

© Sven Oleschko (April 2011)

# Interkomprehension

## am Beispiel der germanischen Sprachen

Abkürzungen:

Dt.	Deutsch	Fär.	Färöisch
Ndt.	Niederdeutsch	Frz.	Französisch
Ltz.	Letzeburgisch	L <sub>1</sub>	Erstsprache/Muttersprache
Jidd.	Jiddisch	L <sub>2</sub>	Zweitsprache
Nl.	Niederländisch	L <sub>3</sub>	Drittssprache
Afr.	Afrikaans	L <sub>n</sub>	weitere, erlernte Sprache(n)
Engl.	Englisch	NOM	Nomen
Dän.	Dänisch	PRS	Person
Sw.	Schwedisch	1SG	1. Person Singular
Norw.	Norwegisch	AKK	Akkusativ
Isl.	Isländisch	LE	Lautentsprechung
Frie.	Friesisch	SUS	Schülerinnen und Schüler

### Einleitung

In der Mehrsprachigkeitsdidaktik wird seit einigen Jahren das Konzept der Interkomprehension verstärkt diskutiert. Der vorliegende Aufsatz beschäftigt sich mit der Interkomprehensionsforschung. Im Nachfolgenden wird explizit Bezug auf die germanische Interkomprehension genommen und diese mit geeigneten Textbeispielen illustriert.<sup>1</sup>

### Definition

Der Begriff „Interkomprehension“ ist nicht leicht zu fassen und eine einheitliche Definition fehlt. Dennoch gibt es eine Schnittmenge, die den verschiedenen Definitionen gemein ist. Tafel et al. (2009) konstatieren:

„Unter *Interkomprehension*, ‚gegenseitige Verständlichkeit‘ (frz. *intercompréhension*, engl. *mutual intelligibility*, *intercomprehension*), versteht man eine Kommunikationstechnik, die es gestattet, in der eigenen Muttersprache mit einem Sprecher einer anderen Sprache zu sprechen.“ (S. 5, Hervorhebungen im Originaltext)

Diese Aussage erweckt den Eindruck, dass die Sprachen der Sprecher (Erstsprache und andere Sprache) völlig willkürlich gewählt werden könnten. Die Möglichkeit, dass sich ein Sprecher einer Erstsprache mit einer Person einer anderen Erstsprache unterhält und eine Kommunikation entsteht, ist eher wahrscheinlich, wenn die Sprachen einer Sprachfamilie / einem Sprachzweig angehören. Eine Kommunikation zwischen Personen, von denen die eine Bosnisch und die andere Kroatisch spricht, ist denkbar. Ein Sprecher des Kroatischen und des Isländischen werden für den jeweils anderen kaum

<sup>1</sup> Die Beiträge zur romanischen Interkomprehension sind bereits so zahlreich und vielfach rezipiert, dass sich in dieser Arbeit ausschließlich mit der germanischen Interkomprehension beschäftigt wird.

zu verstehen sein. Daher ist Interkomprehension am ehesten in gleichen Sprachzweigen, selten zwischen unterschiedlichen Sprachzweigen und kaum zwischen verschiedenen Sprachfamilien möglich. Somit ist es sinnvoll, zwischen einer beispielsweise slawischen, romanischen und germanischen Interkomprehension zu unterscheiden.

### Germanische Interkomprehension

„Im Gegensatz zu den populären romanischen Fremdsprachen (Französisch, Spanisch, Italienisch) gehören die meisten germanischen Sprachen nicht zu den typischen Fremdsprachen im deutschen Bildungssystem“ (Bär 2004: 139). Dennoch bieten sich gerade germanische Sprachen an, auch unter dem Aspekt der Zweisprachigkeit, um sie im Fremdsprachenunterricht (beispielsweise Englisch, Niederländisch) oder im Deutschunterricht zu behandeln. Denn alle Schülerinnen und Schüler (SuS) sprechen/lernen Deutsch und beginnen in der Primarstufe mit Anfangsenglischunterricht. Damit kennen sie bereits zwei germanische Sprachen. Diese Basis aus (kompetenten/weniger kompetenten) Deutsch- und Englischkenntnissen ermöglicht es, weitere Fertigkeiten in anderen germanischen Sprachen, meist rezeptiv, zu erwerben. SuS, die in Grenzregionen leben, z. B. am Niederrhein oder in Südschleswig, können auch außerhalb der Schule mit anderen germanischen Sprachen in Kontakt treten. Aber auch für diejenigen, die diesen Kontakt außerhalb der Schule nicht besitzen, kann die Auseinandersetzung / Beschäftigung mit germanischer Interkomprehension vorteilhaft sein. SuS, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, können einen Kompetenzzuwachs durch einen Unterricht mit Elementen der Interkomprehension gewinnen. Lernenden des Deutschen als Zweitsprache wird ermöglicht, sich mit anderen Sprachen auseinanderzusetzen, die weder sie noch monolingual deutschsprechende SuS kompetent beherrschen. So werden alle SuS in die gleiche Lage versetzt, sich mit einer (fast) unbekanntem Sprache auseinanderzusetzen.

„Der Grundgedanke der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist, den Lernenden zur Nutzung vorhandenen Sprachwissens für das Erlernen weiterer Sprachen anzuregen“ (Bär 2004: 141). Es geht nicht darum, Sprachen so zu erlernen, dass ein annähernd muttersprachliches Niveau erreicht wird, sondern es geht vielmehr darum, Fähigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln, die es dem Lerner ermöglichen, sich mit der Sprache auseinanderzusetzen und sie kennenzulernen.

„Wünschenswert sind demnach mehr Teilkompetenzen in vielen Sprachen anstelle von ‚illusionären Perfektionismus in einer oder zwei Sprachen‘ (eine near native language competence wird nicht angestrebt)“ (Tafel et al. 2009: 8). Hierauf reagierend wurde die Methode EuroCom von Horst G. Klein und Tilbert D. Stegmann (vgl. EuroComRom 2000) entwickelt, die im Folgenden vorgestellt wird. Diese Methode *EuroComGer* konzentriert sich aus diesem Anspruch heraus auf die Vermittlung von rezeptiven Fähigkeiten (Lesekompetenz, Hörverstehen). Zu diesem Anspruch kommt hinzu, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik fordert, dass der Unterricht in einer  $L_3$  bis  $L_n$  anders gestaltet werden muss als der  $L_2$ -Fremdsprachenunterricht. „Der  $L_3$ - bis  $L_n$ -Unterricht darf daher keine phasenverschobene Kopie des  $L_2$ -Unterrichts sein; er muss die dort gemachten Lernerfahrungen konsequent nutzen.“ (Bär 2004: 163) Daher bietet sich an, die Erfahrungen aus dem Sprachenlernen der SuS mit in die Interkomprehension einfließen zu lassen<sup>2</sup>. Der EuroComGerm-Ansatz baut auf diesen Ansichten auf und formuliert eine Methodik, die es dem Lerner ermöglicht, in einer germanischen Sprache rezeptive Fähigkeiten zu erwerben.

