

Gerard Doetjes / Charlotte Gooskens

## Deutsch leicht gemacht? Eine Untersuchung zum Einsatz von transparenten Wörtern in einem norwegischen Lehrbuch für DaF-Anfänger

Im vorliegenden Beitrag wird anhand eines Lehrbuches für norwegische DaF-Anfänger untersucht, ob der Einsatz von deutsch-norwegischen Kognaten, d. h. Wörter gleicher Herkunft, zu „reduzierten Lernanstrengungen“ (Hufeisen/Marx 2014) beim Einstieg in die verwandte Fremdsprache Deutsch beitragen (können).

**Schlüsselwörter:** Wortschatzerwerb; Lehrwerkanalyse; nahverwandte Sprachen; Kognaten

**German made easy? A study of the use of transparent words in a Norwegian beginners' textbook for German as a foreign language**

German and Norwegian are closely related languages. Taking a Norwegian beginners' book for German as a Foreign Language as a starting point, this article asks if the use of German-Norwegian cognates contributes (or can contribute) to reduced learning efforts (Hufeisen/Marx 2014) for beginner learners of German.

**Keywords:** vocabulary learning; textbook analysis; closely related languages; cognates

### 1 Einleitung

Ausgangspunkt für diesen Beitrag ist die nahe sprachliche Verwandtschaft zwischen dem Deutschen und den skandinavischen Sprachen. Die vielen Ähnlichkeiten sowohl auf Text- und Satzebene als auch auf Wortebene ermöglichen skandinavischen Schülerinnen und Schülern (SuS) einen vergleichsweise leichten Einstieg in die Fremdsprache Deutsch. Gut geschriebene deutsche Texte zu für die SuS interessanten, bekannten und relevanten Themen bieten dänisch-, norwegisch- und schwedischsprachigen DaF-Anfängerinnen und -Anfängern bereits viele Anhaltspunkte für ein beginnendes Leseverstehen. Interkomprehension, d. h. die zwar nicht vollständige, aber unmittelbare Lese- und Verstehenskompetenz in einer (benachbarten) Fremdsprache aufgrund der sprachlichen Ähnlichkeiten, ist zwischen dem Deutschen und den skandinavischen Sprachen grundsätzlich möglich (Klein/Stegmann 2000; Kischel 2002) und mit „reduzierten Lernanstrengungen“ (Hufeisen/Marx 2014: 7) erreichbar (vgl. auch Ringbom 2007 zur Nutzung von sprachlichen Ähnlichkeiten). Es stellt sich

aber die Frage, wie umfassend dieser „Lese-rabatt“ tatsächlich ist und wie eine solche Reduktion der Lernanstrengungen in einem fremdsprachendidaktischen Kontext erreicht werden kann.

Dieser Beitrag konzentriert sich auf die Ähnlichkeiten im Bereich des Wortschatzes, d. h. es wird die Frage untersucht, inwieweit deutsch-skandinavische Kognaten den Spracherwerb im Anfängerunterricht unterstützen (können). Kognaten werden als „Wörter gleicher Herkunft“ (Möller 2014: 23) verstanden und sind mehr oder weniger transparent. Die Eingrenzung auf den Wortschatz liegt in der bislang unbefriedigenden Forschungslage zum Wortschatzerwerb im skandinavischen DaF-Kontext begründet. Die Untersuchung wird am Beispiel des Norwegischen durchgeführt und begrenzt sich aus Platzgründen auf die Schriftsprache, d. h. auf die potenzielle Hilfestellung deutsch-norwegischer Kognaten beim Lesen deutscher Texte.

Deutsch wird in Norwegen, wie in Dänemark und Schweden, als zweite, nicht-obligatorische Fremdsprache nach Englisch in direkter Konkurrenz zu anderen Fremdsprachen

angeboten. Im norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen, der nicht nur für Deutsch, sondern auch für andere Fremdsprachen wie Französisch und Spanisch gilt, wird explizit auf das Potenzial sprachlicher Ähnlichkeiten für das Lernen von Fremdsprachen hingewiesen: Ein Ziel des Unterrichts ist, dass die SuS „Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Muttersprache<sup>1</sup> und der Zielsprache erforschen und für das eigene Sprachenlernen einsetzen“ (Utdanningsdirektoratet 2007; unsere Übersetzung). Diese Zielsetzung ist als Ausdruck einer metalinguistischen Herangehensweise an das Sprachenlernen zu verstehen (vgl. Haukås/Bjørke/Dypedahl 2018). Diese ist bereits in den Vorarbeiten zum gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen erkennbar (siehe Van Ek 1977: 20). Der Fremdsprachenunterricht soll demnach nicht nur kommunikative Fertigkeiten und interkulturelle Kompetenzen vermitteln, sondern die SuS sollen auch lernen, wie sie ihre bereits erworbenen Sprachkenntnisse während des Sprachenlernens in der Schule – aber auch später im Leben – einsetzen können (vgl. hierzu auch Wenden 1986).

