörverstehensstrategien. (Rösler 2012: 105)

Die Arbeitsanweisungen im Unterricht existieren sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form. In Rahmen dieser Magisterarbeit werde ich mich nur auf die schriftlichen Anweisungen konzentrieren. Laut Grossmann (2011: 66) werden z. B. Texte und Bilder, auf die sich die Arbeitsanweisungen beziehen, als Teil der Anweisungen aufgefasst. „Insgesamt ist festzuhalten, dass bei den Bezugnahmen mit Zielpunkt außerhalb der Arbeitsanweisung grafisch-semiotische Mittel eine besondere Rolle spielen (Symbole, farbliche Markierung, Schrifttyp) und dass die Lehrwerke dabei jeweils eigenen Konventionen folgen“ (Grossmann 2011: 104).

Nach Storch (2008: 80) sollten die Erklärungen (Grammatik, Aussprache, Landeskunde usw.) geordnet, gegliedert und übersichtlich sein. Besonders sollte auch die grammatikalische Terminologie in Grammatikerklärungen auf ein Minimum beschränkt sein (Storch 2008: 83). Storch (2008: 194) nennt auch viele nichtsprachliche Elemente in Erklärungen wie Beispiele, Schemata und Tabellen, Regelformulierungen, abstrakte und konkrete Symbole, typographische Hervorhebungen und Visualisierungen (z. B. Farben und Bilder). Als weitere Teile der Lehrwerke möchte ich dazu noch die Vorworte der Autoren, Inhaltsverzeichnisse und Wortlisten anfügen.

### **4.3 Zur Lehrwerkanalyse**

Laut Krumm und Ohms-Duszenko (2001: 1033-1035) sollten Lehrwerke immer kritisch betrachtet werden. Das Ziel von Lehrwerkanalysen ist es, „die einem Lehrwerk zu Grunde liegenden Prämissen im Hinblick auf Methode, Lernziele, Adressatenbezug, das Verständnis von Sprache und Lernen u. ä. transparent zu machen“. Rösler (2012: 48) unterscheidet zwei verschiedene Analysetypen: rezeptionsanalytische und werkanalytische Lehrmaterialanalyse.

---

<sup>6</sup> Im Rahmen dieser Untersuchung werden die Begriffe ‚Übung‘ und ‚Aufgabe‘ als Synonyme verwendet.

Rezeptionsanalytische Lehrmaterialanalyse untersucht, wie Lernende mit bestimmten Lehrwerken umgehen, während in der werkanalytischen Analyse die Lehrwerke im Hinblick auf bestimmte Kriterien analysiert werden. Die werkanalytische Lehrmaterialanalyse ist entweder objektiv-beschreibend oder subjektiv-wertend. Diese Untersuchung ist eine werkanalytische, objektiv-beschreibende Lehrmaterialanalyse.

Lehrwerkanalysen, in denen das Prinzip der Kontrastivität betrachtet wird, sind nicht so häufig. Nichtsdestoweniger gibt es z. B. Grießhaber (1995), der zweisprachige Lehrwerke im Bezug auf die Muttersprache analysierte. In seinen Untersuchungen sind die Lehrwerke jedoch für den deutschsprachigen Raum entworfen und auf Lernende, die in dieser Umgebung leben, ausgerichtet (Grießhaber 1995: 283). Grießhaber betont, dass die Muttersprache außer zum direkten Sprachvergleich auch andere Rollen in den Lehrwerken haben kann, z. B. als Bestandteil sprachkontrastiver Übungen wie Übersetzungsübungen und in unterstützender Funktion bei Erklärungen, Arbeitsanweisungen und Regelformulierungen.

In ihrem Artikel betrachten Vicente und Pilypaitytė (2014) die neueren DaF-Lernmaterialien im Bezug auf die Tertiärsprachendidaktik. Die von ihnen analysierten Lehrmaterialien sind auf dem deutschen Markt erschienen, werden aber international eingesetzt, d.h. der Fokus liegt auf Deutsch nach Englisch und die jeweiligen Erstsprachen werden folglich nicht berücksichtigt.

Königs (2006) betrachtet Mehrsprachigkeit und ihre Probleme und Möglichkeiten in der Lehrwerkkonstruktion und gibt auch konkrete Vorschläge für die Gestaltung von Lehrwerksübungen zur Erziehung zur Mehrsprachigkeit.

In meiner Untersuchung vergleiche ich die Lehrwerke aus Finnland mit den Lehrwerken aus Schweden in Bezug auf Mehrsprachigkeit. Maijala (2007) analysiert finnische und schwedische DaF-Lehrwerke in Bezug auf Jugendsprache und Jugendkultur. Sie stellt fest, dass die schwedischen Lehrwerke im Vergleich zu den finnischen Lehrwerken mehr erzählende Lehrwerktexte und literarische Texte enthalten (Maijala 2007: 285). In meiner Untersuchung werden die Texte nicht berücksichtigt, sondern die mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze werden in anderen Teilen der Lehrwerke (Arbeitsanweisungen, Erklärungen usw.) analysiert.

## **5 Mehrsprachigkeit in Lehrplänen**

Der schulische Unterricht wird vom Staat beaufsichtigt und ist staatlich geregelt. Der Staat legt u. a. die Ziele, Inhalte und Methoden des Fremdsprachenunterrichts für einzelne Jahrgänge oder Schulstufen fest. Diese Regelungen werden in den Lehrplänen dargestellt. (Christ 2007: 71-73) In den folgenden Kapiteln analysiere ich hauptsächlich, welche Rolle die zentralen Begriffe dieser Untersuchung, wie z. B. kontrastive Betrachtungen oder Mehrsprachigkeit, im finnischen bzw. schwedischen Lehrplan spielen. Weil Mehrsprachigkeit eine große Bedeutung in der EU hat, wird auch ein Blick auf den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (2001) geworfen.

### **5.1 Der finnische fachspezifische Lehrplan**

Die finnischen Lehrwerke, die in dieser Untersuchung analysiert werden, befolgen den Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe aus dem Jahr 2003 (Lukion opetussuunnitelma [LOPS] 2003). Im Bereich der Fremdsprachen gibt es nur eine Referenz auf die Mehrsprachigkeit (*monikielisyys*), in der es betont wird, dass der Fremdsprachenunterricht die Kenntnisse der interkulturellen Kommunikation der Lernenden entwickelt. In diesem Fall werden besonders die europäische Identität, Multikulturalität und Mehrsprachigkeit berücksichtigt. (LOPS 2003: 100)

An dieser Stelle möchte ich aber einen Blick auf die Zukunft werfen. Der neue Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe ist in diesem Jahr (2016) erschienen und nach Opetushallitus (2015) wird der Aspekt der Mehrsprachigkeit eine größere Rolle als früher spielen. Man unterrichtet die Schüler darin ihre mehrsprachige Kompetenz zu erweitern, so dass man die früheren Sprachkenntnisse der Schüler im Unterricht nutzen kann und eine Brücke zwischen den verschiedenen Sprachen bilden kann (Opetushallitus 2015).

## 5.2 Der schwedische fachspezifische Lehrplan

Der neue fachspezifische Lehrplan für das Fach *Moderna språk*<sup>7</sup> (Moderne Sprachen) erschien im Jahr 2011. Die analysierten schwedischen Lehrwerke sind aber beide älter. Die Lehrwerkreihe *Lieber Deutsch* wurde während des fachspezifischen Lehrplans, der aus dem Jahr 2000 stammt, veröffentlicht. Sie wird jetzt durch den Verlag (Liber) überarbeitet. Die Lehrwerkreihe *Lust auf Deutsch* ist noch älter; sie kam im Jahre 1998-1999 heraus.

An dieser Stelle betrachte ich jedoch die Rolle der Mehrsprachigkeit im heutigen fachspezifischen Lehrplan (2011). Als Argument dafür ist anzuführen, dass ich leider die älteren Lehrpläne nicht eingesehen habe. In diesem Lehrplan (2011) gibt es ein eigenes Kapitel für Mehrsprachigkeit (*Flerspråkighet*). Nach diesem fachspezifischen Lehrplan bedeutet Mehrsprachigkeit, dass die Lernenden ein sprachliches Repertoire mit verschiedenen Sprachfertigkeiten entwickeln. Sprachenlernen wird als ein lebenslanger Prozess betrachtet, in dem Kenntnisse aus verschiedenen Sprachen einander unterstützen. (Skolverket: Om ämnet Moderna språk)

Dagegen ist die Einstellung gegenüber den rein kontrastiven Betrachtungen von Sprachen überraschend negativ. Es wird betont, dass es in der Klasse Lernende mit einer anderen Muttersprache als Schwedisch geben könnte und dass für solche Lernende die kontrastiven Betrachtungen zwischen dem Schwedischen und der Zielsprache meistens nicht sinnvoll sind (Skolverket: Om ämnet Moderna språk).

In Schweden gibt es noch viel mehr Schüler mit verschiedenen Muttersprachen als in Finnland. Einerseits ist es logisch, dass es nicht immer sinnvoll ist, Sprachvergleiche zwischen dem Schwedischen und dem Deutschen darzustellen. Andererseits könnte man vermuten, dass die kontrastiven Betrachtungen auch für die Schüler mit verschiedenen Muttersprachen vorteilhaft sein könnten und der Intensivierung der Sprachaufmerksamkeit dienen.

---

<sup>7</sup> in den meisten Schulen in Schweden: Deutsch, Französisch und Spanisch

### 5.3 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen

Nach der EU-Mehrsprachigkeitspolitik sollten alle EU-Bürger und Bürgerinnen zusätzlich zu ihrer Muttersprache zwei weitere Sprachen sprechen (Europäische Union: Mehrsprachigkeit). Deswegen ist die Mehrsprachigkeit neben der kulturellen Kompetenz ein zentrales Thema im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (2001). Die wichtigste Aufgabe des GER wird so formuliert:

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen* stellt eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa. Er beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Die Beschreibung deckt auch den kulturellen Kontext ab, in den Sprache eingebettet ist. Der *Referenzrahmen* definiert auch Kompetenzniveaus, sodass man Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen kann.

(GER 2001: 14)

Ein mehrsprachiges und plurikulturelles Europa ist das politische Ziel des Europarats (GER 2001: 3) und hierfür spielt das Konzept der Mehrsprachigkeit eine bedeutende Rolle auch in der fremdsprachendidaktischen Diskussion in Europa. Wichtig ist, dass alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen miteinander interagieren und zu einer kommunikativen Kompetenz des Menschen beitragen. An dieser Stelle muss man wieder betonen, dass der „ideale Muttersprachler“ kein Vorbild mehr im Sprachunterricht ist, vielmehr sollten die Lernenden ihre mehrsprachigen Kompetenzen entwickeln und auch eine größere Zahl an europäischen Sprachen lernen. Das Ziel ist ein lebenslanges Sprachenlernen, dabei spielen auch Motivation und Selbstvertrauen eine bedeutende Rolle. (GER 2001: 17).

## 6 Korpus

Als Untersuchungsmaterial für diese Analyse dienen jeweils Lehrwerke von zwei Lehrwerkreihen für den Anfängerunterricht aus Finnland und zwei aus Schweden. Die Zielgruppe der Lehrwerke sind finnische und schwedische Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe. In Bezug auf Finnland wurden die Lehrwerke *Super gut 1* (Seppänen et al. 2013) und *Super gut 2* (Seppänen et al. 2014), *Panorama Deutsch Start. Kurssit 1-2 Texte*, *Panorama Deutsch Start. Kurssi 1 Übungen* und *Panorama Deutsch Start Kurssi 2 Übungen* (Aro et al. 2009) analysiert. In Bezug auf Schweden wurden folgende Lehrwerke analysiert: *Lieber Deutsch 1* (Hofbauer et al. 2004), *Lust auf Deutsch 1 Textbuch* (Elfving Vogel et al. 1998) und *Lust auf Deutsch 1 Arbeitsbuch* (Elfving Vogel et al. 1999).

