

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Väkiparta Paula Marianne	
Työn nimi – Title Zur Berücksichtigung des positiven Einflusses der Muttersprache in schwedischsprachigen DaF-Lernmaterialien – Eine kontrastive Untersuchung zweier in Schweden bzw. in Finnland benutzten Grammatikbücher	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year Maaliskuu 2008	Sivumäärä – Number of pages 99 s. + 4 liitettä
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tässä työssä tutkittiin oppijan äidinkielen huomioimista saksan kielioppikirjoissa. Tavoitteena oli selvittää, miten ruotsinkieliset saksan kielioppikirjat huomioivat kyseisten kielten väliset yhtäläisyydet ja tuovat positiivisen siirtovaikutuksen oppijan hyödynnettäväksi. Tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan kahta Ruotsissa ja kahta Suomessa käytössä olevaa ruotsinkielistä saksan kielioppikirjaa, jotka on suunnattu pääasiassa lukiolaisille. Suomessa käytössä olevat ruotsinkieliset kielioppikirjat ovat käännöksiä suomenkielisistä alkuperäisteoksista. Tässä tapaustudkimuksessa tarkastelun kohteena olivat modaaliverbien ja refleksiivipronominien kielioppikuvaukset, sillä näiden rakenteiden kohdalla ruotsin ja saksan kielissä ilmenee paljon yhtäläisyyksiä.</p> <p>Työn teoriaosassa selvitettiin kontrastiivisen lingvistiikan historiaa, tutkittavien kielten, saksan, ruotsin ja suomen, sukulaisuussuhteita ja ominaispiirteitä sekä siirtovaikutuksen käsitettä. Teoriaosa keskittyi myös kuvaamaan vieraan kielen oppimista siinä määrin kuin se ottaa kantaa äidinkielen huomioimiseen. Teoriaosan lopussa selvitettiin lisäksi miten Eurooppalainen viitekehys käsittelee äidinkielen huomioimista kieliopin opetuksessa.</p> <p>Tutkimusten tulosten perusteella näyttäisivät Ruotsissa käytössä olevat saksan kielioppikirjat huomioivan oppijan äidinkielen suuremmassa määrin kuin Suomessa käytössä olevat kirjat. Modaaliverbien taiputusta lukuun ottamatta Ruotsin kielioppikirjat tarjosivat oppijalle paremmat edellytykset hyötyä positiivisesta siirtovaikutuksesta. Suomessa käytössä olevissa kielioppikirjoissa erityisesti modaaliverbikompleksin ja refleksiiviverbien kohdalla positiivinen siirtovaikutus jäi huomiotta, vaikka nämä kieliopilliset ilmiöt ovat hyvin samankaltaiset saksassa ja ruotsissa. Tutkittavista kirjoista positiivisen siirtovaikutuksen huomioi parhaiten Ruotsissa käytössä oleva <i>Modern Tysk Grammatik</i>, jota voitaisiin tämän tutkimuksen tulosten perusteella suositella käytettäväksi myös suomenruotsalaisten saksan opetuksessa, sikäli kun Suomessa ei ole resursseja eikä kannattavia markkinoita tehdä suomenruotsalaisille omaa, heidän tarpeitansa vastaavaa saksan kielioppikirjaa.</p>	
Asiasanat – Keywords positiver Transfer, kontrastive Linguistik, Fremdspracherwerb, Grammatikunterricht, Lehrwerkforschung, Lehrwerkkritik	
Säilytyspaikka – Depository Aallon kirjasto	
Muita tietoja – Additional information	

**Zur Berücksichtigung des positiven Einflusses der Muttersprache in
schwedischsprachigen DaF-Lernmaterialien**
**Eine kontrastive Untersuchung zweier in Schweden bzw. in Finnland benutzten
Grammatikbücher**

Pro Gradu-Arbeit
Deutsche Sprache und Kultur
Institut für moderne und klassische Sprachen
Universität Jyväskylä
März 2008

Paula Väkiparta

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG	6
2 KONTRASTIVE LINGUISTIK.....	9
2.1 Entwicklung der kontrastiven Betrachtung	10
2.2 Kontrastivhypothese	13
3 SPRACHVERWANDTSCHAFT	13
3.1 Deutsch und Schwedisch in der germanischen Sprachfamilie.....	14
3.2 Finnisch in der finno-ugrischen Sprachfamilie	15
4 TRANSFER	17
4.1 Transfer in der Psychologie und Pädagogik.....	17
4.2 Transfer in der Sprachwissenschaft	18
4.2.1 Drei linguale Transferkategorien	19
4.2.2 Positiver Transfer.....	20
4.2.2.1 Äquivalenz, Divergenz und Konvergenz.....	20
4.2.2.2 Tertiärsprachentransfer	22
4.2.3 Negativer Transfer	23
5 FREMDSPRACHERWERB.....	23
5.1 Fremdspracherwerb und positiver Transfer	24
5.2 Grammatikunterricht des Deutschen.....	25
5.3 Lernerstrategien	27
5.4 Berücksichtigung der Muttersprache und des positiven Transfers im GER	28
6 ZIELSETZUNG, METHODE UND MATERIAL	30
6.1 Methode.....	31
6.2 Material.....	34
6.2.1 In Schweden benutzte Grammatikbücher	35
6.2.2 In Finnland benutzte Grammatikbücher	36

7 MODALVERBEN.....	37
7.1 Kontrastive Beschreibung der Modalverben.....	38
7.1.1 Flexion der Modalverben	41
7.1.2 Funktionen der Modalverben	42
7.1.3 Modalverbkomplex	43
7.1.4 Finnische Modi als Äquivalente der deutschen und schwedischen Modalverben.....	44
7.1.4.1 Konditional	44
7.1.4.2 Potentialis.....	45
7.1.4.3 Imperativ.....	46
7.1.5 Zusammenfassung.....	47
7.2 Analyse der Modalverben in den Lernmaterialien	49
7.2.1 Kontrastivität	49
7.2.1.1 Kontrastivität im Bereich der Flexion.....	53
7.2.1.2 Kontrastivität beim Modalverbkomplex.....	54
7.2.2 Äquivalenz, Divergenz und Konvergenz.....	57
7.2.3 Formtransfer und Funktionstransfer.....	60
7.2.4 Beispiele.....	63
7.2.5 Unterschiede	65
8 REFLEXIVPRONOMINA	65
8.1 Kontrastive Beschreibung der Reflexivpronomina	66
8.1.1 Reflexivpronomina im Akkusativ.....	66
8.1.2 Reflexivpronomina im Dativ	67
8.1.3 Reflexivverben	68
8.1.4 Zusammenfassung.....	70
8.2 Analyse der Reflexivpronomina in den Lernmaterialien	71
8.2.1 Kontrastivität	71
8.2.1.1 Kontrastivität bei den Akkusativ- und Dativformen.....	74
8.2.1.2 Kontrastivität bei den Reflexivverben	78
8.2.2 Äquivalenz, Divergenz und Konvergenz.....	84
8.2.3 Formtransfer und Funktionstransfer.....	85
8.2.4 Beispiele.....	87

8.2.5 Unterschiede	88
9 SCHLUSSBETRACHTUNG	90
LITERATURVERZEICHNIS	94
ANHANG 1	100
ANHANG 2	101
ANHANG 3	103
ANHANG 4	104

1 EINLEITUNG

Der Einfluss der Muttersprache¹ und anderer Sprachen ist ein wichtiger Faktor beim Lernen einer Fremdsprache². Dieser Einfluss, das Übertragungsphänomen, wird in der Sprachwissenschaft *Transfer* genannt. Der Begriff des Transfers, der auf den Unterschieden und Ähnlichkeiten der Sprachen beruht, deutet meistens auf den Einfluss der Muttersprache hin³. (Odlin, 1989, 26-27; Gass & Selinker, 1992, 3; Sharwood Smith, 1994, 13.) Um diesen Einfluss der Muttersprache beim Lernen einer Fremdsprache zweckmäßig ausnutzen zu können, ist die Berücksichtigung der Muttersprache des Lerners⁴ in den Lernmaterialien auch wichtig. In dieser Arbeit wird die Berücksichtigung des Schwedischen als Muttersprache in vier DaF⁵-Grammatikbüchern untersucht. Schwedisch und Deutsch gehören nämlich zu einer gemeinsamen Sprachfamilie, zu den germanischen Sprachen. Aus dem Blickwinkel des positiven Transfers lässt dieses vermuten, dass die schwedischsprachigen Lerner gute Bedingungen hätten, deutsche Grammatik zu lernen, besonders wenn die Muttersprache und die kontrastiven Ähnlichkeiten in den Lernmaterialien berücksichtigt werden. Trotzdem gibt es in Finnland keine eigenen Grammatikbücher für Finnlandschweden⁶, die Deutsch lernen. Da sie den finnischen Lehrplänen folgen müssen, benutzen sie übersetzte Versionen der finnischen Grammatikbücher⁷, die natürlich nicht in großem Maß die Muttersprache des Lerners berücksichtigen können, weil zwischen dem Finnischen und dem Deutschen keine Sprachverwandtschaft besteht. Die in dieser Arbeit analysierten Grammatikbücher sind

¹ In dieser Untersuchung werden die Termini *Muttersprache*, *Ausgangssprache* und *Erstsprache* in der gleichen Bedeutung benutzt.

² In dieser Arbeit wird kein Unterschied zwischen den Termini Zweitsprache und Fremdsprache gemacht.

³ Die Einflüsse können auch von anderen Fremdsprachen, die der Lerner beherrscht, herrühren. Dann handelt es sich um sog. Tertiärsprachentransfer, der näher im Kapitel 4.2.2.2 erläutert wird.

⁴ Aus Gründen der Lesbarkeit benutze ich in dieser Arbeit bei unbestimmter Personenreferenz immer nur männliche Formen, schließe damit aber auch Frauen ein.

⁵ Deutsch als Fremdsprache

⁶ Das Schwedische, das die Finnlandschweden sprechen, *Finnlandsschwedisch*, unterscheidet sich einigermaßen von dem in Schweden gesprochenen *Reichsschwedischen*. Die bedeutendsten Unterschiede gelten aber die Aussprache und Teile des Wortschatzes, in der Schriftsprache und im Bereich der Grammatik gibt es nur geringe Unterschiede. Deswegen ist es in dieser Arbeit nicht zweckmäßig, Finnlandsschwedisch und Reichsschwedisch getrennt zu behandeln.

⁷ Nach der Information auf den Webseiten von den schwedischsprachigen gymnasialen Oberstufen in Finnland benutzt *Björneborgs svenska samskola* ein schwedisches Grammatikbuch, nämlich *Modern Tysk Grammatik* von Rydén et al. (www.bjss.fi)

übersetzte und bearbeitete Versionen der finnischsprachigen Originale⁸, aber trotz der Bearbeitung ist der positive Transfer nicht systematisch berücksichtigt worden. Um den Einfluss der Muttersprache ausnutzen zu können, wäre es vermutlich sinnvoller, eigene, gründlich bearbeitete Bücher für die Finnlandschweden zu haben. Diese Untersuchung setzt sich zum Ziel, aufzuzeigen, wie wichtig die Miteinbeziehung der Muttersprache ist, wenn man den Finnlandschweden deutsche Grammatik beibringt. Außerdem wird in der vorliegenden Arbeit dafür plädiert, dass es zweckmäßiger wäre, statt der übersetzten Versionen der finnischen Grammatikbücher für die Finnlandschweden eigene, besonders für Schwedischsprachige gemeinte Grammatikbücher anzuwenden.

In den letzten Jahrzehnten ist das Forschungsgebiet des Transfers viel untersucht worden. Trotzdem gibt es immer noch keine Klarheit darüber, wie, wann und wie viel die Muttersprache auf das Lernen einer Fremdsprache einwirkt. (Jarvis 2000⁹, zitiert durch Kaivapalu, 2005, 27.) Meistens hat man sich zudem auf den negativen Transfer, also *Interferenz*, und die Fehleranalyse konzentriert, so z. B. Neuvonen (2005), Mikkonen (2002) und Heikkilä (1992). Neuvonen erklärt in ihrer Untersuchung, wie die finnischen Sprachlerner den Wortschatz des Englischen anwenden und was für interferenzbedingte Fehler sie da machen. Die Untersuchung von Mikkonen konzentriert sich auf die Fehler bei der Produktion der Negation im Deutschen in Abituraufsätzen von finnischen Deutschlernern und die von Heikkilä auf die Fehler bei der Produktion der Präpositionen im Englischen. Eine der wenigen Untersuchungen, die sich auf den positiven Transfer konzentriert haben, ist die Doktorarbeit von Annekatriin Kaivapalu an der Universität Jyväskylä. Kaivapalu erklärt in ihrer Untersuchung, wie die Ausgangssprache das Lernen der Flexionsformen des Finnischen bei den estnischen Lernern fördert, im Vergleich zu den russischen Lernern. Im Ganzen ist also auf den positiven Transfer wenig Aufmerksamkeit gerichtet worden. Eine der möglichen Ursachen dafür kann darin begründet liegen, dass es schwieriger ist, positiven Einfluss der Muttersprache beim Lernen der Fremdsprache nachzuweisen. Da stellt man meistens nur die Ergebnisse fest, aber nicht den Weg, der zum

⁸ Das Vorwort im Buch *So stimmt es!* z. B. enthält folgende Bemerkung: "I den svenskspråkiga upplagan har en del ändringar och tillägg gjorts eftersom svårigheterna för de finlandssvenska eleverna inte alltid är de samma som för de finska eleverna" (Jakobs et al., 2003, 3).

⁹ Jarvis, Scott (2000): Methodological Rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 Influence in the Interlanguage Lexicon. *Language Learning* 50 (2). S. 245-309.

Ergebnis führte. Deswegen versuche ich in dieser Untersuchung zu klären, was für eine Unterstützung die Muttersprache beim Fremdsprachenlernen anbieten kann.

Im Theorieteil werden die zentralen Begriffe und der theoretische Hintergrund dieser Untersuchung genauer erläutert. Zuerst wird ein Überblick über die kontrastive Linguistik und ihre Geschichte gegeben, um den historischen Hintergrund dieser Untersuchung zu erklären. Danach wird auf die verwandtschaftlichen Verhältnisse und typischen Merkmale des Deutschen, Schwedischen und Finnischen eingegangen. Der zentrale Begriff dieser Untersuchung, Transfer, wird im Kapitel 4 mit Hilfe von Beispielen erläutert. Kapitel 5 behandelt den Fremdspracherwerb in dem Maß wie es relevant für diese Untersuchung ist. Wichtig ist auch zu erklären, wie der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen* (GER) für Sprachen den positiven Transfer und die Berücksichtigung der Muttersprache des Lerners behandelt. Dieses Thema wird auch im Kapitel 5 erörtert.

Nach dem Theorieteil werden die Ziele, Methoden und Materialien dieser Untersuchung vorgestellt. Das Analyseteil besteht aus zwei Teiluntersuchung; in der ersten werden die Modalverben, in der zweiten die Reflexivpronomina thematisiert. Das jeweilige Hauptkapitel enthält zuerst eine kontrastive Beschreibung des jeweiligen grammatischen Phänomens. Danach wird die eigentliche Analyse der grammatischen Beschreibungen der Modalverben bzw. der Reflexivpronomina in zwei in Schweden und zwei in Finnland benutzten schwedischsprachigen DaF-Grammatikbüchern durchgeführt. Bei diesen Grammatikphänomenen wäre zu erwarten, dass schwedische Muttersprachler vom positiven Transfer einen besonderen Nutzen ziehen könnten. Die Schlussbetrachtung am Ende dieser Arbeit fasst die wichtigsten Resultate dieser Untersuchung zusammen. Abschließend werden da auch Überlegungen angestellt für weitere Forschungsvorhaben auf dem Bereich des positiven Transfers vorgestellt.

Warum ich mich auf Lernmaterialien konzentrieren will, basiert auf der Tatsache, dass die Lernmaterialien im Fremdspracherwerb eine wichtige Rolle spielen. Auch die Lehrer stützen sich bei der Planung des Unterrichts meistens auf fertiggestellte Lernmaterialien. Die untersuchten Grammatikbücher sind hauptsächlich für Gymnasiasten gemeint. Dieses Niveau habe ich gewählt, weil die Grammatik in der gymnasialen Oberstufe sowohl bei den Anfängern als auch bei den Fortgeschrittenen qualitativ und quantitativ mehr gewichtet

wird, als in der Gesamtschule. Außerdem sind die intellektuellen und kognitiven Fähigkeiten des Lerners beim Lernen der zweiten oder dritten Fremdsprache meistens auf höherem Niveau als beim Lernen der ersten Fremdsprache. Somit sind auch die Fähigkeiten zum Ausnutzen des positiven Transfers besser.

2 KONTRASTIVE LINGUISTIK

Kontrastive Linguistik ist eine Teildisziplin der synchronisch-vergleichenden Sprachwissenschaft, deren Interesse vor allem auf systembezogenem Sprachvergleich, auf der Fremdsprachendidaktik und Sprachtypologie liegt (Bußmann, 2002, 376-377). Da die Hauptidee der kontrastiven Linguistik der Vergleich der Konstruktionen in verschiedenen Sprachen ist, ist es dabei egal, ob die Sprachen zu der gleichen Sprachfamilie gehören oder nicht. Die Sprachen werden nach einem bestimmten Modell beschrieben. Durch den Vergleich der Modelle können die Unterschiede und Ähnlichkeiten der Sprachen herausbekommen werden. Diese kontrastiven Analysen helfen damit, die allgemeinen Konstruktionsprinzipien der Sprachen aufzuklären. Die Forschungsergebnisse der kontrastiven Linguistik können aber auch beim Sprachunterricht praktisch verwertet werden, weil im Allgemeinen behauptet wird, dass die komparativen Beschreibungen zweier Sprachen, vor allem der Muttersprache und der Zielsprache, das Lernen und das Lehren einer Fremdsprache erleichtern. (Häkkinen, 1994, 19-20.)

In diesem Kapitel wird zuerst auf die Geschichte der kontrastiven Linguistik eingegangen. Der historische Aspekt wird hier behandelt, weil die Linguisten im Verlauf der Jahre sehr verschiedenartige Meinungen über die kontrastive Linguistik und besonders über den Transfer geäußert haben. Danach wird die Kontrastivhypothese nur kurz vorgestellt, weil das Kapitel 4 sich genauer in dieses Thema vertieft.

2.1 Entwicklung der kontrastiven Betrachtung

Schon im 19. Jahrhundert interessierten sich die Sprachforscher für die Kontakte zwischen den Sprachen. Die Untersuchungsthemen waren sowohl der Einfluss der Muttersprache auf den Fremdspracherwerb, Entlehnung als auch Codewechsel¹⁰. Die Linguisten in dem 19. Jahrhundert hielten auch die typologische Klassifizierung der Sprachen und den Sprachwandel für wichtig. Die Lehnwörter machten die Klassifizierung manchmal schwierig. Deswegen wollten die Sprachforscher behaupten, dass die Grammatik ein Basissystem jeder Sprache ist, das trotz der Kontakte zwischen den Sprachen unverändert bleibt. Mit Hilfe der kontrastiven Grammatikforschung sollte die Klassifizierung der Sprachen gelingen. (Odlin, 1989, 6-8.)

Am Ende des 19. Jahrhunderts waren die Kontakte zwischen Handel treibenden Leuten ein interessantes Forschungsobjekt in der kontrastiven Linguistik. Linguisten, wie *Hugo Schuchardt* (1842-1927), meinten, dass Transfer Pidgin¹¹ und Kreolsprachen¹² zur Folge hatte. Später im 20. Jahrhundert wurde der Einfluss des Transfers auf die Entstehung von Pidgin- und Kreolsprachen angezweifelt. Transfer wurde mehr situationsabhängig betrachtet als früher. Sowohl der soziale Kontext als auch die typologische Ähnlichkeit beim Transfer wurden für entscheidend gehalten. (Odlin, 1989, 10-12.)

Eine der bedeutendsten Personen in der kontrastiven Linguistik war *Robert Lado* (1915-1995) mit seinem Werk *Linguistics across Cultures* im Jahr 1957 (Tarvainen, 1985, 12). Nach seiner Anschauung sind die Unterschiede zwischen Sprachen und

¹⁰ Codewechsel ist der Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen oder Sprachvarietäten. Er kommt besonders bei bilingualen bzw. multilingualen Sprechern in verschiedenen Kommunikationssituationen vor. Der situative Formalitätsgrad, Gesprächsthema und die Beziehung zwischen den Gesprächspartnern sind entscheidend für die Wahl einer Sprache oder Sprachvarietät. (Bußmann, 2002, 139.)

¹¹ Pidgin-Sprache ist eine Mischsprache. Sie entsteht in einer sprachlichen Notsituation, wenn die Sprecher mit verschiedenen Muttersprachen die Struktur und das Vokabular ihrer Muttersprache reduzieren und vereinfachen, um ihre Botschaft verständlich zu machen. Pidgin-Sprachen werden meistens neben der Muttersprache erlernt. Diese Sprachen entstanden hauptsächlich während des Kolonialismus in den überseeischen Gebieten der europäischen Staaten. Da übernahmen die europäischen Sprachen die Rolle der dominanten lokalen Sprachen. (Bußmann, 2002, 518-519.)

¹² Kreolsprachen sind ehemalige Pidgin-Sprachen, die nunmehr als standardisierte Muttersprachen fungieren. Eine spontane Kreolisierung ohne eine Pidginphase ist auch möglich. In den kolonisierten Gebieten führte der soziale Anpassungsdruck die ursprüngliche Bevölkerung zu einer Situation, wo die Kreolsprache an die Stelle des Pidgin-Bilingualismus (Muttersprache + Pidgin-Sprache) tritt. Diese Situation führte meistens auch zum Verlust der ehemaligen Muttersprache. (Bußmann, 2002, 384-385.)

Lernschwierigkeiten direkt proportional (Sajavaara, 1999a, 104-108). Er meinte, dass eine Fremdsprache je schwieriger zu lernen ist, desto mehr es von der Muttersprache abweicht (Tarvainen, 1985, 12). Lado vertritt einen holistischeren Ansatz zur kontrastiven Linguistik und zum Fremdspracherwerb als viele andere Linguisten des 20. Jahrhunderts. Er zeigte Interesse auch für die lexikalischen, phonologischen und kulturellen Aspekte, nicht nur für die Grammatik. (Ringbom, 2007, 32.) Andere wichtigen Personen im Bereich der kontrastiven Linguistik waren z. B. *Baudouin de Courtenay* (1845-1929), der den Grundstein der kontrastiven Grammatik schon am Anfang des 20. Jahrhundert gelegt hat, wenn er die kontrastive Grammatik der slawischen Sprachen ausarbeitete. *Ferdinand de Saussure* (1857-1913) wird auch zu den Vätern der kontrastiven Linguistik gezählt. (Tarvainen, 1985, 11.)

Die heutige kontrastive Sprachforschung nahm seinen Anfang schon in den 50er Jahren in den USA, wo die traditionelle kontrastive Analyse entstand (Tarvainen, 1985, 11). Dann herrschten die strukturalistischen Gedanken im Bereich der Sprachwissenschaft und die behavioristischen Gedanken im Bereich des Sprachunterrichts. Der schon gelernte Stoff wurde störend beim Lernen einer neuen Sprache gesehen und damit bekam der Einfluss der Muttersprache einen negativen Stempel. So wurde die Muttersprache als Verursacher der Fehler betrachtet. Deswegen hatten die meisten damaligen kontrastiven Forschungen das Ziel, die Unterschiede zwischen den Sprachen zu finden. Die allgemeine Behauptung war, dass die systematische Betonung dieser Unterschiede im Sprachunterricht die Entstehung der Fehler verhindern konnte. (Latomaa, 1993, 19.)

Die Einstellung der Forscher zur kontrastiven Linguistik und zum Transfer ist demnach zeitweise ganz widersprüchlich gewesen, vor allem in den USA. Während der Kontrastivismus in den USA auf harte Kritik gestoßen war, verbreiteten sich diese Gedanken in die Europa, wo in den 70er Jahren mehrere Projekte im Bereich der kontrastiven Linguistik und der Transferforschung entstanden. (Sajavaara, 1999a, 104-108.) Die bedeutendsten Projekte der deutschen Sprache sind im Institut für deutsche Sprache in Mannheim ausgeführt worden (Tarvainen, 1985, 13). Zu dieser Zeit begannen die Resultate der kontrastiven Linguistik mehr Einfluss auch auf den Sprachunterricht zu haben. Vor dem 70er Jahren hatten die Untersuchungen zum Transfer das Schulwesen nur wenig interessiert. (Odlin, 1989, 15.) In den 70er Jahren entstand nämlich eine Gegenreaktion auf

die behavioristische Lerntheorie. Der Mittelpunkt der neuartigen Forschung war der Sprachlerner. Es wurde festgestellt, dass alle Fehler nicht aus der Muttersprache des Lerners folgen und dass alle Sprachlerner Fehler machen, trotz des Sprachunterrichts, der die Unterschiede zwischen den Sprachen betont. Statt der Verhinderung der Fehler wurden sie jetzt systematisch analysiert. So entstand die Theorie der Fehleranalyse. (Latomaa, 1993, 19.) Die Aufgabe dieser Analyse war, die Fehler möglichst genau und systematisch zu analysieren, klassifizieren und die Ursacher der Fehler zu finden, so dass die Fehler fernerhin vermieden werden könnten (Sajavaara, 1999a, 116). Durch das Analysieren der Fehler versuchte man den Sprachunterricht verbessern. Es wurde die Aktivität des Lerners betont: er sollte selbst Hypothesen über die Zielsprache machen und sie aktiv prüfen. (Latomaa, 1993, 19.) Weil die Fehleranalyse sich eigentlich nur auf das konzentrierte, was der Lerner nicht kann und was er falsch macht, ist sie auf Kritik gestoßen. Was, warum und wann der Lerner eigentlich transferiert hat, waren die Fragen, die bei der Fehleranalyse auch gelöst werden sollten. (Ringbom, 2007, 32.)

In den 80er Jahren begann sich die Einstellung zum Transfer und zur kontrastiven Linguistik letztlich mehr in die positive Richtung zu verändern (Ringbom, 2007, 33). Trotz Kritik und Widerstand war und ist immer noch ein großer Teil der Sprachforschung letzten Endes kontrastiv; man versucht die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen herauszufinden, besonders im Bereich der Grammatik (Sajavaara, 1999a, 104-108). Trotz der widersprüchlichen Meinungen zum Einfluss der Ausgangssprache auf den Fremdspracherwerb, sind die Forscher im Bereich der kontrastiven Linguistik und des Fremdspracherwerbs nunmehr einig, dass die Beziehungen zwischen der Muttersprache und Zielsprache systematisch auf die Lernautsprache einwirken. Je größer die typologische Ähnlichkeit zwischen den Sprachen ist, desto schneller wird die Fremdsprache gelernt. (Kaivapalu, 2005, 20.)

Viele Aspekte des Transfers sind noch nicht untersucht worden. Die einzelnen Variablen, wie z. B. das Alter, die Motivation und Lernumgebung, die zusammen mit dem Transfer Einfluss auf den Lernprozess haben, sind interessante Untersuchungsthemen. (Ringbom, 2007, 33.)

2.2 Kontrastivhypothese

Die kontrastive Linguistik beinhaltet auch die Kontrastivhypothese, die für die Argumentation der vorliegenden Arbeit von grundlegender Bedeutung ist. Nach dieser Hypothese beeinflusst die Muttersprache des Lerners stark den Fremdspracherwerb. Verschärfend kann festgestellt werden, dass starker Kontrast zwischen der Muttersprache (L1) und der Zielsprache (L2, L3 oder L4¹³) Lernschwierigkeiten und Fehler verursacht. Geringer Kontrast und Übereinstimmungen zwischen der Muttersprache und der Zielsprache sollen das Lernen dagegen erleichtern. Kontrastmangel kann aber beim Fremdspracherwerb auch problematisch werden, wenn die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen dazu führen, dass der Lerner Anwendungsbedingungen und Strukturen als solche aus seiner Muttersprache überträgt. (Rösler, 1994, 34.) Wie schon vorher erwähnt, wird dieses Phänomen im Kapitel 4 genauer behandelt.