Bezogen auf die sprachlichen Ähnlichkeiten befindet sich das Deutsche im Vergleich zu anderen Fremdsprachen aus norwegischer Sicht in einer besonderen Position: Deutsch und Norwegisch teilen sich einen umfangreichen gemeinsamen Erbwortschatz, und das Norwegische hat historisch zudem viele Wörter direkt oder indirekt über das Dänische aus dem Deutschen entlehnt. Hinzu kommen internationale Wörter, die beispielsweise aus dem Lateinischen, Französischen und seit einigen Jahrzehnten verstärkt aus dem Englischen entlehnt sind (vgl. Kristiansen/Sandoy 2010). Eine frühe Fokussierung dieser umfassenden Ähnlichkeit in Bereich des Wortschatzes ist, sowohl im Hinblick auf die Entwicklung der metalinguistischen Kompetenzen der SuS als auch im Hinblick auf eine (anfänglich) schnelle Lernprogression, als sinnvoll zu betrachten. Nach Krashen (1989) ist ein verständlicher Input nicht nur beim Erwerb von

grammatischen Strukturen, sondern auch beim Erwerb von neuem Vokabular eine wichtige Voraussetzung. Das Erraten der Bedeutung neuer, unbekannter Wörter in einem Text, in dem viele transparente Kognaten anzutreffen sind, dürfte den SuS hierdurch leichter fallen (vgl. Funk 2004: 47). Der Input wird verständlicher, wodurch der nächste Lernschritt schneller erfolgen kann. Ein somit durch den gezielten Einsatz von Kognaten herbeigeführter leichter(er) Einstieg in die Fremdsprache Deutsch dürfte sich zudem positiv auf die Lernmotivation der SuS auswirken (vgl. Dörnyei 2001: 53).

## 2 *Kognaten als Anhaltspunkt für das Leseverstehen*

Hufeisen/Marx (2014) heben das Potenzial von Kognaten als Anhaltspunkt für das Verstehen von skandinavischen (aber auch niederländischen) Texten für Deutschsprachige hervor. Sie unterscheiden dabei nicht grundsätzlich zwischen a) Wörtern, die zum gemeinsamen germanischen Wortschatz gehören und b) internationalen Wörtern; alle Kognaten, egal welcher Herkunft, tragen als wesentlicher Teil des Inputs im Sprachverarbeitungsprozess potenziell dazu bei, Lesetexte aus benachbarten Sprachen zu entschlüsseln. Der Sprachverarbeitungsprozess ist dabei nach Berthele (2014: 273) als ein fortlaufender Prozess zu verstehen, der von ineinandergreifenden auf- und absteigenden (top-down und bottom-up) Bewegungen geprägt ist und in dem der sprachliche Input unter der Einbeziehung von u. a. Weltwissen, Kotext und Kontext kognitiv verarbeitet wird. Die grundlegende Komplexität des sprachlichen Verarbeitungsprozesses gilt es hier zu beachten, und die Transparenz des Wortschatzes, die in dieser Studie untersucht wird, stellt in diesem Sinne nur einen von mehreren Faktoren dar, die für das Ergebnis des Leseprozesses als relevant anzusehen sind.

Um beurteilen zu können, inwiefern deutsch-norwegische Kognaten den Lernenden eine potenzielle Hilfestellung im Verstehensprozess bieten, ist sowohl die Inhalts- als auch die Formseite der betreffenden Wörter bedeutsam. Für beide gilt, dass bedingt durch die un-

<sup>1</sup> Die betreffende Formulierung im Lehrplan ist in Bezug auf die L1 neutral gehalten. Es wird berücksichtigt, dass viele SuS eine andere L1 als Norwegisch haben.

verschiedliche Entwicklung der betreffenden Sprachen im Laufe der Zeit Verschiebungen auftreten können: Wörter gleicher Herkunft können in beiden Sprachen unterschiedliche Bedeutungen annehmen. Solche Wörter werden als ‚falsche Freunde‘ bezeichnet (Wandruszka 1979).<sup>2</sup> Kognaten treten zudem in unterschiedlichen Sprachen oft in unterschiedlichen Schreibweisen auf, wobei davon ausgegangen werden darf, dass neuere Entlehnungen aus z. B. dem Englischen in beiden Sprachen noch vergleichsweise ähnlich geschrieben werden und damit im Durchschnitt transparenter sind als ältere Lehnwörter, wie beispielsweise Wörter, die bereits früh aus dem Deutschen ins Norwegische entlehnt wurden und seitdem die Entwicklung der norwegischen Schriftsprache mitgemacht haben. Es wird hier zugrunde gelegt, dass der potenzielle Beitrag von transparenten Kognaten zum Leseverstehen größer ist als der Beitrag von weniger transparenten Kognaten (vgl. Comesaña et al. 2015).

### 3 Forschungsprojekt

#### 3.1 Forschungsfragen

In der vorliegenden Studie wird die oben formulierte Fragestellung mithilfe der folgenden Forschungsfragen empirisch untersucht:

1. Wie groß ist der Kognatenanteil in einem norwegischen DaF-Anfängerlehrwerk? Ist der Kognatenanteil in den ersten Lehrbuchkapiteln höher als in den letzten Kapiteln?
2. Wie transparent sind die betreffenden Kognaten? Werden die Kognaten in den ersten Lehrbuchkapiteln von einer vergleichsweise hohen Transparenz gekennzeichnet?
3. Wird der Einstieg in das Fach Deutsch als Fremdsprache durch den Einsatz von transparenten Kognaten in den ersten Lehrbuchkapiteln erleichtert?

<sup>2</sup> Es besteht umgekehrt auch die Möglichkeit, dass zwei unterschiedliche Wörter, die ursprünglich unterschiedlich geschrieben wurden, als Folge der sprachlichen Entwicklung in beiden Sprachen gleich geschrieben werden. Auch in diesen Fällen ist von ‚falschen Freunden‘ die Rede.

#### 3.2 Material

Um diese Fragen ansatzweise beantworten zu können, wurde exemplarisch das zum Deutschlehrwerk „Leute 8“ (Biesalski/Fibig/Johansen 2017) gehörende Schülerbuch analysiert. Das Lehrwerk richtet sich an die 8. Klasse der norwegischen ‚grunnskole‘, in der die SuS die Möglichkeit haben, eine zweite Fremdsprache nach Englisch zu wählen. Die SuS in der betreffenden Zielgruppe sind ca. 13 Jahre alt.<sup>3</sup>

Die sechs Kapitel, in denen die für den DaF-Unterricht auf dem europäischen Niveau A1/A2 (vgl. Glaboniat et al. 2002) typischen Alltagsthemen „Das bin ich“, „Das ist Deutsch“, „Das mache ich gern“, „Das finde ich gut“, „Das sind meine Leute“ und „Das ist mein Zuhause“ behandelt werden, umfassen kürzere Texte aus unterschiedlichen Genres (Informationstexte, Dialoge, Gedichte usw.). Hinzu kommen Aufgaben, Redemittel und Wortlisten, bei denen abwechselnd Deutsch und Norwegisch verwendet wird.