Die Texte und Übungen sind sowohl in *Super gut 1* und *Super gut 2* als auch in *Lieber Deutsch 1* in einen Band integriert, während es in der Lehrwerkreihe *Panorama Deutsch Start* ein gemeinsames Textbuch für die Kurse 1 und 2 gibt; die beiden Kursen haben jedoch jeweils ihre eigenen Übungsbücher. In der schwedischen Lehrwerkreihe *Lust auf Deutsch* gibt es sowohl ein Textbuch mit begrenzter Auswahl an Übungen als auch ein traditionelles Arbeitsbuch.

Die analysierten Lehrwerke sind vergleichbar im Hinblick auf die Zielgruppe. Der Erscheinungszeitraum der Lehrwerke ist relativ breit. Aber für den Zweck dieser Untersuchung ist dies nicht von Nachteil. Ich muss an dieser Stelle auch begründen, warum ich aus Finnland neben dem ersten Lehrwerk der Reihe (Kurs 1) auch das Nachfolgelehrwerk (Kurs 2) analysiert habe, während ich aus Schweden nur die Lehrwerke des ersten ‚Kurses‘ betrachtet habe.

Die Systeme der gymnasialen Oberstufe sind in Finnland und in Schweden ganz unterschiedlich. In Finnland besteht ein ‚Kurs‘ aus 38 Unterrichtsstunden. In Schweden wird anstatt des Kurses von ‚steg‘ (Schritt) gesprochen (Skolverket: Ämne - Moderna språk). Ein ‚steg‘ kann, abhängig von den Schulen und ihren ökonomischen Situationen, von unter 70 bis über 100 Unterrichtsstunden umfassen; der Durchschnitt liegt bei 78,7 Unterrichtsstunden. (Lärarnas riksförbund 2013: 26) Der schwedische ‚steg‘ ist also ungefähr zweimal so lang wie der finnische Kurs. Das kann man in den Lehrwerken auch deutlich sehen. *Lieber Deutsch 1* umfasst 240



Seiten und das andere schwedische Lehrwerk *Lust auf Deutsch 1* besteht aus zwei Bänden. Im Textbuch dazu gibt es 136 Seiten und im Arbeitsbuch 165 Seiten. Das finnische Lehrwerk *Super gut 1* hat 129 Seiten und das *Super gut 2* 153 Seiten. Das *Panorama Deutsch Start Textbuch* umfasst insgesamt 130 Seiten, *Panorama Deutsch Start Übungen 1* hat 117 Seiten und *Panorama Deutsch Start Übungen 2* 116 Seiten.

Ich habe also die Entscheidung getroffen, dass ich aus Finnland Lehrwerke für die Kurse 1 und 2 analysiere und aus Schweden Lehrwerke für ‚steg 1‘. Damit ist das Material in Bezug auf alle Lehrwerkreihen ungefähr gleich umfangreich.

Die Themen in allen Lehrwerkreihen sowohl in Finnland als auch in Schweden sind sehr ähnlich. *Super gut 1* umfasst fünf Einheiten. Die Themen der Einheiten sind Deutschland, Familie, Essen, Schule und Freizeit. In *Super gut 2* gibt es wieder fünf Einheiten mit Themen wie Einkaufen, Wien, Souvenirs, Party und Helsinki. Zu jeder Einheit gehören neben dem Text auch die Wortliste für den Text, die Übungen und der Grammatikteil.

In der Lehrwerkreihe *Panorama Deutsch Start* gibt es insgesamt 14 Einheiten (7 für Kurs 1 und 7 für Kurs 2). Die Einheiten beinhalten Themen wie Aussehen, Gesundheit und die Äußerung der Meinung. Die Wortliste folgt immer nach dem jeweilig dazu passenden Text, während die Übungen und die Grammatik sich weitgehend im Übungsbuch befinden.

In *Lieber Deutsch 1* gibt es sieben größere Etappen mit Themen wie Freizeit, Familie, Einkaufen, Reisen und Essen. Wie in *Super gut* folgen die Übungen und der Grammatikteil auch in *Lieber Deutsch* nach dem jeweiligen Text, aber die Wortlisten für die Texte befinden sich erst am Ende des Buchs.

*Lust auf Deutsch 1* hat vier größere Einheiten mit Titeln wie Willkommen, Menschen, Freizeit und Immer aktuell. Es gibt auch einige Übungen im Textbuch, aber der Hauptanteil der Übungen wie auch die Grammatikteile befinden sich im Arbeitsbuch. Die Wortlisten zu den Texten befinden sich jedoch am Ende des Textbuchs.

In das Korpus dieser Untersuchung wurden Erklärungen (Grammatik, Aussprache, Kultur und Lernstrategien), Arbeitsanweisungen, Übungen und Wortlisten aus den obengenannten Lehrwerken aufgenommen. Dabei wurden die Texte in bestimmten

Unterrichtseinheiten (Dialoge, literarische Texte usw.) nicht berücksichtigt. Zusätzliches Material wie z. B. Internet-Seiten oder das Material des Lehrers habe ich auch unberücksichtigt gelassen. Im weiteren Verlauf meiner Arbeit werden die folgenden Abkürzungen für die Lehrwerke benutzt: Super gut = SG, Panorama Deutsch Start = PDS, Lieber Deutsch = LD, Lust auf Deutsch = LaD. Überdies kommen auch folgende Abkürzungen vor: TB = Textbuch, AB = Arbeitsbuch und ÜB = Übungsbuch. Auch wird das erste Lehrwerk der Reihe von dem Nachfolgelehrwerk getrennt (z. B. SG1 und SG2).

## 7 Methode

Diese Untersuchung ist eine kontrastive Lehrwerkanalyse und wird sowohl mit qualitativen als auch mit quantitativen Methoden durchgeführt. In diesem Teil der Arbeit werden vor allem die Entfaltung des deklarativen sprachlichen Wissens und besonders die kontrastiven Betrachtungen zwischen der Muttersprache oder den vorher gelernten Fremdsprachen und dem Deutschen betrachtet. In der Lehrwerkanalyse wurde das Augenmerk vor allem auf die expliziten Belege des Sprachvergleichs gerichtet; gesucht wurden auch Belege, in denen Kenntnisse der Muttersprache oder der anderen Fremdsprachen genutzt werden oder in denen Lehnwörter, Internationalismen oder „gute/falsche Freunde“ vorgestellt werden. Mein Ziel ist es auch zu untersuchen, wie der Sprachvergleich in Bezug der verschiedenen sprachlichen Ebenen (Wortschatz, Grammatik, Aussprache) vorkommt.

Im quantitativen Teil habe ich die expliziten Belege des Sprachvergleichs bei jedem Lehrwerk gezählt, in denen a) Sprachen miteinander verglichen werden (Unterschiede/Ähnlichkeiten) b) Kenntnisse der Muttersprache oder der anderen Fremdsprachen genutzt werden oder es c) Lehnwörter, Internationalismen, „falsche/gute Freunde“ gibt. Eine solche Frequenzanalyse, die die Anzahl von bestimmten Belegen im Korpus zählt, ist eine Methode der quantitativen Inhaltsanalyse. Der größte Vorteil dieser Methode ist, dass die Resultate nachprüfbar sind. (Johnsen 1993: 141) Bei der Wahl des Korpus habe ich berücksichtigt, dass die Anzahl der Belege in Bezug auf alle Lehrwerkreihen ungefähr gleich groß ist. Aber an dieser Stelle muss angemerkt werden, dass an sich die Anzahl der Belege in den jeweiligen Lehrwerken nicht wichtig ist. In dieser Untersuchung geht es darum, ob und wie verschiedene kontrastive Betrachtungen in den Lehrwerken vorkommen und ob es Unterschiede in diesem Bereich zwischen den Lehrwerken oder Ländern gibt. Insgesamt habe ich in allen Lehrwerkreihen zwischen 15 und 24 Belege gefunden, die ich analysiert habe.

Nach den Zahlen habe ich die Belege nach der Sprache (Muttersprache oder Fremdsprachen) kategorisiert. Wenn es Fälle gab, in denen es sich sowohl um die Muttersprache als auch um die Fremdsprachen handelt, habe ich sie bei den Fremdsprachen kategorisiert. Im zweiten Teil habe ich dann die Belege (getrennt

nach Muttersprache und vorher gelernten Fremdsprachen) nach den sprachlichen Ebenen (Wortschatz, Grammatik, Aussprache) kategorisiert, um herauszufinden, wie der Sprachvergleich mit der Muttersprache bzw. den vorher gelernten Fremdsprachen auf den verschiedenen Ebenen vorkommt. Bei einigen Belegen geht es um mehr als eine sprachliche Ebene, z. B. sowohl Wortschatz als auch Aussprache.

Im qualitativen Teil betrachte ich diese Ergebnisse, und die Belege werden mit Hilfe von Beispielen genauer analysiert. Zum Schluss möchte ich noch herausfinden, welche Unterschiede es zwischen den finnischen und schwedischen Lehrwerken in diesen obengenannten Bereichen gibt. Diese werde ich im Kap. 8.5 analysieren.

## 8 Analyse und Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden finnische und schwedische DaF-Lehrwerke in Bezug auf Sprachvergleich analysiert. In der Analyse werden sowohl in den Lehrwerken typische Übungen als auch interessante Einzelfälle dargestellt, weil ich auf die verschiedenen Möglichkeiten des Sprachvergleichs hinweisen möchte. Danach folgt noch ein Vergleich zwischen den Lehrwerken. Die Übersetzungen zu den Abbildungen sind von mir (LAS).

### 8.1 Super gut 1 + 2 (Finnland)

In SG gibt es insgesamt 25 hier zu analysierende Belege, von denen 14 (56%) kontrastive Betrachtungen zwischen der Muttersprache und dem Deutschen und 11 (44%) zwischen den vorher gelernten Fremdsprachen und dem Deutschen enthalten (Abb. 1).

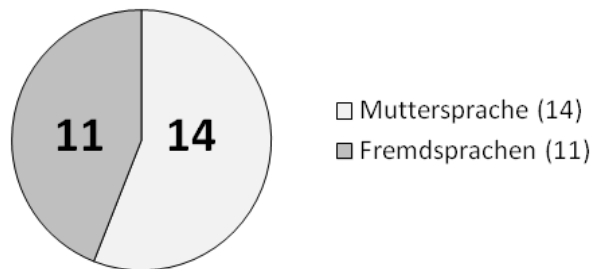


Abb. 1: Belege nach dem Vergleich mit der Sprache (Muttersprache/vorher gelernte Fremdsprachen)

#### 8.1.1 Muttersprache – Deutsch

Wie Abbildung 1 zeigt, kommen die Vergleiche zwischen dem Finnischen und dem Deutschen in SG 14 Mal vor. In der Abbildung 2 wird deutlich, auf welchen sprachlichen Ebenen die Sprachvergleiche zwischen der Muttersprache und dem Deutschen vorkommen. In den meisten Fällen handelt es sich um die Aussprache (12) und nur zweimal gibt es Vergleiche in Bereich der Grammatik.



Abb. 2: Belege nach den sprachlichen Ebenen

Am häufigsten wird die Muttersprache also als Hilfsmittel im Bereich der Aussprache eingesetzt (Abb.3).