3 SPRACHVERWANDTSCHAFT

In diesem Kapitel wird ein kurzer Überblick über die verwandtschaftlichen Verhältnisse der für die vorliegende Arbeit relevanten Sprachen Deutsch, Schwedisch und Finnisch gegeben, um dem Leser klar zu machen, welche Möglichkeiten diese drei Sprachen im Bereich des Transfers miteinander haben. Auch einige typische Merkmale dieser Sprachen werden hier behandelt. Die Sprachen werden nicht vollständig dargestellt, sondern es werden nur einzelne grammatische Teilgebiete behandelt, weil sie im Fokus dieser Untersuchung stehen.

¹³ Die erste Fremdsprache wird als L2, die zweite Fremdsprache als L3 und die dritte Fremdsprache als L4 bezeichnet.

3.1 Deutsch und Schwedisch in der germanischen Sprachfamilie

Sowohl Deutsch als auch Schwedisch gehören zu der germanischen Sprachfamilie, die wiederum ein Zweig der indoeuropäischen Sprachfamilie ist. Aufgrund der geographischen Lage der Länder wird Deutsch zu den westgermanischen Sprachen und Schwedisch zu den nordgermanischen Sprachen gerechnet. (Häkkinen, 1994, 43.)

Typisch für die germanischen Sprachen sind die vielen unterschiedlichen Gestalten einer einzelnen grammatischen Funktion (Häkkinen, 1994, 46). Zum Beispiel das Pluralmorphem weist im Deutschen und im Schwedischen mehrere Allomorphe auf. Die Tabelle 1 stellt die Pluralendungen dieser zwei Sprachen vor:

Tabelle 1: Pluralendungen des Deutschen und des Schwedischen (Duden, 2005, 182-186; Nikander & Jantunen, 1980, 15-17)

Pluralendungen des Deutschen	Beispiele	Pluralendungen des Schwedischen	Beispiele
-e ohne Umlaut mit Umlaut	<i>das Ziel – die Ziele</i> <i>der Stab – die Stäbe</i>	-or	<i>en flicka – flickor</i>
-n ohne Umlaut	<i>die Regel – die Regeln</i>	-ar ohne Umlaut mit Umlaut	<i>en pojke – pojkar</i> <i>en dotter - döttrar</i>
-en ohne Umlaut	<i>die Last – die Lasten</i>	-er ohne Umlaut mit Umlaut	<i>en elev – elever</i> <i>en stad - städer</i>
-er ohne Umlaut mit Umlaut	<i>das Kind – die Kinder</i> <i>das Haus – die Häuser</i>	-r	<i>en sko - skor</i>
-s ohne Umlaut	<i>das Auto – die Autos</i>	-n	<i>ett äpple - äpplen</i>
keine Endung, ohne Umlaut	<i>das Fenster – die Fenster</i>	keine Endung, ohne Umlaut	<i>ett hus - hus</i>
keine Endung, mit Umlaut	<i>die Mutter – die Mütter</i>	keine Endung, mit Umlaut	<i>en man - män</i>

Anders als in den finno-ugrischen Sprachen, ist das grammatikalische Geschlecht ein typisches Merkmal der germanischen Sprachen. Das Deutsche enthält drei (Maskulinum, Neutrum und Femininum) und das Schwedische zwei (Utrum und Neutrum) Genera. Mit Hilfe dieser Genera können z. B. für die germanischen Sprachen charakteristische Deklinationskategorien der Substantive leichter dargestellt werden. (Anhava, 1998, 56-57.) Die Deklination der Substantive im Schwedischen, wo die ersten drei Deklinationen Utrum-Genus und die zwei letzten Neutrum-Genus haben, ist ein Beispiel dafür:

Tabelle 2: Die Deklinationskategorien der Substantive im Schwedischen

Deklina-tions-klasse	Unbestimmte Form des Singulars	Bestimmte Form des Singulars	Unbestimmte Form des Plurals	Bestimmte Form des Plurals
1	<i>en blomma</i>	<i>blomman</i>	<i>blommor</i>	<i>blommorna</i>
2	<i>en pojke</i>	<i>pojken</i>	<i>pojkar</i>	<i>pojkar-na</i>
3	<i>en tjej</i>	<i>tjejen</i>	<i>tjejer</i>	<i>tjejerna</i>
4	<i>ett äpple</i>	<i>äppet</i>	<i>äpplen</i>	<i>äpple-na</i>
5	<i>ett hus</i>	<i>huset</i>	<i>hus</i>	<i>husen</i>

3.2 Finnisch in der finno-ugrischen Sprachfamilie

Finnisch gehört zu der finno-ugrischen Sprachfamilie, die eine Subgruppe der uralischen Sprachen ist. Genauer kann das Finnische noch in die ostseefinnischen Sprachen eingeordnet werden. (Häkkinen, 1994, 42.)

Die finno-ugrischen Sprachen, und so auch das Finnische, sind hauptsächlich agglutinierende Sprachen, d. h. grammatische Beziehungen werden durch Verwendung von Suffixen und Präfixen ausgedrückt. Besonders Suffixe sind im Finnischen häufig. (Häkkinen, 1994, 45-46.) Sie können z. B. Tempus- und Kasusformen ausdrücken. Im Finnischen ist der Reichtum an Kasus ausgeprägt, vor allem zum Ausdruck von Örtlichkeitsverhältnissen. Insgesamt hat das Finnische 15 verschiedene Kasus. (Anhava, 1998, 36.) Wo das Deutsche und Schwedische Präpositionen, Pronomina und Hilfsverben benutzen, hat das Finnische seine Flexionsendungen. Somit kann behauptet werden, dass ein einzelnes Wort im Finnischen oft mehr Bedeutungselemente trägt als im Deutschen oder Schwedischen. (Odlin, 1989, 20.) Das Beispiel (1) unten bestätigt diese Behauptung:

- (1) fi. *taloissammekin*
 dt. *auch in unseren Häusern*
 sv. *också i våra hus*

Dieses Beispiel beweist auch die Tatsache, dass die Suffixe und so auch die grammatischen Relationen in einem Wort im Finnischen relativ deutlich zu segmentieren sind. Beim Wort *talo-i-ssa-mme-kin* ist *talo-* der Wortstamm, *-i-* drückt den Plural aus, *-ssa-* ist die Endung

des Inessivs, *-mme-* drückt den Possessiv aus und *-kin* ist eine Bindepartikel mit der Bedeutung ‚auch‘. Die Situation ist anders bei den germanischen Sprachen Deutsch und Schwedisch (vgl. Tabelle 1), wo die grammatischen Einheiten in einem Wort nicht immer so eindeutig zu segmentieren sind. (Anhava, 1998, 17-18.)

Etwas Typisches für die ostseefinnischen Sprachen ist das Fehlen der Artikel. So gibt es auch im Finnischen keine Artikel, anders als im Deutschen und im Schwedischen. (Odlin, 1989, 20). Manchmal werden die finnischen Indefinitpronomina *eräs*, *muuan* und *yksi* verwendet, um die Funktion des unbestimmten Artikels zu übernehmen (Hakulinen et al., 2004, 1353):

- (2) fi. *He ovat ostaneet asunnon / erään/muuan/yhden asunnon.*
dt. *Sie haben eine Wohnung gekauft.*
sv. *De har köpt en bostad.*

Um die Funktion des bestimmten Artikels zu äußern, werden im Finnischen bei Bedarf die Pronomina *se*, *tämä* und *tu* verwendet. Das Pronomen *se* ist in der Umgangssprache so üblich geworden, dass es sich schon dem bestimmten Artikel nähert. (Hakulinen et al., 2004, 1356-1358.)

Ein typisches Merkmal für das Finnische ist die Flexion des Verbs *ei*, das die Negation ausdrückt. Anstelle des Vollverbs wird es konjugiert, anders als im Deutschen und Schwedischen. (Anhava, 1998, 36.)

- (3) fi. *Minä en kuule sinua.*
dt. *Ich höre dich nicht.*
sv. *Jag hör dig inte.*
- (4) fi. *Me emme kuule sinua.*
dt. *Wir hören dich nicht.*
sv. *Vi hör dig inte.*

4 TRANSFER

Dieses Kapitel konzentriert sich auf den Begriff Transfer und seine verschiedenen Dimensionen. Das erste Unterkapitel erläutert, wie Transfer in der Psychologie und in der Pädagogik betrachtet wird. Danach wird der Begriff Transfer und seine Funktionen in der Sprachwissenschaft thematisiert. Die Unterkapitel vom Kapitel 4.2 stellen genauer die verschiedenen Transferkategorien im Bereich der Sprachwissenschaft vor. Weil die Berücksichtigung der Muttersprache im Fokus dieser Untersuchung steht, ist die Richtung der Hauptargumentation hier beim Behandeln des Transfers die Beziehung der Muttersprache und der jeweiligen Zielsprache, obwohl Transfer auch als Einfluss der anderen früher angeeigneten Fremdsprachen betrachtet werden kann.

4.1 Transfer in der Psychologie und Pädagogik

Transfer ist ein Begriff, der in vielen Disziplinen auftritt, nicht nur in der Sprachwissenschaft. In der Psychologie spielt Transfer eine wichtige Rolle bei der Problemlösung; es handelt sich um die Übertragung von erfolgreichen Strategien. Die Pädagogik dagegen sieht Transfer als gegenseitigen Einfluss der verschiedenen Lernvorgänge und Lernerfahrungen. Wenn die Lernvorgänge einander erleichtern, spricht man vom *positiven Transfer*, wenn sie einander erschweren, handelt es sich um *negativen Transfer* und wenn sie einander gar nicht beeinflussen, spricht man vom *Nulltransfer*. In der Pädagogik unterscheidet man auch *lateralen* und *vertikalen Transfer*. Lateraler Transfer bedeutet die Übertragung einer erlernten Fähigkeit auf eine ähnliche Situation und vertikaler Transfer sieht die niedrigere Fähigkeit als eine Erleichterung beim Lernen einer höheren Fähigkeit. Diese zwei Disziplinen benutzen also das Wort Übertragung, wenn sie von dem Begriff Transfer sprechen. (Internet 1.)

4.2 Transfer in der Sprachwissenschaft

In der Sprachwissenschaft versteht man unter Transfer den verstärkenden oder hemmenden Einfluss, der aus den Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den früher angeeigneten Sprachen (meistens der Muttersprache) und der Zielsprache folgt (Odlin, 1989, 27). Besonders in den 60er und 70er Jahren ist beim Transfer der Einfluss der Muttersprache betont worden (Sharwood Smith, 1994, 13). Robert Lado z. B. (siehe auch Kapitel 2.1) hat den Begriff des Transfers auf folgende Weise beschrieben:

„Individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language [...] to the foreign language [...] – both productively when attempting to speak the language [...] and receptively when attempting to grasp and understand the language [...].“
(Lado, 1957, 2)

Beim Fremdsprachenlernen greift der Lerner somit ständig auf seine Muttersprache zurück und überträgt die muttersprachlichen Strukturen auf die Zielsprache. Wie das Zitat oben konstatiert, bezieht sich das Phänomen des Transfers sowohl auf die Produktion als auch die Rezeption einer Fremdsprache. Wenn dieser Transferprozeß zu Äußerungen führt, die den zielsprachlichen Regeln und Normen entsprechen, handelt es um *positiven Transfer* (siehe auch Kapitel 4.2.2). Vom *negativen Transfer* (siehe auch Kapitel 4.2.3) spricht man dann, wenn der Transfer zu fehlerhaften Äußerungen im System der Zielsprache führt. (Michiels, 1999, Online.)

Mit den früher angeeigneten Sprachen werden aber auch andere Sprachen als die Muttersprache gemeint, weil eigentlich jede Übertragung von bestimmten Regeln und Konstruktionen einer Sprache auf das Regelsystem einer weiteren Sprache als Transfer angesehen werden kann (Internet 2). Die Deutschlerner, sowohl in Finnland als auch in Schweden, haben meistens Englisch als A1-Sprache¹⁴, was einen bedeutenden Einfluss auf das Lernen anderer Fremdsprachen, so auch auf das Lernen des Deutschen, haben kann (siehe auch Kapitel 4.2.2.2)

¹⁴ A1-Sprache ist die erste obligatorische Fremdsprache, die normalerweise im dritten Schuljahr anfängt.

Transfer kann aber auch als eine Strategie betrachtet werden, die der Lernende meist unbewusst anwendet, um eine Fremdsprache möglichst effektiv zu lernen und in ihr zu kommunizieren (Storch, 2001, 46). Transfer enthält demnach in der Sprachwissenschaft zwei Aspekte: das Übertragungsphänomen der sprachlichen Elemente (z. B. Phoneme, Wörter und grammatische Strukturen) und das Übertragungsphänomen des Metawissens im Bereich des Sprachlernens (z. B. Lernstrategien und -techniken). In dieser Untersuchung ist das Erstgenannte relevant, weil sie sich auf die grammatischen Konstruktionen konzentriert. Deswegen werde ich Transfer in folgenden Unterkapiteln aus dem Blickwinkel der sprachlichen Elemente betrachten.

4.2.1 Drei linguale Transferkategorien

Meißner unterscheidet im Bereich der sprachlichen Elemente drei linguale Transferkategorien: *Formtransfer*, *Inhaltstransfer* und *Funktionstransfer*. Formtransfer ist mit den phonologischen und graphematischen Merkmalen zwischen zwei Sprachen verknüpft. Sowohl die Ähnlichkeiten als auch Unterschiede im Bereich der Phonologie und der Graphematik gehören zum Bereich des Formtransfers. Den Schwerpunkt des Inhaltstransfers bildet dagegen die Übertragung der lexikalischen Bedeutungen von der Muttersprache in die Zielsprache. Funktionstransfer konzentriert sich auf die grammatikalischen Regelmäßigkeiten und auf die funktional-semantischen Korrelationen der beiden Sprachen. (Meißner, 2004, Online.) Keine konkreten Beispiele für diese drei Transfertypen gibt Meißner leider nicht. Nach der Klassifizierung im Kapitel 4.2, nach der Transfer zwei Aspekte enthält, können Formtransfer, Inhaltstransfer und Funktionstransfer auch als das Übertragungsphänomen der sprachlichen Elemente angesehen werden. In dieser Arbeit werden hauptsächlich nur Formtransfer und Funktionstransfer betrachtet.

4.2.2 Positiver Transfer

Über positiven Transfer wird gesprochen, wenn der Lerner die Ähnlichkeiten zwischen der Ausgangssprache und der Zielsprache richtig erkennen und zweckmäßig anwenden kann (Ringbom, 2007, 31). Beim positiven Transfer können also gewisse Regeln und Konstruktionen der Muttersprache eine Entsprechung in der Fremdsprache aufweisen und damit bringt die Übertragung der muttersprachlichen Strukturen eine korrekte Äußerung in der Zielsprache mit sich (Internet 2). Die Inversion zum Beispiel ist im Deutschen und Schwedischen ähnlich. Das Prädikat steht an zweiter und das Subjekt erst an dritter Stelle:

- (5) dt. *Leider bleibe ich nur zwei Tage.*
sv. *Tyvärr stannar jag bara två dagar.*

Somit könnte behauptet werden, dass diejenigen grammatischen Strukturen, die eine Entsprechung in der Muttersprache aufweisen, für einen Sprachlerner leicht zu lernen sind, weil sie als transferierte Einheiten befriedigend in der Zielsprache funktionieren (Lado, 1957, 59).

4.2.2.1 Äquivalenz, Divergenz und Konvergenz

Entscheidend beim positiven Transfer sind die typologischen und genetischen Ähnlichkeiten der Sprachen. Damit positiver Transfer überhaupt vorkommen kann, müssen sich Muttersprache und Zielsprache in irgendeiner Hinsicht ähnlich sein. In diesem Zusammenhang sind die Begriffe *Äquivalenz*, *Divergenz* und *Konvergenz* wichtig. Der Fall, wo die sprachlichen Elemente sowohl die gleiche lautliche und graphische Form als auch gleiche Bedeutung haben, wird totale Äquivalenz genannt. (Internet 2.) Nächstes Beispiel weist totale Äquivalenz (außer dem Artikel und der Orthographie) zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen auf:

- (6) dt. *der Kanal [ka'na:l]*
sv. *en kanal [ka'na:l]*

Äquivalenz führt selten zu Fehlern, deswegen korreliert sie stark mit dem positiven Transfer. Äquivalenz kann aber auch nur partiell sein, wobei zwei Phänomene unterschieden werden: Divergenz und Konvergenz. Im Falle der Divergenz entspricht ein Element in der Muttersprache mehreren Elementen in der Zielsprache. (Internet 2.) Dies ist der Fall beim finnischen Temporalkonjunktion *kun* und seinen Entsprechungen im Deutschen:

- (7) fi. *kun*
 dt. *wenn, als*

Divergenz korreliert demnach schwach mit dem positiven Transfer: Der Lerner muss selbst wissen und entscheiden, welche der mehreren Möglichkeiten in dem jeweiligen Kontext richtig ist. Wenn aber die Berücksichtigung der Divergenz in den Grammatikdarstellungen unvollständig bleibt, kann es Schwierigkeiten bei der Produktion einer Fremdsprache verursachen, weil der Lerner dann die mehreren Äquivalente eines muttersprachlichen Elements nicht lernt und somit sie nicht richtig produzieren kann.

Um Konvergenz dagegen handelt es sich, wenn mehreren Elementen der Muttersprache in der Zielsprache ein Element entspricht (Internet 2). Das Beispiel unten zeigt die verschiedenen finnischen Entsprechungen für das deutsche Substantiv *Wagen*:

- (8) fi. *auto, hevosvaunut, rattaat*
 dt. *der Wagen*

Konvergenz korreliert partiell mit dem positiven Transfer. Im Fall eines einzelnen Lexems (wie das Beispiel (8) oben) kann positiver Transfer unter der Voraussetzung dem Lernen fördern, dass der Lerner alle muttersprachlichen Entsprechungen kennt. Bei produktiven grammatischen Regeln ist Konvergenz aber womöglich von noch größerem Vorteil für den Lerner, weil er in der Zielsprache mit weniger Regeln auskommt und nicht zwischen mehreren Strukturen differenzieren muss. Dabei gibt es auch kein Risiko für den negativen Transfer. Wo die mangelhafte Berücksichtigung der Divergenz Schwierigkeiten bei der Produktion verursacht, kann die mangelhafte Berücksichtigung der Konvergenz die

Rezeption einer Fremdsprache erschweren, weil die muttersprachlichen Äquivalente eines fremdsprachlichen Phänomens dann unverständlich bleiben.

4.2.2.2 Tertiärsprachentransfer

Manchmal besteht eine nähere typologische Verwandtschaft zwischen zwei Fremdsprachen, die der Lerner beherrscht (z. B. Deutsch und Englisch), als zwischen der Fremdsprache und der Muttersprache (z. B. Deutsch und Finnisch). Dann ist es leichter, Muster und Hilfestellungen von der anderen Fremdsprache zu übernehmen. Diese Perspektive gehört zum Tertiärsprachentransfer, der z. B. beim schulischen Fremdsprachenunterricht in der Türkei untersucht worden ist, gilt aber auch beim finnischen Deutschunterricht. Grundlegend beim Tertiärsprachentransfer ist, dass der Mensch beim Lernen der zweiten (L3) oder dritten (L4) Fremdsprache meistens älter ist und seine intellektuellen und kognitiven Fähigkeiten unter diesen Umständen auf höherem Niveau sind als beim Lernen der ersten Fremdsprache. So ist das Anknüpfen an bereits Bekanntes leichter. (Güler, 2000, Online.)

Besonders beim Grammatikunterricht der zweiten Fremdsprache spielt die Beherrschung der ersten Fremdsprache eine große Rolle. Wenn der Lerner die Grammatik der ersten Fremdsprache gelernt hat, sind die grammatischen Regeln der zweiten Fremdsprache bestimmt leichter zu begreifen, unter der Voraussetzung, dass die Grammatiken der ersten und zweiten Fremdsprachen einander ähneln. (Güler, 2000, Online.) Beispielsweise die deutschen Verben mit Präpositionalobjekt sind für einen finnischen Muttersprachler leichter zu erfassen, wenn er früher Englisch gelernt hat:

- (9) fi. *Olen kiinnostunut autoista.*
en. *I am interested in cars.*
dt. *Ich interessiere mich für Autos.*

In dieser Hinsicht hat der Lehrer eine bedeutende Rolle beim Lernprozess. Er soll die Lerner zu einem bewussten Sprachvergleich anleiten und dem Lerner helfen, die

Transferpotenziale zu nutzen. Die Beispiele müssen nicht immer in der Muttersprache vorgestellt werden, sondern die anderen Fremdsprachen können auch ausgenutzt werden.

4.2.3 Negativer Transfer

Mit dem Begriff negativer Transfer bzw. *Interferenz* werden solche Einwirkungen der Muttersprache oder anderer Sprachen gemeint, die falsche Annahmen über die Ähnlichkeiten zwischen der Ausgangssprache und der Zielsprache verursachen (Ringbom, 2007, 30-31). Die finnische Wortstellung eines Fragesatzes ist ein Beispiel dafür, weil das Subjekt im Finnischen an zweiter Stelle steht, was im Deutschen gar nicht passt:

- (10) fi. *Mitä sinä teet?*
dt. **Was du machst?* (richtig: *Was machst du?*)

Wie auch Lado (1957, 59) konstatiert, sind somit diejenigen grammatischen Strukturen, die in der Muttersprache nicht ähnlich existieren, für einen Sprachlerner bestimmt schwierig zu lernen, weil die transferierten Elemente nicht befriedigend in der Fremdsprache funktionieren und damit verändert werden müssen. Interferenz ist also ein Verursacher der Fehler beim Lernprozess. Im Fokus dieser Untersuchung stehen die Faktoren, die das Fremdsprachenlernen erleichtern, also der positive Transfer, dem in den früheren Forschungen zu wenig Aufmerksamkeit gerichtet worden ist. Deswegen ist die genauere Beschreibung des negativen Transfers hier nicht nötig.

5 FREMDSPRACHERWERB

Die Aufgabe dieses Kapitels ist aufzuklären, welche Rolle der positive Transfer und die Berücksichtigung der Muttersprache beim Fremdspracherwerb spielen. Zuerst werden einige Merkmale der Beziehung zwischen dem positiven Transfer und dem Fremdspracherwerb vorgestellt. Das zweite Unterkapitel thematisiert Grammatikunterricht

und seine typischen Charakterzüge, weil der Analyseteil sich auf die Grammatikbücher konzentriert. Lernerstrategien, die im Kapitel 5.3 behandelt werden, sind auch wichtig, wenn die Muttersprache als Hilfsmittel beim Grammatiklernen funktioniert. Schließlich wird dieses Kapitel sich darauf konzentrieren, wie der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen die Rolle der Muttersprache beim Fremdsprachenerwerb erfasst und welche Empfehlungen er dazu gibt.

5.1 Fremdspracherwerb und positiver Transfer

Der Ausgangspunkt des Lehrens und Lernens einer Fremdsprache sollte die Berücksichtigung der Besonderheiten der Muttersprache des Lernalters sein, weil die Muttersprache so ganzheitlich die Tätigkeiten eines Individuums und somit auch das Lernen einer Fremdsprache prägt. Wenn der Lerner neue Kenntnisse und Fähigkeiten einer Fremdsprache lernt, wird er sich gleichzeitig der Charakterzüge seiner eigenen Muttersprache bewusst. (Kaikkonen, 2005, 45-49.) Diese Fähigkeit hilft dem Lerner wiederum die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Muttersprache und Fremdsprache besser kennen zu lernen. Unter diesen Umständen ist die gute Kenntnis der Muttersprache eine Voraussetzung für zweckmäßiges Ausnutzen des positiven Transfers und somit für erfolgreichen Fremdsprachenerwerb. Jaakkola (1997, 136-138) hat in ihrer Untersuchung zum Thema ‚Grammatik lehren und lernen‘ Sprachlehrer interviewt und hat festgestellt, dass sogar fünf von den sechs interviewten Sprachlehrer der Meinung waren, dass die Muttersprache des Lernalters als ein wichtiges Hilfsmittel beim Grammatikunterricht gesehen werden kann. Nach den interviewten Sprachlehrern hilft der Vergleich der Muttersprache und der Zielsprache dem Lerner sowohl beim Lernen der grammatischen Formen als auch beim Lernen der Sprechkultur. Einer der sechs Lehrer meinte sogar, dass dieser Vergleich den Grammatikunterricht fließender und klarer macht. (Jaakkola, ebd.)

Wenn die Muttersprache und besonders die Ähnlichkeiten zwischen der Muttersprache und der Zielsprache beim Fremdsprachenunterricht zweckmäßig berücksichtigt werden und wenn der Lerner die kontrastiven Ähnlichkeiten richtig und zweckmäßig anwenden kann, bietet es dem Lerner Hilfe auf vielen Ebenen an. Wenn die Sprachen ähnliche Wörter

enthalten, braucht der Lerner weniger Zeit, um einen Text zu lesen und die Wörter kennen zu lernen. Die Ähnlichkeiten im phonetischen System dagegen machen die Identifikation und Produktion der Laute leichter. Das gleichartige Schreibsystem mit der Muttersprache erleichtert das Lesen und Schreiben in der Fremdsprache. Die syntaktischen Ähnlichkeiten ihrerseits helfen beim Lernen der Grammatik der Fremdsprache. Dann entwickelt sich auch die Sprechfertigkeit schneller, wenn man sich nicht so oft auf die Grammatikregeln konzentrieren muss. (Odlin, 1989, 36.) In dieser Arbeit sind die morphosyntaktischen Ähnlichkeiten das zentrale Untersuchungsobjekt.

Nach Corder (1992, 21) hat positiver Transfer außerdem Einfluss auf die Geschwindigkeit mit der eine neue Sprache gelernt wird. Je ferner die Verwandtschaft der Sprachen ist, desto länger dauert es, eine neue Sprache anzueignen. Und im Gegenteil: je näherer die typologische Verwandtschaft zwischen den Sprachen ist, desto größere Hilfe bietet die Muttersprache beim Lernen einer Fremdsprache und desto schneller kann eine neue Sprache angeeignet werden. (Corder, ebd.)

Der positive Transfer, und besonders der Einfluss der Muttersprache, spielt beim Verstehen einer Fremdsprache eine größere Rolle als bei der Produktion, weil der Lerner normalerweise mehr in einer Fremdsprache verstehen als produzieren kann. Beim Verstehen ist aber entscheidend, welche Ähnlichkeiten der Lerner zwischen der Muttersprache und der Zielsprache erkennen kann und welche Ähnlichkeiten das Fremdsprachenlernen richtig fördern. (Ringbom, 1990, 141-146.) Und je mehr Ähnlichkeiten der Lerner zwischen den Sprachen erkennt, desto mehr kann er auch von seiner Muttersprache Nutzen ziehen, um eine Fremdsprache zu verstehen (Ringbom, 1986, 151).

5.2 Grammatikunterricht des Deutschen

„Die Didaktik der deutschen Sprache als Fremdsprache beginnt mit der Erkenntnis, dass Sprachlernende mit unterschiedlicher muttersprachlicher Basis an die deutsche Sprache mit verschiedenen Voraussetzungen herantreten. Man kann folglich den Sprachunterricht im Bereich

Deutsch als Fremdsprache nicht unter allen verschiedenen Bedingungen mit der gleichen Einheitsgrammatik bestreiten. Wir brauchen eine kontrastive Linguistik, und das Fach Deutsch als Fremdsprache kann in seinem linguistischen Zweig durchaus als kontrastive Linguistik mit Deutsch als Zielsprache angesehen werden.“ (Weinrich, 1980, 30-31.)

Wie Weinrich in dem obigen Zitat konstatiert, ist beim Lehren der deutschen Grammatik Kontrastivität angesagt. In der Regel sollte man von denjenigen Sprachen einige Kenntnisse haben, deren Sprecher man als Sprachschüler vor sich hat (Weinrich, 1980, 31). Diese kontrastiven Kenntnisse der Muttersprache und der Zielsprache helfen damit nicht nur dem Lerner, sondern auch dem Lehrer in seiner Arbeit, weil er dann besser die Lernprobleme erkennen kann.

