

UNIVERSITÄT HELSINKI
Institut für moderne Sprachen
Germanistik

**Falsche Freunde in der Sprachproduktion finnischer und finnlandschwedischer
Deutschlernender aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsdidaktik**

Eine kontrastive Studie anhand von Deutsch-Abituraufsätzen

Pro-Gradu-Arbeit
Betreuerin: Dr. Ulrike Richter-Vapaatalo
Vorgelegt von Outi Korjuslommi
Mai 2020



Tiedekunta – Fakultet – Faculty Humanistinen tiedekunta		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme Nykykielten laitos	
Opintosuunta – Studieriktning – Study Track Germaaninen filologia			
Tekijä-Författare-Author Outi Korjuslommi			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Falsche Freunde in der Sprachproduktion finnischer und finnlandschwedischer Deutschlernender aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsdidaktik			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu-tutkielma	Aika – Datum – Month and year Toukokuu 2020	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 53 sivua + liitteet 8 sivua	
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p>Pro gradu - tutkielman tavoitteena on tutkia sekaannussanoja "falsche Freunde", joita esiintyy suomalaisten ja suomenruotsalaisten A1/A2- ja B2/B3-saksan ylioppilasaineissa. Tutkimuksen lähtökohtana on oletamus, että suomalaisten ja suomenruotsalaisten abiturienttien saksan kielen tuottamiseen vaikuttavat aikaisemmin opitut kielet englanti ja ruotsi. Monikielisyysdidaktiikassa aikaisemmin opittuja kieliä tulisi hyödyntää vieraiden kielten opetuksessa. Sekaannussanat ovat eri kielten välisiä sanoja tai sanayhdistelmiä, jotka muistuttavat toisiaan, mutta pienten eroavaisuuksien (ääntämykselliset, oikeinkirjoitukselliset tai merkitykselliset) vuoksi aiheuttavat helposti virheellistä kielen tuottamista.</p> <p>Tutkimuskysymyksinä esitetään seuraavat: 1) Minkä tyyppisiä muodollisia ja merkitysopillisiä sekaannussanoja esiintyy suomalaisten ja suomenruotsalaisten abiturienttien saksan kielen aineissa? 2) Voidaanko eri ryhmien (suomalaisten ja suomenruotsalaisten A1/A2 ja B2/B3-saksan kielen lukijoiden) tekemien sekaannussanojen osalta havaita eroavaisuuksia? 3) Onko suomalaisten ja suomenruotsalaisten abiturienttien käyttämässä sekaannussanoissa määrällisiä eroja alkuperäkielen suhteen?</p> <p>Tutkielmassa on käytetty teoriapohjana aiemmin tehtyjä tutkimuksia aiheesta (esim. Mona Enell-Nilsson ja Annette Kroschewski). Tutkimusmenetelmänä käytetään vertailevaa analyysia. Materiaalina on 180 suomalaisten ja suomenruotsalaisten abiturienttien kirjoittamaa saksan kielen yo-koetta vuosilta 2013-2015 (suomenkielisiä 100 kpl ja suomenruotsalaisia 80 kpl).</p> <p>Tutkielma osoittaa, että suomalaisten ja suomenruotsalaisten abiturienttien saksan kielen ylioppilasaineissa ilmenee merkittävästi eri kategorioihin kuuluvia sekaannussanoja, jotka johtuvat englannin ja ruotsin kielen hyödyntämisestä. Tutkimuksesta käy ilmi, että A1/A2-aineissa esiintyy vähemmän sekaannussanoja kuin B2/B3-aineissa. Tämä tukee teoriaa vieraan kielen hyvän taidon merkityksestä sekaannussanojen vähenemiseen. Suomenkielisiä ja suomenruotsalaisia ylioppilasaineita vertailtaessa on kuitenkin havaittavissa selkeitä eroavaisuuksia sekaannussanojen yleisyydessä. Suomenruotsalaisten B2/B3 kirjoittamissa aineissa esiintyy merkittävästi enemmän sekaannussanoja kuin suomalaisten vastaavalla ryhmällä. Tämä tukee teoriaa vahvan alkuperäkielen siirtovaikutuksesta kohdekieleen, joka edesauttaa myös sekaannussanojen syntymistä. Saksan kielen opetuksessa on tärkeää tiedostaa aikaisemmin opittujen kielten myönteisten vaikutusten lisäksi niihin liittyvien sekaannussanojen mahdollisuus.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Monikielisyys, monikielisyysdidaktiikka, sekaannussanat, siirtovaikutus, kontrastiivinen analyysi			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Keskustakampanuksen pääkirjasto			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
2. Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen.....	5
2.1. Zum Begriff der individuellen Mehrsprachigkeit.....	6
2.2. Mehrsprachigkeitsforschung.....	8
2.3. Kontrastive Linguistik	9
2.4. Transfer.....	11
2.4.1. Positiver Transfer	12
2.4.2. Negativer Transfer (Interferenz)	13
2.5. Falsche Freunde als sprachliche Erscheinungsform	14
2.5.1. Formale falsche Freunde	17
2.5.2. Semantische falsche Freunde	19
2.6. Mehrsprachigkeitsdidaktik	21
2.6.1. Einstellung zum Fehler.....	22
2.6.2. Fehleranalyse.....	23
2.7. Deutsch als Tertiärsprache in Finnland	23
3. Untersuchung von falschen Freunden.....	26
3.1. Korpus.....	26
3.2. Methode	27
4. Analyse der falschen Freunde in Abituraufsätzen	28
4.1. Quantitative Analyse	28
4.2. Qualitative Analyse	32
4.2.1. Formale falsche Freunde	33
4.2.2. Semantische falsche Freunde	37
5. Ergebnisse und Ausblick.....	46
Literatur	49
ANHÄNGE	54

1. Einleitung

In der vorliegenden Magisterarbeit werden sog. *falsche Freunde* analysiert, die in den Abituraufsätzen finnischer und finnlandschwedischer Deutschlerner¹ vorkommen und auf den Einfluss der vorgelernten Sprachen Schwedisch und Englisch zurückzuführen sind.

„Falsche Freunde“ nennt man Wörter oder Wortverbindungen, die in zwei einander gegenübergestellten Sprachen zwar formal ähnlich/identisch erscheinen, aber jedoch Unterschiede z.B. in der Schreibweise, Aussprache, Grammatikalität oder Bedeutung haben. Wenn der Sprachbenutzer die Unterschiede nicht beachtet, kann es zum inkorrekten Sprachgebrauch in der aktiven Zielsprache führen und Missverständnisse und Verwirrung in der Kommunikation verursachen.

Ein wichtiger Ausgangspunkt dieser Arbeit ist, dass Deutsch in den finnischen Schulen meistens als Folgefremdsprache nach dem Englischen und Schwedischen gelernt wird. Das sprachliche Vorwissen der finnischen und finnlandschwedischen Deutschlernenden besteht mindestens aus den Sprachen Finnisch, Schwedisch und Englisch. Mehrsprachige tendieren dazu, die Kenntnisse der vorgelernten Sprachen zu nutzen, um in einer Fremdsprache weiter zu kommen (Hammarberg 2001: 35). Wenn die Muttersprache sprachlich weit entfernt von der Fremdsprache ist (wie z.B. Finnisch zu Deutsch), sind die Lernenden geneigt, das Wissen der typologisch näheren Fremdsprachen (wie Schwedisch und Englisch zu Deutsch) zu nutzen (Ringbom 2001: 65). Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit angenommen, dass die finnischen und finnlandschwedischen Deutschlernenden nur wenig aus dem Finnischen transferieren. Oft bekommen die Sprachlernenden Hilfe von ihrer Mehrsprachigkeit; besonders hilfreich sind die zwischen sprachlichen Ähnlichkeiten auf der lexikalischen Ebene (Ringbom 2001: 60). Die vielen Kognaten und Internationalismen in den verwandten Sprachen Englisch, Schwedisch und Deutsch helfen den Lernenden oft ein passendes Wort in der Zielsprache zu finden. Die Ähnlichkeiten im Wortschatz können für die Sprachlernenden sowohl hilfreich als aber auch trügerisch sein. Wenn der Sprachbenutzer durch die formale Ähnlichkeit der Ausdrücke z.B. orthographische, phonetische oder semantische Übereinstimmung voraussetzt, führt dies zu dem Phänomen der falschen Freunde. Der Satz *Die Kinder in der Familie ist sehr freundlich und ich habe mit ihnen viele Zeit spendiert* stammt aus meinem Untersuchungsmaterial und ist von einem finnlandschwedischen Abiturienten geschrieben worden. Das Wort *spendiert* klingt merkwürdig in

¹ Mit finnischen Deutschlernenden wird hier auf die AbiturientInnen mit Finnisch als Schulsprache bezogen, mit finnlandschwedischen auf die AbiturientInnen mit Schwedisch als Schulsprache.

diesem Satz. Die Vermutung liegt nahe, dass der Abiturient den Ausdruck aus dem schwedischen Wort *spendera* (z.B. „[Zeit] verbringen“) oder aus dem englischen Wort *spend* (z.B. „[Zeit] verbringen“) auf das deutsche Wort abgeleitet hat. Im Deutschen wäre *verbringen* das richtige Wort in diesem Zusammenhang. Das Wort *spendieren* dagegen hat im Deutschen eine andere Bedeutung, z.B. „für andere bezahlen.“

In der vorliegenden Arbeit werden falsche Freunde als Normabweichungen in der Sprachproduktion finnischer und finnlandschwedischer AbiturientInnen analysiert, die durch den Einfluss der Sprachen Schwedisch und Englisch entstehen. Der Einfluss der vorgelernten Sprachen wird in der Mehrsprachigkeitsdidaktik thematisiert, da alle Sprachen der Lernenden mit in den Unterricht einbezogen werden sollen. Sprachvergleich wird als eine wichtige Strategie im Lernprozess benutzt, z.B. werden Wörter nicht getrennt gelernt, sondern sie werden mit den Wörtern der schon vorhandenen Sprachen in Verbindung gesetzt (Neuner 2003: 16). Die Lernenden werden darauf hingewiesen, bewusst Beziehungen zwischen den vorhandenen Sprachen und der neuen Fremdsprache zu machen, damit das Lernen beschleunigt und erleichtert wird. Gleichzeitig wird das Sprachlernbewusstsein und Sprachsensibilität der Lernenden entwickelt. (ibid.: 17-19) Durch die Feststellung der Parallelen und Unterschiede werden sie auch auf das Phänomen der falschen Freunde bewusst und können aufmerksamer mit ihnen umgehen.

Das Ziel dieser Untersuchung ist es, die falschen Freunde der finnischen und finnlandschwedischen Deutschlernenden zu klassifizieren und genauer zu beschreiben. Obwohl falsche Freunde als sprachliche Fehler in den Abituraufsätzen erscheinen, liegt die Betonung der vorliegenden Arbeit darin, dass sie Anzeichen für den Transfer aus den vorgelernten Sprachen und für die zwischensprachlichen Interaktionen im mentalen Lexikon der Mehrsprachigen sind. In vielen Untersuchungen zeigt sich, dass der Grad der Sprachbeherrschung in der Zielsprache eine Rolle dafür spielt, wie viel transferiert wird (Cenoz 2001: 9). Je höher das Niveau der Lernenden in den Deutschkenntnissen ist, desto weniger sollten die Lernenden aus den vorgelernten Sprachen transferieren. Aus diesem Grund werden in dieser Arbeit die A1/A2- und B2/B3-Deutschlernenden² verglichen, um herauszufinden, ob das Niveau der Deutschkenntnisse einen Einfluss auf die Entstehung von falschen Freunden hat. Nicht nur das Kompetenzniveau der Lernenden in der Zielsprache, sondern auch in den vorgelernten Sprachen spielt eine wichtige Rolle dafür,

² A1 steht für die erste obligatorische Sprache in den finnischen Schulen, womit in der 1. – 3. Klasse angefangen wird. Mit der ersten fakultativen A2-Sprache beginnt man meistens in der 4. oder 5. Klasse. Mit den fakultativen B-Sprachen beginnt man entweder in der 7. oder 8. Klasse (B2) oder in der gymnasialen Oberstufe (B3). (Tilastotietoa kielivalinnoista SUKOL ry: <https://www.sukol.fi>)

ob und wie viel die jeweiligen Sprachen genutzt werden können (Cenoz 2001: 8-9). Da die finnlandschwedischen AbiturientInnen bessere Kenntnisse im Schwedischen als die finnischen Abiturienten haben, gilt als weiteres Ziel dieser Arbeit herauszufinden, ob es Unterschiede in der Menge der falschen Freunde in der Sprachproduktion der finnischen und finnlandschwedischen Sprachlernenden gibt. Es wird angenommen, dass in der Sprachproduktion der finnlandschwedischen AbiturientInnen mehr falsche Freunde zu finden sind, da sie intensiver den Transfer aus dem Schwedischen nutzen können. Der Vergleich der falschen Freunde in den finnischen und finnlandschwedischen Deutschaufsätzen hinsichtlich ihrer Herkunftssprache (Schwedisch/Englisch) ist in dieser Arbeit auch relevant. Wie viele falsche Freunde können auf das Schwedische, wie viele auf das Englische zurückgeführt werden, und gibt es quantitative Unterschiede zwischen den finnischen und finnlandschwedischen AbiturientInnen in Bezug auf die Herkunftssprache. Durch die Feststellung der Art und Häufigkeit der falschen Freunde in den unterschiedlichen Vergleichsgruppen können mögliche Lernprobleme erkannt und im Unterricht berücksichtigt werden.

Im theoretischen Teil wird die wesentliche Terminologie für diese Arbeit definiert. Zentrale Begriffe sind z.B. Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Transfer, Interferenz, kontrastive Linguistik und falsche Freunde. Die Definitionen legen den Grundstein für die Analyse der falschen Freunde. Als Korpus dieser Masterarbeit dienen 180 Abituraufsätze, die in den Jahren 2013–2015 geschrieben wurden. Die Aufsätze sind teils von finnischen AbiturientInnen (100 Stück) und teils von finnlandschwedischen AbiturientInnen (80 Stück) geschrieben worden. Von den finnischen AbiturientInnen gibt es 50 A1/A2- und 50 B2/B3-Aufsätze. Bei den finnlandschwedischen AbiturientInnen war die Menge etwas geringer: 37 A1/A2-Aufsätze und 43 B2/B3-Aufsätze. In der quantitativen Analyse werden sie gezählt und die verschiedenen Gruppen miteinander verglichen. In der qualitativen Analyse werden die gefundenen falsche Freunde nach ihrer Art klassifiziert.

Die Forschungsfragen der Masterarbeit sind die folgenden:

1. Welche verschiedenen Arten von formalen und semantischen falschen Freunden kommen in den Deutsch-Abituraufsätzen der finnischen und finnlandschwedischen AbiturientInnen vor?
2. Gibt es quantitative Unterschiede zwischen den A1/A2- und B2/B3-Sprachlernenden in Bezug auf falsche Freunde und können quantitative Unterschiede zwischen den

finnischen und finnlandschwedischen Sprachlernenden in Bezug auf falsche Freunde festgestellt werden?

3. Können quantitative Unterschiede in Bezug auf die Herkunftssprache (Schwedisch/Englisch) der falschen Freunde zwischen den finnischen und finnlandschwedischen Sprachlernenden festgestellt werden?

2. Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen

Mehrsprachigkeit als Begriff ist sehr vielseitig und steht für viele Bedeutungen. Mehrsprachigkeit entsteht in Situationen, in denen mehrere Sprachen auf individueller, gesellschaftlicher oder institutioneller Ebene miteinander in Kontakt kommen (Riehl 2014: 9). Unter Sprachen werden nicht nur Standardsprachen (wie Deutsch und Finnisch), sondern auch z.B. Regional- und Minderheitensprachen verstanden (ibid.).

Mehrsprachigkeit ist keineswegs ein neues Phänomen (Vidgren 2017: 36), sondern die Geschichte der Menschen könnte auch als Geschichte der Tausenden miteinander interagierenden Sprachen auf der Welt betrachtet werden (Appel & Muysken 1987: 1). In vielen Regionen der Welt, z.B. Afrika und Indien, sind Menschen und Gesellschaften bereits lange mehrsprachig (Riehl 2014: 9). Unterschiedliche Sprachgemeinschaften existieren im selben Territorium und die meisten Menschen beherrschen neben ihrer Muttersprache noch eine der regionalen Landessprachen und eine offizielle, oft europäische Amtssprache (ibid.). In Europa gibt es auch viele Staaten, die offiziell mehrere Landessprachen haben, z.B. die Schweiz und Belgien, aber auch in den Staaten, die offiziell nur eine Landessprache haben, wie Deutschland, leben viele Vertreter verschiedener Sprachen und Kulturen (Apeltauer 2001: 633).

Finnland hat zwei offizielle Landessprachen, Finnisch und Schwedisch. Nach den Statistiken (Tilastokeskus 2018) sprechen 87,6 % der Bevölkerung Finnisch als Muttersprache und 5,2 % Schwedisch. Obwohl die Zahl der Finnlandschweden verhältnismäßig gering und das Schwedische regional aufgeteilt ist, prägt das Schwedische die gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit der Finnen. In Finnland leben darüber hinaus beinahe 400 000 (7,1 %) Vertreter anderer Kulturen und Sprachen, die zur Mehrsprachigkeit Finnlands beitragen (ibid.).

Die zunehmende Migration und Globalisierung der letzten Jahrzehnte haben die Mehrsprachigkeit der europäischen Staaten und Menschen sehr geprägt. Kontakte zwischen Menschen aus aller Welt sind leichter geworden und viele Menschen haben gute Sprachkenntnisse in mehreren Sprachen (Hufeisen 2008: 4). Diese Umstände haben auch Auswirkungen in den Schulen,

die Schülergruppen sind sprachlich und kulturell vielfältig und die SchülerInnen keineswegs einsprachig oder zweisprachig, sondern zunehmend mehrsprachig (Kärcher-Ober 2009: 45).

Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit auf allgemeiner Ebene und als Weg zum beruflichen Erfolg wird seit 1995 seitens der Europäischen Kommission offiziell im Dokument *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* anerkannt (Kursiša 2012: 23). In dem Dokument wird als Ziel gesetzt, dass alle Bürger der EU die Möglichkeit erhalten sollen, in der Schule mindestens zwei Fremdsprachen neben ihrer Muttersprache zu lernen. Mehrsprachigkeit wird eine elementare Rolle in der Bildung von europäischer Identität und Zugehörigkeit zugeschrieben (Europäische Kommission 1995: 62). Daraufhin wurde das Jahr 2001 vom Europarat als „das europäische Jahr der Sprachen“ ausersehen. Als Ziel galt u.a. das sprachliche Bewusstsein der Europäer weiter zu vertiefen (Kursiša 2012: 23). Für den schulischen Kontext wird Mehrsprachigkeit im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* (GER 2001) detailliert thematisiert. Die Mehrsprachigkeit der Schüler soll gefördert werden, indem alle sprachlichen und kulturellen Erfahrungen der Schüler im Unterricht einbezogen werden und sie auf Verbindungen und gegenseitige Interaktionen zwischen den Sprachen und Kulturen hingewiesen werden. Die Lernenden sollen ein sprachliches Repertoire entwickeln, in dem alle ihre Sprachen und Spracherfahrungen enthalten sind (GER 2001: 17).