Alle deutschen Wörter, die in den sechs Kapiteln, die den Kern des Lehrwerkes ausmachen, vorkommen (S. 7–123; insgesamt 10.393 Wörter), wurden mithilfe einer Excel-Tabelle einzeln notiert, d. h. ein Wort pro Zeile. Für jedes Wort wurden zunächst die Seitenzahl, die Kapitelnummer und die Wortklasse notiert.

Inhaltswörter sind wesentlich für das Sprachverstehen. Im nächsten Schritt wurden deshalb alle Substantive, einschließlich Kürzel wie *g* für Gramm und *min* für Minute, sowie Adjektive und Verben selektiert. Diese Selektion umfasste 5.008 Wörter oder Tokens, was in etwa der Hälfte des Materials entspricht. Die übrigen Wortklassen wurden bei der Analyse nicht weiter berücksichtigt.

Regelmäßig flektierte Formen und Substantivierungen derselben Wörter wurden im nächsten Schritt zu einzelnen Types zusammengefasst, so dass unterschiedliche Formen, wie *lustig* und *Lustiges* oder *schwimme*, *schwimmen* und *Schwimmen*, in der Analyse nur einmal berücksichtigt wurden (siehe Tab. 1). Die teilweise Zusammenfassung von

<sup>3</sup> In etwa 25–30 % der SuS der 8. Klasse lernt Deutsch als Fremdsprache (Doetjes 2019).

Wörtern aus unterschiedlichen Wortklassen zu einem Type, die aus einer syntaktischen Perspektive durchaus als ungewöhnlich betrachtet werden kann, ist in der Annahme begründet, dass die für das Leseverstehen relevante Wiedererkennung der betreffenden Wörter nicht durch die formale Abgrenzung von Wortklassen behindert wird: Wenn der (L2-)Lesende das dt. Verb *schwimmen* auf der Grundlage des norw. *svømme* wiedererkennen und verstehen, dann wird dies wahrscheinlich für das substantivierte dt. Verb *Schwimmen* genauso zutreffen.

Die Summe der Types im Material beträgt 1.175; das Token-Type-Verhältnis beträgt somit ca. 4,25. Die Types entsprechen normalerweise der Nachschlageform (*lustig, schwimmen* usw.). Hierdurch wurde vermieden, dass morphosyntaktische Aspekte, die für die hier diskutierte Fragestellung nicht direkt relevant sind, Einfluss auf das Ergebnis nehmen könnten. Unregelmäßig flektierte Wörter, wie zum Beispiel *Hand – Hände, hoch – höher* oder *gehen – ging* wurden wegen ihres zum Teil stark unterschiedlichen Wortbildes gleichwohl separat aufgeführt. Die Analyse folgt der Annahme, dass DaF-Anfänger – um die es in dieser Studie geht – (noch) nicht imstande sind, die betreffenden unregelmäßigen Formen mithilfe von dem im akkumulierten Input vorhandenen generalisierbaren Regularitäten über Analogien zu bearbeiten (vgl. Kötter 2017: 57; Wagner 2017: 550).

Flektierte Formen im Material	Type
Bär, Bären	Bär
Berg, Berge, Bergen	Berg
lieb, lieber, liebsten	lieb
lustig, Lustiges	lustig
sag, sagt, sagen	sagen
schwimme, schwimmen, Schwimmen	schwimmen

Tab. 1: Beispiele für die Zusammenfassung unterschiedlicher Wortformen in Types.

Als letzter Schritt wurden die Wörter ins Norwegische übersetzt, wobei die Bedeutung der Wörter im Kontext führend war. In Fällen, in denen die direkte Übersetzung ins Norwegische nicht kognat (z. B. dt. *essen; Stadt*, norw. *spise; by*) oder nur wenig transparent (z. B. dt. *Mutter*, norw. *mor*) war und gleichzeitig ein

kognates (norw. *ete; -stad*) oder ein transparenteres Synonym (norw. umgangssprachlich *mutter*) existiert, wurde das betreffende Synonym verwendet – auch wenn das Synonym weniger häufig war. Hierdurch wurde gesichert, dass die vorhandene sprachliche Transparenz maximal ausgenutzt wurde. Diese Anpassungen wurden jedoch nur dann getätigt, wenn die Synonyme bei jugendlichen Leserinnen und Lesern als bekannt angenommen werden dürfen; archaische und fachspezifische Wörter wurden nicht verwendet.

Es wurde zugrunde gelegt, dass Wörter, die in mehreren Kapiteln vorkommen, bei der Bearbeitung des jeweils ersten Kapitels gelernt werden und somit in den späteren Kapiteln als bekannt angenommen werden können. Für die Analyse wurde jedes Wort deshalb nur einmal, d. h. beim ersten Auftreten in einer seiner Formen im Material, herangezogen. Die Wörterliste, die bei der Analyse zugrunde gelegt wurde, bestand somit aus 1.175 deutsch-norwegischen Wortpaaren, die sich, bedingt durch den unterschiedlichen Umfang und die verschiedenen Themen der Kapitel, ungleich verteilen; siehe Tab. 2. In Kap. 4, in dem es u. a. um „Essen“, „Musik“ und „Filme“ geht, kommen 314 Wörter zum ersten Mal vor, in den übrigen Kapiteln sind zwischen 144 und 201 neue Wörter zu verzeichnen.