Anders als beim Fremdsprachenlernen in der zielsprachigen Umgebung ist die Lernsituation im Klassenzimmer, somit auch der Grammatikunterricht, gesteuert und geplant. Mit der Steuerung beim formalen Fremdsprachenlernen sind z. B. die metasprachlichen Erklärungen zu den grammatischen Regularitäten, die Intensivierung des Gelernten mit Hilfe von Übungen und Wiederholung sowie die Anforderung eines korrekten Outputs gemeint. (Storch, 2001, 47.) Bei der Planung des formalen Sprachunterrichts ist die Auswahl der Lerngegenstände eine zentrale Aufgabe für den Lehrer (Storch, 2001, 25). Aus dem Blickwinkel des positiven Transfers ist es besonders wichtig zu wissen, welche grammatischen Konstruktionen in der neuen Fremdsprache und in der Muttersprache und anderen bereits bekannten Fremdsprachen ähnlich sind und welche Strukturen die möglichen Schwierigkeiten verursachen.

Beim Grammatikunterricht spielen die Lernmaterialien eine bedeutende Rolle. Eine Ermahnung zur Berücksichtigung der Muttersprache in den Lernmaterialien hat Charles Fries schon im Jahr 1957 gegeben, wie das nächste Zitat beweist:

„The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner.“
(Fries, 1957, 9)

Schon dieses Zitat ermahnt, beim Grammatikunterricht die fremdsprachlichen Strukturen sorgfältig mit der Muttersprache des Lerners zu vergleichen. Wie erfüllen die heutigen

Grammatikbücher diesen Anspruch? Die Analyse in dieser Untersuchung versucht seinen Anteil an dieser Frage zu antworten.

Bedeutend bei der Wahl eines Grammatikbuches sind zweckmäßige Darstellungen der grammatischen Konstruktionen. Sie sollten verständlich, anwendbar und mit konkreten Beispielen versehen sein. Einfache Wörter und syntaktisch einfache Sätze geben dem Lerner die Möglichkeit, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren. Rein verbale Regelerklärungen sind oft zu abstrakt für den Lerner. Deswegen werden Beispiele und Schemata, die sehr viel Information enthalten können, für wichtiger gehalten als detaillierte Erklärungen. (Storch, 2001, 78-79.) Weil Grammatik kein isolierter Lerngegenstand ist, sollen die Beispiele für die grammatischen Konstruktionen auch typische Verwendungssituationen (z. B. Zeitungsartikel) vertreten, damit ihre wirkliche Funktion erkennbar wird (Storch, 2001, 186).

Bei den Grammatiklernmaterialien werden u. a. *induktive* und *deduktive Grammatikeinführungen* unterschieden. Der induktive Weg geht von einigen konkreten Beispielen in der Form eines Textes, eines Liedes etc. aus und die grammatischen Regeln werden von den Beispielen abgeleitet. Ein gezieltes Anknüpfen an das Vorwissen, an die Muttersprache oder eine andere Fremdsprache, kann auch als ein Beispiel funktionieren. Dieses „entdeckende Lernen“ wird meistens durch den Lehrer vororganisiert und es soll zu einem strukturierten Ergebnis führen. Die deduktive Grammatikeinführung stellt dagegen zuerst die grammatische Regularität vor, und die Beispiele werden von der Regel abgeleitet. (Storch, 2001, 182-187.)

5.3 Lernerstrategien

Strategien sind mentale Pläne, die das Individuum beim Lernen einer neuen Sache steuern. Sie werden von dem Lerner mehr oder weniger bewusst eingesetzt. *Lernerstrategien* bestehen aus individuellen und allgemein gültigen Verfahren des Informationserwerbs. Sie befassen sich damit mit der Frage, wie eine Fremdsprache möglichst erfolgreich gelernt werden kann. Storch (2001) unterscheidet zwischen vier verschiedenen, beim Sprachlernen

wichtigen Lernerstrategien: *Verständigungsstrategien*, *Produktionsstrategien*, *Verstehensstrategien* und *Kompensationsstrategien*. Bei der Rezeption einer Fremdsprache spielen Verstehensstrategien eine wichtige Rolle, weil sie mit der Frage befassen, wie sprachliche Bedeutungen verstehen werden. Bei der Produktion der korrekten grammatischen Konstruktionen sind natürlich die Produktionsstrategien wichtig. Sie enthalten das Wissen, wie grammatische Bedeutungen konstruiert werden können. (Storch, 2001, 21.)

Rebecca Oxford (1990¹⁵, zitiert durch Mäkinen, 2005, 91) unterscheidet außerdem zwei Hauptkategorien der Lernerstrategien, nämlich *direkte* und *indirekte Lernerstrategien*. Wenn man vom Transfer der sprachlichen Elemente spricht, sind die direkten Lernerstrategien und ihre Subgruppe *kognitive Lernerstrategien* wichtig. Sie sind bewusste Handlungsweisen, die unmittelbar mit der Fremdsprache operieren. Die wichtigste Aufgabe der direkten und so auch der kognitiven Lernerstrategien ist, die sprachliche Rezeption und Produktion des Lerners zu fördern. Kognitive Lernerstrategien beziehen sich also auf das Üben, das Analysieren, die Schlussfolgerung und die Formulierung der Konstruktionen. Im Bereich der Grammatik sind die Fähigkeiten beim Analysieren und bei der Schlussfolgerung am wertvollsten. Beim Analysieren spielt auch der Vergleich der Muttersprache und der Zielsprache eine wichtige Rolle. (Mäkinen, 2005, 92-95.)

5.4 Berücksichtigung der Muttersprache und des positiven Transfers im GER

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) ist eine umfangreiche Empfehlung des Europarats für die Sprachlerner und -lehrer. Er bietet den europäischen Ländern eine gemeinsame Basis für die Abfassung der Studienprogramme, Studienpläne, Lehrwerke etc. Er beschreibt, was die Lerner lernen sollen und welche Kenntnisse sie entwickeln müssen, um mit der Sprache effektiv kommunizieren zu können. Der Referenzrahmen definiert sechs Kompetenzstufen¹⁶ in verschiedenen Fertigungsbereichen

¹⁵ Oxford, Rebecca (1990): *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: MA: Heinle & Heinle, S. 35-51, 135-148.

¹⁶ Die Kompetenzstufen sind mit den Buchstabe-Ziffer-Kombinationen markiert worden. Sie heißen A1, A2, B1, B2, C1 und C2. A1 beschreibt das niedrigste Niveau, C2 dagegen das höchste Niveau.

(Hören, Schreiben, Sprechen, Lesen). Mit Hilfe der Kompetenzstufen kann die Entwicklung des Lerners gemessen werden. (GER, 2001, 14.) Die länderspezifischen Richtlinien des Sprachunterrichts in ganz Europa orientieren sich am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. In Finnland z. B. werden die nationalen Grundlagen des Lehrplanes mit Hilfe des Referenzrahmens verfasst. Aufgrund dieser Grundlagen werden dann die kommunalen Lehrpläne ausgearbeitet. Der Referenzrahmen hat auch einen großen Einfluss auf die Planung der Lehrwerke und Lernmaterialien. Deswegen ist es wichtig, ihn auch in dieser Arbeit zu berücksichtigen.

GER behandelt zusammen mit der grammatischen Kompetenz die kontrastiven Faktoren, die beim Lehren der Grammatik zu beachten sind. Sie spielen eine große Rolle für die Bestimmung des Lernpensums. Deutsche Nebensätze zum Beispiel stellen größere Probleme für französische als für niederländische Lernende dar. (GER, 2001, 148.) Deswegen brauchen die französischen Lernenden mehr Zeit um diese Konstruktion zu lernen. Die genetischen Ähnlichkeiten können somit einen bedeutenden Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht haben. Die Benutzer des Referenzrahmens werden deswegen ermahnt, die Rolle der kontrastiven Grammatik für das Sprachenlernen und -lehren zu bedenken, m. a. W. in welchem Maß die Aufmerksamkeit des Lerners auf die Grammatik der Muttersprache, auf die Grammatik der Zielsprache und auf den Vergleich der Muttersprache und Zielsprache gerichtet werden sollte (GER, 2001, 149; EVK, 2003, 210).

GER erwähnt die typologischen und genetischen Ähnlichkeiten auch im Zusammenhang mit dem Vorwissen, weil sie da entscheidend sind. Weil eine große Menge des Vorwissens im muttersprachlichen Unterricht angeeignet wird, können z. B. die DaF-Lerner mit Finnisch als Muttersprache nur wenig Hilfe von ihrer Muttersprache bekommen, anders als die DaF-Lerner mit Schwedisch als Muttersprache. Wichtig ist dann zu entscheiden, welche grammatischen Konstruktionen der Lerner von Anfang an lernen muss und welche Konstruktionen ihm durch die Muttersprache schon einigermaßen bekannt sind. (GER, 2001, 132.) Diese Auswahl der zweckmäßigen Lerngegenstände ist eine wichtige Aufgabe sowohl bei der Planung neuer Lehrwerke als auch bei der Planung des Grammatikunterrichts. Ebenso wichtig ist das Wissen über die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Zielsprache.

Der Referenzrahmen spricht auch von dem Begriff *plurilinguale* bzw. *plurikulturelle Kompetenz*, die die Muttersprache auf folgende Weise betrachtet:

„Der herkömmliche Ansatz beschreibt Fremdsprachenlernen so, dass man seiner muttersprachlichen Kommunikationskompetenz einzelne Bestandteile der Kompetenz, in einer fremden Sprache zu kommunizieren, hinzufügt. Das Konzept einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz hingegen tendiert dazu, sich von der weit verbreiteten Annahme zu entfernen, dass sich L1 und L2 getrennt, wenngleich ausbalanciert gegenüberstehen.“ (GER, 2001, 163.)

Muttersprache und Zielsprache sollten also nicht als separate Systeme angesehen werden, weil sie eine gemeinsame, plurilinguale Kompetenz gestalten, so dass der Lerner eine neue Sprache möglichst erfolgreich lernen kann. Die Muttersprache soll eher eine Basis des Sprachunterrichts sein, wie schon am Anfang des Kapitels 5.1 erwähnt wurde.

6 ZIELSETZUNG, METHODE UND MATERIAL

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist herauszufinden, wie und wie viel der potentielle positive Einfluss des Schwedischen in den schwedischsprachigen DaF-Grammatikbüchern in Schweden bzw. in Finnland berücksichtigt wird. Um die Antworten auf diese Fragen zu finden, werden in dieser Untersuchung die Beschreibungen von zwei grammatischen Phänomenen, Modalverben und Reflexivpronomina, in zwei in Schweden und zwei in Finnland benutzten DaF-Grammatikbücher analysiert.

Dieses Kapitel stellt die Methode und das Material dieser Untersuchung vor. Das erste Unterkapitel konzentriert sich auf die Beschreibung der Methode. Da werden auch die Forschungsfragen und die Hypothese dieser Arbeit vorgestellt. Außerdem werden die Lehrwerkforschung als wissenschaftliches Forschungsgebiet und die Beziehung dieser Arbeit zur Lehrwerkforschung thematisiert. Am Ende des ersten Unterkapitels wird überdies ein kurzer Überblick über die Geschichte der Lehrwerkforschung gegeben. Das zweite Unterkapitel stellt das Material dieser Untersuchung vor und beschreibt die vier untersuchten Bücher im Allgemeinen.

6.1 Methode

Das methodische Vorgehen dieser Untersuchung beinhaltet zwei aufeinander folgende Schritte: eine kontrastive Beschreibung des jeweiligen untersuchten grammatischen Phänomens, Modalverben bzw. Reflexivpronomina, und einen Vergleich der grammatischen Darstellungen der Modalverben bzw. der Reflexivpronomina in zwei in Schweden und zwei in Finnland benutzten DaF-Grammatikbüchern. Das Kapitel 7 konzentriert sich auf die Modalverben. Zuerst werden sie kontrastiv beschrieben und danach werden die Darstellungen der Modalverben in den Grammatikbüchern mit Hilfe von fünf Forschungsfragen analysiert (siehe auch dieses Kapitel weiter). Im Zusammenhang mit dem Analysieren werden auch Überlegungen angestellt zu den Ursachen für die Berücksichtigung der Muttersprache sowie den Auswirkungen der kontrastiven bzw. nicht-kontrastiven Grammatikbeschreibungen auf dem Fremdsprachenlernen erörtert. Außerdem werden einige Verbesserungsvorschläge gegeben. Das Kapitel 8 betrachtet die Reflexivpronomina auf ähnliche Weise wie das Kapitel 7 die Modalverben: zuerst wird eine kontrastive Beschreibung der Reflexivpronomina durchgeführt und danach werden die Darstellungen in den Lernmaterialien analysiert.

Modalverben und Reflexivpronomina sind deswegen als Ausgangspunkt gewählt worden, weil sie bei den schwedischsprachigen Lernern potentiell zum Bereich des positiven Transfers gehören. Somit wäre es bei diesen Strukturen zu erwarten, dass die schwedischsprachigen Lerner vom positiven Transfer einen besonderen Nutzen ziehen könnten, und die Konstruktionen wären damit für sie leicht zu lernen.

In der Beschreibung werden die Modalverben und Reflexivpronomina kontrastiv (Deutsch – Schwedisch – Finnisch) thematisiert, so dass die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen und ihren Grammatiken hervorgehoben werden können. Diese kontrastive Beschreibung setzt sich zum Ziel den Leser davon zu überzeugen, dass die direkten Übersetzungen der finnischsprachigen Grammatikbücher nicht die Besonderheiten der Grammatik des Schwedischen auf beste mögliche Weise berücksichtigen können, weil das Finnische sich so viel von dem Deutschen und dem Schwedischen unterscheidet. Somit

können die direkt vom Finnischen übersetzten Grammatikbücher den positiven Transfer bei den Finnlandschweden nicht vollständig berücksichtigen.

Die Analyse überprüft den Stellenwert der Muttersprache in den Darstellungen der Modalverben und Reflexivpronomina in den ausgewählten Grammatikbüchern mit Hilfe von fünf Forschungsfragen. Als allgemeiner theoretischer Hintergrund dienen in dieser Analyse die im Theorieteil behandelten Begriffe und die kontrastive Beschreibung der Modalverben bzw. der Reflexivpronomina. Im Einzelnen gilt es, folgenden Forschungsfragen nachzugehen:

- Werden die muttersprachlichen Äquivalente der jeweiligen grammatischen Konstruktion angegeben? Wenn ja, sind die Ähnlichkeiten explizit (ausdrücklich) oder implizit (ohne ausdrücklichen Hinweis) vorgebracht worden, d. h. dient die Vergegenwärtigung der Muttersprache dazu, die Ähnlichkeiten für den Lerner zu explizieren oder gibt sie lediglich dem Lerner die Möglichkeit, den Vergleich aus eigener Initiative zu machen und die Ähnlichkeiten herauszuarbeiten? (Kapitel 7.2.1 und 8.2.1)
- Ist lediglich die Äquivalenz zwischen den Sprachen berücksichtigt worden, oder werden Divergenz und Konvergenz auch behandelt? (Kapitel 7.2.2 und 8.2.2)
- Werden sowohl der Formtransfer als auch der Funktionstransfer zweckmäßig berücksichtigt? (Kapitel 7.2.3 und 8.2.3)
- Sind die Beispiele des Deutschen ins Schwedische übersetzt worden? Sind die muttersprachlichen Äquivalente und Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen in den Beispielsätzen auf irgendeine Weise markiert worden? (Kapitel 7.2.4 und 8.2.4)
- Werden die wichtigsten Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen behandelt? (Kapitel 7.2.5 und 8.2.5)

Meine Hypothese für diese Untersuchung ist die Vermutung, dass die schwedischen Grammatikbücher an diesen Stellen öfter, entweder explizit oder implizit, auf die strukturellen Ähnlichkeiten der Sprachen verweisen als die finnischen Grammatikbücher, weil sie ausdrücklich für die schwedischsprachigen DaF-Lerner gemeint sind, anders als die übersetzten Versionen in Finnland. Wenn diese Hypothese stimmt, wäre es den Finnlandschweden zu empfehlen, ein schwedisches Grammatikbuch zu benutzen.

Alternativ könnte man den Verlagen eine Frage einwerfen, ob es möglich wäre, für die Finnlandschweden ein völlig eigenes DaF-Grammatikbuch zu bearbeiten.

Weil das empirische Material dieser Arbeit aus schwedischen und finnischen Grammatikbüchern für den DaF-Unterricht besteht, gehört diese Arbeit in den Bereich der Lehrwerkforschung. Bei der Begriffsbestimmung unterscheidet man zwischen der wissenschaftlichen *Lehrwerkforschung* und der *Lehrwerkkritik*. Das Ziel der Lehrwerkforschung ist, die Lehrwerke objektiv zu beurteilen und ihre Effektivität im Unterricht zu überprüfen. (Heindrichs et al., 1980, 149.) Die Lehrwerkkritik untersucht, wie ein Lehrwerk für eine bestimmte Lernergruppe, die unter bestimmten Lernbedingungen unterrichtet wird, geeignet ist (Neuner, 1994, 17). Weinrich (1980, 35) hält die Verbesserung der Lehrwerkproduktion für eine der wichtigsten Aufgaben der Lehrwerkkritik. In dieser Arbeit werden die Bücher objektiv beurteilt (Lehrwerkforschung) und gleichzeitig wird analysiert, inwieweit sie für die schwedischsprachigen DaF-Lerner geeignet sind (Lehrwerkkritik). Obwohl die analysierten Materialien in dieser Untersuchung eigentlich Selbstlernmaterialien sind (siehe Kapitel 6.2), wird diese Untersuchung zum Bereich der Lehrwerkforschung gezählt, weil die hier untersuchten Selbstlernmaterialien auch im Unterricht benutzt werden.

Weil die vorliegenden Grammatikbücher nicht im Ganzen untersucht werden, sondern die Analyse sich auf die Betrachtung der Modalverben und Reflexivpronomina beschränkt, ist diese Untersuchung eine Fallstudie. Sie versucht demnach, die Berücksichtigung der Muttersprache in den DaF-Grammatikbüchern in ausgewählten Einzelfällen zu beschreiben, aber die Ergebnisse sind nur beschränkt zu verallgemeinern.

Als Forschungsgebiet ist die Lehrwerkforschung relativ jung. In den 60er Jahren herrschte eine weitgehend kritiklose Lehrbuchgläubigkeit, weil die pädagogischen Forschungen sich hauptsächlich nur auf die fachdidaktischen Theorien konzentrierten und somit blieb das Lehrbuch unerforscht. Erst in den 70er Jahren hat sich die Lehrbuchforschung weiter verbreitet. (Heindrichs et al., 1980, 149.) Am Anfang der 90er Jahre gehörte sie bereits „zum festen Bestandteil der wissenschaftlichen Forschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache“. Trotzdem gibt es immer noch keine übergreifende Systematik oder Theorie

der Lehrwerkforschung. Unter diesen Umständen befindet sich die Lehrwerkforschung erst in ihren Anfängen. (Kast & Neuner, 1994, 6-9.)

6.2 Material

Wenn es um die Lehrwerkforschung geht, unterscheidet man zwischen zwei Benennungen: *Lehrbuch* und *Lehrwerk*. Unter Lehrbuch versteht man ein Druckwerk, das alle didaktischen und methodischen Konzeptionen beinhaltet. Das Lehrbuch gibt also seinen Benutzern Ratschläge bei Zielsetzungen, Lernstoffprogression und Unterrichtsverfahren. Außerdem enthält ein Lehrbuch alle zum Lernen benötigten Hilfsmittel, z. B. Texte, Übungen, Grammatikdarstellungen, Vokabular etc. Das Lehrwerk dagegen besteht aus unterschiedlichen Lehrwerkteilen, wie z. B. Schülerbuch, Arbeitsheft, Glossar, grammatisches Beiheft, Zusatzlesetexte, auditive und visuelle Medien sowie Lehrerhandreichungen. (Neuner, 2007, 399.) Im Zusammenhang mit dem Lehrbuch und Lehrwerk wird auch von *Selbstlernmaterialien* gesprochen, unter denen man dagegen solche Lernmaterialien versteht, mit denen der Lerner eigenständig die Fremdsprache lernt, aber bei Bedarf Hilfe von einer Lehrperson nimmt. Das Lernen mit den Selbstlernmaterialien könnte damit als Halbautonomie bezeichnet werden. (Lahaie, 2007, 413.)

In dieser Arbeit werden zwei in Schweden und zwei in Finnland benutzte schwedischsprachige DaF-Grammatikbücher untersucht, um herauszufinden, wie die Muttersprache des Lerner bei der Darstellung zweier deutscher grammatischer Phänomene, Modalverben und Reflexivpronomen, berücksichtigt wird. Wie schon in der Einleitung erwähnt, sind alle untersuchten Bücher für die Lerner in der gymnasialen Oberstufe gedacht. Diese Grammatikbücher werden in den meisten schwedischen und finnischen gymnasialen Oberstufen in allen Stadien des Sprachunterrichts angewendet, weil sie die wichtigsten Teilbereiche der deutschen Grammatik vorstellen. Sie sind also nicht nur für Anfänger geeignet, sondern auch Fortgeschrittene lernen deutsche Grammatik mit Hilfe dieser Bücher. Nach der Klassifizierung oben sind die analysierten Materialien in dieser Arbeit einzelne Bücher ohne besondere Extramaterialien, und somit wären sie als

Lehrbücher zu bezeichnen. Lehrbücher werden aber meistens durch die volle Steuerung des Lehrers angewendet, aber diese Grammatikbücher kann der Lerner auch selbstständig benutzen, und somit füllen sie besser die Kriterien der Selbstlernmaterialien.

In folgenden zwei Unterkapiteln wird das Material dieser Untersuchung genauer vorgestellt. Zuerst werden die in Schweden benutzten Grammatikbücher, *Modern Tysk Grammatik* und *Gleerups Tyska Basgrammatik*, beschrieben. Das zweite Unterkapitel konzentriert sich auf die in Finnland benutzten Büchern, *So stimmt es!* und *Neue Adresse*.

6.2.1 In Schweden benutzte Grammatikbücher

Das erste der in Schweden benutzten DaF-Grammatikbücher in dieser Untersuchung heißt *Modern Tysk Grammatik*. Dieses Buch von *Kerstin Rydén, Ingemar Wengse, Anne-Louise Wistam* ist vor allem für die Lerner in der gymnasialen Oberstufe geeignet (Rydén et al., 2000, Förord & Innehåll). In diesem Buch sind die Lerninhalte nach zunehmendem Schwierigkeitsgrad strukturiert worden. Die meisten Abschnitte beginnen mit einer unterhaltenden Erläuterung, die alle auf Schwedisch geschrieben worden sind, und danach werden die Regeln vorgestellt, meistens in der Form einer Tabelle. Die grammatischen Konstruktionen werden mit Hilfe von vielen Beispielen, die alle ins Schwedische übersetzt worden sind, veranschaulicht. Dieses Buch gliedert sich in folgende Hauptkapitel: *Substantiv, Kasusgebrauch, Artikelgebrauch, Pronomen, Adjektiv, Adverb, Zahlwörter, Verb, Präpositionen, Zeitausdrücke, Konjunktionen, Wortstellung, Brief und Wortbildung*. Am Ende des Buches befindet sich noch ein Kapitel über einige übliche Abkürzungen gefolgt von kurzen einem Kapitel über die Sprachverwandtschaft zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen. Dieses Grammatikbuch ist mit seinen 234 Seiten ziemlich umfassend. Es enthält auch eine Menge von Nebenbemerkungen und Ausnahmen. *Modern Tysk Grammatik* gehört zu einer Serie, die aus den Büchern *Modern Tysk Grammatik, Övningsbok 1* und *Övningsbok 2* besteht. (Rydén et al., 2000, Förord & Innehåll; Internet 3.)

Das zweite schwedische Grammatikbuch in dieser Arbeit ist *Gleerups Tyska Basgrammatik* von *Karin Hammargren* und *Christina Kroon*. Dieses Buch behandelt die grundlegendsten grammatischen Begriffe und Konstruktionen des Deutschen. Im Vergleich zum Grammatikbuch *Modern Tysk Grammatik* ist dieses Buch knapper mit seinen 72 Seiten, z. B. Ausnahmen und unregelmäßige Formen sind nicht in so hohem Grad beigefügt worden. Die Erläuterungen sind in diesem Buch auf Schwedisch, und alle Beispiele haben eine schwedische Entsprechung. Die Hauptkapitel in diesem Grammatikbuch sind folgende: *Wortarten, Satzglieder, Substantiv, Pronomen, Präpositionen, Zahlwörter, Adjektiv, Zeitausdrücke, Verb, Konjunktionen* und *Wortstellung*. Zu diesem Grammatikbuch gehört auch ein Heft mit Übungen. (Hammargren et al., 2002, 3; Internet 4.)

6.2.2 In Finnland benutzte Grammatikbücher

Von den in Finnland benutzten Grammatikbüchern dieser Untersuchung heißt das erste *So stimmt es!*. Dieses Buch von *Eberhard Jacobs, Kalevi Kaski, Seppo Louhivaara, Raija-Leena Mäkinen* und *Christer Fagernäs* ist ein Grammatikbuch, dessen finnisches Original von *Jacobs, Kaski, Louhivaara* und *Mäkinen* ist. Die schwedischsprachige Auflage hat *Fagernäs* übersetzt und bearbeitet. Dieses Buch ist sowohl für die A1/A2¹⁷-, als auch für die B2¹⁸- und B3¹⁹-Lerner geeignet. Das bedeutendste Kriterium bei der Auswahl des Materials in diesem Buch ist der Bedarf der Wiederholung gewesen. Thematisiert sind demnach grammatische Strukturen bei denen häufig Lernschwierigkeiten auftreten. *So stimmt es!* enthält auch Übungen, deren Schwierigkeitsgrad variiert. Der Umfang dieses Grammatikbuches beträgt 247 Seiten, aus denen die Übungen etwa eine Hälfte bilden. Die Erläuterungen in diesem Buch sind ziemlich kurz und auf Schwedisch dargestellt. Die meisten Beispiele sind aber nicht ins Schwedische übersetzt worden. Die Hauptkapitel dieses Buches sind: *Alphabet und Hinweise zur Rechtschreibung, Verben, Substantive, Adjektive, Pronomina, Präpositionen, Zahlwörter, Konjunktionen, Wortfolge* und *Sprachliche Fertigteile*. (Jacobs et al., 2003, 3-5.)

¹⁷ A2-Sprache ist eine obligatorische Fremdsprache, die normalerweise im fünften Schuljahr anfängt.

¹⁸ B2-Sprache ist die erste fakultative Fremdsprache, die normalerweise im achten Schuljahr anfängt.

¹⁹ B3-Sprache ist eine fakultative Fremdsprache, die in der gymnasialen Oberstufe anfängt.

Das zweite Buch in dieser Untersuchung, das in Finnland verwendet wird, ist *Neue Adresse* von *Pirjo Jaakamo, Marja Martikainen, Marjut Vaakanainen, Pirkko Vilenius-Virtanen* und *Christina Holmström*. Das finnische Original ist von *Jaakamo, Martikainen, Vaakanainen* und *Vilenius-Virtanen*, die Übersetzung und Bearbeitung der schwedischsprachigen Version hat *Holmström* ausgeführt. Wie *So stimmt es!*, enthält dieses Buch auch Übungen. Die Übungen unterschiedlichen Niveaus basieren auf den zentralsten Themen der Lehrbuchserie *Neue Adresse*, die für die B2-Lerner der gymnasialen Oberstufe gedacht ist. Die Hauptkapitel dieses Buches sind folgende: *Eine kleine Grammatikterminologie, Alphabet, Einige Rechtschreibungsanweisungen, Verben, Substantive, Adjektive, Pronomina, Präpositionen, Zahlwörter, Negationswörter, Konjunktionen* und *Wortstellung*. Die Erläuterungen sind auf Schwedisch, aber alle Beispiele sind nicht ins Schwedische übersetzt worden. Die bedeutendsten grammatischen Regeln sind vorgestellt worden, aber Ausnahmen und Unregelmäßigkeiten sind auch nicht außer Acht gelassen worden. Dieses Grammatikbuch umfasst 164 Seiten, aus denen die Übungen ungefähr eine Hälfte bilden. (Jaakamo et al., 2000, 3-5.)