Auch in den finnischen Schulen müssen die sprachlichen und kulturellen Hintergründe der Schüler berücksichtigt werden. In den finnischen Rahmenlehrplänen (POPS 2014) wird Mehrsprachigkeit thematisiert. Die sprachliche Vielfalt der Schüler soll im Unterricht berücksichtigt werden und die Schüler sollen darin gefördert werden, ihr Sprachbewusstsein zu entwickeln. Sie sollen lernen, Verbindungen zwischen den Sprachen zu erkennen und ihre Sprachkompetenzen vielseitig zu nutzen. (ibid.: 86)

2.1. Zum Begriff der individuellen Mehrsprachigkeit

Nach Hufeisen (2004: 77) besitzt jeder Mensch ein individuelles sprachliches Kompetenzprofil, das aus verschiedenen Sprachen, Registern und Dialekten besteht. Eine mehrsprachige Person ist eine, deren Kompetenzprofil aus mehr als zwei Sprachen besteht und die in der Lage ist, mit diesen Sprachen angemessen zu handeln (ibid.). Die individuelle Mehrsprachigkeit entsteht durch den Erwerb bzw. das Lernen von mehreren Sprachen. Der Weg zur individuellen Mehrsprachigkeit kann simultan oder sukzessiv, als Kind oder Erwachsene, ungesteuert in natürlicher Umgebung oder gesteuert im Unterricht erfolgen. (Riehl 2014: 9, 11)

In der früheren Forschungsliteratur wird meistens der Begriff Zweisprachigkeit erwähnt, Mehrsprachigkeit dagegen seltener, wodurch die zwei Termini oft als Synonyme verwendet werden (Riehl 2014: 9). Z.B. Appel und Muysken (1987: 3) definieren eine zweisprachige Person als eine, die abwechselnd zwei *oder mehrere* Sprachen benutzt. Die klassischen Definitionen implizieren, dass ein Zweisprachiger im Kindesalter schon die zwei oder mehrere Sprachen erworben und *muttersprachähnliche* Kompetenzen in den Sprachen hat (ibid.: 2). Heute geht man nicht mehr von muttersprachähnlichen Kompetenzen in den Sprachen aus, sondern man betrachtet Personen, die irgendwann Sprachen gelernt haben und sie abwechselnd gebrauchen können, als mehrsprachig (Riehl 2014: 14). Die Kompetenzen in den einzelnen Sprachen können sehr unterschiedlich sein (ibid.). In vielen Definitionen zur Mehrsprachigkeit beginnt Mehrsprachigkeit mit zwei Standardsprachen; z.B. House (2004: 62) betrachtet Zweisprachigkeit als eine Sonderform von Mehrsprachigkeit. Apeltauer (2001: 628) dagegen macht eine klare Differenzierung zwischen Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit: „Zweisprachigkeit ist die Fähigkeit zum alternierenden Gebrauch zweier Sprachen. Analog dazu lässt sich die Mehrsprachigkeit als alternierender Gebrauch mehrerer (d.h. mindestens dreier) Sprachen bestimmen.“

Zweisprachige Personen wurden früher als eine Summe von zwei Monolingualen in einer Person betrachtet (Grosjean 1985: 19). Heute wird anerkannt, dass die Sprachen im Kopf eines Mehrsprachigen nicht getrennt gespeichert sind, sondern ein dynamisches Gesamtrepertoire bilden, woraus verschiedene sprachliche Elemente und Strukturen bei Bedarf geholt werden können (Riehl 2014: 15). Die Sprachen sind in ständiger Wechselwirkung miteinander, was zur gegenseitigen Beeinflussung der Sprachen führt (Riehl 2009: 33). Als Beispiele von Interaktionen zwischen den Sprachen nennt House (2004: 63) z.B. das Sprachmischen (Code-Mixing) und Sprachwechsel (Code-Switching). Solche Phänomene sind Beweise für komplexe Vernetzungen der Sprachen und sollten keineswegs als Zeichen von Defiziten in Sprachkompetenzen angesehen werden, sondern als kreative Einsetzungen des vielseitigen Sprachvermögens (ibid.). Wenn eine Sprache besser beherrscht wird, wird sie höchstwahrscheinlich stärker die schwächere Sprache beeinflussen, während bei ausgewogener Mehrsprachigkeit beide Sprachen sich gleich viel beeinflussen (Riehl 2009: 89). Das von Herdina und Jessner (2002) entwickelte Dynamic Model of Multilingualism (DMM) betont die dynamische Natur des Gesamtsystems bei Mehrsprachigen. Die Interaktionen zwischen den verschiedenen Sprachsystemen verändern ständig das System und wirken fördernd auch auf viele Fähigkeiten und Eigenschaften der Mehrsprachigen. z.B. das Sprachbewusstsein wird vielseitig entwickelt. (Jessner/Allgauer-Hackl 2015: 209, 220)

2.2. Mehrsprachigkeitsforschung

Die Mehrsprachigkeitsforschung untersucht u.a., wie das Lernen von mehr als einer Fremdsprache sich vom Lernen nur einer Fremdsprache unterscheidet und die vielen Transfererscheinungen (Hufeisen 2010: 747). Mehrsprachigkeit bietet einen relativ neuen Standpunkt im Bereich der Fremdsprachenlernforschung, in der lange von dem monolingualen Standpunkt ausgegangen wurde und Interesse lediglich der Zweisprachigkeit und dem Zweitspracherwerb gewidmet wurde (Vidgren 2017: 36-39). Da Mehrsprachigkeitsforschung lange der Zweisprachenlernforschung (in der es nur eine Erstsprache (L1) und eine Zweitsprache (L2) gibt) unterstellt war, wurde auf Unterschiede zwischen dem Lernen einer ersten Fremdsprache und dem Lernen weiterer Fremdsprachen (L4, L5, L6) nicht hingewiesen (Hufeisen 2010: 747).

Durch die systematische Untersuchung des Lernens der zweiten und weiteren Fremdsprachen in den 90er Jahren merkte man jedoch, dass das Lernen der zweiten (oder weiteren Fremdsprachen) sich in vieler Hinsicht von dem Lernen der ersten Fremdsprache unterscheidet (Hufeisen 2003: 8). Die Unterschiede sind nicht nur quantitativ, sondern es gibt auch viele qualitative Unterschiede, die z.B. durch Transfer aus anderen vorgelernten Fremdsprachen entstanden sind und daher in den vorhandenen Spracherwerbsmodellen nicht berücksichtigt wurden (Hufeisen 2010: 747).

Die sog. Tertiärsprachenforschung, die spezifisch das Lernen der zweiten oder weiteren Fremdsprachen untersucht (Marx/Hufeisen 2010: 826) ist eng mit der Mehrsprachigkeitsforschung verbunden. Als Tertiärsprachen bezeichnet man Sprachen, die nach der ersten Fremdsprache gelernt werden (ibid.). Viele neue Modelle zur Mehrsprachigkeit und zum Mehrsprachenlernen sind entstanden, z.B. das Faktorenmodell von Hufeisen (2003), in dem das Sprachenlernen stufenweise betrachtet wird. Durch jede neugelernte Sprache kommen neue Faktoren hinzu. Der größte Sprung ist zwischen den Stufen von L2 und L3 zu erkennen (Hufeisen 2003: 8-9). Diese Stufe ist nicht nur durch neue emotionale, kognitive und linguistische Faktoren gekennzeichnet, sondern auch durch sog. *fremdsprachenspezifische* Faktoren (Hufeisen 2010: 747). Das Faktorenmodell beschreibt, wie das Lernen von L3 und weiteren Fremdsprachen sich vom Lernen von L2 unterscheidet. Auf emotionaler Ebene sind die Lernenden risikofreudiger und selbständiger. Auf kognitiver Ebene sind sie erfahrener und kompetenter in Bezug auf das Fremdsprachenlernen; sie kennen Methoden und Lernstrategien, die sie durch die anderen Fremdsprachen gewonnen haben. Auf linguistischer Ebene haben sie Wissen über mindestens zwei Sprachsysteme. Die fremdsprachenspezifischen Faktoren tragen dazu bei, dass die Lernenden

sprachübergreifend denken können. Sie können sich beim Lernen bewusst und unbewusst auf die vorgelesenen Sprachen stützen. (Hufeisen 2010: 747) Marx und Hufeisen (2010: 828) betonen, dass hier die Nähe der Sprachen eine wichtige Rolle spielt, ob sie als Vergleichssprachen möglichst effektiv funktionieren können. Heute gilt die Mehrsprachigkeitsforschung als ein wichtiges Forschungsgebiet innerhalb der Fremdsprachendidaktik und das Interesse ist direkt an den vielen Publikationen, die um das Thema erschienen sind, zu erkennen (Kursiša 2017: 81).

2.3. Kontrastive Linguistik

Kontrastive Linguistik benutzt den Sprachvergleich als Methode, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen zwei oder mehreren Sprachen auf synchroner Ebene festzustellen. (Piitulainen 2006: 1158) Ungeachtet des Sprachverwandtschaftsgrads oder der typologischen Nähe zwischen den Sprachen können sie miteinander auf unterschiedlichen Ebenen der Sprache oder des Sprachgebrauchs verglichen werden. (Piitulainen 2011: 368). Man kann sowohl einzelne Wörter, Sätze oder grammatische Strukturen miteinander vergleichen als auch z.B. kulturbezogene Situations- und Handlungsverfahren (Gladrow 1995: 25). Die Ergebnisse aus der kontrastiven Linguistik können in vielen Anwendungsgebieten weiterverwendet werden, z.B. im Bereich des Übersetzens oder Fremdsprachenlernens. (ibid.).

Die Wurzeln der fremdsprachenorientierten kontrastiven Linguistik gehen zurück zu Robert Lado und sein im Jahre 1957 erschienenes Werk „Linguistics Across Cultures“ (ibid.: 24). Lados Arbeit hatte hauptsächlich pädagogische Ziele, d.h. der Fremdsprachenunterricht sollte möglichst effektiv gestaltet werden (König 1990: 117). In seiner *Kontrastivhypothese* wurde die zentrale Bedeutung der Muttersprache beim Fremdsprachenlernen hervorgehoben (Brdar-Szabó: 2010: 521). Er behauptete, dass Unterschiede zwischen der Mutter- und Fremdsprache auf Lernschwierigkeiten hindeuteten und als schwierig empfunden würden, während ähnliche Elemente einfach zu lernen seien. (Lado 1957: 2). Durch den systematischen Sprachvergleich der Mutter- und der Zielsprache könnten Lernschwierigkeiten vorausgesagt und das Fremdsprachenlernen erleichtert werden (ibid.: preface). Lados Theorie wurde kritisiert, da die Tatsache, dass das Fremdsprachenlernen ein dynamischer Vorgang ist, in dem sowohl individuelle als auch psycholinguistische Faktoren eine Rolle spielen und Fehler nicht nur der Muttersprache, sondern auch anderen Fremdsprachen und anderen Faktoren zugeschrieben werden können, nicht berücksichtigt wurde (Gladrow 1995: 24-25). Außerdem haben spätere Untersuchungen erwiesen, dass nicht Unterschiede zwischen den Sprachen entscheidend bei der

Fehlerbildung sind, sondern eher partielle Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen zu Problemen führen (Juhász 1970:92). Lados Aussage, dass mögliche Probleme im *actual speech of student* untersucht werden sollten, hat aber einen Anstoß für viele Untersuchungen der Lernautsprache geben (Gass & Selinker 1992: 2). Mit Lernautsprache (interlanguage) bezieht man sich auf das individuelle sprachliche System, das von jedem Sprachenlernenden geschaffen wird beim Versuch die Zielsprache normgerecht zu sprechen (Corder 1981: 87). Nach Corder (ibid.: 74) sind Ähnlichkeiten in den Lernautsprachen der Lernenden mit derselben Muttersprache oder denselben Fremdsprachen zu erkennen. Diese Tatsache ist von Relevanz in der vorliegenden Arbeit, da dadurch angenommen werden kann, dass in den Sprachproduktionen (Lernautsprachen) der finnischen und finnlandschwedischen AbiturientInnen in Bezug auf falsche Freunde Ähnlichkeiten zu erkennen sind. In der heutigen kontrastiven Linguistik werden entweder zwei Standardsprachen oder die Lernautsprache und die Standardform der Zielsprache miteinander verglichen und das Interesse der modernen kontrastiven Linguistik liegt nicht mehr in der Suche nach Unterschieden, die zu Interferenzen führen könnten (Hall 2010: 551), sondern viel mehr in der Bewusstmachung von Anknüpfungs- und Transfermöglichkeiten zwischen Sprachen.

Um Äquivalenzen und Differenzen zwischen den Vergleichssprachen festzustellen, muss eine gemeinsame Vergleichsgröße, ein *Tertium comparationis*, bestimmt werden (Piitulainen 2011: 368). Sprachvergleiche können unterschiedlich vorgehen, sie können unilateral, bilateral oder multilateral sein (Graefen/Liedke 2012: 45). Bei unilateralem Vergleich steht eine Sprache im Mittelpunkt und Entsprechungen werden z.B. für bestimmte Wörter gesucht. Bei bilateralem Vergleich werden zwei Sprachen verglichen und Entsprechungen in beiden Sprachen gesucht. Bei multilateralem Vergleich werden mehrere Sprachen miteinander verglichen. (ibid.: 45, 91)

Die näheren Untersuchungen der Bedeutungsebenen haben bewiesen, dass oft als identisch eingeschätzte Wörter jedoch viele Unterschiede in ihrem Semaufbau aufweisen; vollständig identischer Semaufbau kann nur bei wissenschaftlichen Termini nachgewiesen werden (Gladrow 1995: 31-32). Nach Hassinen (2013: 340) sind Sprachen niemals ganz äquivalent und es gibt kaum vollkommene Synonyme. Durch kontrastive Untersuchungen hat man festgestellt, dass gerade bei den verwandten indoeuropäischen Sprachen, trotz der vielen Ähnlichkeiten, sehr oft auch falsche Freunde vorkommen (Graefen/Liedke 2012: 91).

2.4. Transfer

Der ursprünglich aus der behavioristischen Psychologie stammende Begriff *Transfer* wurde in den 50er Jahren in die Sprachwissenschaft entliehen, um den Einfluss der Muttersprache auf die zu erlernende Fremdsprache zu beschreiben (Ringbom 1987: 1).

Lados Sprachtheorie, dass der Sprachlerner bewusst oder unbewusst Eigenschaften aus der eigenen Muttersprache und Kultur in die zu lernende Sprache und Kultur überführt (Lado 1957: 2), wurde später allerdings mit Transfer aus anderen früher gelernten Fremdsprachen ergänzt (Kielhöfer 1995: 38). Odlin (1989: 27) definiert Transfer als einen Einfluss, der durch die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Zielsprache und den anderen vorgelernten Sprachen entsteht. Der Oberbegriff *cross-linguistic influence* (zweisprachliche Interaktionen) wird in der Sprachwissenschaft oft verwendet, um umfassender auf alle Interaktionen (z.B. Transfer, Interferenz, Vermeidung, Entlehnung) zwischen den Sprachen hinzuweisen (Sharwood Smith & Kellerman: 1986: 1).

Nach Ringbom (1987: 2) ist es schwierig explizit festzulegen, was, wieviel und warum etwas transferiert wird. Nach Cenoz (2001: 8) tendieren Lernende aus Sprachen zu transferieren, die der Zielsprache typologisch naheliegen bzw. bei denen die Lernenden selbst eine typologische Ähnlichkeit zwischen den Sprachen empfinden. Nach Enell-Nilsson (2008: 52) ist Ähnlichkeit, entweder formale oder semantische, eine wichtige Voraussetzung für Transfer; nur ähnliche Elemente beeinflussen sich gegenseitig. Die Untersuchungen von Ringbom (1987: 127) bestätigen, dass z.B. finnische SchülerInnen, die Englisch lernen, automatisch vom Schwedischen transferieren, nicht vom Finnischen. Wenn in zwei Sprachen viele ähnliche Strukturen zu finden sind, kann der Lernprozess durch Transfer erleichtert und beschleunigt werden (Kielhöfer 1995: 37). Andererseits können die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen das Lernen auch erschweren, da falsche zweisprachliche Anknüpfungen zu Missverständnissen führen können. Bei fernverwandten Sprachen dagegen, in denen es wenige Ähnlichkeiten gibt, bleiben diese Störungen aus, da es kaum zum Transfer kommt. (Sweet, 1964: (1899):43f, nach Ringbom 1987: 44).

Da Transfer oft als eine wichtige Problemlösungsstrategie dient, um mangelnde Sprachkompetenzen in der Zielsprache zu decken (Kühlwein 1990: 20), spielt das Kompetenzniveau der Lernenden in der Zielsprache eine entscheidende Rolle, wie viel etwas transferiert wird (Cenoz 2001: 9). Nach Cenoz (ibid.) wird der Lernende sich umso weniger auf die vorgelernten Sprachen stützen, desto besser seine Kompetenzen in der Zielsprache werden. Nicht nur die

Kompetenz in der Zielsprache, sondern auch Kompetenzen in den vorgelesenen Sprachen beeinflussen den Transfer (ibid.). Dieser Aspekt betrifft die vorliegende Arbeit, in der die A1/A2-Sprachlernenden mit besseren Deutschkenntnissen mit den B2/B3-Sprachlernenden verglichen werden. Auch werden die finnlandschwedischen AbiturientInnen mit angenommen höheren Kompetenzen in der schwedischen Sprache mit den finnischen AbiturientInnen verglichen.

Transfer kann auf allen Ebenen der Sprache auftreten, z.B. auf der Ebene der Phonologie, Grammatik oder Lexik (Ringbom 2001: 59-60). Besonders im lexikalischen Bereich ist der Einfluss der vorgelesenen Sprachen deutlich (ibid.). Ringbom (1987: 35) behauptet, dass nahverwandte Sprachen anders als nichtverwandte Sprachen gespeichert sind, wodurch das Lernen einer nahverwandten Sprache, und besonders das des Wortschatzes, enorm erleichtert wird. In diesem Zusammenhang taucht oft der Begriff „mentales Lexikon“ auf, womit man sich auf den „mental organisierten und repräsentierten Wortschatz“ bezieht, auf den der Lerner zugreifen kann (Bussmann 2008: 430). Diese Sammlung von Information über die Sprachen benutzt ein Mehrsprachiger, um in einer Fremdsprache weiter zu kommen. Diese Ähnlichkeit und Leichtigkeit können den Lernenden auch irreführen, da meistens Elemente zwischen verschiedenen Sprachen nur ähnlich sind, selten ganz identisch (Kielhöfer 1995: 37). Der Lerner muss ständig aufmerksam sein, Transfer von Interferenz unterscheiden und auf falsche Freunde achten (ibid.). Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf dem lexikalischen Transfer, da falsche Freunde als Ergebnis des negativen lexikalischen Transfers kategorisiert werden können.

2.4.1. Positiver Transfer

Unter positivem Transfer versteht man die Übertragung von Elementen aus den vorgelesenen Sprachen in die Lernaltersprache, die in der Zielsprache als normgerecht erscheinen (Gass & Selinker 1992: 6). Besonders im lexikalischen Bereich ist die von dem Lernenden wahrgenommene Ähnlichkeit zwischen den Sprachen oft sehr nützlich (Ringbom 2001: 60). Etymologisch verwandte Wörter, sog. *cognates* (Riehl 2014: 34) können den Lernprozess oft erleichtern. (Ringbom 1987: 58). Dieses ist z.B. in englischen und deutschen Wortpaaren wie *Hand-hand*, *Mutter-mother* deutlich zu sehen (Barnickel 1992:8). Es ist jedoch schwierig festzustellen, wann positiver Transfer durch den Einfluss der vorgelesenen Sprachen stattgefunden hat, da eine erfolgreiche Übertragung keine Spuren hinterlässt (Vidgren 2017: 62). Auch Internationalismen dienen als bedeutende Lernhilfe beim Fremdsprachenlernen. Der Gebrauch von Internationalismen führt meistens durch ihre ähnliche Bedeutung in unterschiedlichen Sprachen zum positiven Transfer, als Beispiel das Wort *museum* (Barnickel 1992: 60). Vorsicht sollte bei

Kognaten und Internationalismen jedoch bewahrt werden, da sie nicht immer semantisch ähnlich/identisch sind (Riehl 2014: 34). Mehlhorn (2013: 133) zitiert Missler (1999), dass beim erfolgreichen Transfer vier Faktoren eine wichtige Rolle spielen: ein genügendes Sprachniveau in den vorgelernten Sprachen, eine wahrgenommene Nähe zwischen der Zielsprache und Ausgangssprache und gutes Sprachwissen und Beherrschung der Lernstrategien. Im schulischen Kontext sind diese Voraussetzungen bei jedem Schüler sehr unterschiedlich (ibid.).

2.4.2. Negativer Transfer (Interferenz)

Unter negativem Transfer versteht man die Übertragung ausgangssprachlicher Elemente in die Lernautsprache, die mit den Normen der Zielsprache jedoch nicht übereinstimmen (Gass & Selinker: 1992: 6). Nach Huneke und Steinig (2010: 32) kann negativer Transfer als ein Prozess betrachtet werden, in dem sprachliche Strukturen der Ausgangssprache in die Zielsprache übertragen werden, obwohl sprachliche Unterschiede zwischen den Sprachen bestehen.

Negativer Transfer wird meist mit Interferenz gleichgesetzt (Ringbom 1987: 58). Interferenzen treten auf allen Ebenen der Sprache auf. Auf phonetischer Ebene sind sie z.B. in Form von muttersprachlichem Akzent, auf pragmalinguistischer Ebene durch z.B. übertriebenen Gebrauch von Höflichkeitsfloskeln bemerkbar. Unter negativem Transfer versteht man auch das Phänomen, dass der Sprachlerner bestimmte sprachliche Strukturen vermeidet, die es als solche in seiner Muttersprache nicht gibt. Besonders bis Ende der 1970er Jahre wurde nach Ringbom (1987: 48, 58) leider der negative Aspekt des Transfers in Vordergrund gerückt.