Kapitel in „Leute 8“	Type
1. Das bin ich	189
2. Das ist Deutsch	176
3. Das mache ich gern	201
4. Das finde ich gut	314
5. Das sind meine Leute	152
6. Das ist mein Zuhause	143
<b>Insgesamt</b>	<b>1.175</b>

Tab. 2: Verteilung der analysierten Wörter (Types) auf die einzelnen Kapitel. Die Wörter sind dem Kapitel zugerechnet, in dem sie zum ersten Mal vorkommen.

### 3.3 Methode

Die Analyse des Materials wurde in zwei Schritten durchgeführt. Zuerst wurden die deutsch-norwegischen Wortpaare in a) sprach-

spezifische, nichtkognate Wörter und b) kognate Wörter aufgeteilt. Weil eine Form-, aber keine Bedeutungsähnlichkeit vorliegt, wurden ‚falsche Freunde‘ zu den nichtkognaten Wörtern gerechnet. Eine kleine Gruppe zusammengesetzter Wörter, die aus einem kognaten und einem nichtkognaten Teil bestanden, wie beispielsweise dt. *Handynummer*, norw. *mobilmnummer*, wurden je zur Hälfte zu beiden Kategorien gezählt.

Anschließend wurde für jedes kognate Wortpaar der linguistische Abstand anhand der sog. Levenshtein-Methode (Levenshtein 1966), die in der Sprachforschung für die Einschätzung des Sprachabstandes sowie der Möglichkeiten des wechselseitigen Sprachverstehens zwischen unterschiedlichen naherwandten Sprachen verwendet wird (vgl. Doetjes 2010; Gooskens / Van Heuven 2019), ermittelt. Der Abstand zwischen zwei Strings, in diesem Fall zwischen dem deutschen Wort und seiner norwegischen Übersetzung, wurde bestimmt, indem die Mindestzahl der Operationen, die notwendig war, um von dem einen zum anderen String zu gelangen, auf die Zahl der Positionen zu teilen. Hierbei gibt es grundsätzlich nur drei Operationen, die sich immer auf einzelne Zeichen (Buchstaben) in den Strings beziehen und zwischen denen in der Berechnung grundsätzlich nicht differenziert wird: a) ersetzen, b) einfügen und c) entfernen. Die beiden Strings wurden so aufgestellt, dass Konsonanten nur Konsonanten und Vokale nur Vokalen gegenübergestellt wurden. Der Unterschied zwischen Klein- und Großbuchstaben wurde in unserer Analyse ignoriert.

Die Bestimmung des Abstandes eines deutsch-norwegischen Wortpaares wird nun am Beispiel des kognaten Wortpaares dt. *Schmerz*, norw. *smerte* gezeigt:

$$\begin{array}{cccccccc} S & C & H & M & E & R & Z & . \\ S & . & . & M & E & R & T & E \\ 0 & 1 & 1 & 0 & 0 & 0 & 1 & 1 \end{array} = 4/8 = 0,50$$

Um auf kürzestem Wege von dt. *Schmerz* nach norw. *smerte* zu gelangen, müssen vier Operationen durchgeführt werden: das <c> und das <h> an zweiter und dritter Stelle werden entfernt, das <z> an siebter Stelle wird durch ein <t> ersetzt und am Ende wird ein <e> eingefügt. An erster, vierter, fünfter und sechster Stelle sind der Input und der Output bereits

identisch; weitere Operationen werden nicht benötigt. Die Zahl der Positionen erhöht sich durch die Einfügung am Ende von ursprünglich sieben auf acht Positionen; die anderen Operationen haben keine Bedeutung für die Zahl der Positionen. Der Sprachabstand, also die Zahl der Operationen (vier) geteilt durch die Zahl der Positionen (acht), beträgt in diesem Beispiel 0,50 (oder 50 %).

Dt. *Schmerz* ist aus norwegischer Sicht zwar als Kognat eingestuft – das dt. Wort und die norw. Übersetzung sind formal gleich –, die Transparenz ist jedoch, wie jetzt festgestellt werden kann, eher gering. Beispiele von vollständig transparenten Wörtern im Material, also Kognaten mit einem Wert gleich 0,00, sind dt. *Arm*, *Finger*, *Karneval* und *Sushi*. Ihre norwegischen Entsprechungen sind identisch. Beispiele von Kognaten, deren Schreibweise sich in den unterschiedlichen Sprachen so sehr unterscheiden, dass sie einen Abstandswert von (annähernd) 1,00 bekommen, sind *Axt*, *Deutsch*, *Wäsche*, *Wasser* und *Welt* (norw. *øks*, *tyssk*, *vask*, *vann* und *verden*).

Um den Sprachabstand für die einzelnen Kapitel und für das Lehrwerk insgesamt zu bestimmen, wurde der einfache rechnerische Durchschnitt der Wortpaare berechnet.

Angemerkt werden soll zur Methode folgendes: Die Levenshtein-Methode stammt aus der Physik und kann aufgrund ihrer gleichermaßen konsequenten wie einfachen, undifferenzierten Vorgehensweise aus linguistischer bzw. leseverstehenstheoretischer Sicht durchaus kritisch betrachtet werden; vgl. hier die Einwendungen von McMahon/McMahon (2005: 211–214) und die sich hierauf beziehenden Kommentare von Nerbonne (2007).