7 MODALVERBEN

Wie schon vorher erwähnt, konzentriert sich die erste Hälfte dieses Kapitels darauf, die Modalverben als grammatisches Phänomen kontrastiv zu beschreiben. Die Modalverben werden nicht vollständig beschrieben, sondern nur in dem Maß wie es relevant für den Grammatikunterricht in der gymnasialen Oberstufe ist.

Die zweite Hälfte dieses Kapitels hat dagegen die Aufgabe, die Behandlungsweisen der Modalverben in den vorliegenden DaF-Grammatikbüchern aus der Sicht des positiven Transfers zu analysieren. Als Ausgangspunkt bei dieser Analyse dienen die im Kapitel 6.1 vorgestellten Forschungsfragen.

7.1 Kontrastive Beschreibung der Modalverben

Die Modalverben drücken bestimmte Normen, Wünsche, Wissensbestände, faktische Umstände etc. des Sprechers oder einer anderen Person bzw. Instanz aus (Duden, 2005, 562-563). Dabei ist zwischen objektiver und subjektiver Modalität zu unterscheiden. Objektive Modalität drückt das Verhältnis zwischen dem Subjekt des Satzes und dem im Infinitiv ausgedrückten Geschehen gestaltet, wie z. B. Wille, Absicht, Erlaubnis, Verbot, Notwendigkeit, Forderung und Möglichkeit. (Helbig & Buscha, 2001, 116.) Nächstes Beispiel zeigt ein Fall der objektiven Modalität (Notwendigkeit) in allen drei vorliegenden Sprachen:

- (11) dt. *Du musst deine Schulden bezahlen.*
sv. *Du måste betala din skuld.*
fi. *Sinun täytyy maksaa velkasi.*

Subjektive Modalität drückt dagegen das Verhältnis des Sprechers zu dem bezeichneten Vorgang, zur Verbindung von Subjekt und Prädikat, wie z. B. Vermutung und Behauptung (Helbig & Buscha, 2001, 117). Die folgenden drei Sätze geben Beispiele für die subjektive Modalität im Deutschen, im Schwedischen und im Finnischen:

- (12) dt. *Er könnte die Prüfung vergessen haben.*
sv. *Han har kunnat glömma provet.*
fi. *Hän on voinut unohtaa kokeen.*

Bei den Modalverben wird bei objektiver Modalität von „Hauptbedeutungen“ gesprochen (Helbig, 1991, 48-49). Das Behandeln der Modalverben beim Grammatikunterricht des Deutschen in den gymnasialen Oberstufen in Schweden und in Finnland konzentriert sich hauptsächlich auf die objektiven Bedeutungsvarianten. Deswegen thematisiert diese kontrastive Beschreibung vor allem die objektive Modalität.

Wie die zwei Beispiele oben zeigen, werden sowohl im Deutschen, im Schwedischen als auch im Finnischen die Modalverben benutzt, um diese objektive Modalität zu äußern. Die

deutschen und schwedischen Modalverben ähneln einander, sowohl in den Hauptbedeutungen²⁰ als auch in den schriftlichen Formen (siehe Tabelle 3). Die finnischen Modalverben unterscheiden sich dagegen von den deutschen und schwedischen Modalverben, vor allem weil sie keine deutliche Gruppe von Verben bilden. Die deutschen und schwedischen Modalverben im Bereich der objektiven Modalität sind deutlicher einzuschränken; im Deutschen gibt es 6 und im Schwedischen 6 Verben, die als eigentliche Modalverben angesehen werden²¹ (Duden, 2005, 562-567; Nikander & Jantunen, 1980, 114-119). Im Finnischen dagegen wird zu den Modalverben eine unbestimmte Anzahl von Verben gezählt, beruhend auf der Ansicht des Forschers; nach einer Ansicht 14, nach anderer Ansicht sogar 45 Verben. Die Gruppe der finnischen Modalverben ist somit keine klar definierbare geschlossene Klasse. Ein Grund dafür kann die Tatsache sein, dass der Begriff Modalverb in der finnischen Grammatografie ziemlich spät in Gebrauch genommen worden ist. (Hakulinen et al., 2004, 1489.) Die Tabelle 3 stellt kontrastiv die zentralsten deutschen, schwedischen und finnischen Modalverben im Verhältnis zu ihren Bedeutungen im Bereich der objektiven Modalität. Weil dieses Kapitel sich auf die kontrastive Beschreibung der Modalverben konzentriert, werden hier nur die den deutschen und schwedischen Modalverben entsprechenden finnischen Varianten behandelt.

²⁰ Die meisten Modalverben haben mehrere verschiedene Nebenbedeutungen oder Grade der Modalität. Wegen des Umfangs dieser Arbeit und der Konzentration auf die Schulgrammatik werden hier nur die Hauptbedeutungen der Modalverben in beiden Sprachen behandelt, weil das Behandeln der Modalverben sich beim Grammatikunterricht in der gymnasialen Oberstufe, besonders am Anfang des Studiums, auf diese Hauptbedeutungen konzentriert.

²¹ Sowohl im Deutschen als auch im Schwedischen gibt es eine Menge Verben, die den Modalverben ähneln, im Deutschen z. B. *wissen, brauchen, scheinen, haben, sein* (Duden, 2005, 562-568) und im Schwedischen z. B. *behöva, bruka, börja, orka, råka, tänka, önska* (Nikander & Jantunen, 1980, 120). Aus dem oben erwähnten Grund werden diese Verben in dieser Arbeit nicht genauer behandelt.

Tabelle 3: Die Modalverben im Bereich der objektiven Modalität und ihr Verhältnis zu den Hauptbedeutungen im Deutschen, im Schwedischen und im Finnischen (Duden, 2005, 562-567; Nikander & Jantunen, 1980, 114-119; Thorell, 1973, 129; Hakulinen et al., 2004, 1488-1502)

Bedeutung	Modalverben des Deutschen	Modalverben des Schwedischen	entsprechende Modalverben des Finnischen
,die Erlaubnis haben, etwas zu tun'	<i>dürfen</i>	<i>få</i>	<i>saada</i>
,die Fähigkeit haben, etwas zu tun'	<i>können</i>	<i>kunna</i>	<i>osata, voida, taitaa, pystyä, kyetä</i>
,den Wunsch haben, etwas zu tun'	<i>mögen</i>	<i>vilja</i>	<i>haluta</i>
wird verwendet, um auszudrücken, dass der Sprecher etwas für notwendig hält	<i>müssen</i>	<i>måste</i>	<i>täytyä</i>
wird verwendet, um auszudrücken, dass jemand eine Verpflichtung oder eine Aufgabe hat	<i>sollen</i>	<i>böra, skola</i>	<i>pitää, tulla</i>
,die Absicht oder den Wunsch haben, etwas zu tun'	<i>wollen</i>	<i>vilja, skola</i>	<i>tahtoa, haluta</i>

Wie aus dieser Tabelle ersichtlich wird, sind die 6 deutschen und 6 schwedischen Modalverben deutlich nach gleichen Bedeutungen zu klassifizieren (abgesehen von dem schwedischen Modalverb *skola*). Im Finnischen gibt es dagegen für einige Bedeutungen viele mögliche Varianten (wie z. B. bei der Bedeutung ,die Fähigkeit haben, etwas zu tun'), obwohl hier nur die den deutschen und schwedischen Modalverben entsprechenden finnischen Varianten dargestellt worden sind. Die deutschen und schwedischen Modalverben zeigen auch orthographischen Ähnlichkeiten bei einigen Modalverben (wie z. B. *können* – *kunna*, *müssen* – *måste*). Diese Tabelle beweist auch die Tatsache, dass die Modalverben im Bereich der objektiven Modalität gute Möglichkeiten zum Ausnutzen des positiven Transfers bieten, weil die Hauptbedeutungen der deutschen und schwedischen Modalverben deutliche Ähnlichkeiten aufweisen.

7.1.1 Flexion der Modalverben

Die Flexion der Modalverben im Deutschen und im Schwedischen unterscheidet sich einigermaßen voneinander, aber Ähnlichkeiten gibt es auch zu sehen. Die Flexion der finnischen Modalverben hat dagegen nichts Gemeinsames mit der Modalverbflexion des Deutschen bzw. Schwedischen. Die deutschen Modalverben werden unregelmäßig flektiert, so dass sie im Indikativ Präsens die Endungen des Präteritums starker Verben aufweisen (Duden, 2005, 465). Alle außer *sollen* zeigen außerdem einen auffälligen Vokalwechsel im Stamm. Die deutschen Modalverben werden in allen Formen flektiert: sie haben sowohl Infinitivform, Präsensform des Indikativs, Präteritumform des Indikativs als auch Partizip Perfekt:

Tabelle 4: Die Flexion der deutschen Modalverben

Infinitivform	Präsensform des Indikativs, 3. Person Singular	Präteritumform des Indikativs, 3. Person Singular	Partizip Perfekt
<i>dürfen</i>	<i>darf</i>	<i>durfte</i>	<i>gedurft</i>
<i>können</i>	<i>kann</i>	<i>konnte</i>	<i>gekonnt</i>
<i>mögen</i>	<i>mag</i>	<i>mochte</i>	<i>gemocht</i>
<i>müssen</i>	<i>muss</i>	<i>musste</i>	<i>gemusst</i>
<i>sollen</i>	<i>soll</i>	<i>sollte</i>	<i>gesollt</i>
<i>wollen</i>	<i>will</i>	<i>wollte</i>	<i>gewollt</i>

Die Flexion der schwedischen Modalverben ist auf dieselbe Art unregelmäßig. Das Präsens hat meistens keine Endung und der Stamm hat bei einigen Verben Vokalwechsel. Etwas Charakteristisches für die schwedischen Modalverben, anders als für die deutschen Modalverben, ist die unvollständige Flexion bei manchen Verben (Nikander & Jantunen, 1980, 114). Wie die Tabelle 5 zeigt, wird mit der modalen Bedeutung bei einigen Verben nur die Präsensform des Indikativs und/oder die Präteritumform des Indikativs benutzt:

Tabelle 5: Die Flexion der schwedischen Modalverben (Nikander & Jantunen, 1980, 114)

Infinitivform	Präsensform des Indikativs	Präteritumform des Indikativs	Partizip Perfekt
<i>böra</i>	<i>bör</i>	<i>borde</i>	<i>bort</i>
<i>få</i>	<i>får</i>	<i>fick</i>	<i>fått</i>
<i>kunna</i>	<i>kan</i>	<i>kunde</i>	<i>kunnat</i>
-	<i>måste</i>	<i>måste</i>	<i>måst</i>
<i>skola</i>	<i>ska(ll)</i>	<i>skulle</i>	-
<i>vilja</i>	<i>vill</i>	<i>ville</i>	<i>velat</i>

Die Flexion der finnischen Modalverben ist dagegen vollständig und die Verben werden in allen Personen konjugiert. Die Verben zeigen auch keinen Vokalwechsel im Stamm, aber die Modalverben können wie auch andere finnische Verben Konsonantenwechsel (*kyetä – kykenen*) oder einige extra Laute wie *a* (*osata – osaan*) oder Lautkombinationen vor der Personalendung haben (White, 2001, 155-162). In der Tabelle 6 steht als Beispiel das Modalverb *haluta* nach der normalen finnischen Verbflexion:

Tabelle 6: Die Flexion des finnischen Modalverbs *haluta*

Infinitivform	Präsensform des Indikativs	Präteritumform des Indikativs	Partizip Perfekt
<i>haluta</i>	1. Person Sg. <i>haluan</i>	<i>halusin</i>	<i>halunnut</i>
	2. Person Sg. <i>haluat</i>	<i>halusit</i>	<i>halunnut</i>
	3. Person Sg. <i>haluaa</i>	<i>halusi</i>	<i>halunnut</i>
	1. Person Pl. <i>haluamme</i>	<i>halusimme</i>	<i>halunneet</i>
	2. Person Pl. <i>haluatte</i>	<i>halusitte</i>	<i>halunneet</i>
	3. Person Pl. <i>haluavat</i>	<i>halusivat</i>	<i>halunneet</i>

7.1.2 Funktionen der Modalverben

Modalverben werden in allen drei Sprachen auch modale Hilfsverben genannt, weil sie öfters zusammen mit einem Vollverb bestimmte Normen, Wünsche, Wissensbestände etc. des Sprechers oder einer anderen Person oder Instanz ausdrücken. Zusammen mit einem Vollverb bildet ein deutsches bzw. schwedisches Modalverb außerdem ein *Modalverbkomplex*, ohne die Infinitivpartikel *zu* bzw. *att* (siehe genauer Kapitel 7.1.3), wie aus dem Beispiel (11) ersichtlich wird.

Die meisten Modalverben können auch als Vollverben verwendet werden (Freund & Sundqvist, 1988, 167-168), sowohl im Deutschen, im Schwedischen als auch im Finnischen. Sätze mit einem als Vollverb gebrauchten Modalverb werden oft als Ellipse interpretiert, weil da auch ein anderes Verb hinzugefügt werden kann (siehe Beispiel (13) unten). Das folgende Beispiel veranschaulicht den Gebrauch der Modalverben als Vollverben im Deutschen, Schwedischen und Finnischen:

- (13) dt. Sie kann gut Deutsch. (*Sie kann gut Deutsch sprechen.*)
 sv. Hon kan tyska bra. (*Hon kan tala tyska bra.*)
 fi. Hän osaa hyvin saksaa. (*Hän osaa puhua hyvin saksaa.*)

7.1.3 Modalverbkomplex

Wenn die deutschen Modalverben als Hilfsverben verwendet werden, verbinden sie sich alle mit dem Infinitiv eines Vollverbs zu einem Modalverbkomplex, ohne die Partikel *zu*. Die Situation ist gleich sowohl im Präsens und Perfekt, als auch im Aktiv und Passiv. (Duden, 2005, 562.) Auch im Schwedischen bilden die Modalverben eine Infinitivkonstruktion ohne die normale Infinitivpartikel *att*, sowohl im Präsens als auch im Perfekt (Nikander & Jantunen, 2005, 119). Im Finnischen hat die Infinitivform des Vollverbs aber keinerlei der deutschen *zu* oder der schwedischen *att* entsprechende Infinitivpartikel vor sich, unabgesehen davon, ob der Satz ein Modalverb enthält oder nicht. Die nächsten Beispiele zeigen die Konstruktionen des Infinitivs mit einem Modalverb (*können, kunna, voida*) und mit einem normalen Verb (*versprechen, lova, luvata*) im Deutschen, Schwedischen und Finnischen:

- (14) dt. Wir können kommen.
 sv. Vi kan komma.
 fi. Voimme tulla.
- (15) dt. Wir versprechen zu kommen.
 sv. Vi lovar att komma.
 fi. Lupaamme tulla.

Anders als das Deutsche und das Schwedische, bietet das Finnische drei Möglichkeiten, einen Infinitiv mit einem (Modal)Verb zu bilden: meistens ist das Vollverb in der Grundform, also im A-Infinitiv (siehe Beispiel (14)), aber bei einigen Verben kann das Vollverb auch im MA-Infinitiv (siehe Beispiel (16)) sein. Die dritte Möglichkeit ist der vAn-Infinitiv (siehe Beispiel (17)). Die letztgenannten zwei Möglichkeiten gelten aber nur

einigen bestimmten Verben und bei denen ist der *MA*-Infinitiv bzw. der *vAn*-Infinitiv die einzige mögliche Form. (Hakulinen et al., 2004, 493-494.)

(16) *Hän pyrkii tulemaan.*

(17) *Hän näyttää tulevan.*

7.1.4 Finnische Modi als Äquivalente der deutschen und schwedischen Modalverben

Einige Modalverben des Deutschen und des Schwedischen können im Finnischen durch drei Modi, *Konditional*, *Potentialis* und *Imperativ*, ausgedrückt werden. Der Name Modalverben deutet ja auf ihre Aufgabe hin, die Modi, Konjunktiv und Imperativ zu ersetzen (Nikander & Jantunen, 1980, 114-119). Die Modi Konjunktiv und Imperativ werden auch im Deutschen und im Schwedischen angewendet, aber *Potentialis* ist nur für das Finnische charakteristisch. Die Kennzeichen dieser drei Modi werden im Finnischen immer an den Stamm des Verbs gefügt, meistens an den Stamm des Vollverbs (Hakulinen et al., 2004, 142).

7.1.4.1 Konditional

Dem finnischen Konditional, dessen Kennzeichen *-isi-* ist, entspricht im Deutschen meistens der Konjunktiv II oder die *würde* + Infinitiv-Konstruktion. Manchmal können aber die Präteritumformen der deutschen Modalverben *wollen* und *sollen* mit einer Infinitivform als Äquivalente des finnischen Konditionales stehen. (Tarvainen, 1985, 133-134.):

(18) dt. *Es wäre falsch, wollte man alles Lustige leugnen.*
fi. *Olisi väärin, jos kaikki hauska kiellettäisiin.*

(19) dt. *Es sollte mich freuen, wenn du zu mir kämest.*

fi. *Minua ilahduttaisi, jos tulisit luokseni.*

Der Konditional des Finnischen kann außerdem der Präteritumform des schwedischen Modalverbs *skola* entsprechen (Nikander & Jantunen, 1980, 116). Auf ähnliche Weise kann das deutsche Modalverb *mögen* mit seiner Konjunktiv II-Form *möchten* verwendet werden, wie das Beispiel unten zeigt:

- (20) dt. *Ich möchte dir ein Geschenk kaufen.*
sv. *Jag skulle vilja köpa en present åt dig.*
fi. *Haluaisin ostaa sinulle lahjan.*

7.1.4.2 Potentialis

Der Potentialis des Finnischen ist ein Modus, mit dem der Sprecher etwas vermutet oder unsicher äußert (Tarvainen, 1985, 137). Somit gehört Potentialis zum Bereich der subjektiven Modalität. Weil die Schulgrammatik sich hauptsächlich auf die objektive Modalität konzentriert, werden die folgenden Funktionen der Modalverben im schulischen DaF-Grammatikunterricht nur marginal oder gar nicht behandelt. Deswegen sind einige von hier behandelten Verben nicht in der Tabelle 3 thematisiert worden.

Das Kennzeichen des Potentialis im Finnischen ist *-ne-*. Das Verb *olla* hat eine völlig eigene Potentialisform, nämlich *lienee*. (Hakulinen et al., 2004, 142.) Der Potentialis des Finnischen wird im Deutschen meistens durch Modalverbkonstruktionen von *dürfen*, *können*, *mögen* und *müssen* geäußert. Diese Konstruktionen werden eben *dürfen*-Potentialis, *können*-Potentialis, *mögen*-Potentialis und *müssen*-Potentialis genannt. (Tarvainen, 1985, 139.) Im Schwedischen können auch einige Modalverben auf ähnliche Weise verwendet werden. Die Sätze unten geben Beispiele für diese Konstruktionen:

- (21) dt. *Sie dürfte heute Nachtschicht haben.*
fi. *Hänellä lienee tänään yövuoro.*

- (22) dt. *Er kann 30 Jahre alt sein.*
 sv. *Han kan vara 30 år gammal.*
 fi. *Hän lienee 30-vuotias.*
- (23) dt. *Er mag ganz müde gewesen sein.*
 fi. *Hän lienee ollut aika väsynyt.*
- (24) dt. *Vater muss schon zu Hause sein.*
 sv. *Pappa måste redan vara hemma.*
 fi. *Isän täytyy olla²² jo kotona.*

Der Potentialis des Finnischen entspricht außerdem drei schwedischen Modalverben im Bereich der subjektiven Modalität, nämlich *lär*, *må* und *torde*. Das Modalverb *torde* wird eigentlich ganz selten gebraucht. (Nikander & Jantunen, 1980, 118-119.)

- (25) sv. *Sina lögner lär han ännu få ångra.*
 fi. *Valheitaan hän saanee vielä katua.*
- (26) sv. *Det mätte vara svårt att få honom förstå.*
 fi. *Lienee vaikeaa saada hänet ymmärtämään.*
- (27) sv. *Ni torde känna den här staden.*
 fi. *Tuntenette tämän kaupungin.*

7.1.4.3 Imperativ

Der Imperativ ist ein Modus, mit dem Befehle, Ermahnungen und Wünsche geäußert werden (Tarvainen, 1985, 140). Der finnische Imperativ hat kein deutliches Kennzeichen, weil die Endung des Imperativs samt dem Vokal- und Konsonantenwechsel im Verbstamm

²² Hier ist das Äquivalent der deutschen Konstruktion im Finnischen auch eine Modalverbkonstruktion, weil der eigentliche Potentialis des Finnischen große Begrenzungen beim Tempus hat, und damit sind die Sätze im Finnischen manchmal schwierig im „reinen“ Potentialis zu bilden (Tarvainen, 1985, 139).

nach der Person variiert (siehe Anhang 1) (Hakulinen et al., 2004, 144). Im Deutschen können die Modalverben *sollen* und *mögen* mit einem Infinitiv der 3. Person des finnischen Imperativs entsprechen (Tarvainen, 1985, 142):

- (28) dt. Gott soll ihm helfen!
fi. Jumala häntä auttakoon!
- (29) dt. Die Mädels sollen sofort herkommen!
fi. Tulkoot tytöt heti tänne!

Der finnische Imperativ entspricht auch dem schwedischen Modalverb *skola*, dessen Präsensform *skall* in der 2. Person die Bedeutung des finnischen Imperativs trägt (Nikander & Jantunen, 1980, 115):

- (30) sv. Du skall inte glömma din jacka!
fi. Älä unohda takkiasi!

Auch das schwedische Modalverb *må* kann dem finnischen Imperativ entsprechen, aber dieser Fall ist nicht so deutlich wie bei dem Modalverb *skola* (siehe oben) (Nikander & Jantunen, 1980, 118):

- (31) sv. Jag går dit, mamma må säga, vad hon vill.
fi. Menen sinne, sanokoon äiti mitä tahtoo.

7.1.5 Zusammenfassung

Diese kontrastive Betrachtung der Modalverben zeigt, dass die Modalverben bei der objektiven Modalität im Deutschen und im Schwedischen aus manchen Blickwinkeln einander ähneln. Im Bereich der Bedeutungen ist sogar Äquivalenz (siehe Kapitel 4.2.2.1) zu sehen, wie z. B. bei den Verben *können* – *kunna*, *müssen* – *måste*. Vom Standpunkt eines schwedischsprachigen Lernalters sind bei den Bedeutungen der Modalverben des

Deutschen und des Schwedischen außerdem sowohl Fälle der Konvergenz (z. B. *sollen – böra, skola*) als auch der Divergenz (z. B. *skola – sollen, wollen*) vorhanden. Diese Gemeinsamkeiten der Bedeutungen können sowohl bei der Rezeption als auch bei der Produktion des Deutschen als Hilfsmittel für einen schwedischsprachigen Lerner herangezogen werden. Diese zwei Sprachen ähneln einander auch im Bereich der Form: manche Modalverben des Deutschen und des Schwedischen beginnen mindestens mit gleicher Buchstabe (wie z. B. *können – kunna, müssen – måste, sollen – skola*), was auf die Sprachverwandtschaft zurückgeführt werden kann. Die orthographischen Ähnlichkeiten helfen dem Lerner am meisten bei der Rezeption des Deutschen. Gemeinsamkeiten zeigen die Sprachen überdies einigermaßen im Bereich der Flexion: sowohl im Deutschen als auch im Schwedischen zeigen die Modalverben einen Vokalwechsel im Verbstamm. Auch die Präsensformen bei deutschen und schwedischen Modalverben fallen teilweise zusammen (z. B. *ich kann – jag kan, ich will – jag vill*). Die Ähnlichkeiten im Bereich der Flexion helfen dem Lerner vor allem bei der Produktion. Die Funktionen der deutschen und schwedischen Modalverben sind auch ähnlich: in beiden Sprachen können die Modalverben als Hilfsverben und als Vollverben verwendet werden, was dem Lerner sowohl bei der Produktion als auch bei der Rezeption des Deutschen hilft. Außerdem ist das Phänomen Modalverbkomplex im Deutschen und im Schwedischen äquivalent. Diese Tatsache hilft dem Lerner besonders bei der Produktion des Deutschen, wenn die Konstruktion schon aus der Muttersprache bekannt ist. Diese Ähnlichkeiten und das Faktum, dass die beiden Sprachen überhaupt eine deutlich abgrenzbare Gruppe von Modalverben haben, kann als Vorteil für die schwedischsprachigen DaF-Lerner angesehen werden, besonders wenn sie mit den finnischsprachigen DaF-Lerner verglichen werden.

Die finnischsprachigen Lerner müssen die Vielfalt der Modalverben des Deutschen von Anfang an lernen, weil es im Finnischen keine entsprechende systematische Verbgruppe gibt, sondern die finnischen Modalverben eher eine Teilmenge der normalen Verben sind, die keine besonderen Kennzeichen haben, wie z. B. die Flexion und der Modalverbkomplex im Deutschen. Bei den Bedeutungen der Modalverben des Deutschen und des Finnischen entsteht es aber die Situation der Konvergenz, was einem finnischsprachigen Lerner bei der Produktion des Deutschen helfen kann, weil er dann nur ein Modalverb des Deutschen (z. B. *können*) als Entsprechung für mehrere Modalverben des Finnischen (*osata, voida, taitaa, pystyä, kyetä*) lernen muss. Außerdem sind die Funktionen der deutschen und

finnischen Modalverben ähnlich: die Modalverben können in beiden Sprachen sowohl als Hilfsverben als auch als Vollverben verwendet werden. Aber andere Hilfsmittel bietet das Verhältnis des Deutschen und des Finnischen dem Lerner leider nicht. Die Form der Modalverben im Deutschen und im Finnischen weist keine Gemeinsamkeiten auf, und die Flexion der finnischen Modalverben unterscheidet sich nicht von der normalen Verbflexion des Finnischen, anders als im Deutschen. Den Modalverbkomplex gibt es im Finnischen nicht. Die deutschen Modalverben entsprechen außerdem im Finnischen nicht immer den finnischen Modalverben, sondern einige Bedeutungsvarianten (vor allem die der subjektiven Verwendung) müssen mit Hilfe der finnischen Modi Konditional, Potentialis oder Imperativ übersetzt werden. Unter diesen Umständen können die direkten Übersetzungen der finnischsprachigen Grammatikeinführungen der Modalverben den positiven Transfer bei den schwedischsprachigen Lernern nicht zweckmäßig berücksichtigen.

7.2 Analyse der Modalverben in den Lernmaterialien

In diesem Kapitel werden die Darstellungen der Modalverben in den zu untersuchenden Grammatikbüchern beschrieben. Aufgrund der Forschungsfragen, die im Kapitel 6.1 vorgestellt wurden, ist diese Analyse in fünf Unterkapitel eingeteilt worden. Um die Beschreibung der Darstellungen zu konkretisieren, sind einige Abbildungen aus den untersuchten Büchern dieser Arbeit beigelegt worden. Die Erlaubnisse für das Scannen der Abbildungen sind im Anhang 4 zu sehen.

7.2.1 Kontrastivität

In diesem Kapitel wird zuerst die Kontrastivität im Allgemeinen in den Grammatikdarstellungen der Modalverben behandelt. Danach werden die zwei Unterkapitel sich genauer auf die Kontrastivität im Bereich der Flexion und des Modalverbkomplexes konzentrieren.

Die Knappheit an Kontrastivität in diesen Grammatikeinführungen war überraschend. Eigentlich gibt nur die Darstellung in *Modern Tysk Grammatik* einen direkten Hinweis auf die Tatsache, dass es im Schwedischen eine entsprechende Gruppe von Modalverben gibt (siehe Abbildung 1), weil da die metasprachliche Einführung die Funktion der Modalverben mit Hilfe der schwedischen Modalverben darstellt (*jag får läsa, jag kan läsa etc.*).