Enell-Nilsson (2008: 174) beschreibt lexikalische Interferenzen als Normabweichungen, die durch den Einfluss von Elementen anderer Sprachen verursacht worden sind und damit das Lernerlexikon (mentales Lexikon) beeinflussen. Bei negativem lexikalischem Transfer macht Ringbom (2001: 60) eine Differenzierung zwischen dem Transfer von Form und dem Transfer von Bedeutung. Mit Transfer von Bedeutung bezieht er sich auf Übertragungen, in denen die Übertragung auf direkter Übersetzung des ausgangssprachlichen Wortes basiert, z.B. aus dem finnischen *sataa lunta* = *schneien*, direkt übersetzt: Es *regnet Schnee*. Nach Ringbom ist Transfer von Bedeutung typisch aus der L1 und seine Untersuchungen beweisen, dass der Transfer der finnischen SchülerInnen aus dem Finnischen typischerweise Transfer von der Bedeutung ist (Ringbom 1987: 126). Mit Transfer von Form bezieht er sich auf die Übertragung einer ausgangssprachlichen Form in die Zielsprache. Er kategorisiert Transfer von Form in drei Untergruppen: a) *complete language shifts*, b) *hybrids and blends* und c) *false friends*. Mit

complete language shifts bezieht Ringbom (2001: 60) sich auf Wörter, die in ihrer originalen Form in die Zielsprache übertragen werden, z.B.: „*Ich esse Brot mit ost.*“ Diese Art von *Code-Switching* sollte nach Riehl (2009: 21) jedoch vom Transfer unterschieden werden, da dabei nichts in das System integriert wird. *Hybrids* und *blends* sind Wörter, in denen der Lerner Morpheme aus der Ausgangssprache in der Zielsprache benutzt, z.B. „*Möchtest du etwas zum Drinken haben?*“ Bei falschen Freunden handelt es sich um Übertragungen, in denen der Lerner durch die formale Ähnlichkeit der Ausdrücke sich irrt und ein Wort fälschlicherweise benutzt. (Ringbom 2001: 60) Die Unterscheidung zwischen dem positiven und negativen Transfer ist in dieser Arbeit daher relevant, da falsche Freunde als Normabweichungen in den Abituraufsätzen erscheinen, die durch falsche Verknüpfungen im mentalen Lexikon der Lernenden entstanden sind.

2.5. Falsche Freunde als sprachliche Erscheinungsform

Als falsche Freunde versteht man Wörter oder Wortverbindungen, die in zwei gegenübergestellten Sprachen gewisse Gemeinsamkeiten aufweisen, aber bei näherer Betrachtung jedoch unterschiedlich sind. (Enell-Nilsson 2008: 19, 25, 29). Die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen erleichtern zwar oft das Lernen, aber wenn der Lernende Verknüpfungen zwischen Wortschätzen zweier Sprachen macht und dabei zu viele Ähnlichkeiten voraussetzt, ohne die vorhandenen Unterschiede zu merken, kann es zu falschen Freunden führen (ibid.: 11).

Falsche Freunde können sowohl bei Lernanfängern als auch bei fortgeschrittenen Sprachlernenden auftreten und sollen daher als wichtige Fehlerquelle beim Fremdsprachenlernen betrachtet werden (Breitkreuz 1991: 9, 11). Nach Kroschewski (2000: 8) ist das Interesse an falschen Freunden im Rahmen der kontrastiven Linguistik seit den siebziger Jahren gewachsen und das Phänomen wird entsprechend beim Fremdsprachendidaktik berücksichtigt.

In der vorliegenden Arbeit werden falsche Freunde als Ergebnisse negativen Transfers dargestellt, die eventuell durch den Einfluss der schwedischen oder englischen Sprachkenntnisse der finnischen und finnlandswedischen Lernenden in den Abituraufsätzen verursacht worden sind. Das Hauptinteresse dieser Untersuchung liegt jedoch nicht darin, falsche Freunde als Fehler der AbiturientInnen in Vordergrund zu stellen, sondern sie als Produkte der Transferprozesse im mehrsprachigen mentalen Lexikon zu erforschen. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass Ähnlichkeiten zwischen Sprachen auch auf Unterschiede hindeuten können.

Der Begriff *falsche Freunde* stammt aus dem französischen Terminus *Faux Amis*, der von Maxime Koessler und Jules Derocquigny in dem Werk *Les Faux Amis ou les trahisons du vocabulaire anglais* im Jahre 1928 bekannt gemacht wurde (Kroschewski 2000: 5). In der ursprünglichen Definition wurden falsche Freunde als Wörter zweier Sprachen verstanden, die etymologisch verwandt, formal ähnlich, aber semantisch unterschiedlich sind (Reixa 1998: 280-282). Auch Lados Definition stimmt mit dieser Definition überein, da er formähnliche Wörter, die unterschiedlich in Bedeutung sind, *deceptive cognates* nennt und sie als besonders schwierig beim Fremdsprachenlernen betrachtet (Lado 1957: 84). Die ursprüngliche Definition von Koessler und Derocquigny wurde allerdings von späteren Linguisten modifiziert und z.B. die gemeinsame Herkunft wird in den meisten heutigen Definitionen nicht mehr als eine Voraussetzung für falsche Freunde betrachtet (Kosturek 2013: 93).

Im Lexikon der Sprachwissenschaft (Bussmann 2008: 189) wird der Begriff falsche Freunde folgend definiert: „Bezeichnung für Paare von Wörtern aus verschiedenen Sprachen, die trotz formaler Ähnlichkeiten verschiedene Bedeutungen haben und daher zu Interferenz-Fehlern und Missverständnissen führen können.“ Als Beispiel werden z.B. dt. *sensibel* – engl. *sensible* („vernünftig“) und dt. *brav* – engl. *brave* („mutig“) erwähnt (ibid.). Ähnlich wie im Lexikon der Sprachwissenschaft definieren einige Forscher nur solche Wörter oder Wortverbindungen zweier Sprachen als falsche Freunde, die semantische Unterschiede aufweisen (Enell-Nilsson 2008: 173). Diese Definition wird allerdings als „enge Definition“ betrachtet, da sie z.B. orthographische, phonologische oder morphologische Abweichungen in Wortpaaren zweier Sprachen ausschließt, die den Lernern möglicherweise auch große Probleme verursachen. (Kroschewski 2001: 33, 40)

Barnickel (1992: 5) definiert in seinem *Falsche Freunde – ein vergleichendes Wörterbuch* falsche Freunde als form- und bedeutungsähnliche Wörter zweier Sprachen, die trotz der Ähnlichkeiten voneinander abweichen und Unterschiede aufweisen. Seine Definition von falschen Freunden umfasst nicht nur Wortpaare, die semantisch unterschiedlich sind, sondern auch solche, die in Schreibweise, Form, Betonung oder Aussprache sich voneinander unterscheiden (ibid.: 7-8). Obwohl derartige falsche Freunde meistens nicht zu Missverständnissen führen, betrachtet er sie jedoch als wichtig, da in diesen Gebieten auch viele Fehler begangen werden (ibid.).

Breitkreuz (1991: 11) definiert falsche Freunde als Wörter zweier Sprachen, die durch einen fehlerhaften Sprachvergleich entstehen. Nach ihm basieren die meisten falsche Freunde

entweder auf der täuschenden Wirkung der sprachlichen Ähnlichkeit wie dt. *Gift* ≠ engl. *gift* oder der sprachlichen Analogie wie dt. *selbstbewusst* ≠ engl. *self-conscious*. Obwohl Breitzkreuz die semantischen falschen Freunde als wichtigste und bedeutendste Gruppe von falschen Freunden betrachtet, schließt er in seiner Klassifizierung destotrotz auch solche Wortpaare zweier Sprachen ein, die abweichende Schreibweise (dt. *Baracke* – engl. *barracks*) oder Aussprache (*Technik* (Erstsilbenbetonung) vs. *technique* (Zweitsilbenbetonung)) haben. Die vierte Klasse nennt er „mehrfach falsche Freunde“, d.h. falsche Freunde, die mehreren Gruppen (z.B. orthographischen und semantischen falschen Freunden) eingeordnet werden können. (ibid.: 12)

Enell-Nilsson (2008) hat in ihrer Dissertation „In einer Birke an der Szene sitzt ein kleiner Junge“ schwedisch-deutsche falsche Freunde untersucht. Sie definiert falsche Freunde als formal ähnliche bzw. identische lexikalische Elemente (Wörter oder gewisse Wortverbindungen) zweier Sprachen, die in konkreten Situationen zu Normabweichungen führen (ibid.: 25, 175). Sie entstehen, wenn der Lerner bei der Textproduktion auf sein mentales Lexikon (bestehend aus schwedischem und deutschem Wortschatz) zurückgreift, und Verknüpfungen macht, ohne auf vorhandene Unterschiede der Elemente zu achten (ibid.: 28-29). Als notwendige Kriterien für die Entstehung von falschen Freunden betrachtet sie die formale Ähnlichkeit und Interferenz, während die gemeinsame Etymologie und semantische Unterschiedlichkeit von ihr als mögliche, aber nicht notwendige Kriterien angesehen werden (ibid.: 176).

Kroschewski (2000: 14) will hervorheben, dass der Begriff *false friends* oft unklar und terminologisch sehr unterschiedlich definiert wird. In ihrem Beitrag „*False friends and true friends*“ betrachtet sie falsche Freunde im Zusammenhang mit echten Freunden. Nach Kroschewski (2000: 53) ist die von dem Lerner wahrgenommene formale Ähnlichkeit und intersprachlich-heterogene Referenz bei der Bestimmung von falschen und echten Freunden entscheidend. Sie definiert falsche Freunde „als Phänomen der intersprachlich-heterogenen Referenz [...], bei der sich vermeintlich äquivalente Ausdrücke zweier Sprachen durch ihre jeweils unterschiedliche Referenz als trügerisch erweisen“ (ibid. :1). Der negative Transfer bewirkt, dass Lerner durch die formale Ähnlichkeit sprachlicher Zeichen heterogene Referenzaspekte des zielsprachlichen mit denen des ausgangssprachlichen Ausdrucks gleichsetzen (ibid.).

Kroschewski (2000: 69) teilt falsche Freunde in interlinguale und intralinguale falsche Freunde. Viele Linguisten betrachten intralinguale Wortpaare nicht als falsche Freunde, da es dabei nicht um Abweichungen zwischen zwei Sprachen, sondern innerhalb einer Sprache handelt. In dieser

Arbeit sind intralinguale falsche Freunde nicht relevant, also werden sie nicht genauer analysiert.

Es gibt zahlreiche Klassifizierungsmodelle von falschen Freunden, die sich teilweise überlappen, teilweise unterschiedlich sind. Kroschewski (2000: 2) betont, dass die Klassifizierungsmodelle keineswegs einheitlich sind. Da sie falsche Freunde parallel mit echten Freunden untersucht, betont sie, dass man unter fremdsprachendidaktischen Gesichtspunkten keine einseitige Überbetonung machen kann, da der Perspektivwinkel entscheidend ist, welche Wörter zu falschen Freunden und welche zu echten Freunden gezählt werden (ibid.: 3). Der Lernende soll für das Phänomen der falschen und echten Freunde sensibilisiert werden, d.h. bewusst auf das hilfreiche Potential des Transfers werden, aber gleichzeitig auch mögliche Unterschiede berücksichtigen (ibid.: 1).

Um am besten die unterschiedlichen Erscheinungsformen der falschen Freunde darzustellen, habe ich folgend die für diese Arbeit relevanten falschen Freunde in Gruppen aufgeteilt. Die Kategorisierung stammt teilweise von Kroschewski (2000), teilweise von Enell-Nilsson (2008).

Es werden zwei Hauptgruppen in der Einteilung geformt: formale falsche Freunde und semantische falsche Freunde. Formale falsche Freunde werden weiter in orthographische, morphologische und syntaktische falsche Freunde eingeteilt. Semantische falsche Freunde werden hier in volle, partielle, stilistische, phraseologische falsche Freunde und Pseudowörter eingeteilt.

2.5.1. Formale falsche Freunde

Formale falsche Freunde (orthographische, morphologische, syntaktische) sind Wortpaare mit abweichenden Formen, die zu sprachlichen Fehlern führen oder führen können (Enell-Nilsson 2008: 198). Nach Kroschewski (2000: 70-71) könnten diese Wörter auch als echte semantische Freunde der Sprachlernenden klassifiziert werden. Bemerkenswert ist, dass bei formalen falschen Freunden meistens der Aspekt der Kommunikationsstörung fehlt (ibid.). Formale falsche Freunde sind am einfachsten festzustellen, da sie als konkrete Normabweichungen in der Sprachproduktion erscheinen (Enell-Nilsson 2008: 199). Bei formalen falschen Freunden müssen die Stämme der Wörter/Wortverbindungen eine formale Ähnlichkeit und die Sprachsysteme eine ähnliche Kategorie haben, damit die Ausdrücke als falsche Freunde gezählt werden können. (ibid. :199-200)

Orthografische falsche Freunde

Es handelt sich um orthographische falsche Freunde, wenn Wörter zweier gegenübergestellten Sprachen in der Schreibweise so ähnlich sind, dass dem Sprachlerner die feinen Unterschiede unbeachtet bleiben und er dadurch die vorher bekannte Schreibweise benutzt (Kroschewski 2000: 74). Als Beispiel nennt Kroschewski engl. *theatre* – dt. *Theater* und engl. *camera* – dt. *Kamera* (ibid.:75). Als Sondergruppe unter orthographischen falschen Freunden nennt Enell-Nilsson (2008: 228) Eigennamen, deren Schreibweise im Schwedischen anders als im Deutschen ist, z.B. **Bresjnev* statt dt. *Breschnew*. Als gutes Beispiel dienen auch die Namen der Monate, die in zahlreichen europäischen Sprachen unterschiedlich geschrieben werden (Grimm 2001: 215). Obwohl viele orthographische falsche Freunde in der Bedeutung übereinstimmen und nicht unbedingt zu Missverständnissen führen, verursachen sie sprachliche Fehler.

Morphologische falsche Freunde

Morphologische falsche Freunde sind Wörter zweier Sprachen, die einen gemeinsamen Wortstamm haben, aber z.B. unterschiedliche Präfixe oder Suffixe haben (Kroschewski 2000: 82). Nach Kroschewski (ibid.) treten morphologische falsche Freunde meistens bei den Internationalismen auf und führen zu vielen Interferenzen, z.B. das englische Wort *information*, dem deutsche Sprecher oft die Pluralendung *-s* hinzufügen. Enell-Nilsson (2008: 199-200) nennt als Beispiel eines schw. - dt. morphologischen falschen Freundes den fehlerhaften Ausdruck **Löhner* (dt. *Löhne* – schw. *löner*), der als eine Interferenz aus dem Schwedischen angesehen werden kann. Die Wortstämme haben Ähnlichkeit und zusätzlich haben beide Sprachen eine ähnliche Kategorie in den Systemen, da sowohl im Deutschen als auch im Schwedischen das Plural mit *-er* auch gebildet werden kann (ibid.). Die Ausdrücke könnten auch als partielle semantische falsche Freunde kategorisiert werden, da sie sowohl ähnliche als auch unterschiedliche Bedeutungen haben.

Syntaktische falsche Freunde

Syntaktische falsche Freunde nennt man Ausdrücke zweier Sprachen, die formal ähnlich, aber in syntaktischen Strukturen voneinander unterschiedlich sind (Kroschewski 2000: 104). Als Beispiel nennt Kroschewski (ibid.) wie ein Deutscher dazu neigt „*This is typical for...*“ anstatt „*This is typical of...*“ zu sagen. Zu syntaktischen falschen Freunden werden hier die von Enell-Nilsson (2008: 230-232) genannten Untergruppen *abweichendes temporales Hilfsverb* (z.B. **haben emigriert* - schw. *emigrera* – dt. *emigrieren*), *abweichende Trennbarkeit von Verben*

(**er abliest* statt dt. *er liest ab* -schw. *han avläser*) und *abweichende Rektion* (**Respekt für* statt dt. *Respekt vor* - schw. *respekt för*) gezählt.

2.5.2. Semantische falsche Freunde

Semantische falsche Freunde sind formähnliche Wörter zweier Sprachen mit unterschiedlichen Bedeutungen. Diese Klasse wird traditionell zu der engen Definition von falschen Freunden gezählt und ist auch am meisten untersucht (Kroschewski 2000: 85). Viele Wörterlisten in verschiedenen Sprachkombinationen sind in dieser Gruppe zusammengestellt worden (ibid.: 85). Die semantischen falschen Freunde können in viele unterschiedliche Untergruppen kategorisiert werden, hier werden sie weiter in volle, partielle, stilistische, phraseologische falsche Freunde und Pseudowörter eingeteilt. Bedeutungsunterschiedliche falsche Freunde sind die problematischsten unter den falschen Freunden, da sie verdeckt sind (Barnickel 1992: 60).

Volle falsche Freunde

Volle falsche Freunde haben keine gemeinsamen Bedeutungen miteinander. Sie werden von vielen Lernern als einfacher empfunden, da es keine Überlappungen der Bedeutungsbereiche gibt (Kroschewski 2000: 97). Als Beispiel für volle semantische falsche Freunde nennt Enell-Nilsson (2008: 135) das Sprachenpaar schw. *löv* („Blatt eines Baumes“) - dt. *Löwe* („großes katzenartiges Raubtier“), deren Bedeutungen niemals übereinstimmen. Eine ähnliche vollkommene Unterschiedlichkeit weisen auch schw. *semester* („Urlaub“) und dt. *Semester* („Studienhalbjahr an einer Hochschule“) auf (ibid.).

Partielle falsche Freunde

Als partielle semantische falsche Freunde bezeichnet man formal ähnliche Sprachenpaare zweier Sprachen, die nur teilweise übereinstimmende Bedeutungen haben. Die Annahme, dass alle Bedeutungen der Sprachenpaare miteinander übereinstimmen, führt gegebenenfalls zu sprachlichen Fehlern. (Enell-Nilsson 2008: 223)

Ein Wort kann entweder mehr Bedeutungen in L1 als in L2 haben oder umgekehrt und damit formal nur eine ähnliche Bedeutung mit L2 haben (Kroschewski 2000: 91). Kroschewski (ibid.: 133) nennt als Beispiel das Wortpaar dt. *Pudding* – engl. *pudding*. Der Bedeutungsumfang des deutschen Wortes ist einerseits größer, da *Pudding* sich auch auf Vanillegeschmack beziehen kann (wofür im Englischen *custard* steht), andererseits ist der Bedeutungsumfang des dt.

Wortes kleiner, da man mit dem engl. *pudding* auch auf verschiedene Arten von Nachspeisen (*Christmas pudding, summer pudding*) beziehen kann (ibid.)

Stilistische falsche Freunde

Unter stilistischen falschen Freunden klassifiziert Kroschewski (2000: 86-89) Wörter zweier Sprachen, die zwar formal und inhaltlich übereinstimmen, aber in der Stilebene oder Gebrauchshäufigkeit sich voneinander unterscheiden. Sie nennt als Beispiel das Sprachenpaar engl. *job* (stilistisch neutral) - dt. *Job* (informelle Ebene). Enell-Nilsson (2008: 237) nennt schwedische und deutsche Wörter, die stilistische Abweichungen haben, als falsche Freunde mit *abweichenden diasystematischen Markierungen*. Sie teilt sie weiter in Untergruppen nach der Art der Variation: eine abweichende *diachronische* Markierung (z. B. schw. *vård* – dt. *Wirt* (veraltet)), eine abweichende *diatopische* Markierung (schw. *parkera* – dt. *parkieren* (schweizerisch)) und eine abweichende *diastratische* Markierung (u. a. schw. *gräma sig* – dt. *sich grämen* (gehoben) und schw. *ambition* – dt. *Ambition* (bildungssprachlich)).

Phraseologische falsche Freunde

Nach Enell-Nilsson (2008: 67) können Phraseologismen zweier Sprachen, die die Kriterien für falsche Freunde erfüllen, auch als falsche Freunde klassifiziert werden. Als Beispiel für phraseologische falsche Freunde nennt sie schw. *att hålla ngn stängen* („jmdm. widerstehen“) und dt. *jmdm. die Stange halten* („sich für jmdn. einsetzen“), die als totale semantische falsche Freunde klassifiziert werden können, da sie keine gemeinsamen Bedeutungen haben (ibid.:128).