---

<sup>2</sup> „(...) die Entfaltung von Sprachlernbewusstheit [bedeutet] die Anknüpfung an bereits gemachte Lernerfahrungen in Bezug auf das Lehren und Lernen von (Fremd-)Sprachen (...)“ (Bär 2009: 31)

Abbildung 1

GERMANISCH		
WESTGERMANISCH	NORDGERMANISCH	OSTGERMANISCH (†)
Deutsch Niederdeutsch Mitteldeutsch Oberdeutsch Jiddisch Luxemburgisch Pennsylvanisch Niederländisch Afrikaans Friesisch Englisch	Dänisch Norwegisch Schwedisch Isländisch Färöisch	Gotisch (†) Vandalisch(†) Burgundisch (†) u. a.

Gegenstand der nachfolgenden genaueren Betrachtung ist der germanische Sprachzweig (siehe Abbildung 1). Eine „gegenseitige Verständlichkeit“ (vgl. Tafel et al.: 2009) ist in den germanischen Sprachen, bei der einen mehr, bei der anderen weniger, möglich. Der Blick auf die Begrüßungsformel „Guten Morgen“ in allen germanischen Sprachen lässt die Verwandtschaft dieser Sprachen zueinander erkennen (siehe Abbildung 2). Im Kontrast zu den Beispielen der germanischen Begrüßungsformel, die Übersetzung aus dem Türkischen *Günaydın*, dem Finnischen *Hyvähuomenta* oder dem Griechischen *Καλημέρα (Kaliméra)*.

Abbildung 2

Sprache	Aussprache
Guten Morgen (Dt.)	[gu:tŋ' mɔrgŋ]
∅ (Ndt.)→ Moin	
Gut-morgn (Jidd.)	
∅ (Ltz.)→ Moien	
Goede morgen (Nl..)	[ 'gudə 'mɔr]
Goeiemôre (Afr.)	
Good morning (Engl.)	
God morgen (Dän.)	[go' mɔ:rən]
God morgon (Sw.)	[gu:d' mɔ:rɔn]
God morgen (Norw.)	
∅(Isl.) → Góðan daginn	
Góðan morgun (Fär.)	
Goemoarn (Frie. <sup>3</sup> )	

Ein Sprecher einer germanischen Sprache erkennt auf den ersten Blick die Nähe/Verwandtschaft seiner Sprache zu einer anderen germanischen Sprache. Die Schriftlichkeit ermöglicht es also, sich rezeptiv mit einer anderen germanischen Sprache genauer auseinanderzusetzen und Hypothesen über möglicherweise zu Verstehendes zu entwickeln. In der Mündlichkeit kann der Unterschied aufgrund von Lautwandelprozessen und bestimmter Intonation größer sein.

<sup>3</sup> Realisierung von „GutenTag“ in Utersum (Quelle: <http://www.utersum.de/Friesisch5Minuten.pdf>).

**Anwendungsbeispiel I**

Aufgabe:

- 1) Versuchen Sie folgenden Text zu lesen und den Inhalt zu erschließen.

***Han er lærer***

*Det er Lars. Han bor i Roskilde og er lærer. Om morgenen står han op klokken 6.00. Så tager han brusebad og spiser morgenmad. Klokken 7.00 tager han på arbejde. Han er på arbejde til ca. klokken 16.00. Om eftermiddagen køber han ind. Derefter laver han mad og spiser. Så er han sammen med sine venner eller dyrker sport. Han kan godt lide at spille fodbold og at svømme. Han går sent i seng.*

**Text 1**

aus: Pude, Angela 2007: Vi snakkes ved!. S. 33

- 2) Machen Sie sich Ihre Erschließungsstrategie(n) bewusst und notieren Sie diese. Nutzen Sie auch den Platz, um zu notieren, was Ihnen Schwierigkeiten bereitet hat.

Blank area for student response with horizontal dotted lines.



Mit dem ersten Text (in dänischer Sprache) werden Sie als Leser vermutlich weniger Schwierigkeiten gehabt haben. Hier wird der Zugang zu dem Text über ein bekanntes Schriftsystem gewährleistet und klares Nichtverstehen kann artikuliert werden. Der zweite Text (in isländischer Sprache) wird Ihnen vermutlich größere Schwierigkeiten bereitet haben. Dies wird an den Ihnen unbekanntem Graphemen liegen. Das Isländische ist aber nicht nur aufgrund einiger anderer Buchstaben – im Gegensatz zum Dänischen und Deutschen – so viel fremder, sondern auch, weil das Isländische aufgrund seiner geografischen Lage weniger stark anderen Spracheinflüssen in seiner Geschichte ausgesetzt war. Dadurch ähnelt das Isländische dem Altnordischen auch heute noch stark. Zudem sorgt ein ausgeprägter Sprachpurismus in Island dafür, dass fremdsprachliche Einflüsse reduziert werden. Für Anglizismen und andere Lehnwörter werden isländische Wörter generiert bzw. wiederzuentdecken versucht.

Daher soll das Konzept von EuroComGer nachfolgend nicht an einem isländischen Text illustriert werden, sondern an einem dänischen Text (mit zunehmender Beherrschung der Methode ist auch ein „Entschlüsseln“ des isländischen Textes möglich). Dies ermöglicht einen etwas leichteren Zugang, auch aufgrund des Sprachkontakts zwischen Deutsch und Dänisch.

### **Konzept der sieben Siebe (EuroComGerm)**

Das EuroComGerm baut auf dem entwickelten Konzept EuroComRom (vgl. Klein/Stegmann 2000) auf und beschreibt die Iterkomprehension in der germanischen Sprachfamilie. Hufeisen/Marx (2007) haben dazu die Sieben Siebe für die Anwendung auf germanische Sprachen adaptiert. Um Ihnen das Konzept der sieben Siebe näher zu bringen, sollen die einzelnen Schritte an einem gemeinsamen „Entdecken“ eines dänischen Fachtextes geschehen. Der folgende Ausschnitt ist dem Buch *Tyrkisk i kontrastivt perspektiv* (1998) entnommen.

#### *Textausschnitt*

##### 1.3 Bestemthed

Bestemthed findes ikke i tyrkisk som en selvstændig grammatisk kategori. Der er hverken endelser (som i dansk) eller bestemte kendeord (som f.eks. det engelske *the*) til at angive bestemthed. Der findes dog et ubestemt kendeord svarende til det danske en, et, (se mere herom i afsnittet om tillægsord). Men det er meget vigtigt at lægge mærke til at bestemthed (eller ubestemthed) er en væsentlig komponent i nominativ og akkusativs betydning og anvendelse. (Se ovenfor i afsnittet om kasus.) Således står en sætnings genstandsled, hvis det er ubestemt, i nominativ (1.3a), men hvis det er bestemt, står det i akkusativ (1.3b).

(1.3a) Bir kitap	oku-yor-um.	vs.	(1.3b) Kitab-ı	oku-yor-um.
En bog	læse-PRS-1SG		bog-AKK	læse-PRS-1SG
Jeg læser en bog.			Jeg læser bogen.	