Abbildung 1: Die metasprachliche Einführung in die Modalverben in *Modern Tysk Grammatik* (Rydén et al., 2000, 106)

Ordet *modal* kommer av latinets *modus* som betyder *sätt*. De modala hjälpverben uttrycker inte någon handling. De visar i stället på vilket sätt subjektet förhåller sig till huvud verbet: *jag får läsa, jag kan läsa, jag måste läsa, jag vill läsa.*

Diese Einführung veranschaulicht dem Lerner explizit, dass eine entsprechende Verbgruppe auch im Schwedischen existiert. In *Gleerups Tyska Basgrammatik* ist keine metasprachliche Erklärung zu Modalverben gegeben worden, und die Erläuterungen in *So stimmt es!* und *Neue Adresse* sind sehr knapp und nur aus dem Blickwinkel des Deutschen dargestellt worden (siehe Abbildungen 2 und 3). Diese Erklärungen deuten außerdem auf den Modalverbkomplex und auf die Wortstellung bei den deutschen Modalverben hin.

Abbildung 2: Die wörtliche Beschreibung der Modalverben in *So stimmt es!* (Jacobs et al., 2003, 66)

Dessa verb används i huvudsak som hjälpverb med ett annat verb. Huvud verbet står alltid i grundform utan zu och placeras sist i satsen.

Abbildung 3: Die metasprachliche Erklärung zu den Modalverben in *Neue Adresse* (Jaakamo et al., 2000, 13)

Modala hjälpverb står oftast tillsammans med ett annat verb. Det verbet står i grundform (infinitiv) och placeras sist i en huvudsats. I bisats står hjälp verbet sist.

Somit geben die drei letztgenannten Bücher keine direkten Hinweise auf die ähnliche Modalverbgruppe im Schwedischen. Die eigentliche Darstellung der Modalverben findet in jedem Buch nämlich in der Form einer Tabelle oder einer Liste statt, wo nur solche schwedischen Modalverben mit einbezogen worden sind, die den deutschen Modalverben

entsprechen (siehe Abbildungen 4, 5 und 6 samt Anhang 2). Wenn das deutsche Modalverb kein Äquivalent unter den schwedischen Modalverben hat, ist es mit Hilfe eines anderen Verbs ins Schwedische übersetzt worden (wie z. B. in Abbildung 4: *dürfen* – *få tillåtelse att*; *müssen* – *vara tvungen att*²³). In *Neue Adresse* (Abbildung 6) sind die schwedischen Äquivalente der deutschen Modalverben sogar eingeklammert worden. Diese Tabellen und Listen bringen demnach nur implizit die Ähnlichkeit zwischen den deutschen und schwedischen Modalverbgruppen vor.

Abbildung 4: Die Modalverbtabelle in *Modern Tysk Grammatik* (Rydén et al., 2000, 106)

A TEMAFORMER			
INFINITIV	PRESENS	IMPERFEKT	PERFEKT
dürfen få /tillåtelse att/	er darf kommen	er durfte kommen	er hat es gedurft er hat kommen dürfen
können kunna	er kann kommen	er konnte kommen	er hat es gekonnt er hat kommen können
mögen må; kunna; vilja	er mag kommen	er mochte kommen	er hat es gemocht er hat kommen mögen
müssen vara tvungen att	er muss kommen	er musste kommen	er hat es gemusst er hat kommen müssen
sollen böra, skola	er soll kommen	er sollte kommen	er hat es gesollt er hat kommen sollen
wollen vilja, ämna, skola	er will kommen	er wollte kommen	er hat es gewollt er hat kommen wollen
wissen veta	er weiß	er wusste	er hat gewusst

Abbildung 5: Die Modalverben in *Gleerups Tyska Basgrammatik* (Hammargren & Kroon, 2002, 55)

Modala hjälpverb			
<i>Infinitiv</i>	<i>Imperfekt</i>	<i>Perfekt particip</i>	
dürfen	durfte	gedurft/dürfen	få, få lov
können	konnte	gekonnt/können	kunna
mögen	mochte	gemocht/mögen	tycka om, må
müssen	musste	gemusst/müssen	måste
sollen	sollte	gesollt/sollen	ska, bö, lär
wollen	wollte	gewollt/wollen	vilja, ska

²³ In den Beispielsätzen (siehe Abbildung 14) ist aber das deutsche Modalverb *müssen* auch mit dem schwedischen Modalverb *måste* übersetzt worden. In *Modern Tysk Grammatik* ist auch das Verb *wissen* mit einbezogen worden, obwohl es kein Modalverb ist. Die Flexion entspricht aber der der Modalverben.

Presens						
ich	darf	kann	mag	muss	soll	will
du	darfst	kannst	magst	musst	sollst	willst
er, es, sie	darf	kann	mag	muss	soll	will
wir	dürfen	können	mögen	müssen	sollen	wollen
ihr	dürft	könnt	mögt	müsst	sollt	wollt
sie	dürfen	können	mögen	müssen	sollen	wollen
Sie	dürfen	können	mögen	müssen	sollen	wollen

Modala hjälpverb i imperfekt böjs som svaga verb i imperfekt.
(Se 38.)

Imperfekt						
ich	durfte	konnte	mochte	musste	sollte	wollte
du	durftest	konntest	mochtest	musstest	solltest	wolltest
er, es, sie	durfte	konnte	mochte	musste	sollte	wollte
wir	durften	konnten	mochten	mussten	sollten	wollten
ihr	durftet	könntet	mochtet	musstet	solltet	wolltet
sie	durften	konnten	mochten	mussten	sollten	wollten
Sie	durften	konnten	mochten	mussten	sollten	wollten

Abbildung 6: Die Modalverben in *Neue Adresse* (Jaakamo et al., 2000, 13)

dürf/en (få lov)		könn/en (kunna)		mög/en (kanske kunna, tycka om)	
ü > a		ö > a		ö > a	
ändelser		ändelser		ändelser	
ich darf	-	ich kann	-	ich mag	-
du darf/st	-st	du kann/st	-st	du mag/st	-st
er/sie darf	-	er/sie kann	-	er mag	-
wir dürf/en	-en	wir könn/en	-en	wir mög/en	-en
ihr dürf/t	-t	ihr könn/t	-t	ihr mög/t	-t
sie dürf/en	-en	sie könn/en	-en	sie mög/en	-en
Sie dürf/en	-en	Sie könn/en	-en	Sie mög/en	-en

müss/en (vara tvungen)		soll/en (bör, skall)		woll/en (vilja, ämna, skall)	
ü > u		o = o		o > i	
ändelser		ändelser		ändelser	
ich muss	-	ich soll	-	ich will	-
du muss/t	-t	du soll/st	-st	du will/st	-st
er/sie muss	-	er/sie soll	-	er will	-
wir müss/en	-en	wir soll/en	-en	wir woll/en	-en
ihr müss/t	-t	ihr soll/t	-t	ihr woll/t	-t
sie müss/en	-en	sie soll/en	-en	sie woll/en	-en
Sie müss/en	-en	Sie soll/en	-en	Sie woll/en	-en

7.2.1.1 Kontrastivität im Bereich der Flexion

In allen oben angeführten Tabellen ist die Flexion der deutschen Modalverben sorgfältig dargestellt worden. In *Gleerups Tyska Basgrammatik* ist die Flexion sogar mit Hilfe einer extra Tabelle genauer veranschaulicht worden (siehe Abbildung 5). Aber die schwedischen Äquivalente der deutschen Modalverben sind in *Modern Tysk Grammatik*, *Gleerups Tyska Basgrammatik* und *Neue Adresse* (siehe Abbildungen 4, 5 und 6) nur in der Infinitivform zu sehen. Die Darstellung in *So stimmt es!* stellt aber auch die Flexion der schwedischen Modalverben im Präsens, im Präteritum und in der Konjunktivform dar (siehe Anhang 2). Diese Liste konnte man schon im Bereich der Flexion einigermaßen kontrastiv nennen, obwohl sie die Gruppe von schwedischen Modalverben nicht explizit vorstellt, sondern nur die den deutschen Modalverben entsprechenden schwedischen Modalverben. Die Ähnlichkeiten im Bereich der Flexion der deutschen und schwedischen Modalverben, wie z. B. der Vokalwechsel und die Präsensform ohne Endung, werden hier somit nur implizit vorgebracht.

In *Modern Tysk Grammatik* ist in der metasprachlichen Erklärung (siehe Abbildung 7) auch die Flexion der deutschen Modalverben wörtlich beschrieben worden, aber ohne Verweise auf die Flexion der schwedischen Modalverben.

Abbildung 7: Die metasprachliche Beschreibung der Flexion der deutschen Modalverben in *Modern Tysk Grammatik* (Rydén et al., 2000, 106)

I *presens singular* har de modala hjälpverben och **wissen** en annan vokal än infinitiven (gäller ej **sollen**). I 1 och 3 person singular saknar de ändelse. Pluralen är alltid regelbunden.

Imperfekt och *perfekt particip* bildas på samma sätt som av de svaga verben. Observera dock vokalförändringen. (Gäller ej **sollen** och **wollen**.)

In *Neue Adresse* dient auch eine spätere wörtliche Beschreibung dazu, die Flexion der deutschen Modalverben zu veranschaulichen (siehe Abbildung 8), wo auch das Verb *wissen* mitgenommen worden ist, obwohl es nicht zu den Modalverben gezählt wird. Diese wörtliche Beschreibung nimmt aber keine Stellung zu den Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen im Bereich der Flexion der Modalverben. In *Gleerups*

Tyska Basgrammatik und *So stimmt es!* sind keine metasprachlichen Erklärungen zur Flexion der Modalverben gegeben worden.

Abbildung 8: Die wörtliche Beschreibung der Flexion der deutschen Modalverben in *Neue Adresse* (Jaakamo et al., 2000, 14)

Modala hjälpverb böjs oregelbundet i singular. 1. och 3. person singular saknar ändelse och ser likadana ut. Stamvokalen förändras utom i verbet **sollen**. Pluralformerna är regelbundna. Verbet **wissen** böjs som ett modalt hjälpverb.

7.2.1.2 Kontrastivität beim Modalverbkomplex

Ein Teil der Darstellung in *Modern Tysk Grammatik*, die musterhaft den positiven Transfer der Muttersprache berücksichtigt, ist die Einführung des Modalverbkomplexes (siehe Abbildung 9). Sie stellt sowohl die Infinitivpartikel *zu* bzw. *att* als auch den Modalverbkomplex explizit in beiden Sprachen vor. Diese explizite Kontrastivität kommt sowohl in der metasprachlichen Erklärung als auch in den Beispielsätzen zur Geltung. Diese Grammatikeinführung erfüllt demnach schon die Kriterien der kontrastiven Darstellung.

Infinitiv

Infinitiven är grundformen av verbet, och det är denna form som står i ordlistor och ordböcker, t.ex. /zu/ **kommen** = /att/ komma. **Zu** (att) kallas infinitivmärke.

Infinitiven kan användas med eller utan zu. En infinitiv som inte föregås av zu kallas ren infinitiv (se 174).

Infinitiv utan *zu*

Liksom i svenskan följs de modala hjälpverben av infinitiv utan zu, s.k. ren infinitiv. Detta gäller även efter verben **lassen** (låta), **werden** (skola/ska, komma att), **hören** (höra), **sehen** (se) och **fühlen** (känna).

Du kannst mir ruhig alles sagen.

Du kan lugnt säga allt till mig.

Ich möchte gern nach Neuseeland
fahren.

Jag skulle gärna vilja åka till Nya
Zeeland.

Im Buch *Gleerups Tyska Basgrammatik* findet der Modalverbkomplex kaum Berücksichtigung und in den Grammatikbüchern *So stimmt es!* und *Neue Adresse* sind die Darstellungen des Modalverbkomplexes sehr knapp mit kurzen metasprachlichen Einführungen und wenigen Beispielen (siehe Abbildungen 10 und 11) und ohne explizite Verweise auf ein ähnliches Phänomen im Schwedischen.

Abbildung 10: Die Darstellung des Modalverbkomplexes in *So stimmt es!* (Jacobs et al., 2003, 73)

Infinitiven står utan 'zu' i samband med följande verb:

a) modala hjälpverb (dürfen, können, mögen, müssen, sollen, wollen) och werden.

Müssen Sie noch lange arbeiten, Herr Exner?

Kann ich Ihnen irgendwie helfen?

Ja gern, Frau Schröder, wenn Sie so freundlich sein wollen.

Was möchten Sie denn noch haben?

Sie können für mich diesen Brief hier tippen.

Das wird nicht lange dauern.

Abbildung 11: Die Darstellung des Modalverbkomplexes in *Neue Adresse* (Jaakamo et al., 2000, 53)

Zu används inte om satsens predikat är

1. ett modalt hjälpverb (dürfen, können, mögen, müssen, sollen, wollen)

▶ Lars **möchte** mit Sonja ins Kino gehen.

Weil diese Beschreibungen des Modalverbkomplexes nur aus dem Blickwinkel der deutschen Sprache gemacht worden sind, geben sie keine Hinweise auf das ähnliche Phänomen des Schwedischen. Wie in der Beschreibung in *Modern Tysk Grammatik* (siehe Abbildung 9) zu sehen ist, kann diese Struktur dem Lerner völlig kontrastiv vorgestellt werden. Die Grammatikeinführungen in *So stimmt es!* und *Neue Adresse* zeigen meiner Meinung nach hier demnach die Problematik, die sich daraus ergibt, wenn man die finnischen Grammatikbücher direkt ins Schwedische übersetzt. Bei den finnischsprachigen Lernern ist es ja kein Wunder, dass der Modalverbkomplex nicht mit der Muttersprache verglichen wird, weil es im Finnischen kein solches Phänomen gibt. Die syntaktische Äquivalenz im Bereich des Modalverbkomplexes im Deutschen und im Schwedischen ist meiner Meinung nach ein guter Grund dafür, dass der Modalverbkomplex kontrastiv in den schwedischen Grammatikbüchern dargestellt werden sollte.

Überdies ist der Modalverbkomplex in *Modern Tysk Grammatik*, *So stimmt es!* und *Neue Adresse* nicht im Zusammenhang mit den Modalverben, sondern im Zusammenhang mit

dem Infinitiv behandelt worden. In der grammatischen Beschreibung der Modalverben in *So stimmt es!* ist zwar kurz darauf hingewiesen worden (siehe Abbildung 2), aber die eigentliche Thematisierung des Modalverbkomplexes findet im Kapitel Infinitiv statt. Die Darstellung des Modalverbkomplexes zusammen mit den Modalverben wäre aber nützlich, weil der Lerner dann besser die Gruppe der Modalverben und ihre Funktion begreifen könnte. Den schwedischsprachigen Lernern bietet diese Zusammenstellung einen besonderen Vorteil, weil diese Funktion der Modalverben auch in ihrer Muttersprache eine Entsprechung findet.

Abgesehen von der metasprachlichen Erklärung und der Darstellung des Modalverbkomplexes in *Modern Tysk Grammatik* können diese Grammatikeinführungen nicht kontrastiv genannt werden. Wie die oben vorgestellten Abbildungen veranschaulichen, spielt das Deutsche in diesen Darstellungen die absolute Hauptrolle. Die muttersprachlichen Äquivalente der deutschen Modalverben werden doch mit Hilfe der Tabellen implizit offenbart, aber die Einführungen konzentrieren sich hauptsächlich auf diese Phänomene im Deutschen, sowohl im Bereich der Flexion als auch im Bereich des Modalverbkomplexes.

7.2.2 Äquivalenz, Divergenz und Konvergenz

Äquivalenz hat in diesen vier untersuchten Büchern im Allgemeinen wenig Platz bekommen. Die graphische und lautliche Form der Modalverben sind im Deutschen und im Schwedischen nicht gleich, aber die syntaktische Form z. B. beim Modalverbkomplex ist äquivalent in beiden Sprachen. In *Modern Tysk Grammatik* ist diese syntaktische Äquivalenz im Bereich des Modalverbkomplexes musterhaft explizit berücksichtigt worden (siehe Abbildung 9). Auch die Bemerkung in der wörtlichen Einführung (Abbildung 1) deutet auf die Äquivalenz im Bereich der Modalverbgruppen im Deutschen und im Schwedischen hin. Aber in den Büchern *Gleerups Tyska Basgrammatik*, *So stimmt es!* und *Neue Adresse* kommt diese Äquivalenz nur implizit in den Tabellen zum Ausdruck, wie die Abbildungen 5 und 6 samt Anhang 2 zeigen. Warum diese Darstellungen die Äquivalenz bei den deutschen und schwedischen Modalverben nicht ausführlich berücksichtigen, lässt

sich womöglich dadurch erklären, dass die Modalverben des Deutschen und des Schwedischen nicht völlig äquivalente Phänomene sind. Die deutschen und schwedischen Modalverben haben z. B. verschiedene Bedeutungsvarianten im Bereich der subjektiven Modalität, was die Vorstellung der Ähnlichkeiten und Unterschiede kompliziert machen kann. Aber wie aus der Darstellung in *Modern Tysk Grammatik* ersichtlich wird, ist die explizite Berücksichtigung der syntaktischen Äquivalenz im Bereich des Modalverbkomplexes und der semantischen Äquivalenz bei einigen Bedeutungsvarianten der objektiven Modalität, möglich.

Divergenz, d. h. der Fall, in dem ein Element in der Muttersprache mehreren Elementen in der Zielsprache entspricht, ist in allen untersuchten Büchern in den Modalverbtabelle und -listen implizit zu sehen, wo einige schwedische Modalverben, wie z. B. *vilja*, mehreren deutschen Modalverben, *mögen* und *wollen*, entsprechen (siehe Abbildung 4 und Anhang 2). Die Divergenzfälle sind in *Modern Tysk Grammatik* und *Gleerups Tyska Basgrammatik* außerdem in den Beispielsätzen behandelt worden (siehe Abbildungen 12 und 13). In beiden Fällen werden die zwei Übersetzungsmöglichkeiten, *sollen* und *wollen*, des schwedischen Modalverbs *skola* konkretisiert. In *Gleerups Tyska Basgrammatik* ist dieser Divergenzfall sogar mit einer expliziten metasprachlichen Beschreibung vorgebracht worden (siehe Abbildung 13). Diese konkreten Vorstellungen der Divergenzfälle helfen dem Lerner, die mehreren Möglichkeiten im jeweiligen Kontext richtig anwenden zu lernen. Divergenz bietet demnach Hilfe bei der Produktion der korrekten Modalverben.

Abbildung 12: Divergenz und Konvergenz in den Beispielsätzen in *Modern Tysk Grammatik* (Rydén et al., 2000, 107)

- Was willst du diesen Sommer machen?	- Vad ska (= tänker) du göra i sommar?
Wo willst du hin?	Vart ska du?
Was soll ich tun?	Vad ska (= bör) jag göra?

Abbildung 13: Divergenz und Konvergenz in *Gleerups Tyska Basgrammatik* (Hammargren & Kroon, 2002, 56)

Var uppmärksam på hur man översätter skall och skulle.	
Skall, skulle heter vanligen wollen, wollte .	
Sollen, sollte används i betydelsen bör, borde och i frågor i 1: a person. (jag, vi).	
Wir wollen morgen einkaufen.	Vi skall handla i morgon.
Ich will gern das Buch kaufen, aber ich bin pleite.	Jag vill gärna köpa boken, men jag är pank.
Du solltest nicht so viel arbeiten.	Du borde inte arbeta så mycket.
Was soll ich tun?	Vad skall jag göra?

Solche erläuternden Beispielsätze fehlen völlig in den Büchern *So stimmt es!* und *Neue Adresse*, was im schlimmsten Fall dazu führt, dass der Lerner die verschiedenen Übersetzungsmöglichkeiten eines schwedischen Modalverbs kennt, aber sie nicht zweckmäßig anwenden kann. Eine mangelhafte Darstellung der Divergenz kann damit Schwierigkeiten bei der Produktion einer Fremdsprache verursachen.

Auf Konvergenz, nach der ein Element der Zielsprache mehreren Elementen in der Muttersprache entspricht, ist auch in allen Büchern implizit Aufmerksamkeit gerichtet worden. Als Übersetzungen der deutschen Modalverben, wie z. B. *mögen*, sind in den Tabellen bzw. Listen mehrere schwedische Modalverben, wie z. B. *må, kunna, vilja*, und andere Verben gegeben worden (siehe Abbildungen 4, 5 und 6 samt Anhang 2). Die mehreren Übersetzungsmöglichkeiten und ihre Bedeutungen lernt der Lerner wahrscheinlich besser, wenn sie mit Hilfe von Beispielsätzen genauer erläutert worden sind, wie in den Büchern *Modern Tysk Grammatik* und *Gleerups Tyska Basgrammatik* (siehe Abbildungen 12-14). Mit Hilfe dieser Beispielsätze werden die verschiedenen semantischen Funktionen der deutschen Modalverben *sollen* und *wollen* dem Lerner veranschaulicht, was bei der Rezeption hilft.

Abbildung 14: Konvergenz beim deutschen Modalverb *wollen* in *Modern Tysk Grammatik* (Rydén et al., 2000, 107)

- Zuerst will ich nur <u>faulenzen</u> , aber dann muss ich arbeiten.	- Först ska jag bara lata mig, men sedan måste jag arbeta.
Sie mag sagen, was sie will , ich tue es nicht.	Hon må säga vad hon vill, jag gör det inte.

Solche erläuternden Beispielsätze mit schwedischen Entsprechungen fehlen im Buch *So stimmt es!*, was das Verstehen der Bedeutungen der deutschen Modalverben erschweren kann. In *Neue Adresse* sind nur einige Sonderbedeutungen im Bereich der subjektiven Modalität dargestellt worden (siehe genauer Kapitel 7.2.3), die aber auf Konvergenz keine Aufmerksamkeit richten. Solche mangelhafte Darstellungen der Konvergenz erschweren die Rezeption einer Fremdsprache, weil die muttersprachlichen Äquivalente eines fremdsprachlichen Phänomens dann unverständlich bleiben.

7.2.3 Formtransfer und Funktionstransfer

Dass die Hinweise auf die Flexion der schwedischen Modalverben, also auf den Formtransfer, in drei Büchern fehlen, war in dieser Analyse überraschend. In jedem Buch ist die Flexion der deutschen Modalverben sorgfältig dargestellt worden (siehe Abbildungen 4, 5 und 6 samt Anhang 2), aber nur in *So stimmt es!* ist neben der Flexion der deutschen Modalverben auch die Flexion der schwedischen Modalverben (siehe Anhang 2) mit einbezogen worden. Diese kontrastive Darstellung kann dem Lerner helfen, besonders den Vokalwechsel bei den Modalverben in beiden Sprachen zu bemerken, obwohl keine ausdrücklichen Hinweise darauf gegeben werden.

Die orthographischen Ähnlichkeiten sind in jedem Buch in der Tabelle bzw. Liste und in den Beispielsätzen implizit zu sehen: keine ausdrücklichen Hinweise auf diese Ähnlichkeiten sind gegeben worden. Die Ähnlichkeiten im Bereich der Orthographie könnten z. B. mit Hilfe von besonderen Markierungen hervorgehoben werden. So könnten

die schwedischsprachigen Lerner sich besser das Aussehen eines deutschen Modalverbs behalten.

Der Formtransfer im Zusammenhang mit dem Modalverbkomplex ist nur in *Modern Tysk Grammatik* berücksichtigt worden (siehe Abbildung 9). In *Gleerups Tyska Basgrammatik* bleibt dieses Phänomen unerwähnt, und die Darstellungen in *So Stimmt es!* und *Neue Adresse* konzentrieren sich nur auf das Phänomen im Deutschen. Beim Modalverbkomplex könnte der Formtransfer aber am besten ausgenutzt werden, weil dieses Phänomen im Deutschen und im Schwedischen im Bereich der Modalverben den größten Äquivalenzgrad aufweist.

Auf den Funktionstransfer ist dagegen in diesen Darstellungen mehr Aufmerksamkeit gerichtet worden. Am besten deutet darauf die wörtliche Einführung im Buch *Modern Tysk Grammatik* hin. Da ist die Funktion der Modalverben mit Hilfe der schwedischen Modalverben explizit ausgedrückt worden (siehe Abbildung 1). Auf diese Weise wird dem Lerner sowohl die Funktion der Modalverben im Allgemeinen als auch die Ähnlichkeit zwischen den deutschen und schwedischen Modalverbgruppen einigermaßen veranschaulicht.

Jedes Buch stellt die Hauptbedeutungen, d.h. die häufigsten Bedeutungsvarianten, der deutschen Modalverben mit Hilfe der schwedischen Modalverben oder anderer Verben in der Form einer Tabelle oder eine Liste (siehe Abbildungen 4, 5 und 6 samt Anhang 2) dar. Die näheren semantischen Funktionen der deutschen Modalverben und ihrer schwedischen Äquivalente sind in *Modern Tysk Grammatik* und *Gleerups Tyska Basgrammatik* mit Hilfe von Beispielsätzen veranschaulicht worden (siehe Abbildungen 12-15).

Abbildung 15: Die Beispielsätze in *Gleerups Tyska Basgrammatik* (Hammargren & Kroon, 2002, 56)

Kannst du heute Abend zu mir kommen? Ich habe leider nicht früher schreiben können . Frau Schmidt soll reich sein. Magst du Fisch? Ich möchte gern den Film sehen. Ihr Bruder hatte ihr nicht helfen können .	Kan du komma hem till mig i kväll? Jag har tyvärr inte kunnat skriva tidigare. Fru Schmidt lär vara rik. Tycker du om fisk? Jag skulle gärna vilja se filmen. Hennes bror hade inte kunnat hjälpa henne.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

In den in Finnland benutzten Grammatikbüchern *So stimmt es!* und *Neue Adresse* ist aber auf die semantischen Gemeinsamkeiten der Modalverben, also auf den Funktionstransfer, besonders wenig Aufmerksamkeit gerichtet worden. In *So stimmt es!* sind in der Liste (Anhang 2) einige Bedeutungsvarianten angeführt worden. Aber die Beispielsätze dienen hauptsächlich dazu, den Modalverbkomplex zu veranschaulichen (Abbildung 16). Außerdem sind diese Beispielsätze nicht ins Schwedische übersetzt worden, und demnach tragen sie zum Funktionstransfer nicht direkt bei.

Abbildung 16: Die Beispielsätze in *So stimmt es!* (Jacobs et al., 2003, 66)

Hier darf man nicht rauchen.
Kannst du mir ein bisschen helfen?
Möchtet ihr noch hierbleiben?
Musste Herr Winter wirklich schon gehen?
Sie sollten eigentlich mal Herrn Schütze kennen lernen.

Später in demselben Buch sind zwar einige Sonderbedeutungen der Modalverben dargestellt worden (siehe Anhang 3). Von diesen Beispielsätzen drücken der erste (*wird* (*wohl*) / *dürfte* + *Infinitiv*) und der dritte (*soll* + *Infinitiv*) Fall subjektive Modalität (siehe Kapitel 7.1) aus. Diese Beispielsätze sind nicht ins Schwedische übersetzt worden. In diesem Zusammenhang kann der positive Transfer aber nicht zum Tragen kommen, weil bei diesen Sonderbedeutungen im Bereich der subjektiven Modalität das Deutsche und das Schwedische verschiedene Modalverben verwenden. Trotzdem wundert es mich, warum die Autoren dieses Buches diese Darstellung vor allem auf die A-Deutschlerner gerichtet haben. Meiner Meinung nach wäre es sinnvoller, diese Sonderbedeutungen schon im Zusammenhang mit der allgemeinen Darstellung der Modalverben zu präsentieren. Die B-Deutschlerner könnten bestimmt auch Nutzen von dieser extra Darstellung ziehen, besonders weil die allgemeine Darstellung keine Beispielsätze, die sich ausführlich auf die Bedeutungsvarianten der Modalverben konzentrieren würden, enthält.

In *Neue Adresse* sind die Hauptbedeutungen der deutschen Modalverben in der Tabelle (siehe Abbildung 6) zu sehen, aber konkrete Verwendungsbeispiele für diese Bedeutungen

gibt es nicht, weil die vier Beispielsätze am Ende der Darstellung (siehe Abbildung 17) nur einige Sonderbedeutungen bei subjektiver Modalität veranschaulichen. Wie schon oben erwähnt, kann der positive Transfer bei diesen Sonderbedeutungen im Bereich der subjektiven Modalität nicht in hohem Grad zum Tragen kommen, weil das Deutsche und das Schwedische da verschiedene Modalverben verwenden. Doch anwenden beide Sprachen Modalverben, um diese Sonderbedeutungen zu äußern, anders als das Finnische, das Modi da verwendet. Weil dieses Buch nur die Bedeutungsvarianten der subjektiven Modalität bei den Modalverben behandelt, kann der Lerner den Eindruck bekommen, dass die Semantik der deutschen und schwedischen Modalverben kaum Gemeinsamkeiten aufweist, weil die Beispielsätze über die geteilten Hauptbedeutungen des Deutschen und Schwedischen in dieser Darstellung fehlen.

