

# **Beobachtung des Interkomprehensionsphänomens zwischen Deutsch und Schwedisch**

Eine Untersuchung an einer Türkuer Schule

Sanna-Marja Kultima Metsala

Proseminararbeit

Deutsche Sprache

Institut für Sprach- und Translationswissenschaft

Humanistische Fakultät

Universität Turku

2025

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä

Proseminararbeit

## **Deutsche Sprache**

**Sanna-Marja Kultima Metsala**

### **Beobachtung des Interkomprehensionsphänomens zwischen Deutsch und Schwedisch**

**Seitenzahlen: 46**

Diese Studie untersucht den Einfluss der Schwedischkenntnisse auf das Erlernen der deutschen Sprache im finnischen Schulkontext. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht das Phänomen der Interkomprehension – also das Verstehen verwandter Sprachen auf Grundlage bereits vorhandener Sprachkenntnisse (Strasser, Hülsmann & Ollivier 2021, S. 25). Die Studie beleuchtet, inwiefern die Beherrschung der schwedischen Sprache das Deutschlernen unterstützen oder auch behindern kann.

Das Datenmaterial wurde an einer Turkuer Schule mittels eines digitalen Fragebogens erhoben, der Fragen zum sprachlichen Hintergrund der Schüler, Interkomprehensionsaufgaben auf Schwedisch und Deutsch und Reflexionsfragen enthielt. Die Befragung wurde an zwei Gruppen durchgeführt: Gesamtschüler:innen, die Deutsch länger als Schwedisch gelernt hatten, und Gymnasialschüler:innen, deren Schwedischkenntnisse weiter fortgeschritten waren als ihre Deutschkenntnisse.

Als theoretische Grundlage dient unter anderem die Methode *Die sieben Siebe* sowie ihre auf germanische Sprachen angepasste Variante *EuroComGerm*. (Meißner 2020, S. 35-36). Ziel dieser Ansätze ist die Entwicklung einer mehrsprachigen Lesekompetenz. Zudem wird *das Interactive Activation Model (IAM)* herangezogen, das erklärt, wie verwandte Wörter im mentalen Lexikon – also dem inneren Wortschatz – auch ohne aktive Sprachkenntnisse erkannt werden können, basierend auf sogenannter *Sprachintuition* (Schwall 2020, S. 26-28).

Die Ergebnisse zeigen, dass Schwedischkenntnisse beim Deutschlernen von Vorteil sein können, wenn Lernende die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen bewusst erkennen und nutzen. Gleichzeitig können aber auch Verwechslungen auftreten, zum Beispiel durch sogenannte „*falsche Freunde*“ (Schwall 2020, S. 78). Ein gezielter Einsatz von Interkomprehension unterstützt die Mehrsprachigkeit, erhöht die Sprachbewusstheit und stärkt die Lernmotivation (Richter-Vapaatalo 2022, S. 14). Wenn Schüler:innen sich der Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen bewusst werden, wird ein reflektierter Sprachgebrauch erleichtert.

**Schlüsselwörter:** Multilingualism, Mehrsprachigkeit, Interkomprehension, Deutsch als Fremdsprache (DaF), Transfereffekt, Sprachvergleich, metasprachliches Bewusstsein, Sprachdidaktik, Sprachintuition

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Theorieteil: Forschungsstand</b>	<b>6</b>
2.1	Überblick über Fremdsprachen-Unterricht in Finnland	6
2.2	Interkomprehension und Transfereffekt als allgemeine Phänomene	7
2.2.1	Interkomprehension	7
2.2.2	Transfereffekt	8
2.3	Interkomprehension beim Sprachenlernen	9
2.3.1	Die positiven Auswirkungen der Interkomprehension auf das Sprachenlernen	9
2.3.2	Mögliche negative Auswirkungen von Interkomprehension auf das Sprachenlernen und die so genannten „falschen Freunde“	10
2.4	Studien zu den Interkomprehensionsmethoden	11
2.4.1	Das Text-Basen-Satelliten-System (TBS-System)	11
2.4.2	Der EuroCom-Ansatz	12
2.4.3	Tandem-Modelle	12
2.4.4	Eigene Untersuchung	13
2.5	Die sieben Siebe für die germanischen Sprachen	15
<b>3</b>	<b>Methodenteil – Durchführung der Untersuchung</b>	<b>17</b>
3.1	Forschungsfragen und Forschungsdesign	17
3.1.1	Qualitative Inhaltsanalyse	18
3.1.2	Fragebogen zur Untersuchung	19
3.1.3	Gruppen von Gesamtschülern und Gymnasialschülern, die an der Umfrage teilgenommen haben	20
<b>4</b>	<b>Analyse der Umfrageantworten</b>	<b>22</b>
4.1	Kategorisierung der Antworten	22
4.2	Analyse der Antworten	22
4.3	Analyse des Abschnitts zur Selbstreflexion	32
<b>5</b>	<b>Zusammenfassung</b>	<b>34</b>
	<b>Literatur</b>	<b>37</b>
	<b>Anhänge</b>	<b>39</b>
	Anhang 1. Fragebogen für Schüler:innen	39