Ellers skal man regne det ud fra sammenhængen om et ord eller sætningsled er bestemt eller ubestemt.

aus: Valovics, Richard 1998: *Tyrkisk i kontrastivt perspektiv*. S. 20

Die im Folgenden erläuterten Siebe sind nicht als reine Progression zu verstehen. Die Siebe können je nach Verwendung stärker oder schwächer verwendet werden. Um so häufiger Sie sich mit germanischen Texten beschäftigen, desto sicherer werden Sie im Umgang mit diesen Sieben und

können diese gleichzeitig verwenden. Nachfolgend soll aber jedes Sieb einzeln vorgestellt und am konkreten Text erläutert werden.

Sieb 1: Wortschatz (Internationalismen und Germanismen)

Bei diesem Sieb werden aus dem zu lesenden Text alle bekannten Wörter, die Sie aus dem Deutschen oder Englischen (oder auch einer anderen Fremdsprache, die Sie beherrschen) kennen, „herausgesiebt“. Für unser Beispiel sind dies folgende Wörter:

tyrkisk	Türkisch
grammatisk	grammatisch
kategori	die Kategorie
dansk	dänisch
engelske	Englisch (hier: das Englische)
komponent	die Komponente
nominativ	der Nominativ
akkusativs	der Akkusativ (hier: des Akkusativs)
kasus	der Kasus

Sieb 2: Funktionswörter

Dieses Sieb stellt für viele Leser eine große Herausforderung dar, da diese Wörter nicht leicht zu erkennen sind. Zudem ist das Schwierige, „dass Wortschatzunterschiede oft gerade die Funktionswörter betreffen, also die kurzen, häufig erscheinenden Wörter, die keine eigene lexikalische Bedeutung haben, sondern nur im Zusammenhang mit anderen Elementen eines Textes auf Außersprachliches verweisen (Pronomina, Konjunktionen, Präpositionen u. ä.).“ (Möller 2007: 57) Zu den Funktionswörtern zählen Pronomina (Personalpronomina, Possessivpronomina, Indefinitpronomina, Demonstrativpronomina u. a.), Adverbien, Negationswörter, Artikel, Fragewörter, Satzverknüpfungen, Präpositionen, Hilfs- und Modalverben.

Im Textbeispiel lassen sich folgende Funktionswörter benennen:

Negation:

ikke	nicht
------	-------

Präpositionen (Ort, Raum, Richtung):

i	in
til	nach zu
om	um
fra	von, aus

Konjunktionen:

disjunktiv	hverken ... eller	weder ... noch
	eller	oder
komparativ	som	wie
adversativ	dog	doch
adversativ	men	aber

kopulativ	og	und
konditional	hvis	wenn
	ellers	sonst (ansonsten)

Artikel:

en, et	ein, eine, ein
NOM+(e)n	Utrum
NOM+(e)t	Neutrum

bestimmter Artikel vor Adjektiv:

Utrum: den
Neutrum: det
Plural: de

Pronomen:

jeg	ich
den / det	für Utrum- / Neutrum-Wörter
det / der	unpersönliches Subjekt: es
man	Indefinitpronomen (man)

Hilfs- / Modalverben:

er (Inf.: være)	finite Formen von sein
skal (Inf.: skulle)	finite Formen von sollen
at	Infinitivkennzeichen (ähnelt dt. zu)

Mit Hilfe des ersten und zweiten Siebes konnten Sie folgende Wörter (hier durchgestrichen) im Text isolieren. Mit Hilfe der fünf weiteren Siebe werden Sie in der Lage sein, auch die anderen Wörter zu isolieren.

### 1.3 Bestemthed

Bestemthed findes ~~ikke~~ i ~~tyrkisk~~ ~~som~~ en selvstændig grammatisk kategori. Der er hverken endelser (~~som~~ i dansk) eller bestemte kendeord (~~som~~ f.eks. ~~det~~ engelske *the*) til at angive bestemthed. Der findes ~~døg~~ et ubestemt kendeord svarende til ~~det~~ danske en, et, (se mere herom i afsnittet ~~øm~~ tillægsord). ~~Men~~ ~~det~~ er meget vigtigt at lægge mærke til at bestemthed (eller ubestemthed) er en væsentlig ~~komponent~~ i ~~nominativ~~ og ~~akkusativs~~ betydning og anvendelse. (Se ovenfor i afsnittet ~~øm~~ kasus.) Således står en sætnings genstandsled, ~~hvis~~ ~~det~~ er ubestemt, i ~~nominativ~~ (1.3a), ~~men~~ ~~hvis~~ ~~det~~ er bestemt, står ~~det~~ i ~~akkusativ~~ (1.3b).

(1.3a) Bir kitap	oku-yor-um.	vs.	(1.3b) Kitab-ı	oku-yor-um.
En bog	læse-PRS-1SG		bog-AKK	læse-PRS-1SG
Jeg læser en bog.			Jeg læser bogen.	

Ellers skal man regne ~~det~~ ud fra sammenhængen ~~øm~~ et ord eller sætningsled er bestemt eller ubestemt.

### Sieb 3: Lautentsprechungen

In diesem Sieb sind Kenntnisse der zwei Lautverschiebungen (die erste, die das Germanische von anderen indoeuropäischen Sprachen trennte und die zweite Lautverschiebung, die das Deutsche von den anderen germanischen Sprachen trennte) von besonderer Bedeutung. Denn diese ermöglichen es, unterschiedliche Schreibweisen wahrzunehmen. Ziel des EuroComGer-Ansatzes ist es aber nicht, Sie in die germanische Sprachgeschichte einzuführen – dies wäre im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten. Daher seien nachfolgend die wichtigsten Lautentsprechungen (in Bezug auf ihre Wiedererkennbarkeit) dargestellt (siehe Abbildung 3). Mit Hilfe der Tabelle bekommen Sie eine Übersicht über schriftsprachliche Realisationen, die bestimmten Lautentsprechungen zu Grunde liegen.

Abbildung 3

	Dän./Engl./Fries./Isl./Nl./Norw./Schw.	Deutsch	Sonderfälle/Bemerkungen	Beispiele	
LE1	D	t	zwischen Vokalen kann <i>d</i> wegfallen; Engl. auch <i>th</i> ; Isl. auch <i>ð</i>	Isl.: <b>d</b> aglega Isl.: <b>d</b> yr Ndl.: <b>d</b> eur	Dt.: <b>t</b> äglich Dt.: <b>T</b> ür
LE2	K	ch	außer am Wortanfang; Dän. nach Vokal <i>g</i>	Engl.: ma <b>k</b> e Dän.: se <b>k</b> s	Dt.: ma <b>ch</b> en Dt.: se <b>ch</b> s
LE3	p/pp	f/ff/pf	am Wortanfang immer <i>pf</i> ; Dän. nach Vokal <i>b</i>	Engl.: sh <b>i</b> p Isl.: sk <b>i</b> p Engl.: he <b>l</b> p Isl.: hjá <b>l</b> p	Dt.: Sch <b>i</b> ff Dt.: Hil <b>f</b> e
LE4	T	s/ss/ß	nach Vokal; Dän. <i>d</i>	Engl.: ou <b>t</b> Isl.: ú <b>t</b> an Isl.: ú <b>t</b> land	Dt.: au <b>s</b> Dt.: au <b>ß</b> en Dt.: Au <b>s</b> land
LE5	T	z/tz	am Wortanfang immer <i>z</i> ; sonst <i>(t)z</i> vor allem nach kurzem Vokal, nach Konsonant, bei <i>tt</i>	Dän.: <b>t</b> vinge Dän.: <b>t</b> ælle Isl.: <b>t</b> ið Ndt.: <b>t</b> ide	Dt.: <b>z</b> wingen Dt.: <b>z</b> ählen Dt.: <b>z</b> eit
LE6	v/f	b	außer am Wortanfang	Isl.: <b>y</b> fir Isl.: skr <b>i</b> fa Dän.: skr <b>i</b> ve	Dt.: <b>ü</b> ber Dt.: schrei <b>b</b> en