Abbildung 17: Einige Sonderbedeutungen der deutschen Modalverben in *Neue Adresse* (Jaakamo et al., 2000, 14)

Några modala hjälpverb har också specialbetydelser.	
T.ex.	
▶ Das dürfte ein Missverständnis gewesen sein.	Det torde ha varit ett missförstånd.
Das mag sein .	Det kan väl hända. / Kanske.
So muss es gehen .	Så måste det antagligen gå.
Frau Schulz soll wieder nach Paris reisen .	Fru Schulz lär resa till Paris igen.

7.2.4 Beispiele

Weil die Tabellen (siehe Abbildungen 4, 5 und 6 samt Anhang 2) die schwedischen Äquivalente der deutschen Modalverben nur implizit und hauptsächlich nur in der Infinitivform darstellen, haben die Beispielsätze in diesen Darstellungen eine bedeutende Rolle. Der Lerner kann nämlich durch die Beispielsätze (siehe Abbildungen 12-17) die semantischen Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen selbst herausarbeiten.

Die Beispielsätze in *Modern Tysk Grammatik*, *Gleerups Tyska Basgrammatik* und *Neue Adresse* sind ins Schwedische übersetzt worden (siehe Abbildungen 12-15 und 17). Bei der Kontrastierung sind diese muttersprachlichen Entsprechungen der Beispielsätze entscheidend. Dass die Beispielsätze überhaupt in der Muttersprache des Lerner gegeben worden sind, hilft dem Lerner die Bedeutungsvarianten der deutschen Modalverben besser zu verstehen. Besonders wenn die Sprachkenntnisse des Lerner nicht so gut sind, kann der semantische Kanon der deutschen Modalverben dem Lerner unverständlich bleiben, wenn die Beispiele nicht in seine Muttersprache übersetzt worden sind, wie in *So stimmt es!* (siehe Abbildungen 10 und 16 samt Anhang 3). Dass auch die Beispielsätze nur in der Zielsprache angeführt werden, erschwert die Herausarbeitung der Konvergenzverhältnisse, in dem die Vielfalt der schwedischen Entsprechungen dem Lerner verborgen bleibt.

In den untersuchten Grammatikbüchern sind die Möglichkeiten zur Hervorhebung der Äquivalenzen am besten in *Gleerups Tyska Basgrammatik* ausgenutzt worden. Da sind sowohl die deutschen Modalverben als auch ihre schwedischen Äquivalente in den Beispielsätzen fett gedruckt worden (siehe Abbildungen 13 und 15). Außerdem sind die schwedischen Beispielsätze mit grüner Farbe markiert²⁴. In *Modern Tysk Grammatik* und *Neue Adresse* sind nur die Modalverben in den deutschen Beispielsätzen fett markiert worden (siehe Abbildungen 9, 12, 14 und 17). In *Neue Adresse* sind alle Beispielsätze, sowohl die deutschen als auch die schwedischen Sätze, mit blauer Farbe markiert²⁵. In *So stimmt es!* ist nur in einigen deutschen Beispielsätzen die fokussierte Struktur hervorgehoben worden (siehe Abbildung 16). Da fehlen aber die schwedischen Übersetzungen, was den kontrastiven Vergleich zwischen den Sprachen erschwert. Solche Hervorhebungen, wie Fett- oder Kursivdruck und Markierungen durch Farben, dienen dazu, die Aufmerksamkeit des Lesers auf die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen zu richten, ohne dass sie in der Darstellung explizit erläutert werden. Im Bereich der Modalverben sind solche Phänomene besonders der Vokalwechsel und die orthographischen Ähnlichkeiten, weil sie meistens in den metasprachlichen Erläuterungen nicht behandelt werden.

²⁴ Weil die Abbildungen in dieser Arbeit gescannt worden sind, sind sie schwarz-weiß.

²⁵ Weil die Abbildungen in dieser Arbeit gescannt worden sind, sind sie schwarz-weiß.

7.2.5 Unterschiede

Die wichtigsten Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen im Bereich der Modalverben sind in diesen vier untersuchten Büchern nur marginal berücksichtigt worden. *So stimmt es!* und *Neue Adresse* nehmen keine Stellung zu den Unterschieden zwischen diesen Sprachen im Bereich der Modalverben. Diese Grammatikbücher berücksichtigen die Muttersprache des Lernalters überhaupt in so geringem Maß, dass es keinen Platz für das Behandeln der Unterschiede gibt.

Das einzige Buch, das die Unterschiede explizit berücksichtigt, ist *Gleerups Tyska Basgrammatik*. Da sind nämlich die schwedischen Äquivalente der deutschen Modalverben *wollen* und *sollen* genauer dargestellt worden (siehe Abbildung 13). Durch diese kontrastive Darstellung wird es dem Lerner klar, welche zwei Bedeutungen die Modalverben *wollen* und *sollen* haben und welchen schwedischen Modalverben sie im Zusammenhang mit der jeweiligen Bedeutung entsprechen. In *Modern Tysk Grammatik* sind diese semantischen Unterschiede nur implizit in den Beispielsätzen (siehe Abbildungen 12 und 14) zu sehen. Die Darstellung in *Modern Tysk Grammatik* ist teilweise musterhaft kontrastiv, und deswegen könnte erwartet werden, dass auch die Unterschiede in diesem Buch explizit behandelt würden. Solche kontrastiven expliziten Darstellungen der Unterschiede zwischen den deutschen und schwedischen Modalverben wären bei allen Modalverben nützlich, weil ein schwedischsprachiger Lerner dann die semantischen Verhältnisse zwischen den deutschen und den muttersprachlichen Modalverben besser kennenlernen könnte.

8 REFLEXIVPRONOMINA

Dieses Kapitel behandelt die Reflexivpronomina auf ähnliche Weise wie die Modalverben im vorherigen Kapitel betrachtet wurden. Zuerst wird eine kontrastive Beschreibung der Reflexivpronomina durchgeführt. Weil die Reflexivverben meistens zusammen mit den Reflexivpronomina in der gymnasialen Oberstufe behandelt werden, sind sie in dieser Beschreibung auch mitgenommen worden.

Die Behandlungsweisen der Reflexivpronomina und der Reflexivverben in den vier zu untersuchenden Grammatikbüchern werden in der anderen Hälfte dieses Kapitels beschrieben. Die Grammatikbücher werden mit Hilfe der fünf Forschungsfragen (siehe Kapitel 6.1) analysiert.

8.1 Kontrastive Beschreibung der Reflexivpronomina

Das Reflexivpronomen bezieht sich auf das Subjekt des Satzes (Freund & Sundqvist, 1988, 121; Hultman, 2003, 110; Hakulinen et al., 2004, 717). Reflexivpronomina des Deutschen und des Schwedischen unterscheiden sich deutlich von dem finnischen Reflexivpronomen. Das Reflexivpronomen des Deutschen kennt nur eine besondere Form, nämlich das Pronomen *sich* in der 3. Person. Die anderen Formen des Reflexivpronomens entsprechen den Personalpronomina des Akkusativs oder Dativs mit einer reflexiven Bedeutung. (Freund & Sundqvist, 1988, 121.) Weil das Pronomen *sich* das eigentliche Reflexivpronomen ist, können die anderen Formen reflexiv gebrauchte Personalpronomina genannt werden (Duden, 2005, 279). Auch das schwedische Reflexivpronomen hat in der 3. Person eine besondere Form *sig*. Die anderen Formen des Reflexivpronomens des Schwedischen entsprechen den Akkusativformen der Personalpronomina. (Hultman, 2003, 110.) Im Finnischen ist das Reflexivpronomen das Wort *itse*, erweitert durch ein Possessivsuffix, das nach der Person variiert (Hakulinen et al., 2004, 717). Die nächsten zwei Unterkapitel stellen genauer die Akkusativformen des Deutschen, Schwedischen und Finnischen samt die Dativformen der Reflexivpronomina des Deutschen und ihre schwedischen und finnischen Äquivalente vor.

8.1.1 Reflexivpronomina im Akkusativ

Wie schon oben festgestellt wurde, hat das Reflexivpronomen der 3. Person im Deutschen und im Schwedischen eine besondere Form, *sich* bzw. *sig*. Das deutsche Pronomen *sich* kennt keine Numerus- und Genusunterschiede und kann sowohl im Singular und Plural, als

auch im Akkusativ und Dativ stehen (Freund & Sundqvist, 1988, 121). Das besondere schwedische Reflexivpronomen *sig* wird sowohl im Singular als auch im Plural angewendet, hat keine Nominativform und funktioniert grammatisch ähnlich wie die Akkusativformen der Personalpronomina (Hultman, 2003, 110). Die Akkusativformen der Reflexivpronomina der anderen Personen als die 3. Person entsprechen in beiden Sprachen den Personalpronomina des Akkusativs, und können somit auch reflexiv gebrauchte Personalpronomina genannt werden. Im Finnischen hat die 3. Person keine besondere Form, sondern alle Personalformen bestehen aus der Kombination von dem Wort *itse* und einem Possessivsuffix als ein Reflexivpronomen (Hakulinen et al., 2004, 717). Das finnische Reflexivpronomen ist aber nicht obligatorisch in einem Satz mit reflexiver Bedeutung, sondern die Reflexivität kann auch durch das reflexive Derivat des Basisverbs (siehe auch Kapitel 8.1.3) geäußert werden. Die Tabelle 7 stellt die deutschen und schwedischen Reflexivpronomen und ihre finnischen Äquivalente im Akkusativ mit Hilfe eines Beispielsatzes vor:

Tabelle 7: Die deutschen und schwedischen Reflexivpronomen im Akkusativ und ihre finnischen Äquivalente

Reflexivpronomen des Deutschen	Reflexivpronomen des Schwedischen	Reflexivpronomen des Finnischen
<i>Ich wasche mich.</i>	<i>Jag tvättar mig.</i>	<i>Peseydyn. / Pesen itseni.</i>
<i>Du wäschst dich.</i>	<i>Du tvättar dig.</i>	<i>Pesedyt. / Peset itsesi.</i>
<i>Er / Sie / Es wäscht sich.</i>	<i>Han / Hon / Den tvättar sig.</i>	<i>Hän peseytyy. / Hän pesee itsensä.</i>
<i>Wir waschen uns.</i>	<i>Vi tvättar oss.</i>	<i>Pesedyimme. / Me pesemme itsemme.</i>
<i>Ihr wascht euch.</i>	<i>Ni tvättar er.</i>	<i>Pesedytte. / Te pesette itsenne.</i>
<i>Sie / Sie waschen sich.</i>	<i>De tvättar sig.</i>	<i>He peseytyvät. / He pesevät itsensä.</i>

8.1.2 Reflexivpronomina im Dativ

Wie schon vorher erwähnt, hat das deutsche Reflexivpronomen in der 3. Person, *sich*, die gleiche Form im Akkusativ und Dativ. Auf gleiche Weise verhalten sich auch die Akkusativformen der 1. und 2. Person Plural. Die reflexiv gebrauchten Personalpronomina der 1. und 2. Person Singular haben im Deutschen aber besondere Formen für den Dativ (siehe Tabelle 8) (Freund & Sundqvist, 1988, 121-122). Im Schwedischen gibt es dagegen

keine eigenen Formen des Dativs, weil es im Schwedischen keinen solchen grammatischen Kasus wie der Dativ gibt, sondern die Akkusativformen der Personalpronomina werden auch in der Bedeutung des deutschen Dativs benutzt. Da es im Finnischen auch kein Dativ gibt, kann die Bedeutung des deutschen Dativs im Finnischen durch das Allativsuffix²⁶, das an das Wort *itse* gefügt wird, ausgedrückt werden. Die Tabelle 8 gibt Beispiele für die Dativformen der Reflexivpronomina im Deutschen und dem deutschen Dativ entsprechende Formen der Reflexivpronomina des Schwedischen und des Finnischen:

Tabelle 8: Die deutschen Reflexivpronomen im Dativ und ihre schwedischen und finnischen Äquivalente

Reflexivpronomen des Deutschen	Reflexivpronomen des Schwedischen	Reflexivpronomen des Finnischen
<i>Ich kaufte mir ein Auto.</i>	<i>Jag köpte mig en bil.</i>	<i>Ostin itselleni auton.</i>
<i>Du kaufstest dir ein Auto.</i>	<i>Du köpte dig en bil.</i>	<i>Ostit itsellesi auton.</i>
<i>Er / Sie / Es kaufte sich ein Auto.</i>	<i>Han / Hon / Den köpte sig en bil.</i>	<i>Hän osti itselleen auton.</i>
<i>Wir kauften uns ein Auto.</i>	<i>Vi köpte oss en bil.</i>	<i>Ostimme itsellemme auton.</i>
<i>Ihr kauftet euch ein Auto.</i>	<i>Ni köpte er en bil.</i>	<i>Ostitte itsellenne auton.</i>
<i>Sie / Sie kauften sich ein Auto.</i>	<i>De köpte sig en bil.</i>	<i>He ostivat itselleen auton.</i>

8.1.3 Reflexivverben

Sowohl im Deutschen als auch im Schwedischen treten die Reflexivpronomina bei einigen Verben bei bestimmter Bedeutung, entweder obligatorisch oder fakultativ auf. Diese Verben werden Reflexivverben genannt. (Duden, 2005, 405-406; Telemann et al., 1999, 327.) Im Schwedischen können die Reflexivverben nur das Akkusativobjekt²⁷ haben, aber im Deutschen können die Reflexivverben entweder ein Akkusativobjekt²⁸ oder ein Dativobjekt²⁹ haben (Duden, 2005, 405-410). Bei manchen Verben ist es schwer zu entscheiden, ob das Reflexivpronomen auf das Subjekt hinweist oder nur die Aufgabe hat, eine besondere Bedeutung des Verbs auszudrücken (Telemann et al., 1999, 326-327). Freund & Sundqvist (1988, 171) machen eine Zweiteilung zwischen den *echten Reflexivverben* und

²⁶ Allativ ist ein Kasus, der das Ziel äußert. Er antwortet auf die Fragen Wohin? und Wem?, z. B. *asemalle* ‚zum Bahnhof‘, *hänelle* ‚ihm‘.

²⁷ So z. B. *bete sig*, *missta sig*, *sätta sig*, *skada sig* (Hultman, 2003, 144).

²⁸ So z. B. *sich irren*, *sich gewöhnen*, *sich freuen*, *sich schämen* (Freund & Sundqvist, 1988, 391-392).

²⁹ So z. B. *sich (Dat.) vorstellen*, *sich (Dat.) denken*, *sich (Dat.) helfen*, *sich (Dat.) schaden* (Freund & Sundqvist, 1988, 390).

unechten Reflexivverben, um diese zwei Fälle auseinander zu halten. Die Erstgenannten werden immer mit einem Reflexivpronomen kombiniert. Das Reflexivpronomen ist bei diesen Verben kein Satzglied, sondern ein Teil des Verbs und kann nicht durch eine Nominalphrase ersetzt werden. Die Letztgenannten können dagegen anstelle des Reflexivpronomens auch ein anderes Objekt haben. (Freund & Sundqvist, 1988, 171.) Die nächsten Beispiele sollen dies veranschaulichen. Bei (32) handelt es sich um echte, bei (33) um unechte Reflexivverben.

- (32) dt. *Er beeilt sich*. / **Er beeilt die Kinder*.
 sv. *Han skyndar sig*. / **Han skyndar barnen*.
- (33) dt. *Lisa wäscht sich*. / *Lisa wäscht das Hemd*.
 sv. *Lisa tvättar sig*. / *Lisa tvättar tröjan*.

Wie aus diesen Beispielen ersichtlich wird, sind einige Reflexivverben im Deutschen und im Schwedischen hinsichtlich der Art der Reflexivität äquivalent. Aber einige Echt-Reflexiva des Deutschen sind nicht-reflexiv im Schwedischen und umgekehrt, z. B. dt. *sich weigern* – sv. *vägra*, dt. *sich erinnern* – sv. *minnas*; sv. *gifta sig* – dt. *heiraten*, sv. *lära sig* – dt. *lernen*. (Freund & Sundqvist, 1988, 392-393.)

Weil das finnische Reflexivpronomen (das Wort *itse* mit Possessivsuffix) eigentlich kein richtiges Pronomen ist und nur als selbständige Nominalphrase angewendet werden kann (Hakulinen et al., 2004, 717), gibt es im Finnischen keine besondere Gruppe von Reflexivverben. Manche deutsche und schwedische Reflexivverben sind aber im Finnischen durch das reflexive Derivat des Basisverbs zu übersetzen. Die Verben werden mit Hilfe des Wortbildungssuffixes (*Ut*)*U* abgeleitet, z. B. *asettautua*, *pukeutua* (Hakulinen et al., 2004, 330-331). Die Aufgabe dieses Suffixes ist also die Tätigkeit auf das Subjekt des Satzes zu richten. Dieses Wortbildungssuffix kann nicht allen Verben hinzugefügt werden, weil nicht alle Tätigkeiten auf das Subjekt gerichtet werden können. Auch morphologische Begrenzungen können den Gebrauch dieses Suffixes blockieren.

8.1.4 Zusammenfassung

Reflexivpronomina des Deutschen und Schwedischen stehen einander sehr nah, wie diese kontrastive Betrachtung aufgezeigt hat. Die beiden Sprachen haben ein besonderes Reflexivpronomen, das nur in der 3. Person auftritt, das Deutsche *sich* und das Schwedische *sig*. In beiden Sprachen entsprechen auch die reflexiv gebrauchten Personalpronomina der anderen Personen den Akkusativformen – im Deutschen auch Dativformen – der Personalpronomina. Diese Tatsache hilft bestimmt dem schwedischsprachigen Lerner sowohl bei der Rezeption als auch bei der Produktion des Deutschen. Auch die schriftlichen Formen der deutschen und schwedischen Reflexivpronomina (z. B. *sich* – *sig*, *mich* – *mig*) ähneln einander, was besonders die Erkennung eines Reflexivpronomens des Deutschen, und somit die Rezeption, für einen Schwedischsprachigen leichter macht. Außerdem kommt der Gebrauch des Reflexivpronomens zusammen mit einigen Verben sowohl im Deutschen als auch im Schwedischen vor, was das Lernen der deutschen Reflexivverben erleichtern kann, wenn es eine entsprechende Gruppe von Verben auch in der Muttersprache des Lerners gibt. Was einem schwedischsprachigen DaF-Lerner die möglichen Schwierigkeiten verursachen kann, sind die Reflexivverben, die unäquivalent im Deutschen und im Schwedischen sind. Da bietet die Muttersprache keine Hilfe, sondern die unäquivalenten Verben muss der Lerner einfach auswendig lernen. Das Deutsche und das Schwedische haben unter diesen Umständen ziemlich viel gemeinsam im Bereich des Reflexivpronomens. Wenn diese Gemeinsamkeiten zweckmäßig im DaF-Unterricht berücksichtigt werden, wird das Lernen bei einem Schwedischsprachigen bestimmt leichter.

Im Finnischen dagegen entspricht dem deutschen Reflexivpronomen das Wort *itse*, das in jeder Person gilt, wenn daran das richtige Possessivsuffix gefügt wird. Dieses finnische Reflexivpronomen unterscheidet sich damit ganz von den deutschen Varianten. Die schriftliche Form des finnischen Reflexivpronomens ähnelt gar nicht den deutschen Äquivalenten. Auch die besondere Gruppe von Reflexivverben fehlt im Finnischen, und deswegen kann die Erkennung der deutschen Reflexivverben für einen finnischsprachigen Lerner Schwierigkeiten verursachen. Nach dieser kontrastiven Betrachtung scheinen die Reflexivpronomina und die Reflexivverben des Deutschen für einen finnischsprachigen

Lerner ein solches Phänomen zu sein, wo die Muttersprache nicht als Hilfsmittel angesehen werden kann. Somit ist die Übersetzung der finnischsprachigen Grammatikbücher bei den Finnlandsschweden nicht die beste Möglichkeit, den positiven Transfer bei den deutschen Reflexivpronomina und Reflexivverben zu berücksichtigen.

8.2 Analyse der Reflexivpronomina in den Lernmaterialien

Dieses Kapitel konzentriert sich auf die Darstellung der Reflexivpronomina und der Reflexivverben in vier oben erwähnten Grammatikbüchern. Als Basis dienen hier die im Kapitel 6.1 dargestellten fünf Forschungsfragen, nach denen dieses Kapitel in fünf Unterkapitel eingeteilt ist. Wie im Kapitel 7.2, sind hier auch einige Abbildungen beigelegt worden, um die Analyse zu veranschaulichen.

8.2.1 Kontrastivität

In diesem Kapitel wird zuerst die Kontrastivität im Allgemeinen in den metasprachlichen Einführungen in das Thema Reflexivpronomina betrachtet. Das erste Unterkapitel erläutert die Berücksichtigung der Kontrastivität bei den Akkusativ- und Dativformen der deutschen Reflexivpronomina und das zweite Unterkapitel behandelt die Kontrastivität im Bereich der Reflexivverben in diesen vier Grammatikbüchern.

Im Allgemeinen ist die Kontrastivität in diesen Darstellungen der Reflexivpronomina in größerem Maß berücksichtigt worden als bei den Modalverben. In jedem Buch beginnt die Darstellung mit einer metasprachlichen Erklärung zu den Reflexivpronomina (siehe Abbildungen 18-21).

Von diesen vier Darstellungen kontrastiert die Einführung in *Modern Tysk Grammatik* (Abbildung 18) am besten die deutschen und die schwedischen Reflexivpronomina. Da werden die wichtigsten Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen

Einführungen konzentrieren sich nur auf die Formen der deutschen Reflexivpronomina, sowohl die besondere Form der 3. Person als auch die andere Formen, zu thematisieren.

Abbildung 20: Die Einführung in das Thema Reflexivpronomina in *So stimmt es!* (Jacobs et al., 2003, 183)

Det reflexiva pronomenet är **sich** i 3 person sing. och plur. både i dativ och ackusativ. I övriga personer är formerna lika med motsvarande former av personliga pronomen.

Abbildung 21: Die Erklärung zu den deutschen Reflexivpronomina in *Neue Adresse* (Jaakamo et al., 2000, 115)

Reflexiva pronomen syftar alltid på satsens subjekt. Det egentliga reflexiva pronomenet är **sich** (3. pers. sing. och pl., hövlighetsformen) som används både i ackusativ och dativ. I de övriga personerna används motsvarande former av personliga pronomen.

In *Neue Adresse* ist aber im Kapitel Reflexivverben eine kurze Erklärung zu den Reflexivpronomina angegeben worden (siehe Abbildung 22). Hier ist auf das schwedische Reflexivpronomen in der 3. Person explizit hingedeutet worden. Warum steht diese Bemerkung nur hier im Zusammenhang mit den Reflexivverben, und fehlt völlig in der Darstellung der Reflexivpronomina? Haben die Autoren gedacht, dass die Lerner dieses Buch in bestimmter Reihenfolge von Anfang bis Ende lesen? Das Kapitel über die Reflexivverben steht nämlich schon auf Seite 14 und die Reflexivpronomina sind erst auf Seite 115 dargestellt worden. Wenn der Lerner dieses Buch von Anfang bis Ende sorgfältig liest, wird das Phänomen Reflexivpronomina schon einigermaßen bei den Reflexivverben bekannt. Aber wenn der Lerner dieses Buch in gelegentlicher Reihenfolge liest, kann er aus dieser wichtigen Bemerkung nicht Nutzen ziehen.

Abbildung 22: Die Erklärung zu den Reflexivpronomina im Zusammenhang mit den Reflexivverben in *Neue Adresse* (Jaakamo et al., 2000, 14)

Reflexiva verb hör ihop med det reflexiva pronomenet **sich**. Det används på samma sätt som det svenska sig, dvs. I infinitiv, 3. person singular och plural samt i hövlighetsformen. I de andra personerna är de reflexiva pronomenen de samma som ackusativ- eller dativformerna av personliga pronomen.

8.2.1.1 Kontrastivität bei den Akkusativ- und Dativformen

Die eigentliche Darstellung der Reflexivpronomina macht jedes Buch mit Hilfe einer Tabelle (siehe Abbildungen 23-26). In keiner von diesen vier Tabellen sind die den deutschen Reflexivpronomina entsprechenden schwedischen Äquivalente zu sehen. Wenn die schwedischen Äquivalente der deutschen Reflexivpronomina in allen Personen auch in diesen Tabellen thematisiert würden, könnte der Lerner besser feststellen, dass die schwedischen Akkusativformen der Reflexivpronomina auch den deutschen Dativformen entsprechen.

Abbildung 23: Die Tabelle der deutschen Reflexivpronomina in *Modern Tysk Grammatik* (Rydén et al., 2000, 48)

AKKUSATIV	DATIV
sich /fråna glädja sig	sich etw kaufen köpa /sig/ sigt (se också 36)
ich freue mich auf die Reise	ich kaufe mir eine Kamera
du freust dich	du kaufst dir
er freut sich	er kauft sich
es freut sich	es kauft sich
sie freut sich	sie kauft sich
wir freuen uns	wir kaufen uns
ihr freut euch	ihr kauft euch
sie freuen sich	sie kaufen sich
Sie freuen sich	Sie kaufen sich

Abbildung 24: Die Tabelle der deutschen Reflexivpronomina in *Gleerups Tyska Basgrammatik* (Hammargren & Kroon, 2002, 24)

Akusativ	Dativ
sich irren – ha fel, missta sig	sich etwas wünschen – önska sig något
ich irre mich	Ich wünsche mir eine CD-Platte.
du irrst dich	Du wünschst dir eine CD-Platte.
er irrt sich	Er wünscht sich eine CD-Platte.
es irrt sich	Es wünscht sich eine CD-Platte.
sie irrt sich	Sie wünscht sich eine CD-Platte.
wir irren uns	Wir wünschen uns eine CD-Platte.
ihr irrt euch	Ihr wünscht euch eine CD-Platte.
sie irren sich	Sie wünschen sich eine CD-Platte.
Sie irren sich	Sie wünschen sich eine CD-Platte.

Abbildung 25: Die Tabelle der deutschen Reflexivpronomina in *So stimmt es!* (Jacobs et al., 2003, 183)

Akusativ	Dativ
Ich wasche mich schnell.	Ich kaufe mir einen Krimi.
Du wäschst dich schnell.	Du kaufst dir einen Krimi.
Er wäscht sich schnell.	Er kauft sich einen Krimi.
Sie wäscht sich schnell.	Sie kauft sich einen Krimi.
Wir waschen uns schnell.	Wir kaufen uns einen Krimi.
Ihr wascht euch schnell.	Ihr kauft euch einen Krimi.
Sie waschen sich schnell.	Sie kaufen sich einen Krimi.
Sie waschen sich schnell.	Sie kaufen sich einen Krimi.

Abbildung 26: Die Tabelle der deutschen Reflexivpronomina in *Neue Adresse*³⁰ (Jaakamo et al., 2000, 115)

sich interessier/en (vara intresserad)	sich ein/bild/en (inbilla sig)
ich interessiere mich	sich bilde mir ein
du interessierst dich	du bildest dir ein
er/sie interessiert sich	er/sie bildet sich ein
wir interessieren uns	wir bilden uns ein
ihr interessiert euch	ihr bildet euch ein
sie interessieren sich	sie bilden sich ein
Sie interessieren sich	Sie bilden sich ein

³⁰ Bei den Dativformen in dieser Tabelle ist das Beispiel der 1. Person Singular fehlerhaft. Die richtige Form lautet: *Ich bilde mir ein.*

In *Modern Tysk Grammatik*, *Gleerups Tyska Basgrammatik* und *Neue Adresse* sind die in den Tabellen flektierten deutschen Reflexivverben im Infinitiv am oberen Rand der Tabellen ins Schwedische übersetzt worden (siehe Abbildungen 23, 24 und 26). In *So stimmt es!* sind die Beispielverben in der Tabelle aber gar nicht ins Schwedische übersetzt worden (siehe Abbildung 25). Dass die Beispielverben eine schwedische Übersetzung haben, hilft dem Lerner die schwedischen Äquivalente der deutschen Akkusativ- und Dativformen der Reflexivpronomina in der Theorie zu verstehen, besonders weil sie hier nicht aufgeschrieben worden sind.