SO SPRICHT DU AUS					
Sanan lopussa b, d ja g "kovenevat" ja b lausutaan [p], d lausutaan [t] ja g lausutaan [k].					
Gib!	und	Finnland	sind	Tag	
P-, t- ja k-äänteisiin pitää saksassa laittaa PPPaljon enemmän voimaa kuin suomen kielessä.					
super	prima	kommen	bitte	Tee	Käse
Sanan lopussa e on "heikko", sitä ei sanota painokkaasti kuten suomessa.					
bitte	danke	klasse	Käse	Sonne	
Myös -en-päätteessä e on hyvin heikko, puhekielessä sitä ei kuulu ollenkaan.					
draußen	laufen	warten	wissen	schlafen	

Abb. 3: SG: 70<sup>8</sup>

Besonders im Anfangsunterricht produzieren die Lernenden viel phonetischen Transfer und Interferenzen in erster Linie aus der Muttersprache. Deswegen sollte man ein neues Intonations- und Aussprachemuster gleich am Anfang des Tertiärsprachenunterrichts thematisieren. (Neuner et al. 2009: 86) Abbildung 3 ist ein typisches Beispiel der Ausspracheerklärung in SG und zeigt Unterschiede bei einigen Lauten zwischen dem Finnischen und Deutschen. Zum Beispiel muss man die *p*-, *t*- und *k*-Laute im Deutschen stärker als im Finnischen aussprechen, aber der *e*-Laut am Ende des Wortes ist im Deutschen viel schwächer als im Finnischen.

Im Bereich des Wortschatzes erscheinen die Vergleiche zwischen dem Finnischen und dem Deutschen nur in solchen Fällen, in denen es auch andere Fremdsprachen, Lehnwörter und Internationalismen gibt. Deswegen sind sie zusammen mit den Fremdsprachen kategorisiert.

<sup>8</sup> Übersetzung: Am Ende des Wortes werden b, d und g „härter“ und b wird [p], d wird [t] und g wird [k] ausgesprochen.

P-, t- und k-Laute muss man im Deutschen stärker als im Finnischen aussprechen.

Am Ende des Wortes ist e „schwach“, es wird nicht so nachdrücklich wie im Finnischen ausgesprochen.

Auch in der en-Endung ist e sehr schwach, in der Umgangssprache hört man es überhaupt nicht. (LAS)

In zwei Fällen gibt es Vergleiche in Bereich der Grammatik. Sie behandeln die Unterschiede zwischen den Sprachen wie in der Abbildung 4, in der erklärt wird, dass das deutsche Perfekt oft mit dem finnischen Imperfekt übersetzt wird.

Menneistä tapahtumista kerrottaessa käytetään saksassa tavallisesti perfektiiä ("on tehnyt"). Useimmiten saksan perfektimuodot suomennetaan kuitenkin imperfektillä ("teki").

Abb. 4 SG2: 42<sup>9</sup>

### 8.1.2 Vorher gelernte Fremdsprachen – Deutsch

Kenntnisse der vorher gelernten Fremdsprachen werden in SG 11 Mal genutzt. In den meisten Fällen geht es um mehr als eine Fremdsprache. Die vorher gelernten Fremdsprachen sind Englisch, Schwedisch und einmal sogar Französisch. Im Bereich des Wortschatzes gibt es 5 Belege des Sprachvergleichs und bei der Grammatik gibt es 4 Belege. In zwei Fällen handelt es sich sowohl um den Wortschatz als auch um die Aussprache (Abb. 5).

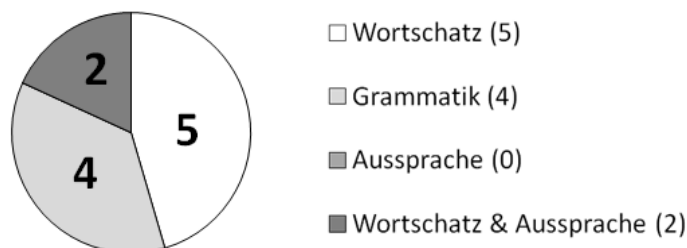


Abb. 5: Belege nach den sprachlichen Ebenen

Abbildung 6 stellt eine typische Übung für die ersten Deutschstunden dar:

#### 2 A Kuuntele ja toista sanat.

Tennis	Baby	Joghurt	Bus	Taxi	Telefon
Sport	Musik	Idiot	Sauna	Party	
Auto	Computer	Restaurant	CD	Toilette	

Abb. 6: SG1: 9<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Übersetzung: Wenn man über vergangene Ereignisse erzählt, benutzt man im Deutschen normalerweise Perfekt („hat getan“). Oft wird das deutsche Perfekt jedoch mit dem finnischen Imperfekt übersetzt („tat“). (LAS)

<sup>10</sup> Übersetzung: Hör zu und wiederhole die Wörter. (LAS)

In dieser Übung geht es um den Wortschatz/die Aussprache und die Nutzung der vorher gelernten Fremdsprachen<sup>11</sup>. Sie enthält auch einige Lehnwörter und Internationalismen. Diese Aufgabe steht ganz am Anfang des Lehrwerks. Es sollte auch nicht unerwähnt bleiben, dass solche Übungen mit dem bewussten Vergleich zwischen der Muttersprache oder den vorher gelernten Fremdsprachen und der neuen Sprache häufig gerade in den ersten Unterrichtsstunden vorkommen (Marx/Hufeisen 2010: 830). Dies lässt sich natürlich auch mit der Motivierung der Lernenden begründen.

Es gibt auch eine Erklärung zur Aussprache der Lehnwörter und bemerkenswert hier ist, dass auch Französisch, das für einige Lerner in der gymnasialen Oberstufe in Finnland eine vorher gelernte Fremdsprache sein kann, präsentiert wird. In Abbildung 7 wird sowohl auf die Lehnwörter als auch auf deren Aussprache hingewiesen.

Saksan kielessä on paljon lainasanoja muista kielistä, eniten ranskasta ja englannista. Ne kirjoitetaan ja lausutaan yleensä samalla tavalla kuin alkuperäiskielessäkin.

Englannista tulleita lainasanoja:	Ranskalaisia lainasanoja:
die Band [be:nd]	der Bonbon [boŋ'boŋ]
das Cap [kæp]	das Café [ka'fe:]
die E-Mail [i:meil]	die Chance [ʃã:s(ə)]
die Jeans [dʒi:nz]	die Clique [klikə]
joggen [dʒogən]	der Cousin [ku'zeŋ]
Shopping gehen [ʃopin]	die Journalistin [ʒurna'listin]
die SMS [esemes]	das Souvenir [zuvə'nirə]
Snowboard fahren ['snəubɔ:d]	die Toilette [toa'letə]
das Sweatshirt [svetʃ:ɪt]	
zum Training gehen [tre:nin]	

Ja tietenkin: die Sauna [zauna]

Abb. 7: SG2: 83<sup>12</sup>

Aufgrund der Verwandtschaft zwischen dem Englischen, dem Schwedischen und dem Deutschen gibt es Transfermöglichkeiten im Bereich der Grammatikvermittlung. Im Finnischen gibt es keine Artikel, somit ist es nützlich, beim Lernen der deutschen Artikelregeln auf die vorher gelernten Sprachen (Englisch, Schwedisch) zurückzugreifen (Abb.8).

<sup>11</sup> die Kenntnisse in der Muttersprache spielen auch eine Rolle, siehe Kap. 6

<sup>12</sup> Übersetzung: Im Deutschen gibt es Lehnwörter aus den anderen Sprachen, meist aus dem Französischen und dem Englischen. Sie werden normalerweise gleichfalls wie in den Originalsprachen geschrieben und ausgesprochen. (LAS)



Saksan artikkelisäännöt ovat samanlaiset kuin esim. ruotsissa ja englannissa.  
Täydennä ja vastaa kysymyksiin.  
Monikossa ei ole \_\_\_\_\_artikkelia. Monikon määräinen artikkeli  
on aina\_\_\_\_\_.

Abb. 8: SG1: 75<sup>13</sup>

In seiner Untersuchung erklärt Ringbom (1987: 120), dass laut einigen Fremdsprachenlehrern in Finnland die Lernenden auf Grund von vorher gelernten Sprachen oft Fehler in der Wortstellung machen. Im Finnischen ist die Wortstellung ganz frei im Gegensatz zur Wortstellung der germanischen Sprachen. Im Bereich der Wortstellung haben oft Englisch und Schwedisch, Sprachen die die Lernenden normalerweise besser beherrschen, Einfluss auf die deutsche Sprache. Deutsch dagegen hat nicht so viel Einfluss auf die vorher gelernten Fremdsprachen. (Ringbom 1987: 120) Aber außer dem negativen Transfer gibt es auch Ähnlichkeiten, wie die Abbildung 9 im Vergleich mit dem Schwedischen zeigt.

Wenn es regnet, **komme** ich nicht.  
Jos sataa, en tule.

Vrt. ruotsi  
Om det regnar, kommer jag inte.

Abb. 9: SG2: 93<sup>14</sup>

Aus der Abbildung 5 wird es aber deutlich, dass ein Sprachvergleich zwischen dem Deutschen und den vorher gelernten Fremdsprachen in Bereich des Wortschatzes bedeutend ist und sich auf die Ähnlichkeiten konzentriert. Abbildung 10 stellt eine Übung vor, in der die Lernenden die richtigen finnischen Wörter mit Hilfe der vorher gelernten Fremdsprachen und der Zeichnung ergänzen sollen. In dieser Übung helfen sowohl die Visualisierung als auch die Kenntnisse der schwedischen und englischen Sprache dabei die richtigen Äquivalente zu finden.

---

<sup>13</sup> Übersetzung: Die deutschen Artikelregeln sind ähnlich wie z. B. im Schwedischen und im Englischen. Ergänze und antworte auf die Fragen. (LAS)

<sup>14</sup> Übersetzung: Vgl. Schwedisch Wenn es regnet, komme ich nicht. (LAS)

**7 Kirjoita kuvaan kehonosat. Käytä apuna englantia ja ruotsia.**

**Dein Körper** *sinun kehosi*

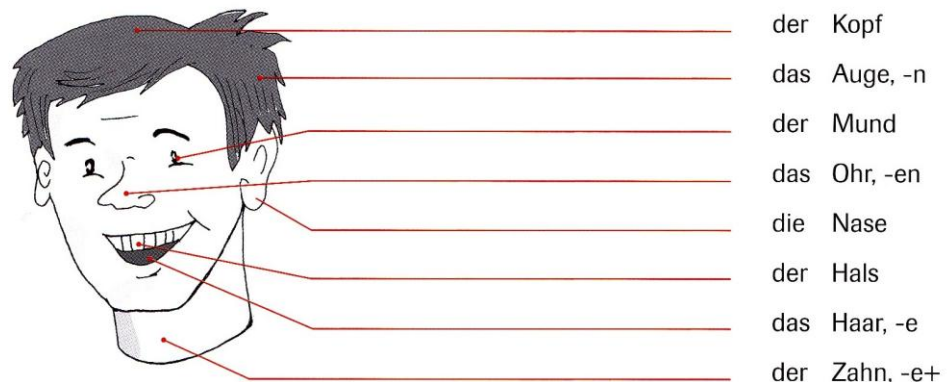


Abb. 10: SG2: 67<sup>15</sup>

Laut Hufeisen und Neuner (2003: 26) findet auch Transfer bei den Sprachlernerfahrungen statt: Man sollte beim Tertiärsprachenlernen auf die Erfahrungen zurückgreifen, die beim Erlernen der anderen Fremdsprache gemacht worden sind; z. B. bei der Wortschatzarbeit könnte man die Lernenden ermuntern ihre vorhandenen Sprachkenntnisse zu nutzen, wenn sie neue Wörter lernen (Neuner et al. 2009: 56). Im Lerntipp in Abbildung 11 werden die Lernenden direkt zum Sprachvergleich zwischen dem Englischen, dem Schwedischen und dem Deutschen aufgefordert.