(modifiziert nach Lutjeharms/Möller 2007: 91)

### Sieb 4: Rechtschreibung und Aussprache

Bezüglich der Graphie in germanischen Sprachen ergeben sich kaum Probleme. Die einzige germanische Sprache, die das lateinische Alphabet nicht verwendet, ist das Jiddische. Dennoch gibt es Unterschiede zwischen den germanischen Sprachen, auch wenn sie gleiche Buchstaben verwenden. Die Lautwerte einzelner Buchstaben können sich zwischen germanischen Sprachen stark unterscheiden. Zudem ist die Laut- und Buchstabenbeziehung in den germanischen Sprachen nicht einheitlich geregelt (anders als beispielsweise im Türkischen, wo weitestgehend jedem Laut ein Buchstabe zugeordnet ist). Illustriert sei dies an der Auslautverhärtung (Dt., Nl., Fri. und Isl. haben im



Textbeispiel: vigtigt, væsentlich  
 w-v Äquivalenz (Westgermanisch – Nordgermanisch):  
 wichtig (dt.) → **v**igtigt  
 wesentlich (dt.)/ → **v**æsentlich  
 wezenlijk (ndl.)

Textbeispiel: ud (siehe LE 4)  
 s → t (bzw. Dän. d) (Differenzierung zwischen Deutsch und anderen germanischen Sprachen):  
 aus (dt) → **ud** (dän.) / **out** (engl.)  
 was (dt.) → **hvad**  
 was (dt.) → **what**(engl.)/**wat**(nl.)

Textbeispiel: selystændig, afsnittet (siehe LE 6)  
 v/f → b (Deutsch – andere ger. Sprache):  
 selbstständig (dt.) → **z**elfständig (nl.)/**s**elvstændig (dän.)  
 Abschnitt (dt.) → **a**fsnittet (dän.)

### Sieb 5: Syntaktische Strukturen<sup>6</sup>

Dieses Sieb geht davon aus, dass es im Germanischen Satztypen gibt, die sich in (fast) jeder germanischen Sprache finden lassen. Dabei ist Deutsch als Ausgangs- bzw. Brückensprache insofern von Vorteil, da die Satztypen in den anderen Sprachen ähnlich oder einfacher sind (vgl. Berthele 2007: 167).

„Um die syntaktischen Grundstrukturen in Lesetexten auch tatsächlich erkennen zu können, ist es in erster Linie entscheidend, das Prädikat (Verb bzw. Verbeile) zu identifizieren. Die Erschließungsmöglichkeiten des fünften Siebs können also dann am Besten genutzt werden, wenn bereits etwas Wissen über Verben und Verbformen vorliegt.“ (Berthele 2007: 168).

Abbildung 5

<b>1</b>	<b>Subjekt + sein (Kopula) + Nominalphrase (Prädikativ)</b>
<b>Bsp.:</b>	<i>Er ist ein Freund. / Han er en ven.</i>
<b>2</b>	Subjekt + sein (Kopula) + Adjektiv (Prädikativ)
<b>Bsp.:</b>	<i>Er ist klug. / Han er klog.</i>
<b>3</b>	Subjekt + sein (Kopula) + Adjektiv + Vergleichspartikel + Nominalphrase
<b>Bsp.:</b>	<i>Er ist älter als du. / Han er ældre end dig.</i>
<b>4</b>	Subjekt + Prädikat
<b>Bsp.:</b>	<i>Er lernt. / Han lærer.</i>
<b>5</b>	Subjekt + Prädikat + Objekt
<b>Bsp.:</b>	<i>Er liest die Zeitung. / Han læser avisen.</i>
<b>6</b>	Subjekt + Prädikat + Umstandsbestimmung
<b>Bsp.:</b>	<i>Er spielt im Garten. / Han spiller i haven.</i>

<sup>6</sup> Anm.: Für eine detaillierte Darstellung mit weiteren Erläuterungen siehe Berthele (2007)

<b>7</b>	Subjekt + Prädikat + Objekt + Umstandsbestimmung
<b>Bsp.:</b>	<i>Er liest die Zeitung im Garten. / Han læser avisen i haven.</i>
<b>8</b>	Subjekt + Prädikat + Objekt + Objekt + Umstandsbestimmung
<b>Bsp.:</b>	<i>Er gibt ihr das Buch in der Bibliothek. / Han giver hende bogen på biblioteket.</i>
<b>9</b>	Fragewort + Prädikat [+ Nominalphrase]
<b>Bsp.:</b>	<i>Wer studiert? / Hvem studerer?</i>
<b>10</b>	[Konnektor] + Subjekt + Prädikat + [...]
<b>Bsp.:</b>	<i>Und er ging in das Café. / Og han gik på café.</i>
<b>11</b>	Prädikat + Subjekt + Objekt
<b>Bsp.:</b>	<i>Hast du den Ball? / Har du bolden?</i>
<b>12</b>	Prädikat + Ergänzung(en)
<b>Bsp.:</b>	<i>Prädikat + Objekt: Lies das Buch! / Læser bogen.</i>
<b>13</b>	[...] + Prädikat
<b>Bsp.:</b>	<i>(Ich habe alles), was ich nötig habe.</i>
<b>14</b>	Satzklammer I: Subjekt + Verb(finit) + Objekt + [...] + Verb(infinit)
<b>Bsp.:</b>	<i>Ich habe den Brief an Franz bereits geschrieben.</i>
<b>15</b>	Satzklammer II: Verb(finit) + Subjekt + Objekt + [...] + Verb(infinit)
<b>Bsp.:</b>	<i>Hast du gestern eingekauft?</i>
<b>16</b>	Subjekt + Verb(finit) [+ Adverb] + Verb(infinit) + Objekt
<b>Bsp.:</b>	<i>Jeg har [allerde] skrevet et brev til Karl. / *Ich habe [bereits] geschrieben einen Brief an Karl.</i>

Tabelle (...) Germanische Satztypen (pangermanisch: 1-12; westgermanisch: 13-15)

(Quelle: Berthele 2007: 167)