Eine differenziertere Annäherung wäre durchaus möglich, beispielsweise indem einfache, auf orthographische Konventionen beruhende Unterschiede, wie z. B. zwischen dt. <w> und norw. <v>, wie in dt. *Winter*, norw. *vinter*<sup>4</sup>, nur teilweise oder gar nicht angerechnet würden (Lutjeharms/Möller 2014: 47 f.), indem Konsonanten stärker und Vokale weniger stark gewichtet (Gooskens/Heeringa 2006)

<sup>4</sup> Norw. <v> und <w> werden beide als [v] ausgesprochen; <v> kommt nur in Namen und Lehnwörtern (*William*, *watt* usw.) vor.



würden oder indem Unterschiede im Anlaut stärker herangezogen würden als im Ablaut (Möller 2011). Eine solche Differenzierung setzt jedoch eine systematische Vorabschätzung des potenziellen Beitrags jedes einzelnen Zeichenpaares zum Sprachverstehen voraus, was den Rahmen dieser Untersuchung sprengen würde. Eine differenziertere Berechnung des Sprachabstandes des hier untersuchten Materials verbleibt deshalb als Aufgabe weiterer Forschung.<sup>5</sup>

#### 4 Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Analyse vorgestellt. Es wird zuerst auf die Frage eingegangen, wie groß der Anteil der Kognaten und Nichtkognaten unter den Substantiven, Adjektiven und Verben im untersuchten Material ist. Danach werden die *Levenshtein*-Werte für die deutsch-norwegischen Kognaten dargelegt. Aus Gründen der Vergleichbarkeit werden bei der Beantwortung der ersten Frage die Nichtkognaten hervorgehoben; ein niedriger Anteil Nichtkognaten und niedrige *Levenshtein*-Werte tragen beide potenziell zur deutsch-norwegischen Interkomprehension bei. Schließlich wird auf der Grundlage des Nichtkognatenanteils und der *Levenshtein*-Werte ein Gesamtwert berechnet, mit dem die relative Transparenz des Wortschatzes in den unterschiedlichen Kapiteln im Lehrwerk insgesamt eingeschätzt werden kann.

Abb. 1 zeigt, dass insgesamt 27 % der Substantive, Adjektive und Verben, die im untersuchten Lehrwerk vorkommen, als Nichtkognaten einzustufen sind. Dies bedeutet, dass in etwa ein Viertel der deutschen Wörter aus norwegischer Sicht als sprachspezifisch zu betrachten sind; im Umkehrschluss heißt dies, dass in etwa drei Viertel der Wörter Kognaten sind (73 %). Die Nichtkognaten müssen im

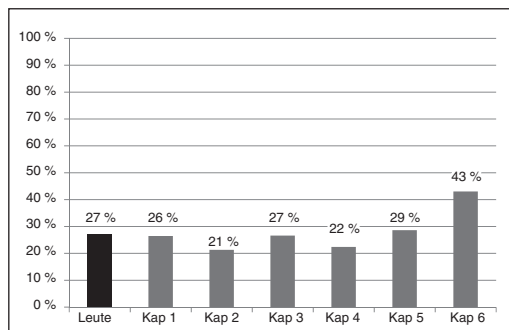


Abb. 1: Nichtkognaten im DaF-Lehrwerk „Leute 8“ für die norwegische 8. Klasse. Grundlage für die Berechnung sind alle deutschen Substantive, Adjektive und Verben. Die Abb. zeigt den Anteil der Nichtkognaten (in %) für das gesamte Lehrbuch sowie für die einzelnen Kapitel.

Sinne von Berthele (2014) mithilfe des restlichen sprachlichen Inputs, dem Weltwissen sowie Ko- und Kontext erschlossen oder auf anderer Weise gelernt werden. Die sprachspezifischen Wörter sind ungleich auf die unterschiedlichen Kapitel verteilt: In Kap. 2 (21 %) und Kap. 4 (22 %) treffen die DaF-Schülerinnen und -Schüler unter den in diesen Kapiteln zum ersten Mal vorkommenden Wörtern verhältnismäßig viele Kognaten und nur wenige Nichtkognaten an. Der Anteil der Nichtkognaten liegt in Kap. 6 dagegen bei 43 %; für die übrigen Kapitel liegt der Nichtkognatenanteil in der Nähe des Durchschnitts.

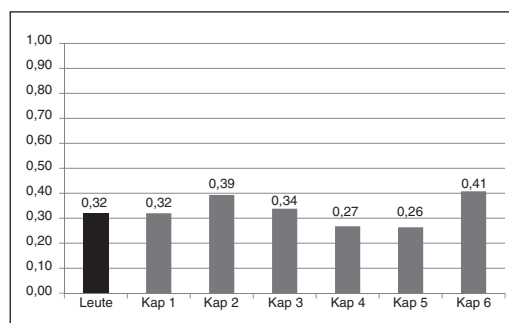


Abb. 2: *Levenshtein*-Abstandswerte für die Kognaten in „Leute 8“. Der *Levenshtein*-Wert drückt den sprachlichen Abstand zwischen den deutschen und norwegischen Wörtern auf einer Skala von 0,00 (gleich) bis 1,00 (unterschiedlich) aus. Die Abb. zeigt den Durchschnitt für das gesamte Lehrbuch sowie für die einzelnen Kapitel.

<sup>5</sup> Der *Levenshtein*-Abstand für die im Material vorhandenen Kognaten sinkt bei einer versuchsweisen doppelten Gewichtung des ersten Buchstabens geringfügig von 0,32 auf 0,30. Werden alle *<w>/<v>*-Unterschiede (wie in dt. *Winter*, norw. *vinter*) ignoriert, sinkt der Sprachabstand für das Material insgesamt von 0,32 auf 0,31. Die Senkung betrifft in beiden Fällen alle Kapitel.

Abb. 2 bezieht sich auf die sich in „Leute 8“ befindlichen Kognaten. Die Berechnung des linguistischen Abstands mit Hilfe der *Levenshtein-Methode* als Maßstab für die relative Transparenz dieser Wörter zeigt einen durchschnittlichen *Levenshtein-Wert* von 0,32; es muss also in etwa an jeder dritten Stelle ein Zeichen ersetzt, eingefügt oder entfernt werden, um vom deutschen String zum norwegischen String zu gelangen. Die Transparenz der deutsch-norwegischen Kognaten ist damit begrenzt. Die *Levenshtein-Werte* unterscheiden sich ähnlich wie der Anteil der Nichtkognaten von Kapitel zu Kapitel: Die Durchschnittswerte sind in Kap. 4 (0,27) und Kap. 5 (0,26) am niedrigsten; die Substantive, Adjektive und Verben in Kap. 2 (0,39) und Kap. 6 (0,41) sind deutlich weniger transparent.