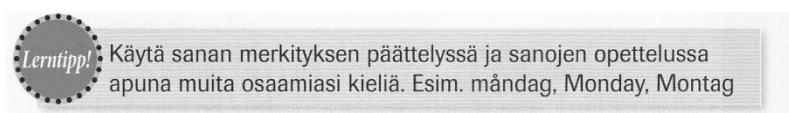


Abb. 11: SG:32<sup>16</sup>

## 8.2 Panorama Deutsch Start 1 + 2 (Finnland)

Schon im Vorwort des Übungsbuchs für Kurs 1 werden die Lernenden direkt zum Sprachvergleich aufgefordert. Sie werden auch daran erinnert, dass sie schon viele Kenntnisse und Erfahrungen aus dem früheren Fremdsprachenunterricht haben. Es wird betont, dass sie diese Erfahrungen nutzen sollten, weil diese vorher gelernten

<sup>15</sup> Übersetzung: Schreib die Körperteile ins Bild. Benutz Englisch und Schwedisch als Hilfe. (LAS)

<sup>16</sup> Übersetzung: Benutz deine vorher gelernten Fremdsprachen als Hilfe, wenn du die Bedeutung des Wortes ableitest und die Wörter lernst. (LAS)

Sprachen als Hilfe sowohl beim Wortschatz als auch bei der Grammatik dienen. (PDS ÜB1: 7) Dieses Vorwort steht also im Einklang mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik.

In Abbildung 12 wird gezeigt, dass die Muttersprache 10 Mal als Hilfsmittel benutzt wird und die Kenntnisse der vorher gelernten Fremdsprachen 6 Mal in PDS erscheinen.



Abb. 12: Belege nach dem Vergleich mit der Sprache (Muttersprache/vorher gelernte Fremdsprachen)

### 8.2.1 Muttersprache – Deutsch

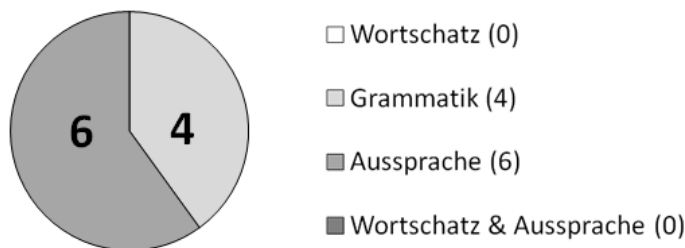


Abb. 13: Belege nach den sprachlichen Ebenen

Wie in Abbildung 12 dargestellt wird, kommt der Sprachvergleich zwischen dem Finnischen und dem Deutschen in PDS am häufigsten vor, aber nur in den Bereichen der Grammatik und der Aussprache. In Abbildung 14 wird die Aussprache des Konsonanten *r* erklärt.

**Yksöiskonsonantit:**

• Konsonantti *r*:

- äännetään sanan tai tavun alussa kurkkuärränä [R] tai suomen r-äänteen kaltaisena [r].
- ei kuulu sanan tai tavun lopussa r-äänteenä, vaan se muistuttaa a-äännettä.

die Rettung	[R], [r]
verstehen	[e]
der Hunger	[e]

Abb. 14: PDS ÜB1: 12<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Übersetzung: Konsonant *r*: - wird am Anfang des Wortes oder der Silbe im Hals [R] oder ähnlich wie im Finnischen ausgesprochen [r] - hört man nicht am Ende des Wortes oder der Silbe *r*-Laut, sondern ähnelt mehr dem *a*-Laut. (LAS)

Hier soll die Tatsache ins Blickfeld gerückt werden, dass gerade der R-Laut den finnischen Deutschlernenden oft Schwierigkeiten verursacht, aber wie oben erwähnt wird, kann man den R-Laut am Anfang des Wortes auch ähnlich wie im Finnischen aussprechen.

Abbildung 15 stellt einen grammatikalischen Unterschied zwischen dem Finnischen und dem Deutschen dar, nämlich dass es sog. Wo-Verben gibt. Dieses Beispiel erklärt, dass man im Deutschen z. B. *irgendwo* bleibt und etwas lässt und nicht *irgendwohin* wie im Finnischen.

Saksassa on muutamia ns. wo-verbejä. Se tarkoittaa, että saksassa esim. jäädään, jätetään ja saavutaan jossakin eikä jonnekin kuten suomessa.

He jättävät vanhempansa Hannoveriin. Sie lassen ihre Eltern in Hannover.

Abb. 15 TB: 72<sup>18</sup>

Am Anfang des Übungsbuchs für Kurs 2 werden Ratschläge für die richtige Aussprache gegeben. Hier spielt der Sprachvergleich eine ganz besondere Rolle. Es wird erklärt, dass die deutschen Wörter in einer anderen Position im Mund als die finnischen Wörter artikuliert werden und es deswegen möglich ist, dass der Mund zu schmerzen beginnen kann, wenn man viel Deutsch spricht.

1. Hyvä ääntämys kehittyy vähitellen. Matki äänitettä ja opettajaa mahdollisimman tarkasti. Saksa ääntyy suussasi eri kohdassa kuin suomi – huomaat sen siitäkin, että suusi saattaa kipeytyä paljosta saksan puhumisesta.

Abb. 16 PDS2: 6<sup>19</sup>

## 8.2.2 Vorher gelernte Fremdsprachen – Deutsch

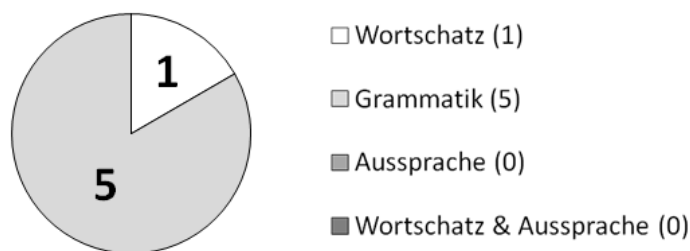


Abb. 17: Belege nach den sprachlichen Ebenen

<sup>18</sup> Übersetzung: Im Deutschen gibt es einige sog. Wo-Verben. Das bedeutet, dass es im Deutschen irgendwo und nicht irgendwohin wie im Finnischen geblieben, gelassen und angekommen usw. wird. (LAS)

<sup>19</sup> Übersetzung: Eine gute Aussprache entwickelt sich mit der Zeit. Imitiere die Bandaufnahme und den Lehrer so sorgfältig wie möglich. Die deutsche Sprache wird in einer anderen Stelle in deinem Mund artikuliert als die finnische Sprache – du wirst es auch bemerken, weil dein Mund zu schmerzen beginnen kann, wenn du viel Deutsch sprichst. (LAS)

Die Kenntnisse der vorher gelernten Fremdsprachen werden 6 Mal genutzt. In den meisten Fällen geht es wieder um mehr als eine Fremdsprache. Die vorher gelernten Fremdsprachen sind wieder Englisch und Schwedisch. In Bereich der Aussprache werden keine Fremdsprachen als Hilfsmittel benutzt.

In PDS gibt es auch eine Übung mit bekanntem Wortschatz in den ersten Unterrichtsstunden, in der man um die Wörter einen Kreis machen muss, die man mit Hilfe der anderen Sprachen erraten kann.

**1 a) Suche Wörter.**

Ympyröi laatikosta ne sanat, joiden merkityksen osaat päätellä muiden kielten avulla.

die Stunde	machen	die Pause	der Hunger
der Kaffee	die Cola	der Keks	der Kuchen
das Wasser	sechzehn	trinken	die Kalorie
das Problem	kennen	der Freund	das Jahr
siebzehn	interessant	die Adresse	neugierig
solo	das Telefon	die Rettung	

Abb. 18: PDS ÜB1: 25<sup>20</sup>

Die Aufgabe in Abbildung 18 ist der einzige Beleg eines Sprachvergleichs im Bereich des Wortschatzes. Es liegt aber auf der Hand, dass solche Aufgaben (wie in Abb. 18) für die Lernenden gerade am Anfang motivierend sind und sie bieten auch eine gute Möglichkeit für mehrsprachigkeitsdidaktische Diskussionen.

Was die Grammatikvermittlung anbetrifft, so ist zu bemerken, dass die vorher gelernten Fremdsprachen darin eine Rolle spielen. Bemerkenswert ist auch, dass es in einigen Fällen Vergleiche zwischen drei Sprachen mit Beispielsätzen gibt, wie folgende Abbildung 19 mit Rektionsverben zeigt. Das Verstehen wird leichter und der Lernprozess effektiver, wenn die Transfermöglichkeiten der germanischen Sprachen benutzt werden (Neuner et al. 2009: 68).

<sup>20</sup> Übersetzung: Mach einen Kreis um die Wörter, deren Bedeutung du mit Hilfe von anderen Sprachen erraten kannst. (LAS)

Saksassa on verbejä, joiden kanssa pitää käyttää jotain tiettyä sijamuotoa tai prepositiota ja sijamuotoa. Verbin kanssa käytettävää sijamuotoa tai prepositiorakennetta ei voi aina päätellä suomen perusteella. Tällaisia verbejä sanotaan rektioverbeiksi.

Odotan sinua.  
Vrt. myös:

**Ich warte auf dich.**  
*I wait for you.*  
*Jag väntar på dig.*

Abb. 19: PDS TB: 52<sup>21</sup>

In Abbildung 20 wird der Artikelgebrauch mit Hilfe des Englischen erklärt. Sowohl Deutsch als auch Englisch benutzen Artikel mit den Substantiven und in beiden Sprachen unterscheidet man zwischen unbestimmtem und bestimmtem Artikel (Neuner et al. 2009: 68). Zum Beispiel für die finnischen Deutschlernenden kann der Vergleich zwischen dem Deutschen und dem Englischen eine wichtige Hilfe sein, weil es im Finnischen keine Artikel gibt.

Epämääräisen ja määräisen artikkelin käyttö on sinulle tuttua esimerkiksi englannin kielestä:  
„*Alles klar, Superstar! " ist ein Talentwettbewerb. Der Talentwettbewerb ist super. "Idols" is a talentshow. The show is great.*

Abb.20: PDS TB: 14<sup>22</sup>

### 8.3 Lieber Deutsch 1 (Schweden)

Schon auf den ersten Seiten wird erwähnt, dass die Lernenden sicher überrascht sind, wenn sie merken, wie viel Deutsch sie schon verstehen (Abb.21). Solche Bemerkungen dienen der Motivation.

Här får du ett litet smakprov på att höra och läsa tyska. Troligen kommer du att bli förvånad över hur mycket tyska du redan förstår. Du får också testa dina kunskaper om de tysktalande länderna.

Abb. 21: LD: 6<sup>23</sup>

Es stimmt, dass die schwedischen Deutschlernenden dank ihrer Muttersprache schon am Anfang viele Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen finden können.