Das Spektrum der Phraseologismen ist breit. Unter Phraseologismen werden nicht nur idiomatische Wortverbindungen gezählt, sondern darunter können auch nicht-idiomatische Wortverbindungen klassifiziert werden, z.B. verschiedene Funktionsverbgefüge (*zur Aufführung bringen, zur Verfügung stehen*), Nominationsstereotypen, d.h. vorhersagbare nichtidiomatische Wortverbindungen (*gesammelte Werke, öffentliche Meinung*) und *Kollokationen*, d.h. im Gedächtnis gespeicherte typisch zusammenkommende Wortverbindungen zwischen z.B. Substantive und Verben (*Blumen pflücken, Geld abheben*). (Korhonen/Wotjak 2001: 225)

Pseudowörter

Enell-Nilsson (2008: 208-209) betrachtet Pseudowörter als Randerscheinung der falschen Freunde, da sie nur in einer Sprache existieren und damit nur teilweise von der Definition von falschen Freunden umfasst werden kann. Da sie aber als Interferenzen in der Sprachproduktion

erscheinen, klassifiziert sie Pseudowörter (oder Pseudoelemente) als formale falsche Freunde (ibid.: 243). Kroschewski (ibid.: 103) dagegen klassifiziert Pseudo-Anglizismen (Wörter im Deutschen, die nach englischen Wörtern aussehen, aber im Englischen gar nicht existieren) unter partiellen semantischen falschen Freunden. Als Beispiel für Pseudo-Anglizismen nennt Kroschewski (ibid.: 103) *Oldtimer*, *Dressman*, *Showmaster* und *Talkmaster*. In dieser Arbeit werden Pseudowörter unter semantischen falschen Freunden klassifiziert.

2.6. Mehrsprachigkeitsdidaktik

In der Mehrsprachigkeitsdidaktik wird die sprachliche und kulturelle Heterogenität der Lernenden beim Fremdsprachenlernen berücksichtigt. Als Ziel gilt, das sprachliche Vorwissen der Lernenden im Unterricht anzuerkennen und effektiv zu nutzen. (Marx/Hufeisen 2010: 829) In mehrsprachigkeitsdidaktischem Fremdsprachenunterricht wird davon ausgegangen, dass das Lernen der zweiten oder weiteren Fremdsprachen nicht von Null angefangen zu werden braucht, sondern dass der Unterricht der ersten Fremdsprache den Lernenden schon vielseitig auf das weitere Fremdsprachenlernen vorbereitet hat. Die Lernenden haben schon viele Lernstrategien für z.B. das Lernen von Wörtern und das Verstehen von Texten gelernt. (Krumm 2003: 44) Die Mehrsprachigkeitsdidaktik geht davon aus, dass eine Person, die fremde Sprachen gelernt hat, auch das Fremdsprachen-Lernen gelernt hat (Hufeisen 2001: 648).

Ein weiteres wichtiges Ziel der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist die Entfaltung des Sprachlernbewusstseins (Neuner 2003: 19). Die Mehrsprachigkeitsdidaktik geht davon aus, dass Mehrsprachige von Natur aus sprachaufmerksamer sind und dazu tendieren, ihre Muttersprache und andere vorgelernte Sprachen mit der zu erlernenden Fremdsprache automatisch zu vergleichen (Marx/Hufeisen 2010: 829). Durch Anknüpfungen an vorgelernte Sprachen wird gleichzeitig auf mögliche Transfersprachen hingewiesen. In der Mehrsprachigkeitsdidaktik spielen Transfer und Interferenz eine zentrale Rolle. Wenn im Unterricht Parallelen und Unterschiede zwischen den Sprachen gesucht und dargestellt werden, werden die Lerner für sprachliche und kulturelle Phänomene sensibilisiert und lernen gleichzeitig voneinander und miteinander (Oomen-Welke 2000: 143-163).

Die wahrgenommene Ähnlichkeit zwischen den jeweiligen Sprachen hilft z.B. bei Vokabellernen Anknüpfungen zu machen. (Mehlhorn 2013: 132). Obwohl durch Wortgleichung den Lernenden bewusst gemacht wird, dass Anknüpfungen oft hilfreich sein können, wird in der Mehrsprachigkeitsdidaktik ihnen vermittelt, dass durch kulturelle Unterschiede Bedeutungen auch auf Wortebene schon sehr unterschiedlich sein können (Krumm 2003: 45). Als Beispiel nennt

Krumm (ibid.) das deutsche *Abitur* und die österreichische *Matura*, die nicht gleich sind, oder engl. *club* und der deutsche *Klub*. Auch die individuellen Kompetenzniveaus der Lernenden in der Muttersprache und anderen vorgelernten Sprachen haben einen großen Einfluss darauf, wie erfolgreich der Sprachvergleich als Methode beim Lernen funktioniert. (Mehlhorn 2013: 133).

Beim Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist wichtig die Erkenntnis, dass durch sprachübergreifende Methoden die Interaktionen zwischen den Sprachen nicht nur als negativ, als mögliche Fehlerquellen, gesehen werden, sondern beim Lernen hilfreich sein können (Hufeisen 2001: 650). Diese Sichtweise unterscheidet sich sehr von der früheren Sichtweise, in der Sprachen isoliert voneinander gelernt wurden (Hufeisen 2003: 7) und die Interaktionen nur als negativ betrachtet wurden. Die Grundidee der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist, dass die menschliche Sprachfähigkeit durch Fremdsprachenlernen entfaltet und differenziert wird und dadurch die zwischensprachlichen Interaktionen dabei eine entscheidende Rolle spielen. (Neuner 2003: 24-25)

Da alle vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen der Lerner im Unterricht aktiv genutzt werden, kann der Unterricht anders gestaltet werden als der Unterricht derselben Sprache als erste Fremdsprache. Durch Vergleiche zwischen Sprachen wird das Lernen erleichtert, aber vor allem das Sprachbewusstsein des Lerners entwickelt. (Tekin 2012: 174)

2.6.1. Einstellung zum Fehler

Fehler sind unvermeidlich und sie werden von allen Fremdsprachenlernenden in allen Stadien ihrer Sprachbeherrschung begangen. (Hufeisen 1991: 14). Fehler entstehen nicht nur wegen unzureichenden Kompetenzen in der Zielsprache oder durch den Transfer aus anderen Sprachen, sondern auch Unaufmerksamkeit, Unverständnis oder Stress können Fehler verursachen (ibid.).

Fehler wurde lange als störende Abweichungen von der Norm der Zielsprache betrachtet, die eliminiert werden sollten (Harden 2006: 74). Seit Ende der 60er Jahre hat sich die Einstellung zum Fehler allerdings geändert (Kleppin 1997: 50). Im Aufsatz Corders *The significance of learners errors* (1967) werden Fehler aus einer anderen Perspektive betrachtet. Sie werden nicht mehr als lästige Begleiter angesehen, sondern als wichtige Indikatoren des erreichten fremdsprachlichen Kompetenzniveaus der Lernenden (Hardin 2006: 74). Heutzutage werden Fehler beim Fremdspracherwerb als normale, zum Fremdsprachenlernen gehörende Schritte angesehen, die wichtige Information über den Lernprozess eines Individuums widerspiegeln

und das Weiterlernen fördern (Kleppin 1997: 52, 71). Man muss Fehler machen, um zu lernen. Wenn die häufig vorkommenden Fehler einem bewusst werden, kann man sie möglichst auch vermeiden. Nach Kielhöfer (1995: 36) kann man den Lernenden durch seine Fehler beschreiben, da Fehler oft Beweise von Kreativität und eigenen Lernregeln sind.

2.6.2. Fehleranalyse

Fehleranalyse wird in der Fremdsprachendidaktik verwendet, um zweitsprachliche Fehler, die als Normabweichungen in der Lernaltersprache erscheinen, zu untersuchen und klassifizieren. Fehleranalyse versucht Fehler, die durch Interferenz verursacht worden sind und andere, zum Sprachenlernen gehörende normale entwicklungsbedingte Fehler voneinander zu unterscheiden. Das Verhältnis zwischen kontrastiven und nicht-kontrastiven Fehlern spielt in der Fehleranalyse eine entscheidende Rolle. (Brdar-Szabó 2010: 523)

Da die kontrastive Analyse den Anspruch nicht erfüllen konnte, Fehler anhand der Unterschiede zwischen Ausgangssprache und Zielsprache vorherzusagen (Harden 2006: 73), hat man Ende der 60er Jahre eine Alternative zur kontrastiven Analyse in der Fehleranalyse gesehen (Enell-Nilsson 2008: 20). In der Fehleranalyse wird die Lernaltersprache mit der Zielsprache verglichen und die Betrachtungsweise ist anders. Als erstrangiges Ziel gilt nicht mehr, die Fehler vorherzusagen und die negativen Einflüsse der L1 zu erkennen, sondern vielmehr herauszufinden, an welchen Punkten sich die Lernaltersprache noch von den Normen der Zielsprache unterscheidet. Die systematische Untersuchung der Lernaltersprache hat erwiesen, dass die Lernaltersprache Elemente sowohl von der Zielsprache als auch von der Ausgangssprache hat und zusätzlich Elemente, die in keiner von den Sprachen zu finden sind. (Harden 2006:73)

Fehleranalyse diene als ein wichtiger Indikator der Prozesse hinter den Fehlern (Ringbom 1987: 69). Das führte dazu, dass Fehler in einem anderen Licht gesehen wurden, nämlich als systematische Elemente der Lernaltersprache zu einem bestimmten Zeitpunkt (Harden 2006:73). Zu einer kompletten Fehleranalyse gehören mehrere Phasen: z.B. Fehleridentifikation, Fehlerbeschreibung, Fehlererklärung, Fehlerbewertung und Fehlertherapie (Corder 1981: 21-24, Kleppin 1997: 22).

2.7. Deutsch als Tertiärsprache in Finnland

Deutsch wird weltweit selten als erste, sondern meistens als eine zweite oder weitere Fremdsprache gelernt (Hufeisen 2010: 747). Alle Fremdsprachen, die zeitlich nach der ersten

Fremdsprache gelernt werden, werden Tertiärsprachen genannt (Hufeisen 2003: 5). Deutsch als Tertiärsprache heißt, dass Deutsch als eine Fremdsprache (Hufeisen 2001: 548) für eine Person mit einer bestimmten Muttersprache und bestimmten vorgelesenen Fremdsprachen angesehen wird. Im Deutschunterricht können diese Sprachen einbezogen werden und den Lernenden kann bewusst gemacht werden, dass der mentale Weg in Richtung Zielsprache auch durch diese Fremdsprachen erfolgen kann. In den Lernbüchern sollte die für ein bestimmtes Land übliche Sprachenreihenfolge berücksichtigt werden, indem man Verknüpfungen mit den vorgelesenen Fremdsprachen herstellen kann. (Hufeisen 2010: 747-748)

In Finnland werden durchschnittlich mehr Fremdsprachen gelernt als in vielen anderen Mitgliedsstaaten der EU (Vidgren 2017: 27). Alle Schulkinder lernen in Finnland mindestens zwei Fremdsprachen. Ein Grund für diese Tatsache ist, dass die zweite Amtssprache Schwedisch (bzw. Finnisch für die Schüler in den schwedischsprachigen Grundschulen) zu den Fremdsprachen gezählt wird (ibid.: 27) und als obligatorisch für alle Schüler gilt. In der finnischen Schule lernen die Schüler also zwei obligatorische Sprachen und können mehrere fakultative Sprachen wählen. Die Zahl der fakultativen Sprachen ist in finnischen Schulen groß.

Die am meisten gewählte (90,1%) erste obligatorische Fremdsprache (A1) in den finnischen Schulen ist Englisch, womit ab 2020 im 1. Schuljahr angefangen wird (davor im 2. oder 3. Schuljahr). Deutsch galt 2018 als die drittbeliebteste (1,3%) A1-Sprache in Finnland. In der 4. oder 5. Klasse kann man eine fakultative A2-Sprache aussuchen, die oft Schwedisch, Deutsch Spanisch oder Französisch ist. In der 6. Klasse wird mit der zweiten obligatorischen Sprache (B1-Sprache) angefangen, die für SchülerInnen in den finnischsprachigen Grundschulen meistens die zweite Amtssprache Schwedisch, für SchülerInnen in den schwedischsprachigen Grundschulen Finnisch ist. Schwedisch wird von 90 % der Finnen als zweite obligatorische Fremdsprache (B1) gelernt. Ungefähr 6 % der Finnen haben Schwedisch als Muttersprache und lernen daher Finnisch als B1-Sprache. (Tilastotietoa kielivalinnoista, SUKOL ry: <https://www.sukol.fi>) Obwohl Schwedisch die zweite offizielle Landessprache Finnlands ist, haben die meisten Finnen wenig Kontakt mit der schwedischen Sprache und ihnen bleibt sie eine Fremdsprache (Ringbom 1987: 13). Die meisten, besonders die jungen Finnlandschweden haben dagegen keine Probleme mit der finnischen Sprache. Sie lernen sie oft als zweite Muttersprache in der natürlichen Umgebung (ibid.: 11). Zusätzlich kann in der 7. oder 8. Klasse noch eine weitere B2-Sprache gewählt werden. In der gymnasialen Oberstufe kann man noch eine B3-Sprache aussuchen. Im Jahre 2017 haben 11,2 % der Schüler eine B2-Sprache gewählt

und Deutsch war die beliebteste Sprache unter diesen Sprachen (5,3%). (Tilastotietoa kielivalinnoista)

Nicht nur die Vielfalt der Sprachen, die an den finnischen Schulen geboten wird, trägt zu der Mehrsprachigkeit der finnischen Schüler bei. Viele Schüler sprechen zu Hause eine andere Muttersprache als Finnisch und kommunizieren täglich in zwei oder mehr Sprachen. Darüber hinaus hat Englisch als Weltsprache eine entscheidende Rolle im Leben der finnischen Schüler.

In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass die finnischen und finnlandschwedischen Deutschlernenden Vorkenntnisse im Finnischen, Schwedischen und Englischen haben. Die Lernerfahrungen sollten beim Deutschunterricht berücksichtigt werden, um das Lernen von Deutsch zu erleichtern. Im mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzept können sie ihr Vorwissen der nahverwandten Sprachen Englisch und Schwedisch mit der neugelernten Sprache Deutsch verknüpfen. Wenn Deutsch als Tertiärsprache nach dem Schwedischen und Englischen gelernt wird, besteht auch die Gefahr, dass zu viele sprachliche Elemente, besonders in Form von Kognaten, aus den anderen Sprachen übertragen werden und die Sprachen vermischt werden. Nach Ringbom (1987: 58-59) sollte die Gefahr der Interferenzen, zu denen auch falsche Freunde gehören, jedoch nicht überbewertet werden, da die positiven Ergebnisse des Transfers bei weitem die negativen überwiegen.

An der Universität Helsinki werden seit 2014/2015 Kurse angeboten, in denen Deutsch unter Berücksichtigung des Mehrsprachigkeitskonzepts gelehrt wird. Die Grundidee liegt darin, dass die meistgelernten Schulfremdsprachen, das Schwedische und Englische, beim Deutschlehren berücksichtigt werden. Auch mehrsprachiges Lernmaterial für den Deutschunterricht wurde von Lehrkräften und Germanistikstudenten und vom Goethe-Institut herausgegeben und steht seit 2017 den Schulen zur Verfügung (Kursiša/Richter-Vapaatalo 2017: 2, 5).

Deutsch, Schwedisch und Englisch sind germanische Sprachen, die sprachgeschichtlich zum selben Zweig der indoeuropäischen Sprachfamilie gehören (Graefen/Liedke 2012: 29). Durch ihre nahe Sprachverwandtschaft haben sie viele Ähnlichkeiten in der Lexik und im grammatischen Bau der Sprachen (ibid.). Das Finnische dagegen ist eine finno-ugrische Sprache, die weder genetisch noch typologisch mit der deutschen Sprache verwandt ist und daher kaum sprachliche Ähnlichkeiten mit der deutschen Sprache aufweist (Hyvärinen 2001: 429).

Wenn die Muttersprache sprachlich entfernt von der Fremdsprache ist und zwischen ihnen kaum formale Ähnlichkeiten existieren, ist der Lerner geneigt, das Wissen über andere vorgelebte Fremdsprachen zu nutzen. (Ringbom 1987: 115, 126). Nach Ringbom (ibid.: 60) wird

die Ähnlichkeit dadurch bestimmt, wie die Lernenden selbst eine *subjektive Nähe* zwischen den Sprachen wahrnehmen. Die empirischen Untersuchungen von Vidgren (2017: 238) bestätigen, dass die finnischen Schüler Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und Englischen/Schwedischen erkennen, mit dem Finnischen hingegen kaum. Die Sprachkompetenzen in der schwedischen und englischen Sprache spielen eine große Rolle dabei, wie oft die jeweiligen Sprachen als bewusste Kompensationsstrategien benutzt werden (Cenoz 2001: 8-9). Durch den großen sprachlichen Abstand zwischen Deutsch und Finnisch und durch die relativ wenigen direkten Lehnwörter im Finnischen (Ringbom 1987: 20, 125) wird in der vorliegenden Arbeit angenommen, dass die finnischen und finnlandschwedischen Sprachlernenden sich im Deutschunterricht weniger auf die finnische Sprache stützen, sondern besonders im Bereich der Lexik lieber bei den nahverwandten Sprachen Englisch und Schwedisch Unterstützung suchen. Ringbom (1987: 125) hat in seiner Untersuchung finnischer Sprachlernenden nur zwei falsche Freunde gefunden wurden, die auf die Muttersprache Finnisch zurückzuführen waren. Je mehr Sprachen Gemeinsamkeiten miteinander haben, desto schwieriger wird es sein, die Sprachen getrennt voneinander zu halten (ibid.:26). Nach Ringbom (ibid.) tritt dieses Problem in Finnland auf, wo die SchülerInnen ähnliche Fremdsprachen in der Schule z.B. am selben Tag lernen.

3. Untersuchung von falschen Freunden

3.1. Korpus

Als Korpus der empirischen Untersuchung dienen 180 Abituraufsätze, die von finnischen und finnlandschwedischen Deutschlernenden in den Jahren 2013-2015 geschrieben worden sind. Die Aufsätze stammen teils von finnischen (100 Stück) und teils von finnlandschwedischen (80 Stück) AbiturientInnen. Von den finnischen AbiturientInnen gibt es 50 A1/A2 und 50 B2/B3-Aufsätze. Von den finnlandschwedischen AbiturientInnen ist die Menge etwas geringer: 37 A1/A2- und 43 B2/B3-Aufsätze. Die Deutschaufsätze wurden mir von der Reifeprüfungskommission zur Untersuchung ausgehändigt, und es wäre schwierig gewesen, mehr A1/A2-Aufsätze von den finnlandschwedischen AbiturientInnen zu bekommen.

Die Aufsätze wurden von AbiturientInnen aus 35 (17 finnischsprachigen und 18 schwedischsprachigen) verschiedenen gymnasialen Oberstufen geschrieben. Die Schulen liegen in verschiedenen Städten Finnlands in allen Teilen Finnlands, 12 Schulen liegen im südlichen Finnland, 20 in Mittelfinnland, 2 in Nordfinnland und 1 auf Åland.

In den A1/A2-Prüfungen müssen die AbiturientInnen einen Aufsatz von 150-200 Wörtern schreiben, während in den B2/B3 -Prüfungen ein Aufsatz mit 100-150 Wörtern geschrieben wird.

3.2. Methode

In der vorliegenden Arbeit wird Sprachvergleich als qualitative Methode verwendet, um die auf das Schwedische und Englische zurückführbaren formalen und semantischen falschen Freunde in der deutschen Sprachproduktion zu klassifizieren. Zur Erstellung des Korpus wird als Methode die Fehleranalyse benutzt. Die Sprachproduktion (Abituraufsätze) der finnischen und finnlandschwedischen AbiturientInnen wird mit dem Standard-Deutschen verglichen, um Normabweichungen zu entdecken. Es wird keine komplette Fehleranalyse durchgeführt, sondern nur die ersten Phasen der Fehleranalyse, die für diese Arbeit relevant sind. In der Phase der Fehleridentifizierung werden Normabweichungen in den Deutschaufsätzen markiert. In der Fehlerklassifizierung werden die fehlerhaften Ausdrücke, die durch Transfer entstanden sind, von den fehlerhaften Ausdrücken getrennt, die nicht durch Transfer entstanden sind. Danach folgt die Phase der Fehlererklärung, in der die Ausdrücke, die durch den Einfluss der mit deutschen Ausdrücken formal ähnlichen schwedischen oder englischen Ausdrücken entstanden sind, gesammelt und kategorisiert werden. Es wird eine kontrastive Analyse verwendet, um die schwedisch-deutschen und englisch-deutschen falschen Freunde miteinander zu kontrastieren. Die in den Abituraufsätzen aufgedeckten falschen Freunde werden anhand der vorgestellten Theorie (s. Kapitel 2.5.1. und 2.5.2.) und des für diese Zwecke von mir modifizierten folgenden Klassifizierungsmodells analysiert.

1. Falsche Freunde auf formaler Ebene (orthographische, morphologische, syntaktische falsche Freunde)
2. Falsche Freunde auf semantischer Ebene (volle, partielle, stilistische, phraseologische falsche Freunde, Pseudowörter)

Es werden originale Beispielsätze aus den Abituraufsätzen dargestellt, und die in ihnen auftretenden falschen Freunde mit Hilfe von folgenden Online-Wörterbüchern analysiert: *Duden*, *Oxford Learner's Dictionaries* und *Svenska Akademiens Ordbok*.