In *Modern Tysk Grammatik* und *Gleerups Tyska Basgrammatik* sind neben der Tabelle noch einige Beispielsätze gegeben worden (siehe Abbildungen 27 und 28). Da die Tabellen die schwedischen Äquivalente der deutschen Reflexivpronomina nicht darstellen, veranschaulichen diese Beispielsätze implizit einige der schwedischen Reflexivpronomina, nämlich die Formen *oss*, *er* und *dig* (Abbildung 27) und die Formen *mig*, *oss* und *sig* (Abbildung 28).

Abbildung 27: Die Beispielsätze über die Reflexivpronomina in *Modern Tysk Grammatik* (Rydén et al., 2000, 48)

Jetzt müssen wir uns (ack) beeilen!	Nu måste vi skynda oss !
Habt ihr euch (ack) gestern gut amüsiert?	Hade ni roligt i går?
Da irren Sie sich (ack), Frau Schmidt.	Ni misstar er, fru Schmidt.
Bildet euch (dat) nichts ein!	Inbilla er ingenting!
Stell dir vor, ich habe 10 000 Euro gewonnen!	Kan du tänka dig , jag har vunnit 10 000 euro!

Abbildung 28: Die Beispielsätze über die Reflexivpronomina in *Gleerups Tyska Basgrammatik* (Hammargren & Kroon, 2002, 24)

Ich sah mich im Spiegel.	Jag tittade mig i spegeln.
Freut ihr euch auf die Ferien?	Ser ni fram emot lovet?
Könnte ich mir diese Platte anhören?	Kan jag få lyssna på den här skivan?
Wir müssen uns beeilen.	Vi måste skynda oss .
Er interessiert sich für Theater.	Han intresserar sig för teater.

Warum sind hier nicht alle schwedischen Reflexivpronomina angegeben worden? Wie schon vorher erwähnt, könnte der Lerner die Tatsache bemerken, dass die schwedischen Akkusativformen der Reflexivpronomina auch den deutschen Dativformen entsprechen, wenn die alle schwedischen Formen der Reflexivpronomina in der Tabelle oder in den Beispielsätzen zu sehen wären. In den Beispielsätzen in *Modern Tysk Grammatik* (Abbildung 27) ist das schwedische Reflexivpronomen im Akkusativ als Äquivalente des deutschen Reflexivpronomens im Dativ in der 2. Person Singular zu sehen (*dir – dig*). In den Beispielsätzen in *Gleerups Tyska Basgrammatik* (Abbildung 28) bleiben aber die schwedischen Äquivalente, *mig* und *dig*, der deutschen Dativformen, *mir* und *dir*, unerwähnt.

Die Beispielsätze in *So stimmt es!* veranschaulichen die Funktion der deutschen Reflexivpronomina (siehe Abbildung 29), aber die schwedischen Entsprechungen der deutschen Reflexivpronomina bringen sie nicht vor, weil die schwedischen Übersetzungen hier fehlen.

Abbildung 29: Die Beispielsätze über die Reflexivpronomina in *So stimmt es!* (Jacobs et al., 2003, 183)

**Wann hast du dir denn einen neuen Wagen angeschafft, Klaus?
Wolf reservierte sich einen billigen Platz in der hintersten Reihe.
Ich habe mir deine neuen Fotos angesehen.
Du musst dich beeilen, sonst verspätest du dich wieder mal.
Bitte setzen Sie sich, Frau Kellermann.
Dieter warf sich in das eiskalte Wasser, um den Hund zu retten.**

In *Neue Adresse* sind nur wenige Beispielsätze über die Reflexivpronomina dargestellt worden (siehe Abbildungen 30 und 31). Die Funktion dieser Beispielsätze ist eigentlich nicht die deutschen Reflexivpronomina mit Hilfe der Beispielsätze zu veranschaulichen, sondern eher einige Sonderbedeutungen bei den deutschen Reflexivpronomina zu zeigen. Der erste Beispielsatz nach der Tabelle deutet auf die Dativform der deutschen Reflexivpronomina hin (siehe Abbildung 30). Weil der Beispielsatz nicht ins Schwedische übersetzt worden ist, ist das schwedische Äquivalent des deutschen Reflexivpronomens im Dativ in der 2. Person Singular (*dir – dig*) nicht kontrastiv zu sehen.

Abbildung 30: Ein Beispielsatz über die Dativform der deutschen Reflexivpronomina in *Neue Adresse* (Jaakamo et al., 2000, 115)

Reflexiva pronomen står i dativ om det finns ett akkusativobjekt i satsen.
▶ Jan, könntest du **dir** vielleicht meinen Vorschlag überlegen?

Die anderen Beispielsätze in dieser Darstellung konzentrieren sich auf die Funktion der deutschen Reflexivpronomina als Possessivpronomina und auf die Funktion der Gegenseitigkeit (siehe Abbildung 31). Hier ist das Schwedische auf keine Weise mitgenommen worden. Diese besonderen Funktionen der Reflexivpronomina sind doch charakteristisch nur für die deutsche Sprache, diese Phänomene erscheinen demnach nicht ähnlich im Schwedischen. Weil die schwedischen Übersetzungen auch bei diesen Sätzen fehlen, können sie die schwedischen Entsprechungen der deutschen Reflexivpronomina nicht vorbringen.

Abbildung 31: Einige besondere Funktionen der deutschen Reflexivpronomina in *Neue Adresse* (Jaakamo et al., 2000, 115)

Obs!

1. Dativformer av reflexiva pronomen används vanligen i stället för possessiva pronomen då det är tal om kroppsdelar.
▶ Moment mal, ich muss **mir** mal die Hände waschen. = Moment mal, ich muss mal **meine** Hände waschen.
2. Reflexiva pronomen i plural kan också uttrycka ömsesidighet.
▶ Wir haben **uns** schon vor einem Jahr kennen gelernt.
Wann und wo treffen wir **uns**?

8.2.1.2 Kontrastivität bei den Reflexivverben

In den oben analysierten Tabellen (siehe Abbildungen 23-26) sind einige deutsche Reflexivverben dargestellt worden. In den Büchern *Modern Tysk Grammatik*, *Gleerups Tyska Basgrammatik* und *Neue Adresse* sind auch die schwedischen Übersetzungen dieser Verben zu sehen. Aus dem Blickwinkel des positiven Transfers ist es wichtig, dass diese

deutschen Beispielverben einem Reflexivverb im Schwedischen entsprechen (wie in den Abbildungen 23 und 24: *sich freuen* – *glädja sig*, *sich etw. kaufen* – *köpa sig ngt*, *sich irren* – *missta sig*, *sich waschen* – *tvätta sig*). Bei der Betrachtung des Buches *Neue Adresse* kann man bemerken, dass das deutsche Beispielverb in der Tabelle (Abbildung 26) bei den Akkusativformen ein solches Verb ist, das einem nicht-reflexiven Verb im Schwedischen entspricht (*sich interessieren* – *vara intresserad*). *Neue Adresse* ist ja ein schwedischsprachiges Buch, das aus einem finnischsprachigen Original übersetzt worden ist. Dieses deutsche Reflexivverb ist im Finnischen mit Hilfe des Wortbildungssuffixes (Ut)U zu übersetzen, *sich interessieren* – *kiinnostua* (siehe auch Kapitel 8.1.3), wie auch einige anderen deutschen Reflexivverben (wie z. B. *sich an/ziehen* – *pukeutua*, *sich waschen* – *peseytyä*). Dieser Fall ist somit ein Beispiel dafür, welche Nachteile die direkten Übersetzungen der finnischsprachigen Grammatikbücher bei den Finnland Schweden mit sich bringen. In dieser schwedischsprachigen Version wäre somit ein anderes Verb besser, wenn man die Ähnlichkeit zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen berücksichtigen will. Eine Möglichkeit wäre, das Verb *sich interessieren* auf eine andere Weise zu übersetzen, nämlich *intressera sig*, wie z. B. in den Beispielsätzen in *Gleerups Tyska Basgrammatik* zu sehen ist (siehe Abbildung 28).

Am meisten ist Aufmerksamkeit auf die Ähnlichkeiten im Bereich der deutschen und schwedischen Reflexivverben in *Modern Tysk Grammatik* gerichtet worden. Da sind die Reflexivverben des Deutschen und des Schwedischen musterhaft explizit in zwei Teilen thematisiert worden. Wie in der Abbildung 32 zu sehen ist, sind zuerst einige solche deutschen Reflexivverben dargestellt worden, die im Schwedischen nicht-reflexiven Verben entsprechen. Das zweite Teil (Abbildung 33) veranschaulicht einige Reflexivverben des Schwedischen, die im Deutschen nicht-reflexiven Verben entsprechen.

Abbildung 32: Reflexive Verben im Deutschen, nicht-reflexive im Schwedischen in *Modern Tysk Grammatik* (Rydén et al., 2000, 48)

Ibland motsvaras ett reflexivt verb i tyskan av ett icke-reflexivt verb i svenskan.	
Ich sehne mich nach dir.	Jag längtar efter dig.
Die Flüchtlinge sehnten sich nach ihrer Heimat.	Flyktingarna längtade till sitt hemland.
Sie weigerten sich , miteinander zu reden.	De vägrade /att/ tala med varandra.

Abbildung 33: Nicht-reflexive Verben im Deutschen, reflexive Verben im Schwedischen in *Modern Tysk Grammatik* (Rydén et al., 2000, 49)

Vid vissa verb har ett reflexivt pronomen i svenskan ingen motsvarighet i tyskan. Några exempel:			
heiraten	gifta sig	die Mütze aufsetzen	ta på sig mössan
lernen	lära sig	die Mütze abnehmen	ta av sig mössan
mitbringen	ha med sig	die Mütze aufhaben	ha på sig mössan
mitnehmen	ta med sig	die Jacke anhaben	ha på sig jackan
vorhaben	ha för sig		
Mein Bruder wird bald heiraten .	Min bror ska snart gifta sig.		
Ich möchte Karate lernen .	Jag skulle vilja lära mig karate.		
Hast du die Fotos mitgebracht ?	Har du tagit med dig korten /hit/?		
Nimm die Bücher mit !	Ta med dig böckerna /dit/!		
Hast du heute Abend etwas vor ?	Har du något för dig i kväll?		
Marion hatte neue Jeans an .	Marion hade nya jeans på sig.		
Wie kommt es eigentlich, dass du heute so müde bist?	Hur kommer det sig egentligen att du är så trött i dag?		

Außerdem sind die Reflexivverben des Deutschen und des Schwedischen in *Modern Tysk Grammatik* kontrastiv im Zusammenhang mit dem Dativ explizit behandelt worden (siehe Abbildung 34). Darauf wird auch in der Tabelle hingewiesen (siehe Abbildung 23). Wie in der Abbildung 33, sind auch hier die Verben in der Form einer Liste angegeben worden, und danach sind noch einige Beispielsätze über diesen Verben zu sehen.

<p>Många reflexiva verb har två objekt. Dativobjektet utgörs då av det reflexiva pronomenet (jfr 70). En del av dessa verb är inte reflexiva i svenskan.</p>	
sich etw kaufen	köpa sig ngt
sich etw leisten können	ha råd med ngt
sich etw wünschen	önska sig ngt
sich etw anhören	lyssna på ngt
sich etw ansehen	se på ngt
sich etw denken	tänka sig ngt
sich etw einbilden	inbilla sig ngt
sich etw merken	lägga ngt på minnet
sich etw überlegen	fundera på ngt
sich etw vorstellen	föreställa, tänka sig ngt
– Warum kaufst du dir nicht eine Eigentumswohnung?	– Varför köper du dig inte en bostadsrätt?
– Ich kann es mir nicht leisten.	– Jag har inte råd med det.
Ich will mir unbedingt diese CD anhören.	Jag vill absolut lyssna på den här CD:n.
Wir können uns nicht vorstellen, auf dem Lande zu wohnen.	Vi kan inte tänka oss att bo på landet.
Das habe ich mir gleich gedacht!	Var det inte det jag trodde!
Er bildet sich immer so viel ein.	Han inbillar sig alltid så mycket.
Das musst du dir merken.	Det måste du lägga på minnet.
Ich werde es mir überlegen.	Jag ska tänka på saken.

In *Gleerups Tyska Basgrammatik* sind die Reflexivverben auch kontrastiv zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen thematisiert worden (siehe Abbildung 35). Hier handelt es sich aber um eine knappere explizite Darstellung als in *Modern Tysk Grammatik*. Zuerst sind einige Reflexivverben, die im Deutschen und im Schwedischen äquivalent sind, dargestellt worden. Danach ist ein deutsches Reflexivverb (*sich freuen*), das im

Schwedischen einem normalen Verb entspricht (*se fram emot*), mit Hilfe eines Beispielsatzes veranschaulicht worden. Mehrere solche Fälle sind hier nicht thematisiert worden. Zum Schluss sind einige schwedische Reflexivverben, die im Deutschen nicht-reflexiven Verben entsprechen, dargestellt worden.

Abbildung 35: Die kontrastive Darstellung der deutschen und schwedischen Reflexivverben in *Gleerups Tyska Basgrammatik* (Hammargren & Kroon, 2002, 24)

Reflexiva pronomen används tillsammans med vissa verb. Några av dessa är:			
sich beeilen	skynda sig	sich anziehen	ta på sig
sich waschen	tvätta sig	sich amüsieren	roa sig
Ich sah mich im Spiegel.		Jag tittade mig i spegeln.	
Freut ihr euch auf die Ferien?		Ser ni fram emot lovet?	
En del tyska verb stämmer inte överens med motsvarande svenska verb och har inget reflexivt pronomen. Några av dessa är:			
heiraten	gifta sig	mitbringen	ta med sig
lernen	lära sig		
Wir lernen Deutsch.		Vi lär oss tyska.	
Was bringst du mit?		Vad tar du med dig.	

In *So stimmt es!* ist auf die Reflexivverben überhaupt wenig Aufmerksamkeit gerichtet worden. Da ist nur eine kleine Bemerkung mit vier Beispielsätzen über die Reflexivverben im Dativ gemacht worden (siehe Abbildung 36).

Abbildung 36: Eine Bemerkung über die Reflexivverben im Dativ in *So stimmt es!* (Jacobs et al., 2003, 183)

Obs 1! Bl.a. följande verb har reflexivpronomenet i dativ:
 So ein Leben kann ich **mir** gar nicht **vorstellen**.
 Was **denkst** du **dir** eigentlich?
 Kann ich **mir** deine Fotos **ansehen**?
 Ich kann **mir** keinen neuen Wagen **leisten**.

Die Beispielsätze neben der Tabelle (Abbildung 29) zeigen doch implizit einige deutschen Reflexivverben. Weil die deutschen Beispielsätze in keiner von diesen Darstellungen ins

Schwedische übersetzt worden sind, muss der Lerner selbst den kontrastiven Vergleich zwischen den deutschen und den schwedischen Reflexivverben in seinem Kopf durchführen. Die Reflexivverben werden in diesem Buch auch in keinem anderen Zusammenhang genauer behandelt.

Wie schon vorher konstatiert, enthält *Neue Adresse* ein eigenes Kapitel, das die Reflexivverben behandelt. Da ist zuerst die Funktion der Reflexivverben wörtlich beschrieben worden (siehe Abbildung 37). In der Erklärung sind auch einige Beispielverben mit den schwedischen Entsprechungen angegeben worden. Der Erklärung folgen zwei Beispielsätze, die die gegebenen Beispielverben veranschaulichen. Die Beispielsätze sind auch ins Schwedische übersetzt worden, was die Funktion der Reflexivverben kontrastiv dem Lerner vorstellt.

Abbildung 37: Die Erklärung zu den Reflexivverben in *Neue Adresse* (Jaakamo et al., 2000, 14)

Reflexiva verb kallas sådana verb där subjekt och objekt är samma person, t.ex. **sich aus/ziehen** (klä av sig), **sich waschen** (tvätta sig). De flesta reflexiva verb har en transitiv motsvarighet, d.v.s. ett verb med ett annat objekt.

► Ich **ziehe mich aus** und **wasche mich**. Jag klär av mig och tvättar mig.
Ich ziehe **das Baby** aus und wasche **es**. Jag klär av babyn och tvättar den.

Nach dieser Erklärung ist eine ähnliche Tabelle wie auch in der Abbildung 26 dargestellt worden. Da sind die deutschen Reflexivverben *sich aus/ziehen* und *sich an/sehen* in allen Personen flektiert worden. Aber wie in der Tabelle in der Abbildung 26, sind hier auch nicht die schwedischen Äquivalente zu sehen.

In den in Finnland benutzten Grammatikbüchern bleibt somit die Berücksichtigung der Muttersprache im Bereich der Reflexivverben im Hintergrund. Weil der Lerner sowohl bei der Rezeption als auch bei der Produktion Elemente von seiner Muttersprache transferiert, wäre es zweckmäßig, die deutschen und die schwedischen Reflexivverben kontrastiv thematisieren, so dass dem Lerner offensichtlich wird, welche deutsche und schwedische Reflexivverben einander entsprechen und welche nicht. Am besten Fall führt diese Kontrastivität dazu, dass der Lerner selbstständig die Ähnlichkeiten und die Unterschiede zwischen den deutschen und den schwedischen Reflexivverben sucht.

8.2.2 Äquivalenz, Divergenz und Konvergenz

Äquivalenz hat in diesen vier untersuchten Büchern im Bereich der Reflexivpronomina und der Reflexivverben mehr Platz bekommen, als bei den Modalverben. Am besten ist die Äquivalenz in der wörtlichen Einführung in *Modern Tysk Grammatik* (Abbildung 18) berücksichtigt worden. Da werden die bedeutendsten Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen im Bereich der Reflexivpronomen explizit angegeben. In *Gleerups Tyska Basgrammatik* ist auch eine beispielhafte Einführung in das Thema Reflexivpronomina mit Hinweise auf das entsprechende schwedische Reflexivpronomen gemacht worden (siehe Abbildung 19). In *Neue Adresse* ist diese Äquivalenz im Zusammenhang mit den Reflexivverben zu sehen weil da die Ähnlichkeit zwischen dem deutschen Reflexivpronomen *sich* und dem schwedischen Reflexivpronomen *sig* hervorgehoben worden ist (siehe Abbildung 22). Diese Ähnlichkeit zwischen dem deutschen Reflexivpronomen *sich* und dem schwedischen Reflexivpronomen *sig* ist so deutlich, dass die Berücksichtigung der Äquivalenz keine extra Bemerkungen voraussetzt, sondern es kann z. B. mit Hilfe eines Beispielsatzes mit einer schwedischen Übersetzung implizit dargestellt werden. Trotzdem findet die Muttersprache des Lerner in der Darstellung in *So stimmt es!* keinen Platz.

Auch bei einigen Reflexivverben in den Beispielsätzen in *Modern Tysk Grammatik*, *Gleerups Tyska Basgrammatik* und *Neue Adresse* (siehe Abbildungen 27, 28, 35 und 37) ist die Äquivalenz zu sehen, wie z. B. bei den Verben *sich beeilen* – *skynda sig*, *sich irren* – *missta sig*, *sich interessieren* – *intressera sig*, *sich aus/ziehen* – *klä av sig*. Hier handelt es sich nicht um die totale Äquivalenz, wo die verschiedensprachigen Phänomene gleiche lautliche und graphische Form haben, sondern um syntaktischen und semantischen Ähnlichkeiten im Bereich der Reflexivpronomina und der Reflexivverben.

Keine der untersuchten Grammatikdarstellungen berücksichtigen die Divergenz bei den schwedischen Reflexivpronomina der 1. und 2. Person Singular (*mig*, *dig*), die sowohl den deutschen Reflexivpronomina im Akkusativ (*mich*, *dich*) als auch im Dativ (*mir*, *dir*) entsprechen. Besonders in den Beispielsätzen konnte diese Sache hervorgehoben werden, aber in keinem Buch sind die beiden deutschen Äquivalente der schwedischen *mig* und *dig*

in den Beispielsätzen zu sehen. In *Modern Tysk Grammatik* wird die Entsprechung *dir – dig* veranschaulicht (siehe Abbildung 27), und in *Gleerups Tyska Basgrammatik* und *Neue Adresse* die Entsprechung *mich – mig* (siehe Abbildungen 28, 35 und 37). Aber in keinem Buch sind die beiden deutschen Möglichkeiten berücksichtigt worden.

Auf Konvergenz im Bereich der Reflexivpronomina und der Reflexivverben ist in diesen Grammatikdarstellungen wenig Aufmerksamkeit gerichtet worden. Das einzige Merkmal der Konvergenz ist in *Neue Adresse* am Ende des Kapitels Reflexivverben zu sehen. Da sind nämlich das deutsche Reflexivverb *sich vor/stellen*, seine zwei semantischen Bedeutungen und ihre schwedischen Entsprechungen dargestellt worden (siehe Abbildung 38).

Abbildung 38: Konvergenz bei einem deutschen Reflexivverb in *Neue Adresse* (Jaakamo et al., 2000, 15)

<p>sich (A) vor/stellen (= presentera sig) ▶ Darf ich mich vorstellen, ich heiße Ingo Metzner.</p> <p>sich (D) vor/stellen (= föreställa sig, tänka sig) ▶ Du kannst dir gar nicht vorstellen, wie toll der Ingo Metzner ist!</p>

Hier muss man konstatieren, dass die Reflexivpronomina und die Reflexivverben solche grammatische Phänomene sind, die keine großen Möglichkeiten zum Ausnutzen der Divergenz und Konvergenz geben. In beiden Sprachen gibt es nur ein bestimmtes Reflexivpronomen für jede Person und die Reflexivverben sind selten polysem.

8.2.3 Formtransfer und Funktionstransfer

In den Darstellungen der Reflexivpronomina und der Reflexivverben in diesen Büchern hat Formtransfer eine bedeutende Rolle. Von diesen vier untersuchten Büchern ist in *Modern Tysk Grammatik* und *Gleerups Tyska Basgrammatik* am meisten den Formtransfer berücksichtigt worden. In beiden Büchern wird schon in der wörtlichen Einführung (siehe Abbildungen 18 und 19) die besondere Form des Reflexivpronomens in der 3. Person in

beiden Sprachen veranschaulicht. Die anderen Reflexivpronomen, also die reflexiv gebrauchten Personalpronomina, werden in diesen Einführungen in der Theorie implizit erläutert, aber in den Tabellen (Abbildungen 23 und 24) sind nur die deutschen reflexiv gebrauchten Personalpronomina dargestellt worden. Einige von diesen reflexiv gebrauchten Personalpronomen des Schwedischen sind doch in den Beispielsätzen zu sehen, aber nicht alle (siehe Abbildungen 27 und 28). In *Neue Adresse* nutzt das Kapitel Reflexivpronomina den Formtransfer gar nicht aus. Im Kapitel Reflexivverben wird den Formtransfer einigermaßen berücksichtigt, weil da das besondere Reflexivpronomen sowohl im Deutschen als auch im Schwedischen dargestellt worden ist (siehe Abbildung 22). Weil die Darstellung in *So stimmt es!* das Schwedische auf keine Weise berücksichtigt, bleibt der Formtransfer außer Beobachtung. Weil der Formtransfer hier nicht ausgenutzt wird, werden vor allem die besondere Form der 3. Person und die anderen reflexiv gebrauchten Personalpronomina des Schwedischen samt die orthographischen Ähnlichkeiten dem Lerner nicht veranschaulicht.

Auf den Formtransfer ist auch im Zusammenhang mit den Reflexivverben Aufmerksamkeit gerichtet worden. Wie in den Abbildungen 32-34 zu sehen ist, haben besonders die Autoren der *Modern Tysk Grammatik* sich viel Mühe gegeben, um die einander entsprechenden deutschen und schwedischen reflexiven und nicht-reflexiven Verben kontrastiv zu thematisieren. In *Gleerups Tyska Basgrammatik* ist auch einen kleinen Vergleich zwischen den deutschen und schwedischen Modalverben zu sehen (siehe Abbildung 35). In *Neue Adresse* ist die Einführung in die Reflexivverben sehr knapp, aber sie stellt jedoch die schwedischen Äquivalente der deutschen Beispielverben vor (siehe Abbildung 37).

Am besten werden die orthographischen Ähnlichkeiten der deutschen und schwedischen Reflexivpronomina in *Gleerups Tyska Basgrammatik* veranschaulicht. Da sind sie durch die Markierung der deutschen und schwedischen Beispielsätze hervorgehoben worden (siehe Abbildungen 28 und 35). In den anderen Büchern sind die Ähnlichkeiten im Bereich der Orthographie nicht besonders hervorgehoben worden, obwohl das Aussehen der besonderen Reflexivpronomina in der 3. Person (*sich* bzw. *sig*) und der anderen reflexiv gebrauchten Personalpronomina (*mich – mig, dich – dig*) in beiden Sprachen sehr einander ähnelt.

Der Funktionstransfer spielt in diesen Darstellungen eine kleinere Rolle als der Formtransfer. Hauptsächlich wird er in den Beispielsätzen in den Büchern *Modern Tysk Grammatik*, *Gleerups Tyska Basgrammatik* und *Neue Adresse* offensichtlich, wo die allgemeine Funktion der Reflexivpronomina und die Bedeutungen der Reflexivpronomina oder der Reflexivverben sowohl im Deutschen als auch im Schwedischen dargestellt worden sind (siehe Abbildungen 27, 28, 32-35 und 37). Obwohl der Funktionstransfer hier nur eine kleine Rolle spielt, ist er nicht bedeutungslos. Das kann man in der Darstellung in *So stimmt es!* sehen, wo das Fehlen der schwedischen Übersetzungen der Beispielsätze den kontrastiven Vergleich und das Bemerkens der Ähnlichkeiten im Bereich der Funktion und den Bedeutungen der Reflexivpronomina und der Reflexivverben zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen schwerer macht (siehe Abbildungen 29 und 36).

In *Neue Adresse* sind außerdem einige Sonderbedeutungen der Reflexivpronomina dargestellt worden (siehe Abbildungen 30 und 31). Aber weil die deutschen Beispielsätze nicht ins Schwedische übersetzt worden sind, kann man nicht vom Funktionstransfer sprechen.

8.2.4 Beispiele

Was den Beispielen in diesen Darstellungen angeht, ist es eine große Variation zu sehen: *Modern Tysk Grammatik* stellt viele Beispiele dar, die alle ins Schwedische übersetzt worden sind (siehe Abbildungen 27 und 32-34); in *Gleerups Tyska Basgrammatik* sind weniger Beispielsätze dargestellt worden aber sie haben alle eine schwedische Übersetzung (siehe Abbildungen 19, 28 und 35); *So stimmt es!* gibt nur wenige Beispielsätze, die keine schwedischen Übersetzungen haben (siehe Abbildungen 29 und 36) und *Neue Adresse* gibt auch wenige Beispielsätze, von denen nur zwei ins Schwedische übersetzt worden sind (siehe Abbildungen 30, 31, 37 und 38). Dass die Beispielsätze gar nicht ins Schwedische übersetzt worden sind, beschränkt die Berücksichtigung der Muttersprache, weil dann die Ähnlichkeiten und Unterschiede im Bereich der Reflexivpronomina und vor allem im Bereich der Reflexivverben nicht kontrastiv dargestellt werden können.