<sup>21</sup> Übersetzung: Im Deutschen gibt es Verben, mit denen man eine bestimmte Kasusform oder Präposition und Kasusform benutzen muss. Die Kasusform oder Präposition, die man mit einem Verb benutzen muss, kann man nicht immer aufgrund des Finnischen schließen. Solche Verben werden Rektionsverben genannt. (LAS)

<sup>22</sup> Übersetzung: Die Benutzung des unbestimmten und bestimmten Artikels ist dir bekannt z. B. aus der englischen Sprache. (LAS)

<sup>23</sup> Übersetzung: Hier bekommst du einen Vorgeschmack, wie es ist Deutsch zu hören und zu lesen. Wahrscheinlich wirst du überrascht davon sein, wie viel Deutsch du schon verstehst. Du kannst auch dein Vorwissen über die deutschsprachigen Ländern prüfen. (LAS)

Deswegen ist es auch keine Überraschung, dass die Vergleiche zwischen dem Schwedischen und dem Deutschen in LD 17 Mal (85%) vorkommen während Hinweise auf die vorher gelernte Fremdsprache (Englisch) nur 3 Mal (15%) erscheinen (Abb. 22).

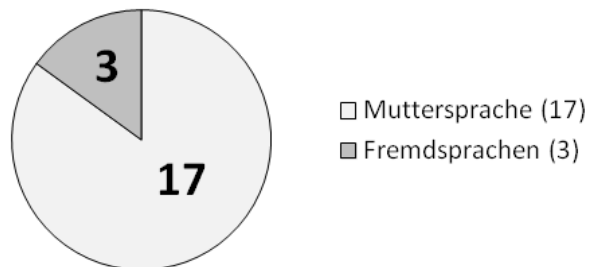


Abb. 22: Belege nach dem Vergleich mit der Sprache (Muttersprache/vorher gelernte Fremdsprachen)

### 8.3.1 Muttersprache – Deutsch

Wie Abbildung 23 zeigt, gibt es kontrastive Betrachtungen zwischen dem Schwedischen und dem Deutschen auf allen sprachlichen Ebenen. Überraschend wird jedoch auf Vergleiche zwischen den Sprachen im Bereich des Wortschatzes nur zweimal verwiesen. Einmal handelt es sich nur um den Wortschatz und einmal um den Wortschatz und die Aussprache. Die Rolle der Muttersprache ist auf den anderen Ebenen aber bedeutender; in 8 Belegen geht es um die Grammatik und in 8 Belegen um die Aussprache (einmal zusammen mit dem Wortschatz).

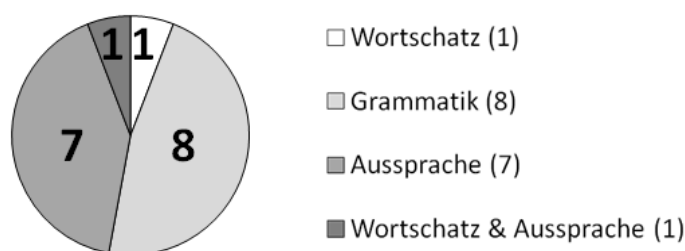


Abb. 23: Belege nach den sprachlichen Ebenen

Wie gewöhnlich gibt es am Anfang des Lehrwerks eine Übung mit bekanntem Wortschatz, in der die Lernenden sagen müssen, ob die Wörter Deutsch oder Schwedisch sind. Diese Wörter sind sog. ‚gute Freunde‘, d.h. sie sehen einander ähnlich und haben auch dieselbe Bedeutung im Schwedischen und im Deutschen (vgl. Himmel, Hund). Es wird aber später betont, dass die Aussprache unterschiedlich ist.



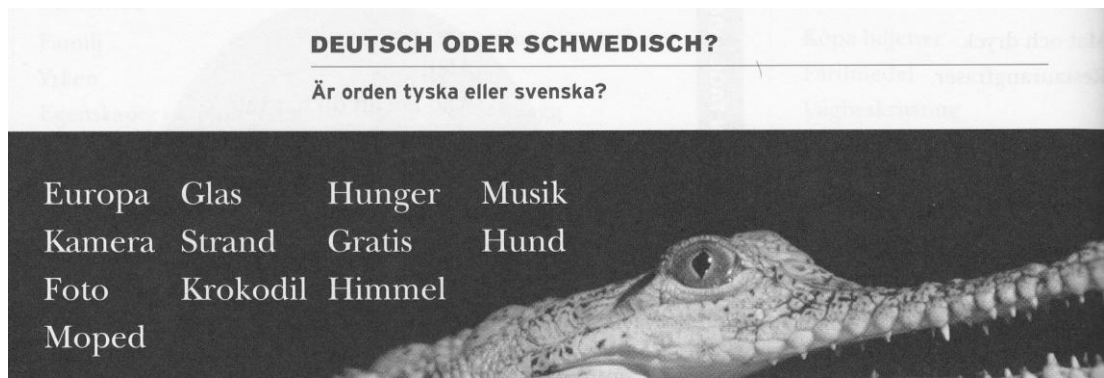


Abb. 24: LD: 6<sup>24</sup>

Bei der Wortschatzarbeit ist es wichtig zu unterstreichen, dass sich die schwedischen Deutschlernenden viele Wörter aufgrund ihrer Muttersprache erschließen können. Darum geht es in den folgenden Arbeitsanweisungen:

**Släktskapsord**

1. Läs igenom släktskapsorden nogga och kolla att du vet betydelsen av dem. Du kan säkert gissa dig till de flesta, eftersom de heter nästan likadant på svenska.

<i>der</i>	<i>das</i>	<i>die</i>	<i>die (plural/flertal)</i>
Mann	Kind	Frau	Kinder
Vater		Mutter	Geschwister
Sohn		Tochter ( <i>dotter</i> )	Eltern
Bruder		Schwester	Großeltern
Onkel		Tante	
Großvater/Opa		Großmutter/Oma	

Abb. 25: LD: 94<sup>25</sup>

Explizite kontrastive Betrachtungen zwischen dem Deutschen und Schwedischen im Rahmen des Wortschatzes kommen in LD nur zweimal vor. In Abbildung 25 wird nachdrücklich darauf hingewiesen, dass Verwandtschaftsbegriffe auf Deutsch und auf Schwedisch sehr ähnlich sind. Vor allem im Anfangsunterricht der Tertiärsprache ist das Aktivieren eines solchen Wortschatzes empfehlenswert, in dem man lexikalische Parallelen zwischen den schon erworbenen Sprachen und der neuen Sprache aufzeigen kann (Vicente/Pilypaitytė 2014: 53-54).

Vergleiche zwischen den Sprachen kommen in den Grammatikerklärungen acht Mal vor. Unterschiede zwischen den Sprachen erscheinen in Bereichen wie Flexion des

<sup>24</sup> Übersetzung: Sind die Wörter Deutsch oder Schwedisch? (LAS)

<sup>25</sup> Übersetzung: Die Wörter der Verwandtschaft. Lies die Wörter der Verwandtschaft sorgfältig durch und überprüfe, dass du ihre Bedeutungen kennst. Du kannst sicher die meisten erschließen, weil sie fast genauso wie im Schwedischen heißen. (LAS)



Verbs, Zahlen, bestimmter Artikel, großer Buchstabe bei Substantiven, Wortstellung und Personalpronomina. Ähnlichkeiten gibt es nach dem Lehrwerk in Bereichen wie dem Infinitiv und dem unbestimmten Artikel. Überraschenderweise geht es bei den Vergleichen nur zweimal um Ähnlichkeiten zwischen Sprachen, wie in der Abbildung 26 (Infinitiv), und sechs Mal um Unterschiede, wie in der Abbildung 27 (Bau der Zahlwörter).

**Hur man bildar nutid (presens) av verb**

- Det tyska verbets grundform ( infinitiv) slutar på **-en** eller **-n**.

Jämför svenskan, där verbet ofta slutar på **-a**.

/zu/ kommen                      /att/ komma

/zu/ wohnen                        /att/ bo

Abb. 26: LD 39<sup>26</sup>

**a. Hur bildas tjuogoett, tjugotvå, tjugotre etc.? Jämför med svenskan. Vad är skillnaden?**

Abb. 27: LD: 63<sup>27</sup>

Interessant ist, dass sich die Vergleiche zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen in den Grammatikerklärungen hauptsächlich auf die Unterschiede zwischen den Sprachen konzentrieren. Nach der Tertiärsprachendidaktik sollte man dagegen die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen betonen.

Aber natürlich sollen die möglichen Interferenz-Gefahren auch behandelt werden. Nach Oomen-Welke (2013: 54) sind der Bau der Zahlwörter und das Vergleichen der Zahlen eine gute Aufgabe im Klassenzimmer. Sie erwähnt, dass man mit Lernenden darüber diskutieren könnte, „in welcher Reihenfolge die Zusammensetzung der Zahlwörter erfolgt: erst Zehner, dann Einer wie bei den Ziffern, oder umgekehrt“ (vgl. Abb. 27) (Oomen-Welke 2013: 54).

Auch in LD wird die Aussprache der Muttersprache genutzt (8 Mal), um die deutsche Aussprache zu lernen. Zweimal geht es um die Unterschiede zwischen dem Schwedischen und dem Deutschen, meistens wird die Muttersprache jedoch als Hilfsmittel benutzt wie in Abbildung 28 zu sehen ist:

<sup>26</sup> Übersetzung: Wie bildet man Gegenwart (Präsens) des Verbs. • Die Grundform (Infinitiv) des deutschen Verbs endet auf **-en** oder **-n**. Vergleiche mit dem Schwedischen, in dem das Verb oft auf **-a** endet. (LAS)

<sup>27</sup> Übersetzung: Wie werden einundzwanzig, zweiundzwanzig, dreiundzwanzig usw. gebildet? Vergleiche mit dem Schwedischen. Was ist der Unterschied? (LAS)

**AUSSPRACHE**

**Lyssna på cd:n och läs efter.**

- **au:** uttalas som svenskans au i ordet "fauna": **Frau, auf, aus, laufen, kaufen**  
Herr und Frau Laus laufen zum Haus.  
Im Kaufhaus kann man Kaugummi kaufen.  
Frau Mauer ist aus Australien.
- **äu:** uttalas som svenskans oj i ordet "pojke": **Fräulein, enttäuscht, Häuser, läuft.**  
Das Fräulein läuft enttäuscht weg.  
Weiße Mäuse laufen durch die Häuser.  
Der Verkäufer verkauft Apfelbäume.
- **ä:** vissa ä-ljud uttalas före en konsonant som ett mellanting mellan svenskans e och ä: **Gäste, Aktivitäten, Käthe, später, Qualität.**  
Die Gäste kommen erst später.  
Käthe wählt viele Aktivitäten.  
Bären sind gefährlich.

Abb. 28: LD:162<sup>28</sup>

### 8.3.2 Vorher gelernte Fremdsprachen – Deutsch

In LD gibt es auch Hinweise auf die vorher gelernten Fremdsprachen (Englisch) auf allen sprachlichen Ebenen, aber insgesamt nur drei Mal (Abb. 29).

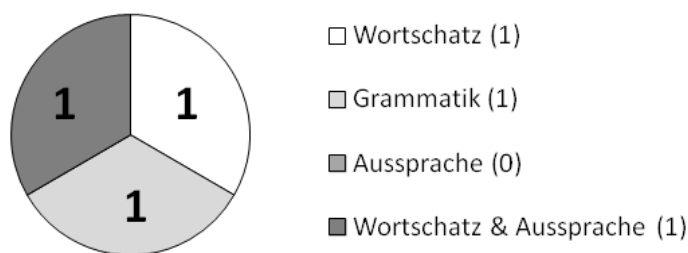


Abb. 29: Belege nach den sprachlichen Ebenen

Es gibt im Deutschen Hunderte von angloamerikanischen Lehnwörtern, so ist es auch nützlich und motivierend, dass sie im Tertiärsprachenunterricht behandelt werden. Wichtig ist aber auch (wie in Abb. 30), dass die korrekte Aussprache der englischen Lehnwörter berücksichtigt wird, sonst kann es zu einem störenden englischen Akzent führen.