Die Ergebnisse werden auch quantitativ bewertet, da die Menge der falschen Freunde zwischen A1/A2- und B2/B3-Deutschlernenden und zwischen finnischen und

finnlandschwedischen Lernenden verglichen wird. Die Anzahl der verschiedenen Arten von falschen Freunden in den unterschiedlichen Gruppen wird tabellarisch notiert. Die Tabellen vermitteln ein Bild von der Menge, wie die verschiedenen Typen von falschen Freunden in den Aufsätzen der verschiedenen Gruppen verteilt sind. Die Herkunftssprache der falschen Freunde in finnischen und finnlandschwedischen Aufsätzen wird tabellarisch auch dargestellt.

4. Analyse der falschen Freunde in Abituraufsätzen

In diesem Kapitel wird das gesammelte Untersuchungsmaterial sowohl quantitativ als auch qualitativ analysiert. Das Untersuchungsmaterial besteht aus den falschen Freunden, die in den Abituraufsätzen festgestellt werden konnten.

4.1. Quantitative Analyse

Die quantitativen Angaben verdeutlichen, wie viel der verschiedenen Typen von falschen Freunden in den verschiedenen Gruppen (A1/A2- und B2/B3-Aufsätze der finnischen und finnlandschwedischen AbiturientInnen) vorkommen. Das Ziel ist es ein Bild davon zu geben, welche unterschiedliche Typen von falschen Freunden vorwiegend typisch für finnische und finnlandschwedische Deutschlernende sind und ob die Kompetenz in der Zielsprache und in den vorgelernten Sprachen eine Rolle für das Auftreten von falschen Freunden hat. Es wird auch quantitative Unterschiede zwischen den finnischen und finnlandschwedischen Sprachlernenden in Bezug auf die Herkunftssprache der falschen Freunde dargestellt. Die quantitativen Angaben werden tabellarisch dargestellt. Die Gesamtzahl der tatsächlich gefundenen falschen Freunde in den Aufsätzen beträgt 140. Da einige falsche Freunde jedoch sog. mehrfach (z.B. orthographische und stilistische) falsche Freunde sind und dadurch mehreren Kategorien zugeordnet werden, beträgt die Gesamtzahl der falschen Freunde hier 147. In der Zahl sind auch falsche Freunde inbegriffen, die als Herkunftssprache sowohl Englisch und Schwedisch haben und dadurch möglicherweise auch mehreren Kategorien zugeordnet werden.

Die folgende Tabelle zeigt die prozentualen Anzahlen der 147 gefundenen falschen Freunden in den verschiedenen Gruppen in Bezug auf die Gesamtwörterzahl in den Abituraufsätzen. Die Abituraufsätze umfassten insgesamt 27 685 Wörter, 15 771 Wörter in den A1/A2-Aufsätzen und 11 914 Wörter in den B2/B3-Aufsätzen. In den prozentualen Angaben wurde sowohl die größere Wörterzahl in den A1/A2-Aufsätzen als auch die größere Anzahl der vorhandenen Aufsätze im Vergleich zu B2/B3-Aufsätzen berücksichtigt

Tabelle1: Durchschnittliche prozentuale Anzahl von falschen Freunden.

Anzahl aller Wörter in den Aufsätzen: 27 685	A1/A2: 15 771 Wörter		B2/B3: 11 914 Wörter	
	Finnische	Finn.-schw.	Finnische	Finn.-schw.
	8 997	6 774	4 734	7 180
Insgesamt	32 (0,36 %)	20 (0,30 %)	17 (0,36 %)	77 (1,1 %)

In der Tabelle kann man feststellen, dass die Anzahl der falschen Freunde in Bezug auf die Gesamtwörterzahl in allen Gruppen sehr klein ist. Die prozentualen Anzahlen der falschen Freunde in den Aufsätzen der finnischen und finnlandschwedischen A1/A2-Aufsätzen sind fast gleich. Auch die prozentualen Anzahlen der falschen Freunde in den A1/A2- und B2/B3-Aufsätzen der finnischen Sprachlernenden sind fast gleich. Die prozentuale Anzahl der falschen Freunde in den Aufsätzen der finnlandschwedischen B2/B3-Sprachlernenden weicht dagegen stark von den anderen Anzahlen. Man kann die Tabelle so interpretieren, dass die größte prozentuale Menge der falschen Freunde bei den finnlandschwedischen B2/B3-AbiturientInnen darin liegt, dass sie einerseits niedrigeres Niveau in Deutschkenntnissen haben als die A1/A2-AbiturientInnen, andererseits können sie ihre starke Ausgangssprache Schwedisch mehr nutzen als die finnischen Sprachlernenden, wodurch in ihren Aufsätzen auch mehr falsche Freunde vorkommen.

Die folgende Tabelle 2 veranschaulicht die exakten Anzahlen der unterschiedlichen formalen und semantischen falschen Freunde in den verschiedenen Gruppen. Ein besserer Überblick wird ermöglicht, in dem alle Daten in einer Tabelle dargestellt werden. Die prozentuale Menge stellt die Anzahl der falschen Freunde in der jeweiligen Untergruppe (z.B. orthographische falsche Freunde) in Bezug auf die Gesamtzahl der falschen Freunde in der Gruppe (z.B. bei A1/A2 finnischen Sprachlernenden) dar. Die prozentualen Anzahlen der semantischen falschen Freunde bei den finnischen A1/A2-Sprachlernenden sind erheblich größer als bei den finnlandschwedischen A1/A2-Sprachlernenden. Die finnlandschwedischen A1/A2-AbiturientInnen dagegen haben prozentual deutlich mehr formale falsche Freunde verwendet. Bei den B2/B3-Sprachlernenden sind die prozentualen Anzahlen der formalen und semantischen falschen Freunde bei den finnischen und finnlandschwedischen Sprachlernenden ziemlich gleich.

Tabelle 2: Die Anzahl und prozentuale Menge der verschiedenen formalen und semantischen falschen Freunde in den verschiedenen Gruppen.

Anzahl aller falschen Freunde: 147	A1/A2: 52		B2/B3: 95	
	Finnische	Finn.-schw..	Finnische	Finn.-schw.
Formale fF	9 (28,1 %)	13 (65 %)	8 (47,1 %)	29 (37,2 %)
Orthographische fF	8 (25 %)	12 (60 %)	8 (47,1 %)	24 (30,8 %)
Morphologische fF	1 (3,1 %)	1 (5 %)	-	3 (3,9 %)
Syntaktische fF	-	-	-	2 (2,5 %)
Semantische fF	23 (71,9 %)	7 (35 %)	9 (52,9 %)	49 (62,8 %)
Volle fF	3 (9,4)	-	2 (11,7 %)	8 (10,3 %)
Partielle fF	15 (46,9 %)	5 (25 %)	6 (35,3 %)	31 (39,7 %)
Stilistische fF	5 (15,7)	1 (5 %)	1 (5,9 %)	8 (10,3 %)
Phraseologische fF	-	-	-	2 (2,5 %)
Pseudowörter	-	1 (5 %)	-	-
Insgesamt	32 (100 %)	20 (100 %)	17 (100 %)	78 (100 %)

Es gibt sehr große quantitative Unterschiede zwischen den verschiedenen Untergruppen. In der Tabelle kann man deutlich erkennen, dass bei den formalen falschen Freunden die orthographischen falschen Freunde die Untergruppe sind, in der in allen Gruppen am meisten Fälle vorkommen. Die Häufigkeit der orthographischen falschen Freunde kann dadurch erklärt werden, dass die kleinen Unterschiede in der Schreibweise bei nahverwandten Sprachen oft schwierig voneinander getrennt zu halten sind. Bei den semantischen falschen Freunden sind partielle falsche Freunde die Untergruppe, in der bei allen Gruppen am meisten falsche Freunde auftreten. Überraschend ist, dass bei finnischen A1/A2-Sprachlernende und finnlandschwedischen B2/B3-Sprachlernende relativ viele stilistische falsche Freunde gefunden wurden.

Der quantitative Unterschied zwischen den A1/A2 und den B2/B3-Deutschlernenden ist deutlich an den Zahlen zu erkennen. Die Zahl der falschen Freunde bei den B2/B3-Deutschlernenden ist im Vergleich zu der A1/A2-Lernenden ist deutlich höher (95 vs. 52). Diese Zahlen verdeutlichen, dass die Sprachkompetenz in der Zielsprache eine bedeutende Rolle dafür spielt, wie der (negativer) Transfer in der Sprachproduktion zu erkennen ist. Je besser die Sprachkenntnisse werden, desto weniger werden auch falsche Freunde auftreten. Die Tabelle zeigt auch, dass die finnlandschwedischen Deutschlernenden insgesamt deutlich mehr falsche Freunde machen als die finnischen Sprachlernenden (98 vs. 49). Sowohl bei den formalen als auch bei den semantischen falschen Freunden ist die Zahl mehr als doppelt so groß wie bei den

finnischen Sprachlernenden. Diese bestätigt die Annahme, dass finnlandschwedische Sprachlernende ihre stärkeren Kenntnisse im Schwedischen bei der Sprachproduktion mehr nutzen können, was auch zu Häufigkeit der falschen Freunde führen kann. Um einseitige Interpretationen vermeiden zu können, muss man beim Vergleich jedoch die einzelnen Gruppen getrennt betrachten. Die genaueren Zahlen der unterschiedlichen falschen Freunde zeigen, dass es klare Unterschiede zwischen den finnlandschwedischen A/A2- und B2/B3-Sprachlernenden gibt. Die finnlandschwedischen A1/A2- AbiturientInnen hatten entscheidend viel weniger falsche Freunde in allen Untergruppen als die B2/B3-AbiturientInnen verwendet. Besonders bei den partiellen falschen Freunden ist der Unterschied bemerkenswert. Man kann an den Zahlen deutlich erkennen, dass eben die kleinen Unterschiede zwischen den Sprachen am meisten zu Fehlern führen. Es ist schwierig, die kleinen Unterschiede in der Schreibung zu beachten oder auf partielle falsche Freunde zu achten, die teilweise ähnliche Bedeutungen in der Ausgangssprache haben

Die folgende Tabelle stellt die vermuteten Herkunftssprachen der falschen Freunde in den Aufsätzen vor. Die Herkunftssprachen sind mit Buchstaben E (Englisch), S (Schwedisch) und ES (Englisch und Schwedisch) gekennzeichnet.

Tabelle 3: Die vermutete Herkunftssprache der falschen Freunde.

	Finnische						Finnlandschwedische					
	A1/A2			B2/B3			A1/A2			B2/B3		
Herkunftssprache	E	S	ES	E	S	ES	E	S	ES	E	S	ES
Formale fF	2	4	3	1	6	1	2	11	-	10	11	8
Orthographische fF	2	4	2	1	6	1	1	11	-	6	10	8
Morphologische fF	-	-	1	-	-	-	1	-	-	3	-	-
Syntaktische fF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
Semantische fF	11	4	8	4	3	2	1	1	5	18	20	11
Volle fF	2	-	1	1		1	-	-	-	5	2	1
Partielle fF	8	3	4	3	2	1	-	1	4	11	13	7
Stilistische fF	1	1	3	-	1	-	1	-	-	1	4	3
Phraseologische fF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
Pseudowörter	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Insgesamt	13	8	11	5	9	3	3	12	5	28	31	19

Die Tabelle kann man so interpretieren, dass sowohl bei den finnlandschwedischen A1/A als auch bei den B2/B3-Sprachlernenden die guten Kenntnisse des Schwedischen direkt die starke Position des Schwedischen als Herkunftssprache beeinflussen. Die große Anzahl der auf beide Herkunftssprachen zurückführbaren falschen Freunde kann jedoch die Resultate entweder stärken oder schwächen. Bei den finnischen A1/A2 und B2/B3-Sprachlernenden sind nicht so große Unterschiede in Bezug auf die Herkunftssprache zu sehen, nur bei semantischen falschen Freunden erscheint Englisch bei den A1/A2-Sprachlernenden deutlich öfter als Herkunftssprache. Überraschend ist, dass die finnischen B2/B3-Sprachlerner als Herkunftssprache der falschen Freunde öfter Schwedisch als Englisch verwenden.

4.2. Qualitative Analyse

In diesem Kapitel wird das gesammelte Untersuchungsmaterial klassifiziert und analysiert. Das Untersuchungsmaterial besteht aus den 147 falschen Freunden, die in den 180 Abituraufsätzen festgestellt werden konnten. Als Ausgangspunkt für das Sammeln von falschen Freunden gelten die tatsächlich gefundenen 140 sprachlichen Fehler in den Deutschaufsätzen, die auf die Beeinflussung von formal ähnlichen Ausdrücken im Schwedischen oder Englischen zurückgeführt werden konnten. Die Klassifizierung erfolgt in *formale* falsche Freunde und *semantische* falsche Freunde. Die zwei Hauptgruppen werden weiter in unterschiedliche Untergruppen geteilt, die näher beschrieben und anhand der aus dem Untersuchungsmaterial gesammelten Beispielsätze dargestellt werden. Einige falsche Freunde sind sog. mehrfach falsche Freunde, d.h. sie können in mehrere Kategorien eingeordnet werden. Die mehrfach falschen Freunde werden in zwei Untergruppen eingeteilt, z.B. der Satz aus dem Untersuchungsmaterial *Wir haben viele Programme für unsere Gast *prepariert* wird sowohl in orthographische als auch in stilistische falsche Freunde eingeordnet. Auch die falschen Freunde, die auf beide Herkunftssprachen Schwedisch und Englisch zurückführbar sind und in den Sprachen anders kategorisiert werden, sind in zwei Untergruppen zu finden.

Es wird eine kontrastive Analyse verwendet, um die falschen Freunde in den Sprachenpaaren Schwedisch – Deutsch und Englisch – Deutsch zu beschreiben.

Die in den Abituraufsätzen gefundenen falschen Freunde, die auf Interferenz des Englischen oder Schwedischen zurückzuführen sind, werden **kursiv* gekennzeichnet, damit sie leicht zu erkennen sind. In der qualitativen Analyse werden Beispiele sowohl aus den A1/A2- und B2/B3- Gruppen als auch aus den finnischen (F) und finnlandschwedischen (FS) Gruppen

vorgestellt. Nach jedem Beispielsatz steht A bzw. B und F bzw. FS, um zu verdeutlichen, aus welcher Gruppe der Satz stammt.

Alle originalen Beispielsätze aus dem Untersuchungsmaterial sind im Anhang zu finden. Die mehrfach falschen Freunde sind in beiden Kategorien (z.B. in orthographischen *und* partiellen semantischen falschen Freunden) zu finden. Auch die falschen Freunde, deren Herkunftssprache sowohl Englisch als auch Schwedisch ist, werden möglicherweise in unterschiedliche Kategorien eingeordnet werden. Im Anhang sind die Beispielsätze in den zwei verschiedenen Gruppen A1/A2 und B2/B3 aufgelistet. Die falschen Freunde der finnischen und finnlandschwedischen Deutschlernenden getrennt aufgelistet, um den Vergleich der zwei Gruppen zu erleichtern. Zusätzlich wird die Herkunftssprache Englisch (E) Schwedisch (S) oder beide (ES) des falschen Freundes in Klammern aufgezeichnet.

4.2.1. Formale falsche Freunde

Formale falsche Freunde sind formal ähnliche/identische Ausdrücke zweier Sprachen, die jedoch Abweichungen in der Aussprache, Schreibweise, Betonung oder syntaktischen Strukturen haben. Falsche Freunde, die zu dieser Gruppe gehören, zeigen sich im Untersuchungsmaterial direkt als sprachliche Fehler (Enell-Nilsson 2008: 199). Die formalen falschen Freunde werden hier weiter in zwei Gruppen aufgeteilt: orthographische, morphologische und syntaktische falsche Freunde. In den Aufsätzen wurden insgesamt 59 formale falsche Freunde entdeckt, davon 22 in den A1/A2-Aufsätzen und 37 in den B2/B3-Aufsätzen. Die Anzahl der formalen falschen Freunde in den B2/B3-Aufsätzen ist über das Doppelte höher wie in den A1/A2-Aufsätzen. Die finnischen Deutschlernenden haben weniger (14) formale falsche Freunde gemacht als die finnlandschwedischen (42). In den Aufsätzen der finnlandschwedischen Deutschlernenden der B2/B3-Gruppe konnten die meisten formalen falschen Freunde (29) aufgedeckt werden.

Orthographische falsche Freunde

Bei orthographischen falschen Freunden handelt es sich um Wortpaare, in denen die Schreibweise der Ausdrücke so ähnlich ist, dass der Lernende die unterschiedlichen Elemente nicht wahrnimmt und stattdessen die Form der Ausgangssprache auf die Zielsprache überträgt (Kroschewski 2000: 74). Insgesamt wurden 52 orthographische falsche Freunde in den Abiturprüfungen gefunden, davon 20 in A1/A2- und 32 in B2/B3-Prüfungen. Die Anzahl der orthographischen falschen Freunde bei den finnischen Deutschlernenden war 16 (8 in A-Aufsätzen, 8 in B-Aufsätzen), während die Zahl bei den finnlandschwedischen entscheidend höher war: 36

Stück (12 in A-Aufsätzen, 24 in B-Aufsätzen). In dieser Gruppe kann man anhand der Zahlen deutlich den großen Unterschied sowohl zwischen den A1/A2 und B2/B3-Aufsätzen als auch zwischen den finnischen und finnlandschwedischen Deutschlernenden erkennen. Man könnte annehmen, dass den finnlandschwedischen AbiturientInnen die kleinen Unterschiede in der Schreibweise zwischen schwedischen und deutschen Ausdrücken unbemerkt bleiben und dadurch besonders viele orthographische Fehler vorkommen. Je besser die Deutschkenntnisse werden, desto aufmerksamer und sprachbewusster werden die Lernenden.

Die häufigsten orthographischen falschen Freunde, die zu Interferenzen führen, sind Fälle, in denen Vokale oder Konsonante des Schwedischen oder des Englischen die Schreibweise des deutschen Wortes beeinflussen.

Beeinflussungen durch abweichende schwedische oder englische Vokale konnten in allen Gruppen festgestellt werden.

1. Ich habe **bemärkt**. (dt. *bemerken* - schw. *märka*) (A, F)
2. Ich glaube jeder Mensch findet schon seine ***Individualitet** irgendwann. (dt. *Individualität* - schw. *individua-litet*) (A, FS)
3. Nach Deutschland zu ***flygen** ist nicht zu kompliziert. (dt. *fliegen* – schw. *flyga*) (B, F)
4. Die Schokolade ist sehr ***popular**. (dt. *populär* - engl. *popular*) (B, FS)

In den folgenden Beispielsätzen haben die Abiturienten sich von den englischen oder schwedischen Wörtern beeinflussen lassen und Vokale *-e* oder *-i* am Ende zugefügt. Diese Art von orthographischen falschen Freunden sind besonders auf Englisch zurückführbar.

5. Die ***Strukture** unseres Sozialhilfes sagt, dass wir sollten einander helfen. (dt. *Struktur* - engl. *structure*) (A, F)
6. Dann kann ich dir unsere ***Kulture** zeigen. (dt. *Kultur* – engl. *culture*) (B, FS)

In den folgenden Beispielen, die alle von finnlandschwedischen Deutschlernenden stammen, wurde der Vokal *-e* ausgelassen. Als Herkunftssprache aller falschen Freunde dieses Typs ist Schwedisch.

7. Die Jugend hat keine ***Intresse** für die Bibliothek. (dt. *Interesse* – schw. *intresse*) (A, FS)
8. Ich habe eine gute ***ide**, dass wir musik machen könne. (dt. die *Idee* – schw. *idé*) (A, FS)
9. Oder ist der Buss vielleicht ein besser ***Alternativ**? (dt. *Alternative* – schw. *alternativ*) (B, FS)

Abweichende Konsonanten des Schwedischen oder Englischen haben besonders die Sprachproduktion der finnlandschwedischen Deutschlernenden der beiden Gruppen (A1/A2 und B2/B3) beeinflusst:

10. Es ist unsere aller Aufgabe verschiedene Menschen zu ***acceptieren**. (dt. *akzeptieren* - engl. *to accept*) (A, FS)
11. Warum würde ich ***runt** 200 Euro für ein Lesegerät bezahlen. (dt. *rund* - schw. *runt*) (A, FS)
12. Es war sehr lecker, du bist ein ***Magiker** in die Küche. (dt. *Magier* – schw. *magiker*) (B, FS)

Durch die ähnliche Aussprache der Ausdrücke im Schwedischen und Deutschen haben die Abiturienten angenommen, dass die Schreibweise der Ausdrücke identisch ist und die abweichenden Konsonanten übersehen. Diese Art von falschen Freunden sind nur bei den finnlandschwedischen Deutschlernenden vorgekommen und als Herkunftssprache konnte immer Schwedisch festgestellt werden.