### Sieb 6: Morphosyntaktische Elemente

Ähnlich wie das fünfte Sieb ist auch das Sieb 6 recht komplex. Aufgrund des gewählten Textbeispiels sollen das Sieb 6 und Sieb 7 lediglich auf das Dänische bezogen werden.<sup>7</sup> Das Deutsche und das Isländische weisen unter den germanischen Sprachen einen ausgeprägten Formenreichtum auf. Das Englische und die festlandskandinavischen Sprachen sind hier weniger komplex. Im Dänischen gibt es wie im Deutschen einen unbestimmten Artikel, der auf das Zahlwort für eins zurückgeführt werden kann. Der unbestimmte Artikel wird im Dänischen nach Utrum (maskulin/feminin) und Neutrum differenziert („en“ für Utrum und „et“ für Neutrum). Der bestimmte Artikel wird im Dänischen ebenfalls nach Genus (Utrum/Neutrum) unterschieden und enklitisch gebraucht, d. h. er wird an das Nomen angehängt: *en bog – ein Buch; bogen – das Buch*. Die Pluralmorpheme sind im Dänischen weniger komplex als im Deutschen. Hier wird (wie im Deutschen) zwischen unbestimmtem und bestimmtem Plural unterschieden (Übersetzung der Wörter siehe<sup>8</sup>):

unbestimmt:	kone-r	bestimmt:	kone-r-ne
	hus-e		hus-e-ne
	år-∅		år-ene
	blyant-er		blyant-er-ne
	børn		børn-ene

Aus der Darstellung ergibt sich, dass der unbestimmte Plural im Nominativ durch -(e)r, -e, -∅ (keine Veränderung) und Stammvokaländerung (barn→ børn) realisiert werden kann. Der bestimmte Plural ist vom unbestimmten insofern abhängig, als dass an diesen -(e)ne angehängt wird.

<sup>7</sup> Der Literaturliste können Sie vertiefende Werke entnehmen, die Sie auch genauer in die Siebe 5-7 einführen.

<sup>8</sup> (kone - Frau; hus - Haus; år - Jahr, blyant - Bleistift; barn - Kind)

Die Kasus im Dänischen sind sehr überschaubar; es existieren nur die Grundform und der Genitiv. Auch hier sind das Isländische und Deutsche wesentlich komplexer. Die Verbalflexion im Dänischen ist ebenfalls leicht überschaubar. Der Infinitiv wird im Dänischen durch -e signalisiert (spring-e, vgl. *spring-en* im Deutschen). Die finiten Verbformen (konjugierte Formen) sind im Dänischen (wie im Schwedischen, Norwegischen und Englischen) alle identisch. Die Präsensformen werden durch das Anhängen von -er bzw. -r an den Verbstamm gebildet:

Dänisch:	jeg	drikk-er	Deutsch:	ich	trink-e
	du	drikk-er		du	trink-st
	han/hun	drikk-er		er/sie	trink-t
	den/det	drikk-er		es	trink-t
	vi	drikk-er		wir	trink-en
	I	drikk-er		ihr	trink-t
	de/De	drikk-er		sie, Sie	trink-en
	Imperativ:	drikk			trink

In allen germanischen Sprachen – mit Ausnahme des Afrikaans – gibt es starke und schwache Verben. Bei den starken Verben findet sich somit auch ein Ablaut – also ein Wechsel des Stammvokals im Präteritum und Partizip Perfekt (in der Tabelle fett markiert). Die schwachen Verben werden in allen germanischen Sprachen durch ein Dentalsuffix (-t, -d, -ð) gekennzeichnet.

Abbildung 6

	Infinitiv	Präteritum	Partizip Perfekt
<b>starke Verben</b>			
dänisch	springe	sprang	sprunget
deutsch	springen	sprang	gesprungen
<b>schwache Verben</b>			
dänisch	rejse	rejste	rejt
deutsch	reisen	reiste	gereist

(Quelle: modifiziert nach Fix-Bonner (2009): 73)

„Die Bildung der übrigen Tempora erfolgt periphrastisch durch die Kombination einer finiten Verbalform (Infinitiv, Partizip Perfekt) mit Hilfs- bzw. Modalverben.“ (Zeevaert (2007): 190).

### Sieb 7: Prä- und Suffixe

Dieses Sieb stellt das letzte Sieb im EuroComGer-Ansatz dar und verlangt im Gegensatz zu den Sieben 3-5 weniger Anstrengung. Das letzte Aussieben geschieht über die Identifizierung von Affixen (Prä- und Suffixe, also Vor- und Nachsilben). In dem Beispieltext werden Sie bestimmt schon die Überschrift entschlüsselt haben: *Bestemthed* bedeutet übersetzt *Bestimmtheit*. Das Dänische *-hed* entspricht dem Deutschen Suffix *-heit*. Darüber hinaus gibt es unter den germanischen Sprachen zahlreiche Affixe, die ein Äquivalent in einer anderen germanischen Sprache haben. Nachfolgend ist die Tabelle von Duke et al. (2004) aufgeführt:

Abbildung 7

Wortart	Deutsch	Luxemburgisch	Afrikaans	Dänisch	Isländisch
<b>Nomina</b>	-schaft Freundschaft	-schaft Frëndschaft	-skap vriendskap	-skab venskab	-skapur !(vinátta)
<b>Adjektiva</b>	un-; -lich unmöglich	on-; -lech onméiglech	on-; -lik onmakelik	u-; -lig umulig	ó-; -legur ómögulegur
<b>Verben</b>	vor- vorbereiten	vor- vibereden	voor- voorberei	for- forberede	for- forvinna

(Quelle: modifiziert nach Duke et al. (2004): 132)

Die exemplarische Siebung des Beispieltexes zeigte, dass eine erste Auseinandersetzung mit dem EuroComGer-Ansatz sehr komplex wirkt. Doch entwickelt sich durch regelmäßiges Anwenden dieser Siebe ein Automatismus, der keine strikte Trennung der Siebe verlangt. Notwendig ist auf jeden Fall, sich mit der zu siebenden Sprache stärker zu beschäftigen. Verlangen die Isolierung von Internationalismen und Germanismen keine große Mühe, so sind doch bestimmte Satztypen und Funktionswörter weitaus lernintensiver. Dennoch wird jeder Versuch, einen Text zu „sieben“, zu Erfolgen und Lernzuwächsen führen, die nachfolgende Siebprozesse erleichtern.

### **Interkomprehension im Fachunterricht**

Eingangs wurde erwähnt, dass der Interkomprehensionsansatz sich auch für sprachlich heterogene Klassen eignet. Sprachlich heterogene Klassen in Deutschland zeichnen sich dadurch aus, dass zwei- oder mehrsprachige SuS eine andere Erstsprache erlernt haben als monolingual Deutschsprechende. Diese unterschiedlichen Erstsprachen werden im allgemeinen Regelunterricht zu selten berücksichtigt. Häufig werden sie sogar als Defizit angesehen, welches das Deutschlernen behindere oder zumindest erschwere.

Im Fachunterricht kann ein interkomprehensionsorientierter Unterrichtsansatz diesen Fehlannahmen entgegenwirken. Besonders mehrsprachige SuS bringen für den Erwerb rezeptiver Fertigkeiten mehr sprachliches Material mit als monolinguale SuS.