# 1 Einleitung

Vorhandene Sprachkenntnisse spielt beim Erlernen neuer Sprachen bereits eine zentrale Rolle. Besonders dann, wenn die zu erlernenden Sprachen zur gleichen Sprachfamilie gehören, können strukturelle oder lexikalische Ähnlichkeiten den Lernprozess entweder erleichtern oder erschweren (Ringbom 2007, S. 1). Deutsch und Schwedisch gehören beide zur Familie der germanischen Sprachen und bieten daher ein interessantes Untersuchungsfeld für sprachübergreifende Lernprozesse (Schlabach 2020, S.106-107). In Finnland lernen alle Schüler<sup>1</sup> im Rahmen der Schulpflicht Schwedisch – meist noch vor dem Beginn des Deutschunterrichts (Opetushallitus 2014, S. 196). Diese Ausgangslage bietet eine wertvolle Gelegenheit, die Rolle der schwedischen Sprachkenntnisse beim Erlernen des Deutschen zu untersuchen.

Im Mittelpunkt dieser Studie steht das Konzept der Interkomprehension zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen. Interkomprehension bezeichnet das Verstehen verwandter Sprachen auf der Grundlage vorhandener Sprachkenntnisse, ohne dass die verstandene Sprache vollständig beherrscht wird (Strasser, Hülsmann & Ollivier 2021, 25). Während dieses Konzept häufig im Zusammenhang mit romanischen Sprachen diskutiert wird, rückt es auch im Bereich der germanischen Sprachen zunehmend in den Fokus (Meißner 2020, S. 35-36). Die Untersuchung soll aufzeigen, inwiefern Kenntnisse des Schwedischen den Erwerb der deutschen Sprache unterstützen oder auch behindern können. Besonders interessant ist dabei die Frage, wie Lernende ihre vorhandenen Sprachkenntnisse aktiv und bewusst nutzen können, um eine neue Sprache zu verstehen und zu produzieren.

Die zentralen Forschungsfragen dieser Untersuchung lauten: Wie zeigt sich Interkomprehension beim Erlernen der deutschen Sprache, wenn der Lernende zuvor Schwedisch gelernt hat? In welchen Situationen unterstützen Schwedischkenntnisse den Deutschlernprozess, und wann erschweren sie ihn möglicherweise? Und schließlich: Wie kann die Lehrkraft Lernende unterstützen, das Schwedisch und Deutsch verwechseln, und gleichzeitig Interkomprehension als positive Lernstrategie fördern?

Ziel dieser Arbeit ist es, ein besseres Verständnis für den Transfer zwischen verwandten Sprachen zu gewinnen und konkrete pädagogische Ansätze aufzuzeigen, wie dieser Transfer im Unterricht effektiv genutzt werden kann. Die Untersuchung basiert auf einem Fragebogen, der an Gesamtschüler<sup>1</sup> und Gymnasialschüler<sup>1</sup> in einer Turkuer Schule verteilt wurde, die sowohl Schwedisch als auch Deutsch lernen. Die Ergebnisse sollen Aufschluss darüber geben, wie

sprachübergreifendes Denken im Unterricht gefördert werden kann und welche Chancen und Herausforderungen damit verbunden sind.

---

<sup>1</sup> Der sprachlichen Vereinfachung halber wird im Folgenden gelegentlich generisches Maskulinum benutzt. Dieses bezieht sich auf alle Geschlechter.

## 2 Theorieteil: Forschungsstand

In diesem Abschnitt werden die für die Studie relevanten Begriffe, Phänomene und Theorien definiert.