13. Viel alle ***Familjen** hatten keine Computer. (dt. *Familie* - schw. *familje*) (A, FS)
14. Kaivopuisto hat sehr viele ***Restaurangen** wo man kann ein Bier trinken und gucken auf das See. (dt. *Restaurant*- schw. *restaurang*) (A, FS)
15. Egal ob warm, ***kallt**, Meer oder Berge, ich möchte alles sehen. (dt. *kalt* - schw. *kallt*) (B, FS)
16. Ohne dich würde ich in einer ***Motell** schlafen gemusst. (dt. *Motel* - schw. *ett motell*) (B, FS)

In den folgenden Sätzen wurde ein Konsonant weggelassen und man kann annehmen, dass wieder die ähnliche/identische Aussprache des Schwedischen und Deutschen zur Normabweichung der Schreibweise geführt hat. Bei einigen Beispielen ist es unmöglich zu wissen, ob Englisch oder Schwedisch als Herkunftssprache fungiert hat.

17. Der ***Rytmus** ist wieder durcheinander. (dt. *Rhythmus* - schw. *rytm*) (A, F)
18. Musik kann z.B. als ***Terapie** genutzt werden. (dt. *Therapie* – schw. *terapi*) (A, FS)
19. Ich **kan** nicht warten für ein neues Reisse zu Berlin. (dt. *kann* – schw. *kann*/engl. *can*) (B, FS)
20. Die ***program** dass du für uns vorbereite, hat mich sehr gefallen. (dt. *Programm* - engl./schw. *program*) (B, FS)

Beeinflussung durch Vokale *und* Konsonanten des Englischen/Schwedischen konnten in folgenden Beispielen festgestellt werden:

21. Meine grösste Wunsch ist über die ***Wärld** zu fahren. (dt. *Welt* - schw. *världen*) (B, F)
22. Ich hatte ein bisschen ***Kopfmärtzen**. (dt. *Schmerz* - schw. *smärta*) (B, FS)
23. Ich kann es nicht verstanden, dass ich schon ***nexte** Woche nach Deutschland fahre. (dt. *nächste* - engl. *next*) (B, FS)

Eigennamen, die eine abweichende Schreibweise in den gegenübergestellten Sprachen Schw.-Dt. und Engl.-Dt. haben und als sprachliche Fehler in dem Untersuchungsmaterial erschienen sind, werden in der vorliegenden Arbeit als orthographische falsche Freunde kategorisiert. Es wurden folgende Beispiele in den Aufsätzen gefunden, die auf den Einfluss des Englischen und Schwedischen zurückzuführen sein können. Diese orthographischen falschen Freunde konnten nicht in den A1/A2-Aufsätzen aufgedeckt werden.

24. Ich will jedes Jahr nach ***Lapland** fahre. (dt. *Lappland* - engl./schw. *Lapland*) (B, F)
 25. Ich hoffe, dass du ins ***Finland** kommen willst. (dt. *Finnland* – engl./schw. *Finland*) (B, FS)

Morphologische falsche Freunde

Diese Untergruppe bezieht sich auf das Kapitel 2.5.1. im Theorieteil, in dem morphologische falsche Freunde beschrieben werden. Es wurden insgesamt nur 5 (1 in einem finnischen A1/A2-Aufsatz, 1 in einem finnlandschwedischen A1/A2-Aufsatz und 3 in den finnlandschwedischen B2/B3-Aufsätzen) morphologische falsche Freunde in den Aufsätzen entdeckt.

In den folgenden Beispielsätzen haben die Abiturienten eine abweichende Pluralform benutzt, die auf den Einfluss des Englischen zurückzuführen ist und einen sprachlichen Fehler in der deutschen Sprachproduktion verursacht hat. Alle Beispiele stammen aus den finnlandschwedischen B2/B3-Aufsätzen.

26. Mein Vater arbeitet mit ***Computers**. (dt. *Computer* - engl. *computers*) (B, FS)
 27. Ich wollte ***Hochschuchs** kaufen. (dt. *Schuhe* - engl. *shoes*) (B, FS)

In dem folgenden Satz benutzt der Lerner eine Komparationsform von Adjektiven aus dem Englischen. Als eine mögliche Variante bei der Steigerung der Adjektive steht im Englischen zwar auch *-er*, aber im Deutschen wird die Endung *-er* bei der Steigerung von Adjektiven im Komparativ immer verwendet, während im Englischen *-er* nur bei einsilbigen oder manchmal bei zweisilbigen Adjektiven verwendet wird (Hyvärinen 2001: 42). Bei mehrsilbigen Adjektiven werden sie im Englischen mit *more* gebildet (*more tolerant*). Der Abiturient hat die Komparativform im Deutschen nach dem Vorbild des Englischen gebildet.

28. Dadurch bin ich ***mehr tolerant** geworden. (dt. *tolanter* – engl. *more tolerant*) (A, FS)

Die folgende Komparationsform hat der Abiturient wahrscheinlich nach dem Vorbild des Schwedischen gebildet (*mer spännande*). Im Schwedischen werden auch einige

Komparativformen von Adjektiven durch *mer* gebildet. Die richtige Entsprechung im Deutschen wäre in diesem Fall *spannender*.

29. Es ist **mehr spannend* wenig zu schlafen. (dt. *spannender* - schw. *mer spännande*) (A, F)

Syntaktische falsche Freunde

In Anlehnung an Enell-Nilsson (2007: 93) kategorisiere ich in dieser Arbeit als syntaktische falsche Freunde Wortverbindungen, in denen z.B. die Präposition die folgenden Adjektive, Verben oder Substantive nicht semantisch definieren, sondern vom Adjektiv, Substantiv oder Verb gefordert werden. In den Abituraufsätzen wurden nur wenige (2) syntaktische falsche Freunde entdeckt. Die beiden falschen Freunde wurden in den B2/B3- Aufsätzen der finnlandschwedischen AbiturientInnen gefunden.

Abweichende Rektion an einem Adjektiv konnte bei einem finnlandschwedischen B2/B3-Lerner in dem folgenden Satz festgestellt werden. Das Adjektiv *stolz* fordert die Präposition *auf*, der Abiturient hat aus dem Schwedischen *stolt över* eine syntaktische Form in das Deutsche transferiert. Die Ähnlichkeit zwischen Schwedischem und Deutschem wurde dem Abiturienten hier tückisch, da er die gewohnte Rektion des schwedischen Adjektivs verwendet hat.

30. Ich muss sagen ich bin **stolz über* meine Mutter. (dt. *stolz auf* – schw. *stolt över*) (B, FS)

In dem folgenden Satz wird das deutsche reflexive Verb *sich wundern* nach dem englischen Vorbild *to wonder* ohne Reflexivpronomen verwendet. Folgendes Verb wird in dieser Arbeit auch in die semantischen partiellen falschen Freunde eingeordnet.

31. Sie **wundert*, ob ich ihr der Vorbereitung helfen kann. (B, FS)

4.2.2. Semantische falsche Freunde

In diesem Kapitel beziehe ich mich auf das Kapitel 2.5.2. im Theorieteil. Als semantische falsche Freunde gelten hier Wortpaare zweier Sprachen, die formal ähnlich/identisch sind, aber völlig oder teilweise unterschiedliche Bedeutungen haben. Sie werden hier weiter in volle falsche Freunde (keine gemeinsamen Bedeutungen), partielle falsche Freunde (haben sowohl gemeinsame als auch unterschiedliche Bedeutungen), stilistische falsche Freunde, phraseologische falsche Freunde und Pseudowörter eingeteilt. Die Anzahl der im Untersuchungsmaterial gefundenen semantischen falschen Freunde, die auf den Einfluss des Englischen oder Schwedischen zurückzuführen sind, beträgt insgesamt 88, in den A1/A2 -Aufsätzen gab es 30

semantische falsche Freunde, in den B2/B3-Aufsätzen dagegen fast das Doppelte: 58. Die Zahl der semantischen falschen Freunde war bei den finnischen Abiturienten nur 32, während bei finnlandschwedischen die Zahl deutlich höher war: 56. Bei den semantischen falschen Freunden ist zu bemerken, dass einige falsche Freunde in zwei verschiedene Untergruppen kategorisiert werden können, da die zwei Herkunftssprachen Englisch und Schwedisch mit Deutsch kontrastiert werden und dadurch unterschiedliche Ergebnisse davon resultieren können.

Volle semantische falsche Freunde

Als totale semantische falsche Freunde werden hier formal ähnliche bzw. identische Ausdrücke in den Sprachpaaren Schwedisch-Deutsch und Englisch-Deutsch gezählt, die jedoch niemals eine gemeinsame Bedeutung haben. Es wurden insgesamt 13 volle semantische falsche Freunde im Untersuchungsmaterial aufgedeckt: in den A1/A2- Aufsätzen 3 (nur von den finnischen AbiturientInnen) und in den B2/B3- Aufsätzen 10 (2 von den finnischen, 8 von den finnlandschwedischen AbiturientInnen). Der Unterschied zwischen den finnischen und finnlandschwedischen AbiturientInnen ist in dieser Klasse unbedeutend, aber in den B2/B3-Aufsätzen finden sich dreifach so viele falsche Freunde wie in den A1/A2-Aufsätzen. Bemerkenswert ist, dass bei den finnlandschwedischen A1/A2-Sprachlernenden keine vollen semantischen falsche Freunde festgestellt werden konnten. Die niedrige Anzahl der falschen Freunde in diesem Bereich liegt wahrscheinlich darin, dass Ausdrücke, die ähnlich, aber keine gemeinsamen Bedeutungen miteinander haben, einfacher zu trennen sind als Ausdrücke, die teilweise gemeinsame Bedeutungen (vgl. partielle falsche Freunde) haben. Folgend sind einige Beispielsätze, die als volle semantische falsche Freunde zu betrachten sind.

Als volle semantische falsche Freunde sind das engl. Adjektiv *actual* („eigentlich“) – dt. *aktuell* („gegenwärtig“) zu klassifizieren. In dem folgenden Satz hat der finnische Abiturient sich von dem englischen Ausdruck leiten lassen, was zum Missverständnis führt.

32. Unsere **aktuelle* Absicht war studieren, aber wir waren zu müde. (A, F)

Das schwedische Verb *ringa* („läuten, klingeln“) oder das engl. Verb *to ring* (u.a. „läuten, klingen“) und das deutsche Verb *ringen* („sich handgreiflich mit jemandem auseinandersetzen“) gelten als volle semantische falsche Freunde. Sowohl bei einem finnischen als auch bei einem finnlandschwedischen B2/B3-Sprachlernenden wurde diese Normabweichung entdeckt.

33. Mein Wahenuhr hat jede Morgen um sieben Uhr **geringen*. (B, FS)

34. Am Sonntag will ich nicht dass der Wecker **ringt*. (B, F)

In dem folgenden Satz kann der Ausdruck **spenden* auf das Englische zurückgeführt werden, da im Englischen *spend* z.B. „[Geld] ausgeben“ und „[Zeit] verbringen“, während im Deutschen *spenden* wiederum „beschenken“ oder „als Spende geben“ bedeutet. Die Verben haben keine gemeinsamen Bedeutungen und sind daher volle semantische falsche Freunde.

35. Ich will im Deutschland mein Sommer **spenden*. (B, FS)

Das engl. Adverb *also* („auch“) und das dt. *also* gelten als volle semantische falsche Freunde, da sie keine gemeinsame Bedeutung haben. Das deutsche Adverb *also* bedeutet „folglich“, „demnach“ oder somit“.

36. Er arbeitet viel und macht **also* viele Sport. (B, FS)

37. Die anderen Programmen war **also* sehr intressants (B, FS)

In dem folgenden Satz kann man annehmen, dass der Abiturient den Ausdruck *Mannschaft* („Gruppe von Sportlern“, „Besatzung eines Schiffes“) aus dem engl. *mankind* („Menschheit“) abgeleitet hat. Das engl. *mankind* und dt. *Mannschaft* gelten als volle semantische Freunde, da sie keine gemeinsame Bedeutung haben.

38. Tatsächlich fordern wir immer mehr unterstützung von unserem Eltern wegen den neuen Lebensstil des **Mannschafts*. (A, F)

In dem folgenden Satz kann man annehmen, dass der finnische Abiturient aus dem phonetischen ähnlichen engl. Ausdruck *lonesome* („einsam“) auf das deutsche Adjektiv *langsam* („mit wenig Geschwindigkeit“) übertragen hat.

39. Weil sie haben keine Kinder fühlt ich mich ganz **langsam* im hause. (B, F)

Die Annahme, dass der Abiturient im folgenden Satz aus dem Schwedischen *missa* transferiert hat, führt dazu, dass das schw. *missa* („verpassen“) und dt. *missen* („sich sehnen“) als volle semantische falsche Freunde gelten, da sie keine gemeinsamen Bedeutungen haben. Falls die Herkunftssprache Englisch wäre, gelten engl. *to miss* und dt. *missen* als partielle semantische falsche Freunde.

40. Hätte ich nie diese Reise gemacht hatte ich etwas grosses **gemisst*. (B, FS)

Partielle falsche Freunde

Als partielle semantische falsche Freunde bezeichnet man Wörter zweier Sprachen, die nur teilweise in Bedeutungen übereinstimmen (Kroschewski 2000: 91).

In dieser Gruppe wurden die meisten semantischen falschen Freunde entdeckt. Es wurden insgesamt 57 partielle semantische falsche Freunde in den Abituraufsätzen aufgedeckt, 21 bei den finnischen, 36 bei den finnlandschwedischen Aufsätzen. Die Anzahl der falschen Freunde in den A1/A2-Aufsätzen war 20, in den B2/B3-Aufsätzen 37. In dieser Klasse kann man deutlich den Unterschied zwischen den Gruppen erkennen. Je bessere Deutsch-Sprachkenntnisse die AbiturientInnen haben, desto weniger partielle falsche Freunde in den Aufsätzen vorkommen. Die Anzahl von partiellen falschen Freunden ist bei den finnlandschwedischen B2/B2-Sprachlernenden ausgesprochen hoch (31), was ein Beweis dafür ist, dass eine partielle Ähnlichkeit besonders bei schwächeren Sprachlernenden sehr irreführend sein kann. Die von den finnlandschwedischen B2/B3-Lernenden wahrgenommene sprachliche Nähe des Schwedischen war deutlich in den Sätzen zu merken. In 13 Fällen diente Schwedisch als Herkunftssprache, in 11 Fällen Englisch und bei 7 konnte man die Herkunftssprache nicht mit Sicherheit festlegen.

In dem folgenden Satz werden schw. *spendera* und dt. *spendieren* als partielle semantische falsche Freunde klassifiziert, da sie beide die Bedeutung „[Geld] ausgeben“ haben, aber im Schwedischen *spendera* zusätzlich die andere Bedeutung „[Zeit] verbringen“ hat. Diese zweite Bedeutung hat in dem folgenden Satz zur Normabweichung geführt hat, da im Deutschen *verbringen* dieser Bedeutung entspricht.

41. Die Kinder in der Familie ist sehr freundlich und ich habe mit ihnen viele Zeit **spendiert* (schw. *spendera*) (B, FS)

Die Annahme, dass das englische Verb *mean* genau die gleichen Bedeutungen wie das deutsche Verb *meinen* hat, hat ebenfalls zu sprachlichen Fehlern geführt. In beiden Sprachen haben die Verben die gemeinsame Bedeutung „eine bestimmte Ansicht“, „Meinung haben“. Im Englischen hat *mean* im Gegensatz zum Deutschen *meinen* zusätzlich die Bedeutung „etwas bedeuten“. Das engl. *mean* und dt. *meinen* können daher als partielle falsche Freunde klassifiziert werden. Alle Gruppen (außer die finnlandschwedischen A1/A2) haben diese Art von falschen Freunden verwendet.

42. Ich bin eine Nachteule, das **meint* das mein natürliche Schlafrythmus ist später als im Durchschnitt. (A, F)
43. Heute wollte ich ein bisschen darüber schreiben was **meint*, sich selbst zu sein. (A, FS)
44. Für mich das **meint* Lieben, Freunden und spannande (B, F)

In dem folgenden Satz hat der Abiturient das aus dem o.g. Verb *meinen* abgeleitete deutsche Substantiv *Meinung* fehlerhaft benutzt. Im Schwedischen bedeutet das Substantiv *mening* wie

im Deutschen *die Ansicht*, aber im Gegensatz zu dem deutschen Wort *Meinung* kann mit *meaning* auch auf *Zweck, Sinn* bezogen werden. Schw. *mening* und dt. *Meinung* gelten daher als partielle semantische falsche Freunde. Im Englischen gelten *meaning* und dt. *Meinung* dagegen als totale semantische falsche Freunde, da sie keine gemeinsamen Bedeutungen haben.

45. Der **Meinung* meines Briefes ist, dich zu danken. (B, FS)

In den folgenden Sätzen wird die deutsche Konjunktion *ob* nicht normgerecht verwendet. Es ist anzunehmen, dass der Gebrauch auf das schw. *om* zurückzuführen ist. Die dt. Konjunktion *ob* und die schw. *om* werden hier als partielle semantische falsche Freunde klassifiziert, da sie beide einen indirekten Fragesatz einleiten können, aber *om* zusätzlich einen Konditionalsatz mit der Bedeutung „unter der Voraussetzung“, dass einleiten kann. Das dt. *ob* hat diese Bedeutung nicht, und *falls* wäre das richtige Wort in diesem Fall. Nur die finnlandschwedischen AbiturientInnen haben diesen partiellen falschen Freund verwendet.

46. Wir nehmen dich gern mit, **ob* du Skifahren in Lappland probieren möchtest. (B, FS)

47. Zum Beispiel, **ob* ich wäre traurig, würde einige Blumen mich froh machen. (A, FS)

48. **Ob* meine Familie mitkommt, dass ich muss frage dich. (B, FS)

Das schw. *planera* und dt. *planieren* sind partielle semantische falsche Freunde, da das dt. Verb *planieren* „eben machen“ bedeutet, während das schwedische Verb *planera* „eben machen“, aber auch „beabsichtigen“ bedeutet. Im Deutschen kann das Wort in dem Zusammenhang nicht benutzt werden, sondern die deutsche Entsprechung wäre „planen“ oder „beabsichtigen“.

49. Wir haben ja schon lange eine Urlaubsreise nach Spanien **planiert*. (B, FS)

50. Das tut mir sehr leid, wenn du die Reise so lange **planiert* hast aber vielleicht können wir nach Bremen am nächsten Weinachtsferien fahren. (B, FS)

Im Englischen und Schwedischen bedeuten die Ausdrücke *to study* und *studera* sowohl „lernen in der Schule“ als auch „Wissen an einer Hochschule erwerben“, aber im Deutschen wird mit *studieren* ausschließlich auf das „Wissen an einer Hochschule erwerben“ verwiesen. Die Sprachenpaare schw. *studera* – dt. *studieren* und engl. *to study* – dt. *studieren* sind demnach partielle semantische falsche Freunde, da sie sowohl gemeinsame als abweichende Bedeutungen haben. Der Ausdruck *Studieren* scheint bei allen Gruppen Probleme zu verursachen und soll daher stärker im Unterricht berücksichtigt.

51. Die Kinder wollen am Morgen nicht Sport treiben oder **studieren*. (A, F)

52. Ich habe immer fleißig **studiert*. (B, FS)

Bei einigen Abiturienten haben die partiellen semantischen falschen Freunde schw. *social*/engl. *social* – dt. *sozial* zu Normabweichungen geführt. Das englische und schwedische *social* weist im Gegensatz zum deutschen *sozial* die Bedeutung „gesellig“ auf. In allen Sprachen haben die Wörter die Bedeutung „gesellschaftlich“.

53. Früher war ich schyctern und zurückhaltend, jetzt kenne ich kaum jemanden der **sozialer* ist. (A, FS)

Der Bedeutungsumfang des engl. *to wonder* ist breiter als des dt. *sich wundern*. Engl. *to wonder* kann man auf „sich überlegen“ und auf „überrascht sein“ beziehen. Im Deutschen bezieht sich das Reflexivverb *sich wundern* auf „erstaunen“, „überrascht sein“, aber nicht auf „sich überlegen“ oder „sich fragen“. In dem folgenden Satz wäre im Deutschen die richtige Entsprechung „*Sie fragt sich, ob ich ihr bei der Vorbereitung helfen kann.*“ Aus diesem Grund sind engl. *to wonder* und dt. *sich wundern* partielle semantische falsche Freunde.

54. Sie **wundert*, ob ich ihr der Vorbereitung helfen kann

Der häufigsten partiellen semantischen falschen Freunde kommen bei der dt. Konjunktion *wenn*- und engl. *when* vor. Mit dem deutschen *wenn* kann man sich auf „eine Voraussetzung, eine zukünftige Handlung“ oder „eine mehrfache Wiederholung in der Vergangenheit“ (immer, wenn) beziehen, mit dem englischen *when* können dagegen sowohl „zukünftige als auch vergangene, nicht wiederholte, Handlungen gemeint sein. In den folgenden Beispielsätzen ist ein Ereignis in der Vergangenheit gemeint, das sich nicht auf ein wiederholendes Ereignis bezieht und daher wäre die Konjunktion *als* richtig in diesen Fällen. Die Konjunktionen *when* und *wenn* werden in den folgenden Beispielen als partielle semantische Freunde klassifiziert. Die finnischen A1/A1-Abiturienten haben am meisten falsche Freunde dieser Art gemacht.