„Fachsprachliche Texte bieten sich in aller Regel für interkomprehensiv Strategien in besonderem Maße an. Die Terminologie etwa in den Naturwissenschaften ist hochgradig international, Lehrbücher, Abhandlungen zu bestimmten Themenbereichen, Forschungsberichte etc. folgen i.d.R. leicht nachvollziehbaren formalen Kriterien. Der neutrale fachsprachliche Stil zeichnet sich u.a. durch kurze Sätze, Parataxen und im Vergleich zur Allgemeinsprache stark eingeschränkten Gebrauch der Tempora aus. Kennzeichnend für Fachsprachen ist weiterhin das formale Kriterium der Monosemierung, was die hohe Anzahl von Fachtermini erklärt. Sie erleichtern die Erschließung eines Fachtextes in einer bislang unbekanntem Sprache in hohem Maße.“ (Reissner (2004): 137)

Dabei kann sich der Interkomprehensionsansatz auch inhaltlich Themen nähern. Ein Gesetzestext in einer fremden Sprache (z. B. die Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte) kann im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht eingesetzt werden und mehrwertig verwertet werden. Die SuS können ihr sprachliches Wissen einbringen und erweitern, und sie können sich über eine andere Sprache einem neuen Inhalt nähern. Dieser Interkomprehensionsansatz hängt entscheidend von den

Kompetenzen des Fachlehrers ab. Aber auch gerade im (Fremd-)Sprachenunterricht können Fachtexte, als Kontrast zu literarischen Texten und ebenfalls zur Annäherung an bestimmte Fachinhalte, eingesetzt werden. Den SuS wird über diese Herangehensweise ermöglicht, Übungen zur Wortkomposition, semantischen Zuordnung, Morphosyntax und Lernbewusstheit (vgl. Meißner (2004): 50) zu bearbeiten. SuS lernen durch einen interkomprehensionsorientierten Unterrichtsansatz Lernstrategien kennen, die ihnen helfen, ein Nichtverstehen benennen zu können und auch Lösungsansätze zu entwickeln. Dieser Erwerb stellt somit auch einen Mehrwert für alle SuS dar. Denn die Erweiterung des eigenen Handlungsrepertoires ermöglicht es allen SuS mit Schwierigkeiten bei deutschsprachigen Texten bewusster umzugehen. Auch hier können sie versuchen, Verben zu isolieren, Affixe zu erkennen, die ihnen ermöglichen, Wortstämme zu benennen, Wortbedeutungen mit Hilfe weiterer Sprachen besser zu erfassen u. Ä.

„Je mehr wir über die Formen und die Wortstellung einer Sprache wissen, desto besser können wir natürlich auch die Grammatik und Syntax zum Erschließen von semantischen Zusammenhängen heranziehen. Das Verfahren ist also auch hier kreisend, oder vielleicht besser hangelnd: Wir hangeln uns von Liane zu Liane, müssen dabei manchmal auch einen kürzeren oder längeren Flug durch die Luft in Kauf nehmen. Abstürze sind normal, schmerzen aber beim Rezeptionsprozess nur wenig, Missverständnisse führen zur schnellen Revision der Hypothesen über das Verstandene. Rasch rappeln wir uns also auf, hangeln uns an der letzten vertrauten Liane wieder hoch und versuchen uns in eine andere Richtung durchzuschlagen.“ (Berthele 2007: 21).

Dieses Bild gilt besonders für mehrsprachige SuS, die sich, anders als monolingual Deutsche, täglich im „Dschungel“ der Sprachen bewegen müssen. Sie müssen eine ihnen mal mehr, mal weniger unbekannte deutsche Sprache entdecken lernen. Dabei greifen auch sie auf zu kurze oder manchmal fehlende Lianen zurück, die ihnen das Erlernen dieser Zweitsprache schwieriger machen. Interkomprehensorientierter Unterricht kann Hilfen vermitteln, ohne dass DaZ-SuS stigmatisiert werden, wie mit sprachlichen Nichtverstehen und sprachlichen Unbekanntheiten umzugehen ist.

„[D]ie Lerner erleben einen ‚Aha-Effekt‘, der zu einem sonst selten anzutreffenden Interesse und höchster Motivation führt, sich anderen Sprachen zu nähern und sich mit ihnen auseinanderzusetzen.“ (Reissner 2004: 152).

Wenn dieses Interesse von mehrsprachigen SuS auf ihre Zweitsprache übertragen wird, hat der interkomprehensionsorientierte Unterricht neben seinem eigentlichen Ziel, dem Einblick in eine (fast) unvertraute Sprache, ein weiteres wichtiges Ziel erreicht.

### **Diskussion**

Damit ein interkomprehensionsorientierter Unterricht gelingen kann, muss die Lehrkraft bereit sein, Sprachvergleiche in den Unterricht zu integrieren, und sie muss die Fertigkeiten besitzen, die diese Integration ermöglichen. Der vorgestellte Ansatz kann helfen, sich im Unterricht anderen Sprachen zu nähern und diese entdecken zu lernen. Die vorgestellte Methode gibt dabei Anregungen, wie ein solches Entdecken gestaltet sein kann. In mehrsprachigen Klassen bieten sich interkomprehensionsorientierte Ansätze (der konkrete Sprachzweig oder die konkrete Sprachfamilie können variieren) an, um SuS Strategien näher zu bringen, damit sie (fremde) Sprachen erkunden und entdecken lernen. Dabei haben mehrsprachige SuS die Chance, durch die Kontrastivität mit dem Deutschen ihre Zweitsprache anders kennenzulernen. Die Strategien des Sprachvergleichs bzw. wie

mit Unbekannten umgegangen wird, kann von mehrsprachigen SuS genutzt werden (natürlich auch von monolingualen SuS). Internationalismen zu entdecken, ist eine Möglichkeit, bei der besonders mehrsprachige SuS ihr muttersprachliches Wissen einbringen können. SuS, die Muttersprachler einer germanischen, romanischen, slawischen oder Turksprache sind, können bestimmte Wörter in anderen Sprachen erkennen, da diese sehr ähnlich bis gleich sind:

Abbildung 8

	<b>Deutsch</b>	<b>Telefon</b>	<b>Sekretär</b>	<b>Balkon</b>	<b>Karte</b>
<b>Germanisch</b>	Niederländisch	<i>telefoon</i>	<i>sekretaris</i>	<i>Balkon</i>	<i>kaart</i>
	Englisch	<i>telephone</i>	<i>secretary</i>	<i>balcony</i>	<i>card</i>
<b>Romanisch</b>	Französisch	<i>téléphone</i>	<i>secrétaire</i>	<i>Balcon</i>	<i>carte</i>
	Italienisch	<i>telefono</i>	<i>secretaire</i>	<i>balcone</i>	<i>carta</i>
	Spanisch	<i>teléfono</i>	<i>secretario</i>	<i>Balcón</i>	<i>carta</i>
<b>Turksprache</b>	Türkisch	<i>telefon</i>	<i>sekreter</i>	<i>Balkon</i>	<i>kart</i>
<b>Slawisch</b>	Polnisch	<i>telefon</i>	<i>sekretarz</i>	<i>Balkon</i>	<i>karta</i>

(modifiziert nach Oomen-Welke 2007)

Der hier vorgestellte germanische Interkomprehensionsansatz ist in seiner Komplexität und Gänge nicht für jede Jahrgangsstufe geeignet und möglich. Es gilt stets, die Zielgruppe zu bestimmen und bei Bedarf einzelne Siebe zu vernachlässigen. Dennoch können einzelne Elemente aus diesem Ansatz in eine kontrastive Unterrichtsgestaltung Eingang finden. Der Interkomprehensionsansatz bietet den Vorteil, dass er eine geeignete Struktur für eine systematische Auseinandersetzung mit einer anderen Sprache anbietet. SuS, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, sind mit germanischen Sprachen und deren Systematik weniger vertraut. Doch kann durch das Erlernen der Zweitsprache und den Fremdsprachenunterricht in Englisch davon ausgegangen werden, dass auch sie die germanische Interkomprehension kennenlernen und Wissenszuwächse erlangen können. Einen entscheidenden Vorteil bietet dieser Ansatz, da er SuS, die Deutsch noch nicht kompetent beherrschen, nicht stigmatisiert, sondern alle SuS in eine Sprachnotsituation versetzt, in der sie sich zurecht finden müssen. Der Gewinn für mehrsprachige SuS kann besteht weiterhin darin, dass sie eine Systematik kennenlernen und Regeln entdecken, die ihnen für ihren Zweitspracherwerb nützen können. Alle SuS erreichen eine mehrsprachige Kompetenz, die die individuelle Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit berücksichtigt und auf den Lernerfahrungen der SuS aufbaut.