In *Gleerups Tyska Basgrammatik* sind die Reflexivpronomina sowohl in den deutschen als auch in den schwedischen Beispielsätzen beispielhaft markiert worden, nämlich mit Fettdruck (siehe Abbildungen 19, 28 und 35). Diese Markierung hilft möglicherweise dem Lerner, die Ähnlichkeiten im Bereich der Orthographie und der Reflexivverben implizit zu bemerken. In *Modern Tysk Grammatik* und *Neue Adresse* sind nur die deutschen Reflexivpronomina und in einigen deutschen Beispielsätzen auch Reflexivverben und nicht-reflexive Verben fett markiert worden (siehe Abbildungen 27, 30-34 und 37). Aber in den schwedischen Übersetzungen sind weder Reflexivpronomina noch Reflexivverben oder nicht-reflexive Verben speziell markiert worden. In *So stimmt es!* sind in einigen Beispielsätzen weder Reflexivpronomina noch Reflexivverben speziell markiert worden (siehe Abbildung 29), und in einigen Beispielsätzen sind die deutschen Reflexivverben mit seinen Reflexivpronomina fett markiert worden (siehe Abbildung 36). Obwohl die Beispielsätze in *So stimmt es!* keine schwedischen Übersetzungen haben, können solche Hervorhebungen, wie in der Abbildung 36, dem Lerner helfen, die Aufmerksamkeit auf die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem Deutschen und Schwedischen besonders im Bereich der Reflexivverben zu richten, weil sie da in der Einführung nicht gesondert erläutert werden.

Wie im Zusammenhang mit den Modalverben, benutzen auch hier *Gleerups Tyska Basgrammatik* und *Neue Adresse* Farben in ihren Darstellungen. In *Gleerups Tyska Basgrammatik* sind schwedische Beispielsätze mit grüner Farbe und in *Neue Adresse* alle Beispiele mit blauer Farbe markiert worden. Meiner Meinung nach hat solches Benutzen der Farbe kein direkter Zusammenhang mit dem positiven Transfer. Wahrscheinlich macht es die Darstellung im Allgemeinen leichter zu lesen.

8.2.5 Unterschiede

Am besten sind die Unterschiede im Bereich der Reflexivpronomina und der Reflexivverben in *Modern Tysk Grammatik* behandelt worden. Da sind vor allem die Unterschiede im Bereich der deutschen und schwedischen Reflexivverben berücksichtigt worden (siehe Abbildungen 32-34). In *Gleerups Tyska Basgrammatik* sind auch einige

Unterschiede zwischen den deutschen und den schwedischen Reflexivverben veranschaulicht worden (siehe Abbildungen 35). In *So stimmt es!* und *Neue Adresse* hat man sich auf die Unterschiede im Bereich der Reflexivverben gar nicht konzentriert. Diese Berücksichtigung der Unterschiede im Bereich der deutschen und schwedischen Reflexivverben hilft dem Lerner zu verstehen, dass die deutschen und schwedischen Reflexivverben und ihre Bedeutungen keine Eins-zu-Eins-Beziehung haben.

Neben den Reflexivverben ist in *Modern Tysk Grammatik* auch der Unterschied im Bereich der Funktion der Gegenseitigkeit im Deutschen und im Schwedischen musterhaft kontrastiv berücksichtigt worden. Er wird nämlich am Ende der Darstellung behandelt, wie die Abbildung 39 beweist.

Abbildung 39: Die Funktion der Gegenseitigkeit im Deutschen und im Schwedischen in *Modern Tysk Grammatik* (Rydén et al., 2000, 49)

<i>Varandra</i> återges i tyskan vanligen med ett reflexivt pronomen (se 70–71). När man vill undvika missförstånd lägger man till ordet gegenseitig .	
Kennt ihr euch schon?	Känner ni redan <i>varandra</i> ?
Wir sehen uns bald wieder.	Vi ses (= ser <i>varandra</i>) snart igen.
Die Jungen treffen sich jeden Sonnabend.	Pojkarna träffas (= träffar <i>varandra</i>) varje lördag.
Sie trösteten sich gegenseitig .	De tröstade <i>varandra</i> .

Wie diese Darstellung veranschaulicht, wird die Funktion der Gegenseitigkeit im Deutschen mit Hilfe der Reflexivpronomina geäußert, aber im Schwedischen benutzt man ein völlig eigenes Wort dazu, *varandra*. In *Neue Adresse* ist auch dasselbe Phänomen des Deutschen dargestellt worden, aber das schwedische Äquivalent *varandra* ist da nicht hervorgehoben worden (siehe Abbildung 31). Die zwei anderen Bücher behandeln dieses Phänomen nicht.

Wie schon früher im Kapitel 8.2.2 erwähnt, fehlt in allen diesen Darstellungen das Behandeln des Unterschiedes, dass die schwedischen Reflexivpronomina im Akkusativ auch in der Bedeutung des deutschen Dativs benutzt werden, weil es im Schwedischen kein solches grammatisches Phänomen wie der Dativ gibt.

9 SCHLUSSBETRACHTUNG

Das Ziel dieser Untersuchung war herauszufinden, wie und wie viel der potentielle positive Einfluss des Schwedischen als Muttersprache in den DaF-Grammatikbüchern in Schweden und in Finnland berücksichtigt wird. Die Untersuchung wurde mit Hilfe zweier in Schweden und zweier in Finnland benutzten DaF-Grammatikbücher durchgeführt. Die untersuchten grammatischen Phänomene dieser Fallstudie waren Modalverben und Reflexivpronomina, weil bei denen zu erwarten wäre, dass die Lerner mit Schwedisch als Muttersprache vom positiven Transfer einen besonderen Nutzen ziehen könnten. Mit Hilfe der fünf Forschungsfragen wurden die Grammatikbücher objektiv beurteilt und im Zusammenhang mit der Analyse wurden auch Ursachen und Wirkungen erörtert. Meine Hypothese für diese Untersuchung war die Vermutung, dass die schwedischen Grammatikbücher an geeigneten Stellen öfter, entweder explizit oder implizit, auf die strukturellen Ähnlichkeiten der Sprachen verweisen, als die finnischen Grammatikbücher, weil sie übersetzte Versionen der finnischsprachigen Originale sind. Zum größten Teil hat sich diese Hypothese bestätigt, aber in einigen Fällen in dieser Untersuchung stimmte die Hypothese nicht. Im Folgenden werden zunächst die letztgenannten Fälle genauer zusammengefasst.

Der bedeutendste Fall, wo meine Hypothese nicht stimmte, war die Darstellung der Flexion der Modalverben. In den in Schweden benutzten Grammatikbüchern war Kontrastivität nicht vorhanden. Im Buch *So stimmt es!* wurde aber die Flexion beider Sprachen behandelt, was merkwürdig ist, weil dieses Buch die Muttersprache sonst nur in sehr geringem Maß berücksichtigt. Obwohl Modalverbkomplex im Deutschen und im Schwedischen sehr ähnlichen Regeln unterliegt, fand er in *Gleerups Tyska Basgrammatik* kaum Berücksichtigung. Auch die in Finnland benutzten Grammatikbücher stellten den Modalverbkomplex, wenn auch ohne Ausnutzen des positiven Transfers, dar. Dass die in Schweden benutzten Grammatikbücher meine Hypothese in oben genannten Fällen nicht bestätigten, erklärt sich womöglich dadurch, dass das untersuchte grammatische Phänomen Modalverben jedoch nicht äquivalent genug im Deutschen und im Schwedischen ist. Reflexivpronomina bieten ohne Zweifel bessere Möglichkeiten zur Berücksichtigung der Muttersprache als die Modalverben, die im Deutschen und im Schwedischen z. B.

verschiedene Bedeutungsvarianten haben. Wenn man alle Bedeutungen sowohl im Bereich der objektiven als auch der subjektiven Modalität sorgfältig vorstellen will, kann die Darstellung kompliziert und zu lang werden.

Zum größten Teil war meine Hypothese aber gültig. *Modern Tysk Grammatik* ist in manchen Fällen aus kontrastiver Sicht ein musterhaftes Grammatikbuch. *Gleerups Tyska Basgrammatik* berücksichtigt auch die Muttersprache des Lernalters, doch in wenigerem Maß als *Modern Tysk Grammatik*. In einigen Fällen, wie z. B. bei den Unterschieden im Bereich der Modalverben, besonders im Bereich der Bedeutungen und der kontrastiven Darstellung der schwedischen Äquivalente der deutschen Reflexivpronomina in allen Personen, war die Kontrastivität in diesen Büchern nicht maximiert worden, aber trotzdem wurde die Muttersprache des Lernalters da in größerem Maß berücksichtigt, als in den finnischen Grammatikbüchern. Wie schon in der Einleitung erwähnt, sind die in Finnland benutzten schwedischsprachigen Grammatikbücher übersetzte und bearbeitete Versionen der finnischsprachigen Originale. Obwohl die Grammatikbücher *So stimmt es!* und *Neue Adresse* beim Übersetzen bearbeitet worden sind, sind die Darstellungen der Modalverben und Reflexivpronomina, direkte Übersetzungen der finnischen Originale³¹. Wenn diese in Finnland benutzten Bücher mit den in Schweden benutzten Büchern verglichen werden, sind einige deutliche Nachteile dieser direkten Übersetzungen im Bereich der Modalverben und der Reflexivpronomina zu sehen. Wie schon im Kapitel 7.2.1.2 konstatiert, bleiben die Ähnlichkeiten beim Modalverbkomplex im Deutschen und im Schwedischen in den übersetzten Versionen unberücksichtigt (siehe Abbildungen 10 und 11), weil bei den finnischsprachigen Lernaltern das Heranziehen der Muttersprache als Vergleichsbasis den Spracherwerb nicht fördern würde. Auch die kontrastive Beschreibung der Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den deutschen und den schwedischen Reflexivverben fehlt in beiden finnischen Büchern, was darauf zurückzuführen ist, dass bei den finnischsprachigen Lernaltern die Kontrastierung der deutschen Reflexivverben mit ihren finnischen Äquivalenten keine Möglichkeiten zum positiven Transfer anbieten, weil sich die Sprachen da unterschiedlichen Ausdrucksweisen bedienen. Dass die Darstellungen in *So stimmt es!* und *Neue Adresse* überhaupt wenig Beispielsätze enthalten, macht vor allem das Ausnutzen

³¹ abgesehen von einer zusätzlichen Anmerkung bei den Reflexivverben in *Neue Adresse* im Anschluss an die Ähnlichkeit zwischen dem deutschen Reflexivpronomen *sich* und dem schwedischen Reflexivpronomen *sig* (siehe Abbildung 22): Det används på samma sätt som det svenska sig. (Jaakamo et al., 2000, 14).

der Divergenz und Konvergenz schwer, besonders bei den Modalverben, bei denen die verschiedenen Bedeutungsvarianten der deutschen und schwedischen Modalverben mit Hilfe der Divergenz und Konvergenz kontrastiv dargestellt werden könnten, wie in *Modern Tysk Grammatik* und *Gleerups Tyska Basgrammatik* der Fall ist (siehe Abbildungen 12-14). Die Knappheit an Beispielsätzen erschwert auch den Vergleich der deutschen und schwedischen Reflexivpronomina, die in den Tabellen (siehe Abbildungen 25 und 26) fehlen. Somit bleibt auch die Möglichkeit zur Bewusstmachung über die orthographischen Ähnlichkeiten unbenutzt. In den finnischsprachigen Versionen spielen die erläuternden Beispielsätze der Reflexivpronomina nicht so bedeutende Rolle, weil im Finnischen jedem deutschen Reflexivpronomen das Wort *itse* mit einem Possessivsuffix entspricht und somit auch keine orthographischen Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen bestehen. In *So stämmt es!* und *Neue Adresse* fehlt auch bei den meisten Beispielsätzen die schwedische Entsprechung (siehe z. B. Abbildungen 10, 11, 29 und 31), was dazu führt, dass es dem Lerner überlassen wird, ob er auf die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Zielsprache und Muttersprache von sich selbst aufmerksam wird oder nicht.

Wie die Analyse oben nachgewiesen hat, nutzt von diesen untersuchten Grammatikbüchern *Modern Tysk Grammatik* am besten den positiven Transfer bei den schwedischsprachigen Lernern aus. Wenn dieses Buch als Vergleichsobjekt funktioniert, kann konstatiert werden, dass die schwedischen Übersetzungen der finnischsprachigen Grammatikbücher den positiven Transfer bei den Finnlandsschweden nicht auf beste mögliche Weise fördern. Wenn es in Finnland keine genügenden Ressourcen und rentable Märkte gibt, für die Finnlandsschweden ein völlig eigenes DaF-Grammatikbuch zu bearbeiten, könnte es begründet sein, im finnischen Schulunterricht statt den Übersetzungen der finnischen Originale das Buch *Modern Tysk Grammatik* zu benutzen. Obwohl die Lehrpläne in Schweden und in Finnland nicht ähnlich sind, sind die grammatischen Lerninhalte im DaF-Unterricht weitgehend gleich, nur die Reihenfolge variiert. Meistens geht man im Unterricht ein Grammatikbuch nicht von Anfang bis Ende durch, sondern in der Reihenfolge, wie der jeweilige Lehrplan empfiehlt. Weil die Inhalte der schwedischen und finnischen Lehrpläne schließlich gleich und die Grammatikbücher so bearbeitet worden sind, dass die grammatischen Phänomene auch in gelegentlicher Reihenfolge zu verstehen werden können, kann der finnische Lehrplan dem Benutzen eines schwedischen Grammatikbuch beim Unterricht in Finnland nicht hinderlich sein. Wie in der Fußnote 7

konstatiert wurde, benutzt *Björneborgs svenska samskola* schon *Modern Tysk Grammatik* im DaF-Unterricht. Zwar sind die Einsatzmöglichkeiten des positiven Transfers beim schwedischen DaF-Unterricht auf Phänomene begrenzt, die auf totale oder partielle Äquivalenz beruhen, aber wie diese Untersuchung nachweist, könnte der Grad der Bewusstmachung bei einigen grammatischen Phänomenen, wie z. B. beim Modalverbkomplex und bei den Reflexivpronomina, in finnischen DaF-Grammatiken für schwedische Muttersprachler an geeigneten Stellen erheblich erhöht werden. Wie schon im Kapitel 2 konstatiert wurde, erleichtern die komparativen Beschreibungen der Muttersprache und der Zielsprache das Lernen einer Fremdsprache. Somit hilft die Miteinbeziehung des ähnlichen muttersprachlichen Phänomens dem schwedischsprachigen Lerner ohne Zweifel, die neue Konstruktion der Fremdsprache besser und schneller anzueignen.

Wie im Kapitel 6.1 erläutert wurde, ist diese Untersuchung eine Fallstudie und somit sind diese Ergebnisse nur beschränkt zu verallgemeinern. Um zuverlässigere Resultate zu bekommen, müsste man mehrere grammatische Phänomene analysieren. Das Untersuchungsmaterial könnte aber gleich sein, weil den schwedischsprachigen DaF-Lerner in Finnland nur diese zwei Bücher zur Verfügung stehen, und in Schweden neben diese zwei Bücher nur einige DaF-Grammatikbücher verwendet werden. Wie diese Untersuchung gezeigt hat, berücksichtigen die finnischen Grammatiken für schwedische Muttersprachler den positiven Transfer nicht auf beste mögliche Weise. Interessant wäre somit zu untersuchen, welche Rolle der positive Transfer im Klassenraum spielt, d. h. in welchem Maß der Lehrer zum positiven Transfer und kontrastiven Vergleich in seinem Unterricht neben den Lernmaterialien greift. Ein weiteres Forschungsthema in diesem Bereich könnte außerdem die Rolle der Bewusstmachung sein, m. a. W. in welchem Maß nutzt der Lerner positiven Transfer unbewusst aus, ohne dass die Ähnlichkeiten zwischen der Muttersprache und Zielsprache expliziert werden? Weil auf dieses Forschungsgebiet im Ganzen wenig Aufmerksamkeit gerichtet worden ist, wäre auch deswegen eine umfangreichere Untersuchung der Miteinbeziehung der Muttersprache im DaF-Unterricht am Platze.

LITERATURVERZEICHNIS

Primärliteratur

Hammargren, Karin & Kroon, Christina (2002): Glerups Tyska Basgrammatik. Halmstad: Glerups Utbildning AB.

Jaakamo, Pirjo, Martikainen, Marja, Vaakanainen, Marjut, Vilenius-Virtanen, Pirkko, Holmström, Christina (2000): Neue Adresse. Grammatik mit Übungen. Helsingfors: Söderströms.

Jacobs, Eberhard, Kaski, Kalevi, Louhivaara, Seppo, Mäkinen, Raija-Leena & Fagernäs, Christer (2003): So stimmt es! Strukturen und Übungen. Esbo: Schildts.

Rydén, Kerstin, Wengse, Ingemar & Wistam, Anne-Louise (2000): Modern Tysk Grammatik. 4. upplagan. Ljubljana: Liber AB.

Sekundärliteratur

Anhava, Jaakko (1998): Maailman kielet ja kielikunnat. Helsinki: Gaudeamus.

Bußmann, Hadumod (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner.

Corder, S. Pit (1992): A Role for the Mother Tongue. In: Gass, Susan M. & Selinker, Larry (Hg.): Language transfer in language learning. Amsterdam: Benjamins. S. 18-31.

Duden = Wermke, Matthias, Kunkel-Razum, Kathrin & Scholze-Stubenrecht, Werner (Hg.) (2005): Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 7., völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim: Duden.

EVK (2003): Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Helsinki: WSOY.

Freund, Folke & Sundqvist, Birger (1988): Tysk grammatik. Stockholm: Natur och Kultur.

Fries, Charles Carpenter (1957): Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Gass, Susan M. & Selinker, Larry (Hg.) (1992): Language transfer in language learning. Amsterdam: Benjamins.

GER (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Europarat. Rat für Kulturelle Zusammenarbeit. Berlin: Langenscheidt.

Güler, Günther (2000): Deutsch als zweite Fremdsprache im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Türkei. Perspektiven für die Didaktik und Methodik des Deutschen als zweite Fremdsprache in der Deutschlehrrausbildung. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online), 5(2).
<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-05-2/beitrag/gueler1.htm>
(22.2.2008)

Häkkinen, Kaisa (1994): Kielitieteen perusteet. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Hakulinen, Auli, Vilkuna, Maria, Korhonen, Riitta, Koivisto, Vesa, Heinonen, Tarja Riitta & Alho, Irja (2004): Iso suomen kielioppi. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 950. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Heikkilä, Hanna (1992): Errors made by Finnish learners of English in their use of prepositions. Seminararbeit im Nebenfach. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Heindrichs, Wilfried, Gester, Friedrich Wilhelm & Kelz, Heinrich P. (1980):
Sprachlehrforschung. Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Band
6. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helbig, Gerhard (1991): Deutsche Grammatik: Grundfragen und Abriß. München:
Iudicium.
- Helbig, Gerhard & Buscha, Joachim (2001): Deutsche Grammatik: ein Handbuch für den
Ausländerunterricht. Berlin: Langenscheidt.
- Hultman, Tor G. (2003): Svenska Akademiens språklära. Stockholm: Svenska Akademien.
- Jaakkola, Hanna (1997): Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kaikkonen, Pauli (2005): Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehyksenä. In:
Kohonen, Viljo (Hg.): Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja
kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY. S. 45-58.
- Kaivapalu, Annekatrin (2005): Lähdekieli kielenoppimisen apuna. Doktorarbeit. Jyväskylä:
Jyväskylän yliopisto.
- Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hg.) (1994): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung
von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin:
Langenscheidt.
- Lado, Robert (1957): Linguistics across cultures. Applied Linguistics for Language
Teachers. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lahaie, Ute S. (2007): Materialien zum Selbstlernen. In: Bausch, Karl-Richard, Christ,
Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5.
Auflage. Tübingen: Francke. S. 413-416.

- Latomaa, Sirkku (1993): Mitä hyötyä on oppijoiden kielitaustan tuntemisesta? In: Aalto, Eija & Suni, Minna (Hg.): Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita N:o 1. Jyväskylä: Korkeakoulujen kielikeskus. S. 9-31.
- Mäkinen, Kaarina (2005): Viestintä- ja opiskelustrategiat vieraan kielen opetuksen tukena. In: Kohonen, Viljo (Hg.): Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY. S. 85-102.
- Meißner, Franz-Joseph (2004): Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In: Klein, Horst G. & Rutke, Dorothea (Hg.): Neuere Forschungen zur Interkomprehension. Aachen. S. 15-17.
<http://www.eurocomresearch.net/lit/MeissnerTransfer.pdf> (22.2.2008)
- Michiels, Bruno (1999): Die Rolle der Niederländischkenntnisse bei Französischsprachigen Lernern von Deutsch als L3: Eine Empirische Untersuchung. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. [Online], 3 (3).
<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-03-3/beitrag/mich1.htm#1.1> (22.2.2008)
- Mikkonen, Jaana (2002): Zur Negation in Abituraufsätzen finnischer Deutschlerner. Pro Gradu-Arbeit. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Neuner, Gerhard (1994): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt. S. 8-30.
- Neuner, Gerhard (2007): Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen: Francke. S. 399-402.
- Neuvonen, Miia (2005): Lexical errors in written compositions produced by Finnish learners of English. Pro Gradu-Arbeit. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Nikander, Marja-Leena & Jantunen, Aili (1980): Ruotsin kielioppi. 3. painos. Helsinki: Otava.
- Odlin, Terence (1989): Language transfer: cross-linguistic influence in language learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ringbom, Håkan (1986): Crosslinguistic Influence and the Foreign Language Learning Process. In: Kellermann, Eric & Sharwood Smith, Michael (Hg.): Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition. New York: Pergamon. S. 150-162.
- Ringbom, Håkan (1990): On the Relation between Second Language Comprehension and Production. In: Tommola, Jorma (Hg.): Foreign Language Comprehension and Production. Vieraan kielen ymmärtäminen ja tuottaminen. AFinLA vuosikirja 1990. Helsinki: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. S. 139-148.
- Ringbom, Håkan (2007): Cross-linguistic similarity in foreign language learning. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rösler, Dietmar (1994): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Metzler.
- Sajavaara, Kari (1999): Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi. In: Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (Hg.): Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. S. 103–128.
- Sharwood Smith, Michael (1994): Second language learning: Theoretical foundations. London: Longman.
- Storch, Günther (2001): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink.

Tarvainen, Kalevi (1985): Kielioppia kontrastiivisesti. Suomesta saksaksi.

Veröffentlichungen des germanischen Instituts Universität Jyväskylä 4.
Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik (1999): Svenska Akademiens
grammatik. Bd. 2: Ord. Stockholm: Svenska Akademien.

Thorell, Olof, (1973): Svensk grammatik. Stockholm: Kungl. Boktryckeriet P. A. Norstedt
& Söner.

Weinrich, Harald (1980): Forschungsaufgaben des Faches Deutsch als Fremdsprache. In:
Wierlacher, Alois (Hg.): Fremdsprache Deutsch 1. München: Fink. S. 28-45.

White, Leila (2001): Suomen kielioppia ulkomaalaisille. Helsinki: Finn Lectura.

Internetquellen

Internet 1: <http://www.stangl.eu/psychologie/definition/Transfer.shtml> (22.2.2008)

Internet 2: <http://www.grammatik-abc.de/html/transfer.html> (22.2.2008)

Internet 3: <http://www.liber.se/> (22.2.2008)

Internet 4: <http://www.gleerups.se/> (22.2.2008)

ANHANG 1

Tabelle 9: Die Formen des finnischen Imperativs (Hakulinen, 2004, 144)

	Bejahungsformen		Negationsformen	
Person	Singular	Plural	Singular	Plural
1.		kerto-kaa-mme		äl-kää-mme kerto-ko
2.	kerro	kerto-kaa	älä kerro	äl-kää kerto-ko
3.	kerto-ko-on	kerto-ko-ot	äl-kö-ön kerto-ko	äl-kö-öt kerto-ko
Passiv	kerrotta-ko-on		äl-kö-ön kerrotta-ko	

ANHANG 2

Abbildung 40: Die Modalverben im Buch *So stimmt es!* (Jacobs et al., 2003, 65-66)

dürfen / få, få tillåtelse att		
ich darf <i>jag får</i>	ich durfte <i>jag fick</i>	ich dürfte <i>jag fick = skulle få; torde</i>
du darfst	du durftest	du dürftest
er/sie darf	er/sie durfte	er/sie dürfte
wir dürfen	wir durften	wir dürften
ihr dürft	ihr durftet	ihr dürftet
sie dürfen	sie durften	sie dürften
Sie dürfen	Sie durften	Sie dürften
können / kunna		
ich kann <i>jag kan</i>	ich konnte <i>jag kunde</i>	ich könnte <i>kunde = skulle kunna</i>
du kannst	du konntest	du könntest
er/sie kann	er/sie konnte	er/sie könnte
wir können	wir konnten	wir könnten
ihr könnt	ihr konntet	ihr könntet
sie können	sie konnten	sie könnten
Sie können	Sie konnten	Sie könnten
ich habe gekonnt <i>jag har kunnat</i>		
mögen / vilja, kunna, må; som huvudverb: tycka om		
ich mag <i>jag vill</i>	ich mochte <i>jag ville</i>	ich möchte <i>jag skulle vilja</i>
du magst	du mochtest	du möchtest
er/sie mag	er/sie mochte	er/sie möchte
wir mögen	wir mochten	wir möchten
ihr mögt	ihr mochtet	ihr möchtet
sie mögen	sie mochten	sie möchten
Sie mögen	Sie mochten	Sie möchten
müssen / vara tvungen att		
ich muss <i>jag måste,</i> <i>är tvungen att</i>	ich musste <i>jag måste,</i> <i>var tvungen att</i>	ich müsste <i>jag borde;</i> <i>vore tvungen</i>
du musst	du musstest	du müsstest
er/sie muss	er/sie musste	er/sie müsste
wir müssen	wir mussten	wir müssten
ihr müsst	ihr musstet	ihr müsstet
sie müssen	sie mussten	sie müssten
Sie müssen	Sie mussten	Sie müssten

sollen / böra, skolaich soll *jag skall, bör*

du sollst

er/sie soll

wir sollen

ihr sollt

sie sollen

Sie sollen

ich sollte *jag skulle, borde*

du solltest

er/sie sollte

wir sollten

ihr solltet

sie sollten

Sie sollten

wollen / vilja, skola, ämnaich will *jag vill, skall*

du willst

er/sie will

wir wollen

ihr wollt

sie wollen

Sie wollen

ich wollte *jag ville, skulle*

du wolltest

er/sie wollte

wir wollten

ihr wolltet

sie wollten

Sie wollten

ANHANG 3

Abbildung 41: Einige Sonderbedeutungen der Modalverben in *So stimmt es!* (Jacobs et al., 2003, 69)

A-SPRÅK	
Några specialbetydelser hos modala hjälpverb – Einige Sonderbedeutungen von Modalverben	
wird (wohl) / dürfte + infinitiv <i>skall, torde</i>	
Er wird (wohl) am ersten September in unserer Firma anfangen. Der neue Kollege dürfte rund 30 Jahre alt sein.	Er wird (wohl) schon lange in dieser Firma gearbeitet haben. Der Mann dürfte rund 60 Jahre alt gewesen sein.
möchte + infinitiv <i>skulle vilja, skulle vilja ha</i>	
Ich möchte mal wissen, warum Gabi nicht gekommen ist. Möchtest du noch ein Sandwich, Gisela? Was möchtest du dazu trinken?	Ich möchte gern eine Tasse Tee.
soll + infinitiv <i>skall, lär, (sägs, påstås)</i>	
Die Schindlers sollen ihre Wohnung verkaufen. Sie sollen in die Altstadt umziehen.	Die Schindlers sollen ihre Wohnung verkauft haben. Sie sollen in die Altstadt umgezogen sein.
wollen <i>påstå sig</i>	
Die Jungen wollen eine Robbe (säl) gesehen haben.	

ANHANG 4

Die Erlaubnisse für das Scannen der Abbildungen in der Analyse wurden von folgenden Personen bekommt.

Modern Tysk Grammatik:

Anna Gezelius

Produktentwicklungschefin für schwedische Sprache im *Liber*-Verlag

Gleerups Tyska Basgrammatik:

Sirpa Sternad

Verantwortliche der Lehrmaterialien (Schwedisch und Fremdsprachen) im *Gleerups*-Verlag

So stimmt es!:

Vivi-Ann Rehnström

Informationsverantwortliche der Lehrmaterialien im *Schildts*-Verlag

Neue Adresse:

Kenneth Nykvist

Redaktionschef der Lehrmaterialien im *Söderströms*-Verlag