<sup>28</sup> Übersetzung: Hör die CD an und lies. • **au:** wird ausgesprochen wie der schwedische au-Laut im Wort „fauna“ • **äu:** wird ausgesprochen wie der schwedische oj-Laut im Wort „pojke“ [der Junge] • **ä:** wird vor dem Konsonant ausgesprochen wie eine Zwischenform zwischen den schwedischen e- und ä-Lauten. (LAS)



## TEXTARBEIT

### Ord och fraser

#### 1. Engelska ord

Det är ganska vanligt med engelska ord i det tyska språket, särskilt inom mode, skönhetsindustri och sport. I *Probleme*, *Probleme* hittar du flera engelska ord. Kan du ge några exempel?

Lyssna gärna på texten igen, och lägg märke till hur orden med engelskt ursprung uttalas. Stämmer det med det engelska uttalet?

Abb. 30: LD: 123<sup>29</sup>

In einigen Fällen ist es nütlicher, anstatt auf das Schwedische auf das Englische zurückzugreifen. In LD gibt es zwei solche Fälle. Die erste Abbildung (31) erklärt, wie man das Wort *bitte* benutzt (hier geht es um pragmatisch-kommunikative Kompetenz).

MEN! Om du vill tacka nej:

Nein, danke.

Nej, tack.

(Jfr. med engelskans "Yes, please." och "No, thank you.")

Abb. 31: LD:118<sup>30</sup>

Abbildung 32 zeigt eine Grammatikerklärung, in der Englisch als Hilfsmittel bei der Erklärung der Termini ‚Possessiva pronomen‘ benutzt wird (vgl. eng. *possess*, dt. *besitzen*).

POSSESSIVA PRONOMEN (Jämför engelskans possess = äga)	
<b>mein</b>	min, mitt
<b>dein</b>	din, ditt
<b>sein</b>	hans, sin, sitt, dess
<b>ihr</b>	hennes, sin, sitt, dess
<b>unser</b>	vår, vårt
<b>euer</b>	er, ert
<b>ihr</b>	deras, sin, sitt
<b>Ihr</b>	Er, Ert

Abb. 32: LD:153<sup>31</sup>

<sup>29</sup> Übersetzung: Wörter und Phrasen. Englische Wörter. Englische Wörter sind im Deutschen relativ häufig, besonders wenn es um Themen wie Mode, Schönheitsindustrie und Sport geht. In *Probleme*, *Probleme* findest du viele englische Wörter. Kannst du ein paar Beispiele geben? Hör gern den Text noch einmal und richte Aufmerksamkeit darauf, wie die Wörter englischen Ursprungs ausgesprochen werden. Stimmt das mit der englischen Aussprache überein? (LAS)

<sup>30</sup> Übersetzung: ABER: Wenn du ablehnen möchtest: -- (Vgl. mit dem Englischen „Yes please.“ und „No, thank you.“) (LAS)

## 8.4 Lust auf Deutsch 1 (Schweden)

LaD betont im Vorwort des Textbuchs viele Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Schon im Anfangsunterricht wird zum Sprachvergleich zwischen Deutsch und Schwedisch aufgefordert. Gleichzeitig werden die Lernenden dazu ermutigt, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen zu entdecken, aber auch ihre früheren Kenntnisse und Lernstrategien zu nutzen und weiterzuentwickeln. (LaD TB: 4)

Die Belege des Sprachvergleichs kommen insgesamt 16 Mal vor. Zwischen dem Schwedischen und dem Deutschen wird 14 Mal verglichen, aber dem gegenüber nur zweimal zwischen der vorher gelernte Fremdsprache (Englisch) und dem Deutschen (Abb. 33).

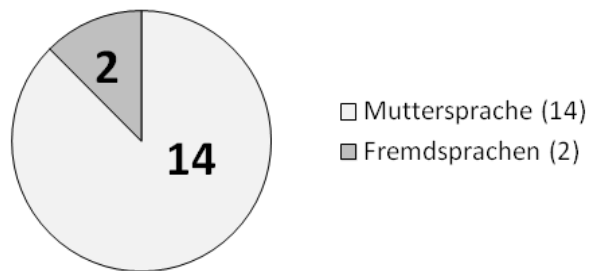


Abb. 33: Belege nach dem Vergleich mit der Sprache (Muttersprache/vorher gelernte Fremdsprachen)

### 8.4.1 Muttersprache – Deutsch

Wie Abbildung 34 zeigt, gibt es 14 Belege, in den die Kenntnisse der Muttersprache benutzt werden: zweimal im Bereich des Wortschatzes, 7 Mal im Bereich der Grammatik und 5 Mal im Bereich der Aussprache.

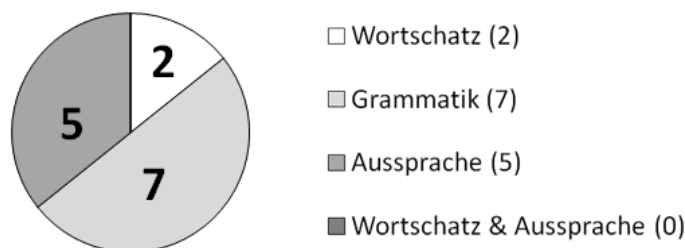


Abb. 34: Belege nach den sprachlichen Ebenen

<sup>31</sup> Übersetzung: POSSESSIVPRONOMINA (Vergleiche mit dem Englischen possess = äga [besitzen]) (LAS)

Das erste Kapitel der Einheit 1 heißt *Deutsch gratis*. Meiner Meinung nach ist schon allein der Name motivierend für die Lernenden, weil es bedeutet, dass sie schon viele deutschen Wörter aufgrund ihrer eigenen Muttersprache kennen, obwohl sie noch gar nicht Deutsch gelernt haben. Einschränkend ist aber zu bemerken, dass die „falschen Freunde“ überhaupt nicht behandelt werden, obwohl es in einem solchen Fall möglicherweise sinnvoll wäre. Diese Aufgabe behandelt deutschsprachige Anzeigen:

**A Deutsch gratis**

**REISE**  
Sonntag, 3. Dezember



**Schweizer Reisebüros buchen nicht mehr gratis!**

M O D E  
**Fassungslos**  
Ein Designer aus der Provinz stellt Brillen nur für Trendsetter her.

*Brokkolisalat  
mit Tomaten  
und Sesam*

*Ihr Hotel in Leipzig!*  
Einfach einchecken und wohlfühlen!  
Wir wünschen Ihnen einen erfolgreichen Aufenthalt  
Leipzig kommt – wir sind schon da:  
4-Sterne-Komfort zum 3-Sterne-Preis  
De-Luxe-Zimmer mit Marmor-Bad  
Welcome Cocktail  
Frühstücksbuffet  
Sauna, Solarium, Whirlpool.  
Unglaublich aber wahr! Unser Test-Angebot für ganz  
Ausgeschlafene 95 € - pro Tag inkl. Frühstück.  
Und die Begleitperson ist mit 2,50 € - dabei.  
Was wollen Sie mehr?  
*PS*

**WELT am SONNTAG**

**Osteuropa wird auch zur Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt**

Abb. 35: LaD TB: 6

In LaD gibt es insgesamt sieben Belege zum Sprachvergleich zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen in Bereich der Grammatik. Unterschiede kommen



vier Mal vor, in den Bereichen der Buchstaben, des bestimmten Artikels der Zahlen und der Dativform. Als Beispiel für Unterschiede ist Abbildung 37 zu nennen, die sich mit dem bestimmten Artikel beschäftigt. Ähnlichkeiten zwischen Sprachen werden drei Mal dargestellt: bei dem Infinitiv, dem unbestimmten Artikel (Abb. 36) und dem Plural.

#### Obestämd artikel

- I tyskan sätts den obestämda artikeln *ein, eine* före substantivet.
- I svenskan sätter vi ”en” eller ”ett” framför substantivet för att bilda obestämd form.

ein Mann	en man
ein Kind	ett barn
eine Frau	en kvinna

Abb. 36: LaD AB: 22<sup>32</sup>

#### Bestämmd artikel

- I tyskan sätts den bestämmda artikeln före substantivet.
- I svenskan står den bestämmda artikeln som en ändelse.

singular		plural	
der Mann	mannen	die Männer	männern
das Kind	barnet	die Kinder	barnen
die Frau	kvinnan	die Frauen	kvinnorna

Abb. 37: LaD AB: 21<sup>33</sup>

Wie im Kapitel 3.2.1 erwähnt wird, ist es oft nützlich, die Aussprache im Kontrast zwischen der Muttersprache und der Zielsprache zu üben. In LaD liegt der Fokus sowohl auf den Unterschieden (Abb. 38) als auch den Ähnlichkeiten (Abb. 39).

## AUFGABEN

### ÜBUNG 1-3

1. Arbeta två och två. Läs alfabetet högt för varandra. Öva speciellt de bokstäver som är markerade och som har ett annat uttal än i svenskan.

Abb. 38: LaD TB 11<sup>34</sup>

<sup>32</sup> Übersetzung: **Unbestimmter Artikel** • Im Deutschen wird der unbestimmte Artikel *ein, eine* vor das Substantiv gestellt. • Im Schwedischen stellen wir „en“ oder „ett“ vor das Substantiv, um unbestimmte Form zu bilden. (LAS)

<sup>33</sup> Übersetzung: **Bestimmter Artikel** • Im Deutschen wird der bestimmte Artikel vor das Substantiv gestellt. • Im Schwedischen dient der bestimmte Artikel als eine Endung. (LAS)

<sup>34</sup> Übersetzung: Arbeitet in Paaren. Lest einander das Alphabet laut vor. Übt besonders die Buchstaben, die markiert sind und die eine andere Aussprache als im Schwedischen haben. (LAS)

o	som svenskt å	Sohn son, Boot båt
u	som svenskt o	Flug, Guten Tag
ü	Det liknar svenskans y men uttalas med rundade läppar.	München, Zürich

Abbildung 39 LaD AB 16<sup>35</sup>

## 8.4.2 Vorher gelernte Fremdsprachen – Deutsch

Die englische Sprache wird in LaD nur zweimal als Hilfe benutzt; einmal für den Wortschatz und einmal für die Aussprache (Abb. 40).

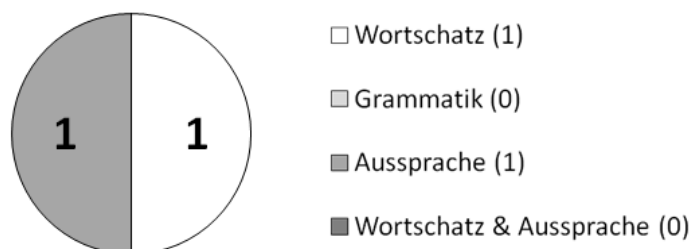


Abb. 40: Belege nach den sprachlichen Ebenen

Im vorherigen Kapitel wurde schon das Kapitel *Deutsch gratis* des Textbuchs vorgestellt. Diese zwei Seiten enthalten viele Internationalismen. Die Lernenden entdecken auch die Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen, Englischen und Schwedischen.

2 Det finns även likheter mellan tyskan, engelskan och svenskan, t.ex.:

TYSKA	ENGELSKA	SVENSKA
Telefon	telephone	telefon
willkommen	welcome	välkommen
Bank	bank	bank

I annonserna finns fler exempel. Skriv ner alla du kan hitta.