Es darf davon ausgegangen werden, dass Texte mit vielen Kognaten für die norwegischen SuS leichter zu lesen sind als Texte, worin solche Anhaltspunkte seltener vorkommen. Eine Bedingung ist jedoch, dass die Kognaten möglichst transparent sind. Um die Frage nach dem verhältnismäßig leichten Einstieg in die Fremdsprache Deutsch beantworten zu können, müssen deshalb die beiden Maßstäbe zu einem Gesamtwert kombiniert werden, um die relative Transparenz des Wortschatzes in den einzelnen Kapiteln einschätzen zu können. Eine solche Kombination ist möglich, da sich beide Werte auf einer Skala von 0 % bzw. 0,00 (gleich) bis 100 % bzw. 1,00 (unterschiedlich) befinden.

Zwecks Zusammenfassung beider Werten wurde für jedes deutsch-norwegische Wortpaar je nach Status (Kognat oder Nichtkognat) eine Zahl notiert: entweder der *Levenshtein-Wert* zwischen 0,00 und 1,00 (für jedes kognate Wortpaar) oder der Standardwert 1,00 (für nichtkognate Wortpaare). Vollständig unterschiedliche Kognaten, wie beispielsweise dt. *Axt* und norw. *øks*, wurden hierdurch Nichtkognaten gleichgestellt. Dies ist aus der synchronen Sicht von DaF-Schülerinnen und -Schülern plausibel; völlig intransparente Kognaten wie Nichtkognaten sind für sie gleichermaßen unbekannt und müssen gelernt werden, bevor sie beim Leseverstehen behilflich sein können.

Wie gezeigt in Abb. 3, ergibt dieser Gesamtwert für den Schwierigkeitsgrad der Substantive, Adjektive und Verben in „Leute 8“ einen Durchschnittswert von 0,50; die Transparenz des deutschsprachigen Textmaterials erscheint trotz des relativ großen Kognatenanteils begrenzt. Die Abbildung zeigt, dass die Unterschiede zwischen den Kapiteln zum Teil ausgeglichen werden, wenn die beiden Werte miteinander kombiniert werden: In Kap. 2 sind relativ wenige Nichtkognaten anzutreffen, die Kognaten sind jedoch im Vergleich eher intransparent. In Kap. 1 und Kap. 3 finden sich dagegen etwas mehr Nichtkognaten, die Kognaten sind jedoch relativ gesehen transparenter. Dies führt dazu, dass die Gesamtwerte für die ersten drei Kapitel im Lehrwerk in etwa gleich sind: 0,50 für Kap. 1 und 0,52 für Kap. 2 und Kap. 3. In Kap. 6 sind, wie in Abb. 1 und Abb. 2 bereits gezeigt, nur wenige transparente Kognaten anzutreffen, was zu einem im Verhältnis hohen Gesamtwert von 0,66 führt. Kap. 4 und Kap. 5 sind nach unserer Berechnung die beiden Kapitel, in denen die Ähnlichkeit zwischen dem Deutschen und dem Norwegischen – und damit die Transparenz – am größten ist.

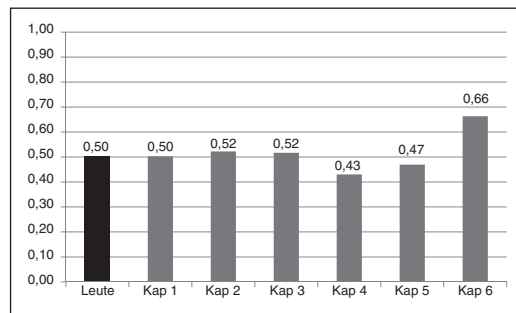


Abb. 3: Einschätzung des Schwierigkeitsgrades der Substantiven, Adjektiven und Verben in „Leute 8“ auf der Grundlage a) des Anteils der Nichtkognaten und b) der *Levenshtein-Abstandswerte*. Werte auf einer Skala von 0,00 (gleich) bis 1,00 (unterschiedlich).

### 5 Diskussion: Ist ein leichter(er) Einstieg möglich?

In Bezug auf die erste Frage kann festgestellt werden, dass der Kognatenanteil in „Leute 8“ bei 73 % liegt; die SuS werden demnach –

auch wenn sie die Ähnlichkeit der beiden Sprachen möglichst effektiv nutzen – immer auch andere Lese- und Lernstrategien einsetzen müssen. Sie brauchen dabei die Hilfe ihrer Lehrkräfte, die zur Erschließung von Nichtkognaten bzw. wenig transparenten Kognaten beitragen können, indem sie die SuS an effektive Lese- und Lernstrategien heranzuführen und Texte, Aufgaben und Übungen bereitstellen, in denen die bis dahin nicht erschlossenen Wörter mehrfach vorkommen, sodass die SuS immer wieder mithilfe neuer Informationen aus dem Ko- und Kontext Rückschlüsse auf ihre Bedeutung ziehen können.