### 2.1 Überblick über Fremdsprachen-Unterricht in Finnland

Es ist obligatorisch, Schwedisch in der Finnischen Gesamtschule zu lernen, da Schwedisch die offizielle zweite Amtssprache Finnlands ist. Schwedisch wird daher in Gesamtschulen als “zweite Landessprache” (*toinen kotimainen kieli*) bezeichnet (Opetushallitus 2014, S. 196). Wenn die Muttersprache des Schülers Schwedisch ist, dann muss er Finnisch als “zweite Landessprache” lernen (Opetushallitus 2014, S. 197).

Zusätzlich zum Unterricht in der Muttersprache muss jeder finnische Gesamtschüler mindestens eine lang- und eine mittelfristige Sprache lernen. Eine davon ist die zweite Landessprache (Schwedisch oder Finnisch) und die andere eine Fremdsprache oder Sámi. Lange Lehrgänge werden als A1-Lehrgänge und mittelfristige Lehrgänge als B1-Lehrgänge bezeichnet. (Opetushallitus 2014, S. 197.) In dieser Untersuchung wird auf Schüler fokussiert, für die sowohl Schwedisch als auch Deutsch eine Fremdsprache darstellen.

Es ist grundsätzlich möglich, Schwedisch ab der 1. oder 2. Klasse als fakultative A1- oder A2-Sprache zu lernen. Nicht alle Schulen in Finnland bieten aber die vorher erwähnte Möglichkeit an und die meisten Schüler in Finnland beginnen Schwedisch in der 6. Klasse als B1-Sprache. (Opetushallitus 2014, S. 197).

Deutsch ist kein obligatorisches Fach an finnischen Schulen, aber man kann es, je nach Sprachenangebot der Schule, in der 4. Klasse als A2-Sprache oder in der 8. Klasse als B2-Sprache anfangen. (Opetushallitus 2014, S. 96.) In der gymnasialen Oberstufe ist es möglich, Deutsch als B3-Sprache zu lernen. Es ist auch möglich, die Abiturprüfung in dem langen oder in dem kurzen Lehrgang von Deutsch abzulegen. (Opetushallitus 2019, S. 193.)

Englisch, das ebenfalls zu den germanischen Sprachen gehört und daher mit dem Deutschen und Schwedischen verwandt ist, ist in Finnland eine A-Sprache und wird spätestens ab der 3. Klasse gelernt. Dies kann auch positive Auswirkungen auf das Erlernen von Schwedisch und

Deutsch haben, wenn man die Interkomprehension berücksichtigt. (Opetushallitus 2014, S. 127).

## 2.2 Interkomprehension und Transfereffekt als allgemeine Phänomene

### 2.2.1 Interkomprehension

Das Konzept der Interkomprehension beschreibt, wie man eine fremde Sprache verstehen kann, obwohl man nur Vorkenntnisse in verwandten Sprachen derselben Sprachfamilie hat (Strasser, Hülsmann & Ollivier 2021, S. 25). Das Konzept der Interkomprehension bedeutet, eine fremde Sprache zu verstehen, ohne sie aktiv gelernt zu haben. Dieses Phänomen ist so alt wie die Kommunikation zwischen Menschen unterschiedlicher Sprachen oder Dialekte (Meißner 2020, S. 25).

Interkomprehension beruht auf der Fähigkeit, *Kognaten* zu erkennen. Kognaten sind Wörter in verschiedenen Sprachen, die auf einen gemeinsamen Ursprung, also auf dasselbe Wort, zurückzuführen sind. „*Kognatenerkennung*“ bezeichnet die Fähigkeit, Kognaten zu erkennen, also Wörter in verschiedenen Sprachen, die aufgrund ihres gemeinsamen Ursprungs eine ähnliche Form und Bedeutung haben. Diese Fähigkeit ist ein zentraler Faktor für die Interkomprehension zwischen germanischen Sprachen, da sie das Verstehen fremder Sprachen ohne umfassende Sprachkenntnisse erleichtert. (Schwall 2020, S. 8.)

Schwedischsprachige können beispielsweise aufgrund der Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen einige der wichtigsten Punkte des Deutschen verstehen. In diesen germanischen Sprachen sind viele Wörter wie „*Möglichkeit*“ (f) und „*möjlighet*“ so ähnlich, dass sie im Kontext verstanden werden können, auch wenn man die andere Sprache nicht wirklich kennt. Richter-Vapaatalo (2022) bezeichnet solche Gemeinsamkeiten als „*echte Freunde*“, und sie sagt, dass es im Deutschen und Schwedischen viele davon gibt (Richter-Vapaatalo 2022, S. 129). Aus diesem Grund können Interkomprehensionsmethoden zwischen Schwedisch und Deutsch gut funktionieren.