„Interkomprehension lehrt im Gegensatz zum herkömmlichen Fremdsprachenunterricht keine neuen sprachlichen Strukturen und macht diesen daher auch nicht überflüssig. (...) Interkomprehension stützt sich auf die vielfältigen Gemeinsamkeiten der Sprachen innerhalb der jeweiligen Sprachfamilien und versucht, durch die Bewusstmachung dieser Gemeinsamkeiten die Unterschiede auf der individuellen Ebene der Sprecher zu überbrücken (...)“ (Bär 2009: 25)

## Anhang

### Textbeispiel I (Dänischer Text)

Dän.:	Han		er		lærer.			
	Personalpronomen, 3. Person		Verb, Präsens, 3. PS		Substantiv			
Dt.:	Er		ist		Lehrer.			
Dt.:	Er ist Lehrer.							
Dän.:	Det	er		Lars.				
	Pronomen	Verb, Präsens, 3. PS		Personalpronomen(2. PS)				
Dt.:	Es/das	ist		Lars.				
Dt.:	Das ist Lars.							
Dän.:	Han	bor	i	Roskilde	og	er	lærer.	
	Personalpronomen, 3. Person	Verb, Präsens, 3. PS	Präposition	Substantiv	Konjunktion	Verb, Präsens, 3. PS	Substantiv	
Dt.:	Er	wohnt	in	Roskilde	und	ist	Lehrer.	
Dt.:	Er wohnt in Roskilde und ist Lehrer.							
Dän.:	Om morgenen	står	han		Op	klokken	6.00.	
	Adverb	Verb, Präsens, 3. PS	Personalpronomen (3. PS)		Präposition	Substantiv+Artikel	Numeral	
Dt.:	Morgens	steht	er		Auf	die Uhr	6.00	
Dt.:	Morgens steht er um sechs Uhr auf.							
Dän.:	Så	tager	han	brusebad	og	spiser	morgenmad.	
		Verb, Präsens, 3. PS	Personalpronomen (3. PS)	Substantiv	Konjunktion	Verb, Präsens, 3. PS	Substantiv	
Dt.:	Dann	nimmt	er	Brausebad (Dusche)	und	isst	Frühstück	
Dt.:	Dann nimmt er eine Dusche und isst Frühstück.							
Dän.:	Klokken	7.00.	tager	Han	på	arbejde.		
	Substantiv+Artikel	Numeral	Verb, Präsens, 3. PS	Personalpronomen (3. PS)	Präposition	Substantiv		
Dt.:	die Uhr	7.00	nimmt	Er	auf	Arbeit		
Dt.:	Um 7.00 Uhr geht er zur Arbeit.							
Dän.:	Han	er	på	arbejde	til	ca.	klokken	16.00.
	Personalpronomen (3. PS)	Verb, Präsens, 3. PS	Präposition	Substantiv	Präposition	Substantiv	Substantiv+Artikel	Numeral
Dt.:	er	ist	auf	Arbeit	bis	Arbeit	die Uhr	16.00
Dt.:	Er ist bis ca. 16Uhr bei/auf der Arbeit.							
Dän.:	Om eftermiddagen		køber		han		ind.	
	Adverb		Verb, Präsens, 3. PS		Personalpronomen (3. PS)		Verbzusatz	
Dt.:	Nachmittags		kauft		er		ein.	
Dt.:	Nachmittags kauft er ein.							

Dän.:	Derfeter	laver	han	mad	og	spiser
	Adverb	Verb, Präsens, 3. PS	Personalpronomen (3. PS)	Substantiv	Konjunktion	Verb, Präsens, 3. PS
Dt.:	Danach	macht	er	Essen	und	isst
Dt.:	Danach macht er Essen und isst.					

Dän.:	Så	er	han	sammen	med	sine	venner	eller	dyrker	sport.
		Verb, Präsens, 3. PS	Personalpronomen (3. PS)		Präposition	Reflexivpronomen	Substantiv	Konjunktion	Verb, Präsens, 3. PS	Substantiv
Dt.:	Dann	ist	er	zusammen	mit	seinen	Freunden	oder	treibt	Sport.
Dt.:	Dann ist er mit seinen Freunden zusammen oder treibt/macht Sport.									

Dän.:	Han	kan	godt	lide	at	spille	fodbold	og	at	svømme.
	Personalpronomen (3. PS)	Verb, Präsens, 3. PS	Adjektiv	Verb, Infinitiv	Infinitivanzeiger	Verb, Infinitiv	Substantiv	Konjunktion	Infinitivanzeiger	Verb, Infinitiv
Dt.:	Er	kann	gut	leiden	spielen		Fußball	und	schwimmen.	
Dt.:	Er mag es Fußball zu spielen und zu schwimmen.									

Textbeispiel II (Isländischer Text)

Isl.:	Hvar	hefur	þú	verið	í dag?
	Frageadverb	Verb, Präsens, 2. PS	Personalpronomen (2. PS)	Verb, Partizipperfekt	Adverb
Dt.:	Wo	hast	du	gewesen	heute?
Dt.:	Wo bist du heute gewesen?				

Isl.:	Ég	var	í	Reykjavík	til	að gera	innkaup.
	Personalpronomen (1. PS)	Verb, Imperfekt, 1. PS	Präposition	Substantiv	Präposition	Infinitiv	Substantiv
Dt.:	Ich	war	in	Reykjavík	zu	machen	Einkauf.
Dt.:	Ich war in Reykjavík, um dort einzukaufen.						

Isl.:	Ég	bý	ekki	í	Reykjavík	og	fer
	Personalpronomen, 1 Person Singular	Verb, Präsens, 1. PS	Negation	Präposition	Substantiv	Konjunktion	
Dt.:	Ich	wohne	nicht	in	Reykjavík	und	gehe
Dt.:	Ich wohne nicht in Reykjavík und fahre ...						

Isl.:	þess vegna	á	Bílnum	þangað.
	Adverb	Präposition		Adverb
Dt.:	deshalb		dem Auto	dahin/dorthin
Dt.:	... deshalb mit dem Auto dahin.			