Im letzten Kapitel sind zwar deutlich weniger Kognaten anzutreffen als in den anderen Kapiteln, es lässt sich aber keine zunehmende Tendenz bezüglich des Schwierigkeitsgrades für das ganze Lehrbuch feststellen; die Kapitel mit den meisten Kognaten und damit den meisten deutschen Wörtern, die aufgrund ihrer Form- und Bedeutungsähnlichkeit von den norwegischen SuS wiedererkannt werden könnten, sind Kap. 2 und Kap. 4. Ob in den einzelnen Kapiteln viele oder wenige Kognaten vorkommen, scheint damit nicht von etwaigen Überlegungen in Bezug auf die Transparenz des verwendeten Wortschatzes im Sinne von Hufeisen/Marx (2014) und Krashen (1989), sondern von anderen Faktoren abhängig zu sein. Eine Möglichkeit ist, dass der Wortschatz, der im Lehrbuch behandelt wird, nicht das Ergebnis einer selbständigen Überlegung, sondern das indirekte Produkt der Themen- und Textauswahl der einzelnen Kapitel ist.

Auch bei der Transparenz der verwendeten Kognaten kann keine eindeutige, anfängerfreundliche Tendenz festgestellt werden. Die Berechnung der *Levenshtein*-Werte für das gesamte Material zeigt insgesamt einen sprachlichen Abstand von 0,32, wobei die DaF-Schülerinnen und -Schüler erst in Kap. 4 und Kap. 5 die etwas transparenteren Wörter antreffen.

Die Kombination der Berechnung des Kognatenanteils und der *Levenshtein*-Werte ergibt einen Gesamtabstandswert von 0,50 für das gesamte Material. Von einem leichte(re)n Einstieg in die Fremdsprache Deutsch ist nicht die Rede; in den ersten drei Kapiteln, d. h. in der ersten Hälfte des Schul-

jahres, treffen die SuS relativ viele Nichtkognaten an. Diese Kognaten sind zudem oft wenig transparent. Kap. 4 und Kap. 5, in denen der Anteil der Nichtkognaten niedriger ist und die Kognaten im Durchschnitt etwas transparenter sind, zeigen, dass ein leichter(er) Einstieg in die Fremdsprache Deutsch mithilfe von leichtverständlichen Kognaten durchaus möglich ist, im untersuchten Lehrbuch jedoch so nicht geschaffen wird. Die Lernanstrengungen (Hufeisen/Marx 2014) werden nicht merkbar reduziert; der Anfang des Deutschunterrichts wird zu einem sprachlichen Sprung in die Tiefe.

Es stellt sich nun die Frage, wodurch die verhältnismäßig niedrigen Abstandswerte in Kap. 4 und Kap. 5 verursacht werden: Wieso ist der Wortschatz in diesen beiden Kapiteln dem Norwegischen ähnlicher und kann daraus eine Strategie für einen leichteren Einstieg abgeleitet werden?

In den betreffenden Kapiteln, in denen es um unterschiedliche Freizeitaktivitäten und um Familienverhältnisse geht, findet sich eine Reihe von Texten, die themenbedingt teilweise stark durch das Vorkommen internationaler Wörter geprägt sind. Es geht dabei um Wörter aus den Bereichen Essen (z. B. *Ananas*, *Oliven* und *Pizza*), Film (z. B. *Kamera*, *Kino* und *Thriller*), Musik (z. B. *Boyband*, *Cover* und *Mozarthaus*) und Technik (z. B. *iPhone*, *surfen* und *Tablet*). Viele dieser Wörter verbindet, dass sie erst vor relativ kurzer Zeit aus dem Englischen oder beispielsweise aus dem Italienischen entlehnt worden sind und vorläufig weder im Deutschen noch im Norwegischen stark von der sprachlichen Entwicklung berührt sind; sie bedeuten das Gleiche und werden (nahezu) identisch geschrieben. Diese Internationalismen stellen im Sinne von Krashen (1989) einen potenziellen Beitrag zur Verständlichkeit des Inputs dar und könnten, wenn bereits in den Anfangskapiteln eingeführt (vgl. Funk 2004: 47), den Zugang zur Fremdsprache Deutsch für norwegische SuS erleichtern.

## 6 Abschließende Bemerkungen

In diesem Beitrag wurde anhand eines norwegischen DaF-Lehrbuches analysiert, inwieweit die SuS durch das Vorkommen von transparen-



ten deutsch-norwegischen Kognaten im Textmaterial einen möglichst leichten Einstieg in die neue Sprache bekommen (können). Die Analyse zeigt, dass dies im untersuchten Lehrbuch nicht der Fall ist – in den Anfangskapiteln treten relativ viele Nichtkognaten auf und die betreffenden Kognaten sind oft wenig transparent –, dass der sprachliche Abstand aber durch eine gezielte Verwendung von Texten, in denen viele Internationalismen vorkommen, reduziert werden kann. Es spricht vieles dafür, solche von internationalen Wörtern geprägte Texte bereits früh einzusetzen: Die SuS bekommen zahlreiche Anhaltspunkte für das Erraten von neuen, unbekanntem und sprachspezifischen, d. h. intransparenten Wörtern, was zu einer stärkeren Progression und einer höheren Motivation (Dörnyei 2001) beitragen kann.

Die vorliegende Analyse bezieht sich nur auf ein Lehrbuch und nur auf die mögliche Hilfestellung von Kognaten in diesem Lehrbuch. Sie hat deshalb nur begrenzte Aussagekraft; eine breit angelegte Untersuchung des Aufbaus des deutschen Wortschatzes in norwegischen oder dänischen, schwedischen bzw. niederländischen DaF-Anfängerlehrwerken steht noch aus. In einer solchen Untersuchung müssten auch andere für das Leseverstehen relevante Faktoren, wie Syntax und Morphosyntax, das Weltwissen, das Wissen

über den Ko- und Kontext sowie die Verwendung von (metalinguistischen) Lesestrategien bzw. von Vermittlungsmethoden, die das Erkennen von Kognaten durch die SuS erleichtern, berücksichtigt werden.