Abb. 41 LaD TB: 7<sup>36</sup>

<sup>35</sup> Übersetzung: o –wie auf Schwedisch å, u –wie auf Schwedisch o, ü: –Es ähnelt dem schwedischen y-Laut, aber wird mit runden Lippen ausgesprochen. (LAS)

<sup>36</sup> Übersetzung: Es gibt auch Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen, dem Englischen und dem Schwedischen. Es gibt mehr Beispiele in den Anzeigen. Schreib alle auf, die du finden kannst. (LAS)

Wie oben bereits angeführt wird, kommen keine Hinweise auf einen Vergleich zwischen dem Deutschen und anderen Fremdsprachen im Bereich der Grammatik vor. Aber im Bereich der Aussprache gibt es einen Fall, bei dem den Lernenden der Laut *sch* mit Hilfe der englischen Sprache beigebracht wird.

ch	som [ç] efter andra ljud	<i>nicht</i> inte, <i>durch</i> genom
sch	[ʃ] som på engelska	<i>Schweden</i> , <i>schön</i>
st	som [ʃt] i början av ord	<i>Stuhl</i> stol, <i>stehen</i> stå

Abb. 42 LaD AB: 16<sup>37</sup>

### 8.5 Vergleich zwischen den Lehrwerken

In der Einleitung wurde die Frage aufgeworfen, welche Unterschiede und Ähnlichkeiten es zwischen den finnischen und schwedischen Lehrwerken in Bezug auf die früheren Sprachkenntnisse gibt. In Abbildung 43 werden Belege (insgesamt 41) nach der Sprache (Muttersprache/vorher gelernte Fremdsprachen) in den finnischen Lehrwerken dargestellt und in Abbildung 44 Belege (insgesamt 36) in den schwedischen Lehrwerken.

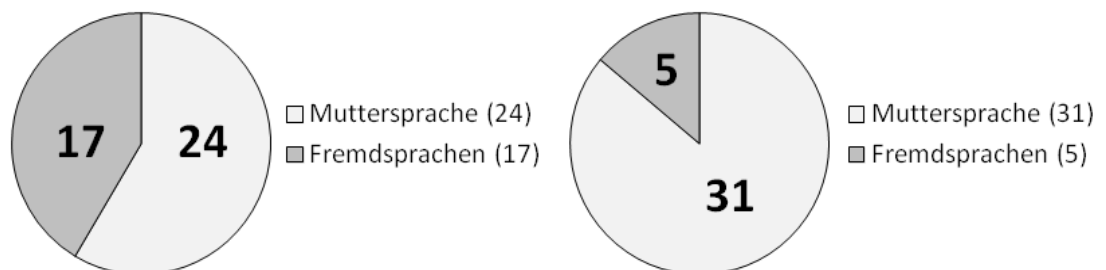


Abb. 43: Belege nach den Sprachen (Finnland)

Abb. 44: Belege nach den Sprachen (Schweden)

In den finnischen Lehrwerken verteilen sich die Fälle relativ gleichmäßig: 24 Belege (59%) auf die Muttersprache und 17 Belege (41%) auf die vorher gelernten Fremdsprachen. Bei den schwedischen Lehrwerken ist der Unterschied schon größer: 31 Belege (86%) auf die Muttersprache und nur 5 Belege (14%) auf die vorher gelernte Fremdsprache (Englisch).

<sup>37</sup> Übersetzung: ch wie [ç] nach anderem Laut sch [ʃ] wie auf Englisch st wie [ʃt] am Anfang des Wortes (LAS)



Die Abbildungen 43 und 44 machen damit deutlich, dass der größte Unterschied zwischen den finnischen und den schwedischen Lehrwerken die Sprache darstellt, mit der Deutsch verglichen wird. Die relativ geringe Anzahl der Belege sollte man berücksichtigen, wenn weitere Schlussfolgerungen gezogen werden, aber einige Ergebnisse möchte ich doch hervorheben.

**In den finnischen Lehrwerken** gibt es keine Vergleiche zwischen der Muttersprache und dem Deutschen im Bereich des Wortschatzes. Wenn ein Wort, das auch aus dem Finnischen bekannt ist, z. B. in einer Aufgabe auftaucht, handelt es sich dabei immer auch um Wörter der vorher gelernten Fremdsprachen, also Internationalismen oder Lehnwörter im Finnischen (vgl. z. B. Abb. 6). In SG gibt es mehr kontrastive und vielseitige Betrachtungen von Vergleichen zwischen dem Deutschen und den vorher gelernten Fremdsprachen (Englisch, Schwedisch) als in PDS. SG ist die neueste Lehrwerkreihe von allen hier analysierten Reihen und stammt aus den Jahren 2013-2014. Man könnte also vermuten, dass hier die Einflüsse der Mehrsprachigkeitsforschung schon sichtbar sind.

Auf der Ebene der Grammatik gibt es in PDS mehr Vergleiche zwischen der Muttersprache und dem Deutschen als in SG. In diesen Vergleichen geht es immer um die Unterschiede zwischen dem Finnischen und dem Deutschen (z. B. Abb. 15). Wenn dagegen in den finnischen Lehrwerken Bezüge auf die vorher gelernten Fremdsprachen (Englisch, Schwedisch) vorkommen, behandeln diese immer Ähnlichkeiten zwischen diesen Sprachen und dem Deutschen, wie z. B. bei den Artikeln (z. B. Abb. 20) und den Modalverben.

Die meisten Hinweise auf die Muttersprache oder Vergleiche zwischen dem Deutschen und dem Finnischen kommen in den beiden Reihen in den Ausspracheerklärungen vor (insgesamt 43%) (z. B. Abb. 14). Dagegen gibt es in PDS keine Hinweise auf die vorher gelernten Fremdsprachen in diesem Bereich, aber in SG wird die richtige Aussprache auch mit Internationalismen und Lehnwörtern geübt (Abb. 7).

**Die schwedischen Lehrwerke** konzentrieren sich im Bereich des Wortschatzes auf die Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen. Jedoch gibt es weniger Vergleiche auf dieser Ebene als ich erwartet hätte (z. B. Abb. 24). Die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen sind vermutlich zu eindeutig, um sie zu

erwähnen. Die vorher gelernte Fremdsprache der schwedischen Lernenden ist, wie schon erwähnt, Englisch. Trotzdem gibt es Vergleiche zwischen dem Deutschen und dem Englischen nur sehr wenig, aber wenn diese Einzelfälle vorkommen, dann hauptsächlich gerade im Bereich des Wortschatzes (z. B. Abb. 30).

Sprachvergleiche zwischen dem Schwedischen und dem Deutschen kommen in den beiden Lehrwerkreihen vor allem im grammatikalischen Bereich zum Ausdruck (insgesamt 42%). Bemerkenswert ist, dass in den schwedischen Lehrwerken meistens die Unterschiede zwischen dem Schwedischen und dem Deutschen im grammatikalischen Bereich dargestellt werden, wie z. B. Unterschiede bei Zahlwörtern (Abb. 27) und den bestimmten Artikeln (Abb. 37). Die Unterschiede werden wahrscheinlich öfter behandelt, weil die Sprachen ansonsten so ähnlich sind. Englisch wird nur einmal benutzt, und zwar um einen grammatischen Begriff in LD zu erklären (Abb. 32).

Die Ausspracheerklärungen sind in beiden Reihen sehr ähnlich und die Vergleiche zwischen der Muttersprache und dem Deutschen spielen eine fast ebenso große Rolle wie auf der Ebene der Grammatik (insgesamt 33%) (z. B. Abb. 28). In beiden Lehrwerkreihen gibt es auch je einen Fall, in dem die englische Aussprache berücksichtigt wird (Abb. 30, Abb. 42).

Im Kapitel 5.2 wird erwähnt, dass laut *Skolverket* (Schulbehörde) die rein kontrastiven Betrachtungen zwischen dem Schwedischen und dem Deutschen im Fremdsprachenunterricht nicht empfohlen werden. Auf der einen Seite macht es natürlich Sinn, weil die Lernende mit anderer Muttersprache möglicherweise nicht so viel Nutzen von diesen Vergleichen haben wie die Lernenden, die Schwedisch als Muttersprache haben. Aber auf der anderen Seite, wie die analysierten Lehrwerke auch zeigen, gibt es doch ganz viele kontrastive Betrachtungen zwischen dem Schwedischen und dem Deutschen, und ich zumindest vertrete die Position, dass diese Vergleiche eher hilfreich als störend sind, auch wenn man Schwedisch nicht als Muttersprache hat.

**Alle Lehrwerkreihen**, sowohl aus Finnland als auch aus Schweden, enthalten für die ersten Unterrichtsstunden mindestens eine Übung mit Internationalismen, Lehnwörtern oder bekanntem Wortschatz entweder aus der Muttersprache oder den vorher gelernten Fremdsprachen (z. B. Abb. 18). Solche Übungen rufen meiner

Meinung nach Interesse insbesondere bei jüngeren Deutschlernern hervor. Die Anglizismen im Deutschen werden im finnischen Lehrwerk SG (Abb. 7) und im schwedischen Lehrwerk LD (Abb. 30) kurz behandelt. Eine Einschränkung hierbei ist, dass die „falschen Freunde“ weitgehend ausgeklammert bleiben.

In Bereich der Grammatik spielen in den finnischen Lehrwerken die Vergleiche zwischen dem Deutschen und den vorher gelernten Fremdsprachen eine größere Rolle als zwischen dem Deutschen und der Muttersprache (Finnisch). In den schwedischen Lehrwerken gibt es dagegen nur zwischen der Muttersprache (Schwedisch) und dem Deutschen Vergleiche in Bezug auf die Grammatik. Es ist aber interessant zu bemerken, dass die Ausspracheerklärungen in allen Lehrwerken sehr ähnlich sind im Bezug darauf, dass die Muttersprache eine sehr wichtige Rolle spielt.

## 9 Zusammenfassung

Wie im Theorieteil erwähnt wird, ist der Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik sehr umfassend. Das Ziel dieser Magisterarbeit ist es, eine möglichst vielseitige Auskunft über die Rolle der jeweiligen Muttersprache und der vorher gelernten Fremdsprachen in aktuellen Lehrwerken, die nicht direkt nach der Mehrsprachigkeitsdidaktik konzipiert sind, zu bieten.

Meine erste Forschungsfrage lautete:

- 1) Wie werden die anderen Sprachen der Schüler in den Lehrwerken einbezogen?

In den Kapiteln 8.1 – 8.4 werden die Aspekte bei jedem Lehrwerk getrennt behandelt. Bei der Analyse ist eine Differenzierung nach den Vergleichssprachen (Muttersprache/vorher gelernte Fremdsprachen) und nach sprachlichen Ebenen (Wortschatz, Grammatik, Aussprache) als Beurteilungskriterium hilfreich, und wie die angeführten Beispiele aus den analysierten DaF-Lehrwerken erkennen lassen, ist es durchaus möglich verschiedene Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik in ein Lehrwerk zu integrieren. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Benutzung der vorher gelernten Sprachen (Englisch, in Finnland auch Schwedisch) in den analysierten Lehrwerken gering ist. Aber trotzdem sind die einzelnen Fälle interessant und zeigen auch, wie einfach es wäre, die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik stärker zu nutzen. Anhand konkreter Beispiele des Sprachvergleichs lassen sich im Unterricht Erkenntnisse über die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem Deutschen, der Muttersprache und den vorher gelernten Fremdsprachen ableiten und vermitteln. Die dargestellten Ergebnisse rechtfertigen jedoch die Aussage von Marx und Hufeisen (Kap. 4.1), dass die Tertiärsprachendidaktik in DaF-Lehrwerken noch nur oberflächlich angewandt ist.