Isl.:	Hans	er	að lesa	og	skrifa.
	Substantiv	Verb, Präsens, 3. PS.	Infinitiv Verb	Konjunktion	Infinitiv Verb
Dt.:	Hans	ist	lesen	und	schreiben
Dt.:	Hans liest und schreibt.				

Isl.:	Hann	er	að undirbúa	sig	undir	skólann.
	Personalpronomen, 3. Person Singular	Verb, Präsens, 3. PS.	aðundirbúa sig undir e-ð			Substantiv Schule-ART
Dt.:	Er	ist	sich auf etw. vorbereiten			die Schule
Dt.:	Er bereitet die Schule vor. / Er bereitet sich auf die Schule vor.					

Isl.:	Hefur	þú	verið	úti?
	Verb, Präsens, 2. PS	Personalpronomen, 2. PS	Verb, Präteritum, Partizip	Adverb
Dt.:	Hast	du	gewesen	draußen?
Dt.:	Bist du draußen gewesen?			

Isl.:	Já,	en	það	Er	vont	veður.
	Interjektion	Konjunktion	Pronomen	Verb, Präsens, 3. PS	Adjektiv	Substantiv
Dt.:	Ja,	aber	das	Ist	Schlecht	Wetter
Dt.:	Ja, aber das Wetter ist schlecht.					

Isl.:	Á	morgun	verður	betra	veður.
	Futur-Anzeiger	Adverb	Verb, Präsens, 3. PS	Adjektiv-Neut. von góður	Substantiv-Neut.
Dt.:	im	morgen	wird	besseres	Wetter
Dt.:	Morgen wird das Wetter besser. / Morgen wird besseres Wetter.				

### Textbeispiel III (Übersetzung des dänischen (Fach-)Textes ins Deutsche)

#### 1.3 Bestimmtheit

Bestimmtheit findet man im Türkischen nicht als selbstständige grammatikalische Kategorie. Es gibt entweder Endungen (wie im Dänischen) oder bestimmte Artikel (wie z.B. das englische *the*) um Bestimmtheit anzugeben. Es findet sich jedoch ein unbestimmter Artikel entsprechend dem dänischen „en/et“ (siehe mehr dazu im Abschnitt über Adjektive). Aber es ist sehr wichtig, zu beachten, dass Bestimmtheit (oder Unbestimmtheit) eine wesentliche Komponente in nominativer und akkusativer Bedeutung und Anwendung ist. (Siehe oben im Abschnitt über Kasus) So steht das Objekt eines Satzes, falls er unbestimmt ist, im Nominativ (1.3a), aber falls er bestimmt ist, im Akkusativ (1.3b).

(1.3a)	<i>Birkitapoku-yor-um.</i>	vs.	(1.3b)	<i>Kitab-ı</i>	<i>oku-yor-um.</i>
	<i>En bog</i>			<i>bog-AKK</i>	<i>læse-PRS-1SG</i>
	<i>læse-PRS-1SG</i>				
	<i>Jeg læser en bog.</i>			<i>Jeglæser bogen.</i>	
	<i>Ich lese ein Buch.</i>			<i>Ich lese das Buch.</i>	

Ansonsten muss man es dem Kontext entnehmen, ob ein Wort oder Satzglied bestimmt oder unbestimmt ist.

## Literatur

Bär, Marcus (2004): Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik. Aachen: Shaker Verlag.

Bär, Marcus (2009): Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8-10. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Berthele, Raphael (2007a): 2 Zum Prozess des Verstehens und Erschließens. In: Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hg.): EuroComGer – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker Verlag. S. 15-26

Berthele, Raphael (2007b): 7 Sieb 5: Syntaktische Strukturen. In: Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hg.): EuroComGer – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker Verlag. S. 167-179

Duke, Janet et al. (2004): Die sieben Siebe des EuroCom für den multilingualen Einstieg in die Welt der germanischen Sprachen. In: Klein, Horst G. / Rutke, Dorothea (Hg.): Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension. Aachen: Shaker Verlag. S. 109-134

Fix-Bonner, Hans (2009): Kompakt Grammatik Dänisch. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen Verlag.

Klein, Horst G. / Stegmann, Tilbert D. (2000): EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können. Aachen: Shaker Verlag.

Lindow, Wolfgang et al. (1998): Niederdeutsche Grammatik. Leer: Verlag Schuster

Lutjeharms, Madeline / Möller, Robert (2007): 5 Sieb 3: Laut- und Graphementsprechungen. In: Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hg.): EuroComGer – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker Verlag. S. 87-144

Meißner, Franz-Joseph (2004): Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In: Klein, Horst G. / Rutke, Dorothea (Hg.): Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension. Aachen: Shaker Verlag. S. 39-66

Möller, Robert (2007): 4 Sieb 2: Funktionswörter. In: Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hg.): EuroComGer – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker Verlag. S. 57-85

Pétursson, Magnús (2010): Lehrbuch der isländischen Sprache. Hamburg: Helmut Buske Verlag.

Pude, Angela (2007): Visnakkesved! Der Dänischkurs. Kursbuch. Ismaning: Hueber Verlag.

Reissner, Christina (2004): Fachsprachen und Interkomprehension. In: Klein, Horst G. / Rutke, Dorothea (Hg.): Neuer Forschungen zur Europäischen Interkomprehension. Aachen: Shaker Verlag. S. 135-154

Tafel, Karin et al. (2009): Slavische Interkomprehension. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr Verlag

Valovics; Richard (1998): Tyrkisk i kontrastivt perspektiv. Herning: Special-pædagogiskforlag a-s.

Zeevaert, Ludger (2007): 8 Sieb 6: Morphosyntaktische Elemente. In: Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hg.): EuroComGer – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker Verlag. S. 181-193

### **Weiterführende Literatur**

Dreyer, Hilke / Schmitt, Richard (2009): Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. Die Gelbe aktuell. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Fischer-Hansen, Barbara / Kledal, Ann (2010): Grammatiken – håndbog i dansk grammatik for udlændinge. Special-pædagogiskforlag.

Fox, Stephen / Schneider-Broekmans, Jsoina (2002):Taalvitaal. Niederländisch für Anfänger. Ismaning: Max Huber Verlag.

Guttke, Ebrou Olga (2008): Talasvensak. Schwedisch A1. Lehrbuch. Plön: Groa Verlag.

Jacobs, Jörn (2009): Wie sprechen unsere Nachbarn? Eine Gesamtübersicht über die Länder und Sprachen Europas. Aachen: Shaker Verlag.

Klein, Horst G. (2007): EuroCom an der Schule. Informationen zum Mehrsprachigkeitsunterricht für Fremdsprachenlehrende. Aachen: Shaker Verlag.

Oomen-Welke, Ingelore und Arbeitsgruppe (2007): Der Sprachenfächer, Band 3. Internationale Wörter, Fremdwörter, Internationale Wortbausteine. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag und Freiburger Verlag.

Pude, Angela (2009): Dänisch. Kurzgrammatik. Zum Nachschlagen und Üben. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Schirmer, Randi Rosenvinge (2009): Et år i Norge. Norwegisch für Deutschsprachige. Bremen: Hempen Verlag.

Wolff, Gerhart (2009): Deutsche Sprachgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart. Tübingen: A. Francke Verlag.