55. **Wenn* ich ein kleines Kind war, nehme ich Emma über alle mit. (A, F)

56. **Wenn* ich nach Hause kam, war ich sehr müde. (B, F)

57. **Wenn* ich nach Deutschland gekommen hat, ich bin zwei Kilo schwerer als ich war. (B, FS)

Die deutsche Präposition *bei* und die englische *by* teilen die Bedeutung „in der Nähe von jemandem“. Mit dem englischen *by* kann man zusätzlich auf Modalität (*by plane*) beziehen: „wie etwas gemacht wird.“ In dem folgenden Satz wäre die Präposition *mit* die richtige gewesen.

58. Sollte ich **bei* *Flugzeug* nach Deutschland gehen? (B, F)

Die konjugierte Form *waren* von dem deutschen Verb *sein* wird durch das äußere Erscheinungsbild des gleichen schwedischen Verbes *vara* in der Infinitivform beeinflusst. *Waren* und *var*

haben die übereinstimmende Bedeutung im Plural Präterium (*wir waren – vi var*), aber in der Infinitivform wird im Deutschen *sein* benutzt. Diese Art von falschen Freunden wird in dieser Arbeit unter semantischen partiellen Freunden kategorisiert. Die finnlandschwedischen B2/B3-Deutschlernenden haben besonders oft diese Art von falschen Freunden verwendet. In 5 unterschiedlichen Aufsätzen wurde diese Art von falschen Freunden entdeckt. Es soll im Unterricht berücksichtigt werden, dass die Ähnlichkeit zwischen den Ausdrücken zu falschen Freunden führen kann.

59. Sie ist krank und müssen in dem Krankenhaus **waren*. (B, FS)
60. Ich kann nicht nach Frankreich nächstes Wochenende fahren, weil ich möchte mit meiner Oma **waren*. (B, FS)
61. Meine Oma haben leider gestorben und ich muss mit meine Familie **waren* (B, FS)
62. Unterricht kann obligatorisch **ware*. (B, FS)

Schw. *klocka* und dt. *Glocke* werden hier als partielle semantische falsche Freunde klassifiziert, da sie beide eine gemeinsame Bedeutung „aus Metall bestehender hohler Gegenstand, der durch einen Innern befestigten Klöppel zum Klingeln gebracht wird“ haben, aber nur mit dem schw. *klocka* kann auch auf eine normale Uhr oder Wecker (*väckarklocka*) bezogen werden.

63. Wenn das **Klocken* um sechs Uhr klingelt bin ich immer zu müdig. (B, F)

Im Gegensatz zum Sprachenpaar schw. *missa* – dt. *missen*, die volle semantische falsche Freunde sind, gelten engl. *to miss* („verpassen“, „vermissen“) – dt. *missen* („entbehren“, „vermissen“) als partielle falsche Freunde, da die Lexeme *miss* und *missen* die gemeinsame Bedeutung „sich sehnen“ haben, aber das dt. Verb *missen* nicht *verpassen* bedeutet. In diesem Zusammenhang führt das Wort zur Normabweichung.

64. Hätte ich nie diese Reise gemacht hatte ich etwas grosses **gemisst*. (B, FS)

Stilistische falsche Freunde

Obwohl bei stilistischen falschen Freunden die Unterschiede ausschließlich in der Stilebene oder der Gebrauchshäufigkeit zu erkennen sind, können sie auch zu vielerlei Verwirrungen in der Sprachproduktion führen. Ich habe 15 stilistische falsche Freunde in den Abiturausätzen gefunden.

In dem folgenden Satz kann der Ausdruck **Ekonomie* auf den schwedischen Ausdruck *ekonomi* oder englischen Ausdruck *economy* zurückgeführt werden. Der Ausdruck kann einerseits den formalen orthographischen falschen Freunden zugeordnet werden, andererseits zu den

stilistischen falschen Freunden, da das Wort *Ökonomie* im Deutschen veraltet ist, und anstelle *Wirtschaft* benutzt wird. Das Wort wurde in vielen verschiedenen Variationen in den Abituraufsätzen gefunden und ist zweifelslos ein Beispiel von einem Wort, dass im Unterricht behandelt werden sollte.

65. Das Businessleben und der ganze **Ökonomiesystem* gehen um Egoismus und maximalische Profitierung über andere Menschen und die Natur. (A, F)
66. Nach mein Abitur will ich **Ökonomie* oder Politik studieren. (B, FS)

Das schw. *biljett* und dt. *Billett* sind stilistische falsche Freunde, da das deutsche Substantiv *Billett* in Deutschland veraltet ist und an der Stelle *Fahrschein* benutzt wird. In der Schweiz wird *Billett* dagegen noch benutzt.

67. Ich habe zwei **Biljette*, so es würde nicht für dich kosten. (B, F)

Stilistische falsche Freunde sind auch das schw. *lektion* und dt. *Lektion*. Im Deutschen ist *Lektion* veraltet, stattdessen wird *Unterrichtsstunde* benutzt.

68. Wir hatten viele **Lektionen* in der Schule. (A, F)

Das folgende Beispiel wurde von einem finnischen Abiturienten geschrieben und das Wort *minder* kommt einem merkwürdig in dem Satz vor. Es wurde von dem schw. *mindre* (weniger) abgeleitet. Im Deutschen wird das Wort in gehobener Sprache benutzt, eine angemessenere Entsprechung in diesem Satz wäre das Wort *weniger*.

69. Sie kommen später zu Hause und die Freizeit wird am Abend **minder*. (A, F)

In dem folgenden Satz sind engl. *generalization* und dt. *Generalisierung* stilistische falsche Freunde, da im Deutschen der Ausdruck bildungssprachlich verwendet wird. Im normalen Sprachgebrauch wird *Verallgemeinerung* benutzt.

70. Jeder Mensch ist einzigartig, sowohl die Hippie wie der stinknormale Durchschnittsmensch, **Generalisierung* ist unnötig. €

In dem folgenden Beispielsatz bezieht sich schw. *Blankett* auf „ein vorgedrucktes Papier, das man ausfüllen soll“, im Deutschen kann *Blankett* nach Duden auch „bereits unterschriebenes, noch nicht ausgefülltes Schriftstück“ bedeuten, aber das Wort wird nur in der Wirtschaft benutzt. Im normalen Gebrauch benutzt man das Wort *Formular*.

71. Der **Blankett* sagt, dass man von der Familie erzählen würde, was gut war und schlecht, aber ich finde, dass alles sehr gut war. (B, FS)

Das engl. *prepare* („vorbereiten“) kann als stilistischer falscher Freund mit dem dt. Verb *präparieren* kategorisiert werden. Nach Duden kann man mit dem dt. *präparieren* bildungssprachlich auch „vorbereiten“ ausdrücken. In dieser Arbeit wird der Ausdruck zusätzlich in die orthographischen falschen Freunde eingeordnet.

72. Wir haben viele Programme für unsere Gast **prepariert*. (A, F)

Phraseologische falsche Freunde

In der vorliegenden Untersuchung wurden keine direkten idiomatischen falsche Freunde gefunden, aber da unter Phraseologismen auch nicht-idiomatische Wortverbindungen gezählt werden können, z.B. *Kollokationen*, wurde zu dieser Gruppe zwei Beispiele aus dem Untersuchungsmaterial klassifiziert. Die beiden Sätze stammen von finnlandschwedischen AbiturientInnen aus der B2/B3-Gruppe und in dem ersten Beispiel ist Schwedisch als Ausgangssprache, im zweiten Englisch.

Im folgenden Beispielsatz hat der Abiturient aus dem schwedischen Ausdruck *ingen ursak* auf das Deutsche **keine Ursache* direkt transferiert. In dem Satz wollte er ausdrücken, dass es kein Grund gibt, nervös zu werden. Das Problem liegt darin, dass im Deutschen der Ausdruck *keine Ursache* als Höflichkeitsformel benutzt wird, um als Antwort auf ein Dankeschön zu antworten. Synonym zu dem Ausdruck ist z.B. *nichts zu danken* oder *gern geschehen*. In diesem Fall wäre für den Ausdruck *ingen ursak* im Deutschen *kein Grund* die richtige Entsprechung

73. Wir hatten **keine Ursache* nervös zu werden (B, FS)

Unter vorhersagbare nichtidiomatische Kollokationen wird das folgende Beispiel kategorisiert, in dem der Lernende aus dem Englischen *to wish someone welcome* auf das Deutsche transferiert hat. Im Deutschen wird das Verb *heißen* mit *willkommen* benutzt.

74. Dafür **wünsche* ich dir herzlich *willkommen* zu der Party. (B, FS)

Pseudowörter

Pseudowörter, die als Randerscheinung der falschen Freunde betrachtet werden können, da sie nur in einer Sprache existieren, werden in dieser Arbeit unter semantischen falschen Freunden kategorisiert. Es wurde nur 1 sog. *analoges Pseudowort* im Untersuchungsmaterial gefunden. Kroschewski (2000: 31) definiert *analoge Pseudowörter* als Ausdrücke, die der Lerner analog zur Ausgangssprache bildet.

Der Duden kennt das Wort *heimlos* nicht, sondern der Abiturient hat das Wort anhand der Analogiebildung an schw. *hemlös* oder engl. *homeless* gebildet. Im Deutschen werden „Menschen ohne Dach über den Kopf“ als *obdachlos*, *wohnungslos* genannt.

75. Wenn das Wetter richtig krass ist nehmen wir auch die **heimlose* ins Auto mit. (dt. *obdachlos* - schw. *hemlös*, engl. *homeless*) (A, FS)

5. Ergebnisse und Ausblick

In dieser Masterarbeit wurde das Phänomen der falschen Freunde anhand der Sprachproduktion der finnischen und finnlandschwedischen AbiturientInnen behandelt. Die auf das Englische und Schwedische zurückführbaren falschen Freunde der finnischen und finnlandschwedischen AbiturientInnen in den Deutschaufsätzen wurden als Normabweichungen gesammelt und kategorisiert. Das Korpus der Untersuchung umfasste 147 falsche Freunde, die in den Abituraufsätzen festgestellt werden konnten. Als Material der Untersuchung dienten 180 Aufsätze, die in den Jahren 2013 – 2015 von finnischen und finnlandschwedischen AbiturientInnen an gymnasialen Oberstufen in Finnland geschrieben wurden. Die Aufsätze sind teils von finnischen Abiturienten (100 Stück) und teils von finnlandschwedischen Abiturienten (80 Stück) geschrieben worden. Von den finnischen AbiturientInnen gibt es 50 A1/A2- und 50 B2/B3-Aufsätze und von den finnlandschwedischen AbiturientInnen gibt es 37 A1/A2- und 43 B2/B3-Aufsätze.

Das Phänomen der falschen Freunde wurde aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Sicht betrachtet. Begriffe wie Mehrsprachigkeit, Transfer/Interferenz und falsche Freunde als sprachliche Erscheinungsform haben einen theoretischen Hintergrund für die empirische Untersuchung geschaffen.

Als Ziel galt es herauszufinden, welche verschiedenen Arten von formalen und semantischen falschen Freunden in den Deutschaufsätzen der finnischen und finnlandschwedischen A1/A2 und B2/B3-AbiturientInnen vorkommen. Die Untersuchung hat bewiesen, dass falsche Freunde bei nahverwandten Sprachen in vielen verschiedenen Formen auftreten. Die gefundenen falschen Freunde, die als Normabweichungen in den Deutschaufsätzen erschienen sind, wurden kategorisiert und genauer analysiert. Die formalen falschen Freunde wurden in orthographische, morphologische und syntaktische falsche Freunde kategorisiert und die semantischen falschen Freunde in volle, partielle, stilistische und phraseologische falsche Freunde und Pseudowörter.

Als weiteres Ziel galt es, sowohl die quantitativen Unterschiede zwischen den A1/A2- und B2/B3-Sprachlernenden als auch zwischen den finnischen und finnlandschwedischen Abiturienten festzustellen.

Es wurden bemerkenswerte Unterschiede sowohl zwischen den A1/A2- und B2/B3-Gruppen als auch zwischen den finnischen und finnlandschwedischen Sprachlernenden in Bezug auf falsche Freunde festgestellt. Es hat sich bewiesen, dass falsche Freunde bei B2/B3-Sprachlernenden viel häufiger vorkommen als bei den A1/A2- Lernenden. Der Unterschied zwischen den finnischen und finnlandschwedischen Sprachlernenden wurde auch deutlich dargestellt. Falsche Freunde kommen bei finnlandschwedischen AbiturientInnen viel öfter als bei den finnischen AbiturientInnen vor.

Um einseitige Interpretationen vermeiden zu können, muss man beim Vergleich jedoch die einzelnen Gruppen getrennt zu betrachten. Die genaueren Zahlen der unterschiedlichen falschen Freunde zeigen, dass es klare Unterschiede zwischen den finnlandschwedischen A1/A2- und B2/B3-Sprachlernenden gibt. Die finnlandschwedischen A1/A2- AbiturientInnen hatten entscheidend viel weniger falsche Freunde in allen Untergruppen als die B2/B3-AbiturientInnen verwendet.

Alle Sprachlernenden in den verschiedenen Gruppen haben die meisten formalen falschen Freunde bei den orthographischen falschen Freunden gemacht. Die finnischen A1/A2-Sprachlernenden haben die wenigsten orthographischen falschen Freunde gemacht (8), während die finnlandschwedischen B2/B3-Sprachlernenden die meisten (24) orthographischen falschen Freunde begangen haben. In den finnischen A1/A2- und B2/B3-Gruppen konnte kein Unterschied festgestellt werden, beide haben 8 orthographische falsche Freunde gemacht. Die finnlandschwedischen B2/B3-Sprachlernenden dagegen haben doppelt (24) so viele orthographische falsche Freunde wie die finnlandschwedischen A1/A2-Lernenden (12) gemacht. Diese Zahlen deuten darauf hin, dass durch die sprachliche Nähe des Schwedischen zum Deutschen bleiben die kleinen orthographischen Unterschiede den finnlandschwedischen AbiturientInnen leichter unbemerkt. Wenn die Sprachkompetenzen jedoch in der Zielsprache besser werden und man mehr Erfahrung mit der Sprache hat, werden auch falsche Freunde weniger. Es konnte bestätigt werden, dass auch bei den semantischen falschen Freunden erhebliche Unterschiede zwischen den A1/A2-Sprachlernenden und B2/B3-Sprachlernenden gibt (30 vs. 58). Bei den semantischen falschen Freunden wurden die meisten falschen Freunde bei der Untergruppe partielle semantische falsche Freunde gemacht. Die A1/A2-Gruppe hat insgesamt 20 partielle

falsche semantische falsche Freunde begangen, während die B2/B3-Gruppe 37 partielle falsche Freunde gemacht hat. Interessant war die Erkenntnis, dass bei partiellen falschen Freunden die finnischen A1/A2-Sprachlernenden erheblich mehr falsche Freunde als die finnischen B2/B3-Sprachlernenden gemacht haben (15 vs. 6). Der Grund kann darin liegen, dass die A1/A2-Gruppe relativ viele falsche Konjunktionen und Präpositionen benutzt haben, die als partielle semantische falsche Freunde gezählt wurden. Der Unterschied zwischen den finnlandschwedischen AbiturientInnen der A1/A2 und B2/B3-Gruppen war erheblich (6 vs. 31). Diese Zahlen bestätigen, dass je besser die Kenntnisse in der Fremdsprache werden, desto weniger wird negativer Transfer stattfinden.

Die finnlandschwedischen B2/B3-Lernenden haben in allen Hauptgruppen die meisten falschen Freunde begangen. Als Ziel der Untersuchung galt festzustellen, ob die Sprachkompetenzen in den Ausgangssprachen eine Rolle spielen, wie viel Transfer als eine Methode bei der Sprachproduktion benutzt wird. In dieser Untersuchung war deutlich zu merken, dass die finnlandschwedischen, vor allem in der B2/B3-Gruppe, sehr viel aus dem Schwedischen transferieren und dadurch auch viele falsche Freunde begangen. Man merkte sehr deutlich, dass Schwedisch in allen Gruppen überwiegend als Transfersprache benutzt (außer bei den finnischen A1/A2-Sprachlernenden bei semantischen falschen Freunden) wurde, was ein Beweis dafür ist, dass sowohl die finnischen als auch die finnlandschwedischen Deutschlernenden eine sprachliche Nähe zwischen Schwedischem und Deutschem empfinden.

In der Mehrsprachigkeitsdidaktik soll Transfer aus den vorgelernten Sprachen im Unterricht als Methode beim Sprachenlernen benutzt werden. Zum Transfer gehören sowohl der positive als auch der negative Transfer. Die kleine prozentuale Anzahl der falschen Freunde in der Sprachproduktion in Bezug auf die Gesamtwörterzahl verdeutlicht, dass der negative Transfer in Form von falschen Freunden jedoch sehr gering ist. Beim Sprachenlernen sollen die Lernenden jedoch auf das Phänomen der falschen Freunde bewusst werden. Ein bewusstes Umgehen mit sprachlichen Phänomenen wie falsche Freunde verstärkt das sprachliche Sprachbewusstsein. Im Deutschunterricht soll man die positiven Einflüsse der vorgelernten Sprachen betonen, aber gleichzeitig ein bewusstes Umgehen mit falschen Freunden beibringen.

Literatur

Apeltauer, Ernst (2001): Bilingualismus – Mehrsprachigkeit. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter. S. 628-638.

Appel, René/Muysken, Peter (1987): Language contact and bilingualism. London: Arnold.

Barnickel, Klaus-Dieter (1992): Falsche Freunde. Ein vergleichendes Wörterbuch. Deutsch-Englisch. Heidelberg: Groos.

Brdar-Szabó, Rita (2010): Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen et. al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. S. 518-531.

Breitkreuz, Hartmut (1991): False friends. Stolpersteine des deutsch-englischen Wortschatzes. Hamburg: Rowohlt.

Bussmann, Hadumod (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft. 4. durchgesehene und bibliografisch ergänzte Auflage. Stuttgart: Kröner.

Cenoz, Jasone (2001): The effect of linguistic distance, L2 status and age on Cross-linguistic influence on third language acquisition. In: Cenoz, Jasone et al. (Hg.): Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives. Clevedon: Cromwell Press. S. 8-20.

Corder, S. Pit (1992): A Role for the Mother Tongue. In: Gass, Susan M./Selinker Larry (Hg.). S. 18-31.

DUDEN – Das Onlinewörterbuch. Deutsches Universalwörterbuch (2020): <http://www.duden.de/>

Enell-Nilsson, Mona (2008): „In einer Birke an der Szene sitzt ein kleiner Junge [...].“ Schwedisch-deutsche falsche Freunde als ein Phänomen interindividueller und individueller Wortschätze. (Acta Wasaensia no 186). <https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/>. Zuletzt geprüft am 20.04.2020.

Europäische Kommission (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. <https://europa.eu/documents/comm/>. Zuletzt geprüft am 05.05.2020.

Gass, M. Susan/Selinker Larry (Hg.) (1992): Language Transfer in Language Learning. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

GER 2001 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>. Zuletzt geprüft am 20.02.2020.

Gladrow, Wolfgang (1995) Prinzipien der konfrontativen Linguistik. In: Dittmar, Norbert/Rost-Roth, Martina (Hg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache Frankfurt a.M.: Peter Lang. S. 23-34.

Graefen, Gabriele/Liedke, Martina (2012): Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache. Tübingen, Basel: A. Francke.

Grimm, Hans-Jürgen (2001): Kontrastivität in der Lexik. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. S. 214-224.

Grosjean, Francois (1985): The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. In: Journal of multilingual and multicultural development. Frankfurt a.M.: Peter Lang. S. 19-31.

Hall, Christopher (2010): Kontrastive Analyse Englisch-Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. S. 550-561.

Hammarberg, Björn (2001): Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In: Cenoz, Jasone et al. (Hg.): In: Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives. Clevedon: Cromwell Press. S. 21-41.

Hassinen Sirje (2013): Kieltenvälinen vertailu kaksi- ja monikielisyystutkimuksessa. In: Kolehmainen et.al. (Hg.): Kielten vertailun metodiikka. Suomalaisen kirjallisuuden seura. S. 324-353.

Helbig, Gerd et al. (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter.

House, Juliane (2004): Mehrsprachigkeit: Nicht monodisziplinär und nicht nur für Europa! In: Bausch, Karl-Richard et. al. (Hg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Tübingen: Günter Narr. S. 62-68.

Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen: Modelle und theoretische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen et. al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. S. 738-753.

Hufeisen, Britta (2008): Wieso ist Mehrsprachigkeit ein solch aktuelles Schlagwort? Eine vorläufige Bestandsaufnahme. In: Frühes Deutsch. S. 4-7. www.pedocs.de

Hufeisen, Britta (2004): „Das haben wird doch schon immer so gemacht!“ oder ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung. In: Bausch, Karl-Richard et. al. (Hrsg.) Mehrsprachigkeit im Fokus. Tübingen: Günter Narr. S. 77-78.

Hufeisen, Britta (2003): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. European Centre for Modern Languages, Europäisches Fremdsprachenzentrum. Europarat. S. 7-11. <http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf>

Hufeisen, Britta (2001): Deutsch als Tertiärsprache In: Helbig, Gerd et al. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. S. 648-653.

Hufeisen, Britta (1991): Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2010): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.

Hyvärinen, Irma (2001): Kontrastive Analyse Deutsch-Finnisch: eine Übersicht. In: Helbig, Gerhard et. al. (Hg.): Deutsch Als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter. S. 429-436.

Jessner, Ulrike/Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2015): Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In Allgauer-Hackl, Elisabeth et.al. (Hg.): Mehr Sprachen? – PlurCur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula. Hohengehren: Schneider. S. 209-229.

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

Kärchner-Ober, Renate (2007): The German Language is Completely Different from the English Language. Besonderheiten des Erwerbs von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch und einer Nicht-Indogermanischen Erstsprache. Tübingen: Stauffenburg.

Kielhöfer, Bernd (1995): Die Rolle der Kontrastivität beim Fremdsprachenerwerb. In: Dittmar, Norbert/Rost-Roth, Martina (Hg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Frankfurt a.M.: Peter Lang: S. 35-51.

Kleppin, Karin (1997): Fehler und Fehlerkorrektur. Goethe-Institut. München: Beisswenger.

König, Ekkehard (1990): Kontrastive Linguistik als Komplement zur Typologie. In: Gnutzmann, Claus (Hg.): Kontrastive Linguistik. Frankfurt a.M.: Peter Lang. S. 117-132

Korhonen, Jarmo/Wotjak, Barbara (2001): Kontrastivität in der Phraseologie. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter. S. 224-235.

Kosturek, Kamila (2013): Falsche Freunde – ein Hindernis im Fremdsprachenlernprozess nur in der Theorie oder auch in der Praxis? <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/>

Kroschewski, Annette (2000): False friends and true friends. Ein Beitrag zur Klassifizierung des Phänomens der intersprachlich-heterogenen Referenz und zu deren fremdsprachendidaktischen Implikationen. Frankfurt am Main: Lang.

Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin. New York: de Gruyter.

Krumm, Hans-Jürgen (2003): Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. In: Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. European Centre or Modern Languages, Europäisches Fremdsprachenzentrum. Europarat. S. 35-49 <http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf>

Kühlwein, Wolfgang (1990): Kontrastive Linguistik. In: Gnutzmann, Claus (Hg.): Kontrastive Linguistik. Frankfurt a.M.: Peter Lang. S. 13-32.

Kursiša, Anta (2017): Transkulturalität vs. Interkulturalität in der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Giessen, Hans. W/Rink, Christian (Hg.): Migration in Deutschland und Europa im Spiegel der Literatur. Berlin: Franck & Timme. S. 81-93.

Kursiša, Anta/Richter-Vapaatalo, Ulrike (2017): Mehrsprachigkeit und Deutsch in Finnland In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 22, 2, S. 1-8.

Kursiša, Anta (2012): Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht DaFnE. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lado, Robert (1957): Linguistics Across Cultures: Ann Harbor, MI: University of Michigan Press.

Marx, Nicole/Hufeisen, Britta (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen et.al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. S. 826-832.

Mehlhorn, Grit (2013): Slawische Sprachen als Tertiärsprachen – Potenziale für den Sprachvergleich im Fremdsprachenunterricht. In: Rothstein, Björn/Heine, Lena (Hg.): Sprachvergleich in der Schule. Schneider. Baltmannsweiler. S. 111-136.

Neuner, Gerhard (2003): „Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik“ In: Hufeisen, Britta /Neuner, Gerhard (Hg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. European Centre or Modern Languages, Europäisches Fremdsprachenzentrum. S. 13-34. <http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf>

Odlin, Terence (1989): Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Oomen-Welke, Ingelore (2000): Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht - Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. In: Deutsch lernen 2. S. 143-163.

Oxford Learner`s Dictionaries (2020). <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com>

Piitulainen, Marja-Leena (2011): Sprach- und Kommunikationsvergleich Finnisch-Deutsch. In: Hartmut E.H. Lenk (Hg.): *Finnland. Geschichte, Kultur und Gesellschaft*. S. 367-405.

Piitulainen, Marja-Leena (2006): Dependenz und Valenz in der kontrastiven Linguistik: ein Überblick. In: Ägel, Vilmos et al. (Hg.): *Dependenz und Valenz. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbband. S. 1158-1169.

[POPS 2014] Opetushallitus (Zentralamt für Unterrichtswesen) (2014), *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (Lehrplan für die gemeinsame Gesamtschule). https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetusuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Zuletzt geprüft am 20.04.2020.

Reixa, Iren (1998): *Zu dem Begriff Falsche Freunde und seiner praktischen Anwendungen am Sprachenpaar Deutsch-Spanisch*. Madrid: Revista de Filologia Alemana.

Riehl, Claudia Maria (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Ringbom, Håkan (2001) In: Cenoz, Jasone et al. (Hg.): *In: Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Cromwell Press. S. 59-68.

Ringbom, Håkan (1987): *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Sharwood Smith, M. and Kellerman, E. (1986): *Crosslinguistic influence in second language acquisition: An introduction*. In: Kellerman and Sharwood Smith (Hg.): *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press. S. 1-9.

Svenska Akademiens Ordbok (2020): <https://www.saob.se>.

Tekin, Özlem (2012): *Grundlagen der kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*. Stauffenburg.

Tilastokeskus (2018). Abrufbar im Internet unter: https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html. Zuletzt geprüft am 05.03.2020

Tilastotietoa kielivalinnoista. Suomen kielenopettajien liitto SUKOL ry. Abrufbar im Internet unter: <https://www.sukol.fi>. Zuletzt geprüft am 20.04.2020.

ANHÄNGE

A1/A2-falsche Freunde

Formale falsche Freunde

Finnische AbiturientInnen

Orthographische falsche Freunde

1. Ich habe **bemärkt*. (S)
2. Die **Strukture* unseres Sozialhilfes sagt, dass wir sollten einander helfen. (E)
3. Im **Januari* reiste ich mit Gastfamilie nach Österreich. (S)
4. Was man auch bemerken muss, ist wie solche Länder, die nur *Ekonomie* sorgen müssen, Hilfe am besten für das Gegenwart des alles geben könnten (ES)
5. Der **Rytmus* ist wieder durcheinander. (S)
6. Das war die **bäste* Entscheidung für alle. (S)
7. Wir haben viele Programme für unsere Gast **prepariert*. (E)
8. Das Businessleben und der ganze **Ekonomiesystem* gehen um Egoismus und maximale Profitierung über andere Menschen und die Natur. (ES)

Morphologische falsche Freunde

9. Es ist **mehr spannend* wenig zu schlafen. (ES)

Finnlandschwedische AbiturientInnen

Orthographische falsche Freunde

1. Viel alle **Familjen* hatten keine Computer. (S)
2. Musik kann z.B. als **Terapie* genutzt werden. (S)
3. Ich habe eine gute *ide*, dass wir musik machen könne. (S)
4. Ich denke das es eine gute **Idé* ist, aber was denkst du? (S)
5. Kaivopuisto hat sehr viele **Restaurangen* wo man kann ein Bier trinken und gucken auf das See. (S)
6. Es ist unsere alles Aufgabe verschiedene Menschen zu **acceptieren*. (E)
7. Die Jugend hat keine **Intresse* für die Bibliothek. (S)
8. Ich glaube jeder Mensch findet schon seine **Individualitet* irgendwan. (S)
9. Aber bis es so weit ist **kan* es leuten helfen. (S)

10. Auch sie scheinen mir in einer kleinen **Identitätskriese* zu scheitern. (S)
11. Dieser Druck **kan* so gross werden dass man anfängt sich selber zu verletzen. (S)
12. Warum würde ich **runt* 200 Euro für ein Lesegerät bezahlen (S)

Morphologische falsche Freunde

13. Dadurch bin ich **mehr tolerant* geworden. (E)

Semantische falsche Freunde

Finnische AbiturientInnen

Volle semantische falsche Freunde

1. Tatsächlich fordern wir immer mehr Unterstützung von unseren Eltern wegen den neuen Lebensstil des **Mannschafts*. (E)
2. Im Alltag kann man andere Menschen mit seinen Herausforderungen **überkommen* helfen. (ES)
3. Unsere **aktuelle* Absicht war studieren, aber wir waren zu müde. (E)

Partielle falsche Freunde

4. Die Kinder wollen am Morgen nicht Sport treiben oder **studieren*. (ES)
5. **Als* ich gesagt habe, kam ich früher sogar drei bis vier Mal pro Woche, aber heute höchstens zwei Mal pro Woche. (E)
6. Ich bin eine Nachteule, das **meint* das mein natürliche Schlafrhythmus ist später als im Durchschnitt. (ES)
7. Ich **kenne* mich sehr faul den ganzen Tag. (S)
8. Es ist nicht recht, dass viele Schüler um sechs Uhr **wecken* sollen. (ES)
9. Aber hast du gedacht, warum wir schon eine Stunde und dreissig Minuten **studieren* haben, weil wir richtig aufwachen sind. (ES)
10. Zusammen haben wir *studiert*. (ES)
11. **In* Juni hatte ich eine Reise gemacht. (E)
12. Es gibt keine Zeit **in* Morgen. (E)
13. **Wenn* ich ein kleines Kind war, nehme ich Emma über alle mit (E)
14. *Wenn* kam ich hier, war ich ganz gespannt. (E)
15. *Wenn* ich klein war, habe ich viel mit meiner Oma gewesen. (E)
16. Heimweh ging schnell vorbei, **wenn* ich euch alle kennen lernte. (E)

17. *Wenn ich hier kame, waren alle schon zu weg. (E)
18. Wenn die *Press* wird zu gross, werde ich ganz nervös. (S)

Stilistische falsche Freunde

19. Wir haben viele Programme für unsere Gast *prepariert. (E)
20. Wir hatten viele *Lektionen in der Schule. (ES)
21. Das Businessleben und der ganze *Ekonomiesystem gehen um Egoismus und maximale Profitierung über andere Menschen und die Natur. (ES)
22. Sie kommen später zu Hause und die Freizeit wird am Abend *minder. (S)
23. Was man auch bemerken muss, ist wie solche Länder, die nur *Ekonomie sorgen müssen, Hilfe am besten für das Gegenwart des alles geben könnten. (ES)

Finnlandschwedische AbiturientInnen

Partielle semantische falsche Freunde

1. Früher war ich schychtern und zurückhaltend, jetzt kenne ich kaum jemanden der *sozialer ist. (ES)
2. Zum Beispiel, *ob ich wäre traurig, würde einige Blumen mich froh machen. (S)
3. Heute wollte ich ein bisschen darüber schreiben was *meint, sich selbst zu sein. (ES)
4. Versuchen sie keine Angst zu haben das sie nicht *speziell genug sind, das ist ja gerade dass wunderbare mit uns Menschen, jeder von uns ist *speziell auf seine eigene wunderbare Weise. (ES)
5. Junge Leute interessiere sich sehr für Technologie was oft zum *sozial inaktives Verhalten führen kann. (ES)

Stilistische falsche Freunde

6. Jeder Mensch ist einzigartig, sowohl die Hippie wie der stinknormale Durchschnittsmensch, *Generalisierung ist unnötig. (E)

Pseudowörter (1):

7. Wenn das Wetter richtig krass ist nehmen wir auch die *heimlose ins Auto mit. (ES)

B2/B3-falsche Freunde

Formale falsche Freunde

Finnische AbiturientInnen

Orthographische falsche Freunde

1. Ich habe viele warme **kläder* mitgenommen. (S)
2. Meine größte Wunsch ist über die **Wärld* zu fahren. (S)
3. Nach Deutschland zu **flygen* ist nicht zu kompliziert. (S)
4. Ich habe **twoi* Biljette, so es würde nicht für dich kosten. (E)
5. Der Sohn der Familie liebt **Konst* und zu lesen, und wir wollte oft drei Stunden in der Bibliothek sitzen. (S)
6. Sie sind **humörlich*. (S)
7. Ich will jedes Jahr nach **Lapland* fahre. (ES)
8. Wenn das **Klocken* um sechs Uhr klingelt bin ich immer zu müdig. (S)

Finnlandschwedische Deutschlernende

Orthographische falsche Freunde

1. Die Schokolade ist sehr **popular*. (E)
2. Ich denke das es eine gute **Idé* ist, aber was denkst du? (S)
3. Meiner meinung nach sollst du im Winter **herekommen*. (E)
4. Ich hoffe dass du ins **Finland* schon kommen will. (ES)
5. Wann fuhrst du ins *bed*? (E)
6. Egal ob warm, **kallt*, Meer oder Berge, ich möchte alles sehen. (S)
7. Die **program* dass du für uns vorbereitete, hat mich sehr gefollen. (ES)
8. Ich hatte ein bisschen **Kopfsmärtzen*. (S)
9. Wir kann den **nechsten* Urlaub zu Schweden fahren. (E)
10. Ich kann es nicht verstanden, dass ich schon **nexte* Woche nach Deutschland fahre. (E)
11. Ich werde dich danken für dein **economisches* hilfe. (ES)
12. Ich **kan* nicht warten für ein neues Reisse zu Berlin. (S)
13. Es war sehr lecker, du bist ein **Magiker* in die Küche. (S)
14. Ich fahre am Donnerstag nach Dresden und dann **kan* ich nicht dein Hund haben. (S)

15. Ich könnte machen was ich möchte und ich muss niemals auf mein **Ekonomi* denken.
(ES)
16. Viele Grüße aus **Finland*. (ES)
17. Ich **wäle*, dass ich am Tag historische plätzen besuchen. (S)
18. Ohne dich würde ich in einer **Motell*_schlafen gemusst. (S)
19. Ich hoffe, dass du ins **Finland* kommen will. (ES)
20. Dann kann ich dir unsere **Kulture* zeigen. (E)
21. Dann **kan* ich dein Hund haben. (S)
22. Oder ist der Buss vielleicht ein besser **Alternativ*? (S)
23. Ich möchte auch wissen, ob du nächsten Sommer zu **Finland* kommen will (ES)
24. Nach mein Abitur will ich **Ekonomie* oder Politik studieren. (ES)

Morphologische falsche Freunde (3):

25. Beide **Computers_sind* kaputt. (E)
26. Ich wollte **Hochschuchs* kaufen. (E)
27. Mein Vater arbeitet mit **Computers*. (E)

Syntaktische falsche Freunde (2):

28. Ich muss sagen ich bin **stolz über* meine Mutter. (S)
29. Sie **wundert*, ob ich ihr der Vorbereitung helfen kann. (E)

Semantische falsche Freunde

Finnische AbiturientInnen

Volle semantische falsche Freunde

1. Weil sie haben keine Kinder, fühlt ich mich ganz **langsam* im hause (E)
2. Am Sonntag will ich nicht dass der Wecker **ringt*. (ES)

Partielle semantische falsche Freunde

3. Sprachkurse war meine erste mal in Deutschland, falls ich immer nach Deutschland habe reisen wolle. Ich habe **Lust* da. (S)
4. **Wenn* ich nach Hause kam, war ich sehr müde. (E)
5. Wenn das **Klocken* um sechs Uhr klingelt bin ich immer zu müdig. (S)
6. **Wenn* würde ich kommen können? (E)
7. Für mich das **meint* Lieben, Freunden und spannande (ES)
8. Sollte ich **bei* Flugzeug nach Deutschland gehen (E)

Stilistische falsche Freunde (1):

9. Ich habe zwei **Biljette*, so es würde nicht für dich kosten. (S)

Finnlandschwedische Deutschlernende

Volle semantische falsche Freunde

1. Hoffentlich sehen wir uns **schon*. (E)
2. Ich will im Deutschland mein Sommer **spenden* (E)
3. Mein Wahenuhr hat jede Morgen um sieben Uhr **geringen*. (ES)
4. Er arbeitet viel und macht **allso* viele Sport. (E)
5. Die anderen Programmen war **allso* sehr intressants. (E)
6. Ich bin so glücklich, dass meine beste Freundin Eva, **eigentlich* eine **Studentin* ist. (S)
7. Hätte ich nie diese Reise gemacht hatte ich etwas grosses **gemisst*. (S)
8. Der **Meinung* meines Briefes ist, dich zu danken. (E)

Partielle falsche Freunde

9. Ich hoffe dass du ins Finland schon kommen **will*. (ES)

10. Ohne dich würde ich nicht wizen gehabt, was man **absolut* sehen muss wenn man in Deutschland sind und wo ich gehen muss, so danke! (S)
11. **Ob* meine Familie mitkommt, dass ich muss frage dich. (S)
12. Ich kann nicht nach Frankreich nächstes Wochenende fahren, weil ich möchte mit meiner Oma **waren*. (S)
13. Alle Leute **will* mich lieben und irgendwann würde ich Führer des Welt sein. (E)
14. Sie ist krank und müssen in dem Krankenhaus **waren*. (S)
15. Ich plane schon **om* es möglich ist zu besuche euch in der Sommer. (S)
16. Meine Oma haben leider gestorben und ich muss mit meine Familie **waren* (S)
17. Ich hoffe dass wir **will* verbringen mehr Zeit zusammen. (E)
18. Unterricht kann obligatorisch **ware*. (S)
19. Hätte ich nie diese Reise gemacht hatte ich etwas grosses **gemisst*. (E)
20. Wir haben eine Urlaubsreise nach Spanien **planiert*. (S)
21. Ich bin so glücklich, dass meine beste Freundin Eva, **eigentlich* eine **Studentin* ist. (ES)
22. Ich habe immer fleißig *studiert*. (ES)
23. Ich hatte mein eigenes grosses **Raum*. (ES)
24. Die Kinder in der Familie ist sehr freundlich und ich habe mit ihnen viele Zeit **spendiert*. (ES)
25. Heute wollte ich ein bisschen darüber schreiben, was **meint*, sich selbst zu sein. (ES)
26. Ist dieser Platz **abgenommen*? (S)
27. Wir nehmen dich gern mit **ob* du Skifahren in Lappland probieren möchtest (S)
28. Das tut mir sehr leit, wenn du die Reise so lange **planiert* hast aber vielleicht können wir nach Bremen am nächsten Weinachtsferien fahren. (S)
29. Deines Haus war sehr gemütlich und warm, **als* ich schon dir sagte, wenn ich drinnen gegangen bin. (E)
30. **Wenn* ich nach Deutschland gekommen hat, ich bin zwei Kilo schwerer als ich war. (E)
31. Der **Meinung* meines Briefes ist, dich zu danken. (S)
32. Das Kino ist am Freitag und es **will* anfangen am sechs Uhr. (E)
33. Ich müsse mein **Studieprüfung* machen. (ES)
34. *In* Januar ist es sehr kalt in Finnland. (E)
35. **Bevor* den Sprachkurs habe ich Angst vor meiner Gastfamilie gehabt. (E)

36. Wir kann den nechsten Urlaub *zu Schweden fahren. (E)
37. Ich kan nicht warten für ein neues Reisse *zu Berlin. (E)
38. Sie *wundert, ob ich ihr der Vorbereitung helfen kann. (E)
39. Es wäre *faul von mir nein zu sagen. (S)

Stilistische falsche Freunde

40. Ich werde dich danken für dein **economisches* hilfe (ES)
41. Wir haben **Biljetten* zu einem Konzert gekauft. (S)
42. Nach mein Abitur will ich **Ekonomie* oder Politik studieren. (ES)
43. Ich möchte eine grosse Präsent für dir geben und will sagen, dass ich dir sehr viel liebe.
(E)
44. Ich könnte machen was ich möchte und ich muss niemals auf mein **Ekonomi* denken.
(ES)
45. Der **Blankett* sagt, dass man von der Familie erzählen würde, was gut war und schlecht,
aber ich finde, dass alles sehr gut war. (S)
46. Es hat nur eine kleine *Stunde* gedauert, bis wir alle waren da. (S)
47. Ich wollte nur ein Stunde mit ihm treffe und dann nach Hause gehe. (S)

Phraseologische falsche Freunde

48. Wir hatten **keine Ursache* nervös zu werden (S)
49. Dafür **wünsche* ich dir herzlich *willkommen* zu der Party. (E)