Meine zweite Forschungsfrage ist:

- 2) Welche Unterschiede und Ähnlichkeiten gibt es in Bezug auf die Einbeziehung der anderen Sprachen zwischen den analysierten finnischen und schwedischen Lehrwerken?

Diese Frage wird in Kapitel 8.5 ausführlicher behandelt. In der Einleitung habe ich die Hypothese formuliert, dass in den schwedischen Lehrwerken die Kenntnisse der Muttersprache und Vergleiche zwischen dem Schwedischen und dem Deutschen am häufigsten erfolgen, während in den finnischen Lehrwerken Vergleiche zwischen den vorher gelernten Fremdsprachen (Englisch, Schwedisch) und Deutsch öfter vorkommen.

Es wird aber deutlich, dass es in allen analysierten Lehrwerkreihen mehr kontrastive Betrachtungen zwischen der Muttersprache und dem Deutschen als zwischen den vorher gelernten Fremdsprachen und dem Deutschen gibt. In den schwedischen Lehrwerken war dies, wie schon in der Hypothese erwähnt wurde, zu erwarten. Bei den finnischen Lehrwerken stimmt meine Hypothese dagegen nicht. Dazu gibt es aber eine deutliche Erklärung: Ich habe nicht vorausgesehen, welche große Rolle die Muttersprache im Bereich der Aussprache spielen würde. Wenn ich nur die Ebenen des Wortschatzes und der Grammatik betrachtet hätte, würde meine Hypothese auch bei den finnischen Lehrwerken stimmen.

In Zukunft werden hoffentlich immer mehr DaF-Lehrwerke die Ergebnisse der Mehrsprachigkeits- und Tertiärsprachenforschung berücksichtigen. Wie im Kapitel 3 erwähnt wurde, könnte also besonders die Lehrerbildung von der Mehrsprachigkeitsforschung profitieren, damit die Fremdsprachenlehrenden in ihrer Arbeit die Mehrsprachigkeitsdidaktik besser nutzen können.

Hier in Finnland wurde dieses Thema noch nicht in die Tiefe untersucht, obwohl die drei germanischen Sprachen, die hier meist gelernt werden, auf jeden Fall aufeinander Einfluss haben. Eine Untersuchung der Rolle der vorher gelernten Fremdsprachen besonders in der finnischen gymnasialen Oberstufe, wo die Schüler schon mindestens Englisch, aber auch Schwedisch gelernt haben, wäre deswegen eine lohnenswerte Aufgabe für zukünftige Arbeiten. Diese Resultate könnten auch für Lehrwerkautoren von Bedeutung sein.

# Literatur

## Primärliteratur

Aro, Anna/Busse, Christian/Ikonen, Niina/Jaakamo, Pirjo (2009): Panorama Deutsch Start. Kurssit 1-2 Texte. Keuruu: Otava.

Aro, Anna/Busse, Christian/Ikonen, Niina/Jaakamo, Pirjo (2009): Panorama Deutsch Start. Kurssi 1 Übungen. Keuruu: Otava.

Aro, Anna/Busse, Christian/Ikonen, Niina/Jaakamo, Pirjo (2009): Panorama Deutsch Start. Kurssi 2 Übungen. Keuruu: Otava.

Elfving Vogel, Margot/Rydén Kerstin B./Mertens, Harriet (1998): Lust auf Deutsch 1 Textbuch. Stockholm: Sanoma Utbildning.

Elfving Vogel, Margot/Rydén Kerstin B./Mertens, Harriet (1999): Lust auf Deutsch 1 Arbeitsbuch. Stockholm: Bonnier Utbildning.

Hofbauer, Christine/Karnland, Annika/Vasiliadis, Joakim (2004): Lieber Deutsch 1. Stockholm: Liber.

Seppänen, Maritta/Toiviainen, Hilikka/Hübner, Heidi/Haapala, Mika/Pyykönen, Hanna (2013): Super gut 1. Helsinki: Sanoma Pro.

Seppänen, Maritta/Toiviainen, Hilikka/Hübner, Heidi/Haapala, Mika/Pyykönen, Hanna (2014): Super gut 2. Helsinki: Sanoma Pro.

## Sekundärliteratur

Bardel, Camilla/Falk, Ylva/Lindqvist, Christina (Hg.) (2016): Tredjespråksinläring. Lund: Studentlitteratur.

Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.) (2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke.

Brdar-Szabó, Rita (2001): Kontrastivität in der Grammatik. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter. S. 195-204.

Christ, Ingeborg (2007): Staatliche Regelungen für den Fremdsprachenunterricht: Curricula, Richtlinien, Lehrpläne. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.), S.71-77.

Grießhaber, Wilhelm (1995): Zweisprachige Lehrwerke für Deutschlerner. In: Dittmar, Norbert/Rost-Roth, Martina (Hg.), S. 283-302.

Dittmar, Norbert/Rost-Roth, Martina (Hg.) (1995): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (2001). Europarat, Rat für Kulturelle Zusammenarbeit. Berlin: Langenscheidt.
- Grossmann, Simone (2011): Mündliche und schriftliche Arbeitsanweisungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hein, Petra (2007): Schwedisch. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.), S. 560-562.
- Hufeisen, Britta (1991): Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (2002): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.
- James, Carl (1980): Contrastive Analysis. Singapore: Longman.
- Johnsen, Egil Børre (1993): Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts. Oslo: Scandinavian University Press.
- Kielhöfer, Bernd (1995): Die Rolle der Kontrastivität beim Fremdsprachenerwerb. In: Dittmar, Norbert/Rost-Roth, Martina (Hg.), S. 35-51.
- Königs, Frank (2006): Sprachvielfalt und Mehrsprachigkeit als Problem und Chance der Lehrwerkkonstruktion Deutsch als Fremdsprache. In: Neuland, Eva (Hg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 525-539.
- Krumm, Hans-Jürgen/Ohms-Duszenko, Maren (2001): Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter. S. 1020-1041.
- Lado, Robert (1958): Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Maijala, Minna (2007): Jugendsprache und Jugendkultur in finnischen und schwedischen DaF-Lehrwerken – „Voll die Liebe“: „Boys“ und „Girls“. In: Neuland, Eva (Hg.): Jugendsprachen: mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 283-298.
- Marx, Nicole (2008): Wozu die Modelle? Sprachlernmodelle in neueren Deutsch-Lehrwerken am Beispiel der Tertiärsprachendidaktik. In: Fremdsprache Deutsch 38. München: Hueber. S. 19-25.
- Marx, Nicole/Hufeisen, Britta (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter. S. 826-832.
- Mehlhorn, Grit (2013): Slawische Sprachen als Tertiärsprachen – Potenziale für den Sprachvergleich im Fremdsprachenunterricht. In: Rothstein, Björn (Hg.), S.111-136.
- Mißler, Bettina (1999): Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung. Tübingen: Stauffenburg.

- Neuner, Gerhard (2007): Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.), S. 399-405.
- Neuner, Gerhard/Hufeisen, Britta/Kursiša, Anta/Marx, Nicole/Koithan, Ute/Erlenwein, Sabine (2009): Deutsch als zweite Fremdsprache. Fernstudieneinheit 26. Berlin [u. a.]: Langenscheidt.
- Odlin, Terence (1989): Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning. Cambridge [u. a.]: Cambridge University Press.
- Oomen-Welke, Ingelore (2013): Sprachen vergleichen auf eigenen Wegen: Der Beitrag des Deutschunterrichts. In: Rothstein, Björn (Hg.), S. 49-70.
- Ringbom, Håkan (1987): The Role of the First Language in Foreign Language Learning. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. Stuttgart [u. a.]: Metzler.
- Rothstein, Björn (Hg.) (2013): Sprachvergleich in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Solmecke, Gert (2006): Arbeitsanweisungen in Lehrwerken. In: Jung, Udo O. H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 29-33.
- Sternemann, R et al. (1983): Einführung in die konfrontative Linguistik. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Storch, Günther (2008): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Paderborn: W. Fink.
- Tarvainen, Kalevi (1985): Kielioppia kontrastiiisest. Suomesta saksaksi. Jyväskylä: Veröffentlichungen des Germanistischen Instituts der Universität Jyväskylä 4.
- Tekin, Özlem (2012): Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis. Tübingen: Stauffenburg.
- Tönshoff, Wolfgang (2007): Lernerstrategien. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.), S. 331-335.
- Vicente, Sara/Pilypaitytė, Lina (2014): Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrmaterialien. In: Fremdsprache Deutsch 50. Berlin: Erich Schmidt. S. 52-57.
- Williams, Sarah/Hammarberg, Björn (1997): L1 and L2 Influence in L3 Production: Evidence from Language Switches. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning. Stockholms universitet.



## Elektronische Quellen

Europäische Union: Mehrsprachigkeit. [http://europa.eu/pol/mult/index\\_de.htm](http://europa.eu/pol/mult/index_de.htm).  
Letzter Aufruf am 23.9.2015.

Hufeisen, Britta/Gibson, Martha (2003): Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens. VALS-ASLA 78, 13-33. [https://doc.rero.ch/record/18299/files/05\\_Hufeisen\\_Gibson.pdf](https://doc.rero.ch/record/18299/files/05_Hufeisen_Gibson.pdf).  
Letzter Aufruf am 29.9.2015.

Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Council of Europe Publishing. <http://archive.ecml.at/documents/pub112g2003.pdf>.  
Letzter Aufruf am 23.9.2015.

Kangasvieri, Teija/Miettinen, Elisa/Kukkohovi, Pirkko/Härmälä, Marita (2011): Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. Tilannekatsaus joulukuun 2011. Opetushallitus. [http://www.oph.fi/julkaisut/2011/kielten\\_tarjonta\\_ja\\_kielivalintojen\\_perusteet\\_perusopetuksessa](http://www.oph.fi/julkaisut/2011/kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa).  
Letzter Aufruf am 25.1.2016.

Lärarnas riksförbund (2013): Språk är framtiden. En rapport om engelska och moderna språk. <http://www.lr.se/opinionpaverkan/undersokningar/arkiv/sprakarframtiden.5.57e260f51422dfbdf3f1578.html>.  
Letzter Aufruf am 25.1.2016.

Neuner, Gerhard (2009): Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen. Grundlagen – Dimensionen – Merkmale. Hueber. [www.hueber.de/mehrsprachigkeitsdidaktik](http://www.hueber.de/mehrsprachigkeitsdidaktik).  
Letzter Aufruf am 29.9.2015.

Opetushallitus (2003): Lukion opetussuunnitelman perusteet. Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/lukiokoulutus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulutus).  
Letzter Aufruf am 25.1.2016.

Opetushallitus (2015): Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/lukiokoulutus/lops2016](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulutus/lops2016).  
Letzter Aufruf am 22.1.2016.

Skolverket (2006): Läromedlens roll i undervisningen. Grundskollärarens val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap. Rapport 284. [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf1640.pdf%3Fk%3D1640](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf1640.pdf%3Fk%3D1640).  
Letzter Aufruf am 23.9.2015.

Skolverket: Moderna språk. <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasiutbildning/gymnasieskola/mod/subject.pdf?subjectCode=MOD&tos=gy&lang=sv>.  
Letzter Aufruf am 22.1.2016.

Skolverket: Om ämnet Moderna språk. <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasiutbildning/gymnasieskola/mod?tos=gy&subjectCode=mod&lang=sv>.  
Letzter Aufruf am 23.9.2015.