Unabhängig davon steht auch eine experimentelle Untersuchung des Verstehens deutsch-norwegischer Kognaten aus: Welche deutsche Wörter sind für die norwegischen SuS ohne großen Lernaufwand, d. h. aufgrund der sprachlichen Ähnlichkeit des Deutschen und Norwegischen bereits verständlich und stellt die in diesem Beitrag verwendete Berechnung der *Levenshtein*-Werte in diesem Sinne eine gute Einschätzung der Transparenz der Kognaten dar – oder ist eine differenziertere Herangehensweise, möglicherweise auch unter der Berücksichtigung der Englisch- und eventuellen weiteren Sprachkenntnissen der SuS, notwendig?

*Dr. Gerard Doetjes*  
*Universitetet i Oslo*  
*Institutt for lærerutdanning og skoleforskning*  
*gerked@ils.uio.no*

*Dr. Charlotte Gooskens*  
*Rijksuniversiteit Groningen*  
*Center for Language and Cognition*  
*c.s.gooskens@rug.nl*

## Literatur

- Berthele, Raphael (2014): Leseprozessmodell. In: Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (Hg.): EuroCom-Germ – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. 2. Auflage. Aachen, 269–284.
- Biesalski, Petra/Fiebig, Julika/Johansen, Geir (2017): Leute 8. Tysk nivå 1 for ungdomstrinnet [Deutsch Niveau 1 für die norwegische 8. Klasse]. Oslo.
- Comesaña, Montserrat/Ferré, Pilar/García-Chico, Téofilo/Guasch, Marc/Romero, Joaquín/Soares, Ana P. (2015): Facilitative Effect of Cognate Words Vanishes when Reducing the Orthographic Overlap: The Role of Stimuli List Composition. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 41/3, 614–635.
- Doetjes, Gerard (2010): Akkomodation und Sprachverstehen in der interskandinavischen Kommunikation. Hamburg.
- Doetjes, Gerard (2019): Fransk, spansk og tysk i ungdomsskolen etter Kunnskapsløftet: styrket eller ikke? [Französisch, Spanisch und Deutsch in 8. bis 10. Klasse nach der Lehrplanreform „Kunnskapsløftet“: gestärkt oder nicht?] In: *Nordic Journal of Modern Language Methodology* 6/2, 28–56.
- Dörnyei, Zoltán (2001): *Motivational Strategies in the Classroom*. Cambridge.
- Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. In: *Babylonia* 3, 41–47.
- Glaboniat, Manuela/Müller, Martin/Rusch, Paul/Schmitz, Helen/Wertenschlag, Lukas (2002): *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel*. München/Stuttgart.

- Gooskens, Charlotte/Heeringa, Wilbert (2006): The Relative Contribution of Pronunciational, Lexical, and Prosodic Differences to the Percieved Distances between Norwegian Dialects. In: *Literary and Linguistic Computing* 21/4, 1–16.
- Gooskens, Charlotte/ Van Heuven, Vincent J. (2019): How well can intelligibility of closely related languages in Europe be predicted by linguistic and non-linguistic variables? In: *Linguistic Approaches to Bilingualism* 40/2, 123–147.
- Haukås, Åsta/Bjørke, Camilla/Dypedahl, Magne (2018): *Metacognition in Language Learning*. New York.
- Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (Hg.) (2014): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. 2. Auflage. Aachen.
- Kischel, Gerhard (2002): *EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Hagen.
- Klein, Horst G./Stegmann, Tilbert D. (2000): *EuroComRom – die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen.
- Kötter, Markus (2017): *Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen und Praxis in Primarstufe und Sekundarstufe I*. Seelze.
- Krashen, Stephen (1989): We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. In: *The Modern Language Journal* 73/4, 440–464.
- Kristiansen, Tore/Sandøy, Helge (2010): Globalization and Language in the Nordic Countries: Conditions and Consequences. In: *International Journal of the Sociology of Language* 204, 151–159.
- Levenshtein, Vladimir I. (1966): Binary codes capable of correcting deletions, insertions and reversals. In: *Soviet Physics-Doklady* 10/8, 707–710.
- Lutjeharms, Madeline/Müller, Robert (2014): Sieb Lautensprechungen. In: Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (Hg.): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. 2. Auflage. Aachen, 47–72.
- McMahon, April/McMahon, Robert (2005): *Language Qualification by Numbers*. Oxford.
- Möller, Robert (2011): Wann sind Kognaten erkennbar? Ähnlichkeit und synchrone Transparenz von Kognatenbeziehungen in der germanischen Interkomprehension. In: *Linguistik Online* 46/2, k. S.
- Möller, Robert (2014): Kapitel 2 – Sieb 1: Kognaten. In: Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (Hg.): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. 2. Auflage. Aachen, 23–46.
- Nation, Paul (2013): *Learning Vocabulary in Another Language*. 2. Auflage. Cambridge.
- Nerbonne, John (2007): Review von A. McMahon/R. McMahon (2005): *Language Qualification by Numbers*. In: *Linguistic Typology*, 11, 425–436.
- Ringbom, Håkan (2007): *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon.
- Utdanningsdirektoratet (2007): *Læreplan i fremmedspråk [Lehrplan für Fremdsprachen]*. Oslo. Unter: <https://www.udir.no/kl06/FSPI-01/> [24.01.2019].
- Van Ek, Jan A. (1977): *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Groningen.
- Wagner, Thomas (2017): L2 irregular verb morphology: Exploring behavioural data from intermediate English learners of German as a foreign language using generalized mixed effect models. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching* 7/3, 535–550.
- Wandruszka, Marco (1979): „Falsche Freunde“: Ein linguistisches Problem und seine Lösung. In: *Lebende Sprachen*, 24/1, 4–9. Unter: <https://doi.org/10.1515/les.1979.24.1.4>
- Wenden, Anita L. (1986): What do Second-Language Learners Know about their Language Learning? A Second Look at Retrospective Accounts. In: *Applied Linguistics*, 7/2, 186–205.