Nach Richter-Vapaatalo (2022, S. 20) enthält das Finnische auch Lehnwörter aus germanischen Sprachen, was auch zum Erlernen des Deutschen und Schwedischen genutzt werden kann.

Beispiele für solche Wörter sind das finnische "*tuoli*" (deutsch: *ein Stuhl*, schwedisch: *en stol*) und "*kuningas*" (deutsch: *ein König*, schwedisch: *en kung*).

### 2.2.2 Transfereffekt

Die behavioristische Schule der Psychologie hingegen hat sich auf den Transfer-Effekt geeinigt. Das Phänomen des Transfereffekts kann sich entweder positiv oder negativ auswirken. Von einem positiven Transfereffekt kann man sprechen, wenn etwas in der Vergangenheit Gelerntes das Erlernen von etwas Neuem erleichtert. Ein Beispiel könnte sein, dass das Erlernen der schwedischen Sprache das Erlernen der deutschen Sprache erleichtert. Ein negativer Transfereffekt liegt vor, wenn etwas, das man früher gelernt hat, das Erlernen von etwas Neuem erschwert. Mit anderen Worten, wenn man Schwedisch beherrscht, es aber schwieriger findet, Deutsch zu lernen, weil es mit Schwedisch verwechselt wird. Laut Ringbom gilt diese behavioristische Theorie des Transfereffekts als obsolet, und im Zusammenhang mit dem Sprachenlernen würde er es vorziehen, über den sprachübergreifenden Einfluss zu sprechen, der im Englischen als „*cross-linguistic influence*“ bezeichnet wird. (Ringbom 2007, S. 30.)

Ringbom ist der Meinung, dass die Transfer-Effekt-Theorie heute nicht mehr gültig ist, weil das Konzept sich zu sehr auf die Analyse von Fehlern konzentriert und nicht berücksichtigt, was Lernende tatsächlich können. Das Sprachenlernen ist komplexer als nur die Betrachtung von Fehlern. (Ringbom 2007, S. 32.)

Ringbom schlägt vor, den Transfereffekt zu untersuchen, indem man Lerngruppen mit ähnlichen kulturellen und bildungstechnischen Hintergründen, aber unterschiedlichen Muttersprachen vergleicht, die dieselbe Fremdsprache lernen. So können besser die sprachlichen Faktoren identifiziert werden, die mögliche Unterschiede verursachen. (Ringbom 2007, S. 33.)

Die vorliegende Studie wurde speziell für Gesamtschüler und Gymnasialschüler mit relativ ähnlichem Bildungshintergrund, aber unterschiedlichen Muttersprachen konzipiert, die dieselben Fremdsprachen lernen: Schwedisch und Deutsch.

In dieser Studie wird jedoch im Folgenden von Interkomprehension gesprochen, da der Schwerpunkt dieser Studie auf den Auswirkungen der germanischen Sprachen Deutsch und Schwedisch aufeinander liegt.

## 2.3 Interkomprehension beim Sprachenlernen

### 2.3.1 Die positiven Auswirkungen der Interkomprehension auf das Sprachenlernen

Der Interkomprehensionsunterricht hat mehrere positive Auswirkungen auf das Sprachenlernen: Er sensibilisiert für die Bedeutung vorhandener Sprachkenntnisse und wertet diese auf. Durch den Vergleich sprachlicher Phänomene wird das Bewusstsein für eigene Lernprozesse geschärft. Zudem fördert er die Fähigkeit zur Hypothesenbildung und -prüfung sowie den bewussten Einsatz von Erschließungsstrategien, was nachhaltiges Lernen unterstützt. Schließlich stärkt er das Selbstvertrauen in die eigene Sprachkompetenz und trägt zur persönlichen Entwicklung bei. (Strasser, Hülsmann & Ollivier 2021, 91.) Das Erlernen neuer Dinge, also auch das Erlernen neuer Sprachen, basiert auf Vorkenntnissen. Anders gesagt haben vorhandene Sprachkenntnisse immer Einfluss auf den Lernprozess einer neuen Sprache sowohl auf bewusster als auch auf unbewusster Ebene. Der Begriff „*Transfer*“ wird verwendet, um die Übertragung von Elementen oder Merkmalen der Muttersprache oder einer anderen erlernten Sprache in eine neue Sprache zu beschreiben. Man versucht immer, neues Wissen mit altem Wissen zu verbinden. Wenn ein Lerner einer neuen Sprache sich des Einflusses anderer Sprachen, die er oder sie beim Erlernen der neuen Sprache gelernt hat, nicht bewusst ist, kann ein unbewusster Transfer auch zu „*Interferenzen*“ führen, d. h. zu Missverständnissen zwischen den Sprachen. (Ringbom 2007, S. 1, Richter-Vapaatalo 2022, S. 21.)

Auch Meißner zufolge ist das Aktivieren von Vorwissen und dessen Verknüpfung mit neuen Denkstrukturen zentral für eine integrative Sprachdidaktik. Diese zielt darauf ab, verschiedene Lernprozesse zu verbinden, vorhandenes Wissen zu aktivieren und neues darauf aufzubauen. Sie berücksichtigt die kognitiven, sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Lernenden, um ein ganzheitliches Lernen zu ermöglichen. Besonders inferentielles Lernen, bei dem Lernende durch eigenes Nachdenken und Schlussfolgern neue Erkenntnisse gewinnen, kann dabei zu großem Lernerfolg führen. (Meißner 2020, S. 33).

Die neue Sprache, die man lernen will, wird als *Zielsprache* bezeichnet. Wenn eine neue Sprache gelernt wird (*die Zielsprache*), die der ersten Sprache, die man gelernt hat, sehr ähnlich ist, ist die Sprache, die man vorher gelernt hat, sehr nützlich. Wenn die neu zu lernende Sprache

völlig anders ist als die zuvor gelernte, sind die Vorkenntnisse laut Ringbom weitaus weniger relevant. (Ringbom 2007, S. 1.)

Für Sprachenlernende ist die Verwandtschaft der neuen Sprache wichtig, d. h. die Ähnlichkeit mit den Sprachen, die sie zuvor gelernt haben. Je mehr sich die neue Sprache von der Muttersprache des Lernenden unterscheidet, desto mehr Zeit und Mühe wird das Erlernen der neuen Sprache kosten. (Ringbom 2007, S. 1).

Das Verstehen von Sprache und die Fähigkeit, Sprache zu produzieren, sind nach Ringbom zwei verschiedene Dinge. Um zu lernen, Sprache unabhängig zu produzieren, müssen wir lernen, den internen Mechanismus der Sprache zu nutzen. Die Studie von Ringbom hat gezeigt, dass, wenn die zuvor erlernten Sprachen der neu zu erlernenden Sprache ähnlich sind, dies die Automatisierung der Mechanismen der neu zu erlernenden Sprache erleichtert und daher für die Sprachproduktion der neuen Zielsprache besonders nützlich ist. (Ringbom 2007, S. 2 & 118-119).

### **2.3.2 Mögliche negative Auswirkungen von Interkomprehension auf das Sprachenlernen und die so genannten „falschen Freunde“**

Laut Ringbom ist es beim Sprachenlernen am wichtigsten, sich auf die Ähnlichkeiten zwischen der neuen Sprache und der Sprache, die man bereits kennt, zu konzentrieren (Ringbom 2007, S. 1).

Beinahe identische oder zumindest sehr ähnliche Wörter in verschiedenen Sprachen, die jedoch unterschiedliche Bedeutungen haben, werden als „falsche Freunde“ bezeichnet (Richter-Vaapatalo 2022, S. 129). Die Existenz solcher Wörter erschwert selbstverständlich die alltägliche Nutzung der Kognatenerkennung. In der Regel kann jedoch durch den Kontext erkannt werden, dass es sich möglicherweise nicht um das Wort handelt, das ursprünglich vermutet wurde. (Schwall 2020, S. 78.) Ein gutes Beispiel für „falsche Freunde“ ist das schwedische Verb *springa* und das deutsche Verb *springen*. Während *springen* im Deutschen bedeutet, *sich mit einem Sprung fortzubewegen*, bedeutet *springa* im Schwedischen „rennen“ oder „laufen“. Ein Missverständnis kann entstehen, wenn ein Schwede sagt: "Han sprang hem." Ein Deutscher könnte fälschlicherweise denken, dass er „nach Hause gesprungen“ ist, obwohl eigentlich gemeint ist, dass er „nach Hause gerannt“ ist.

In dieser Studie wurde nicht untersucht, wie sich die schwedische Aussprache auf die deutsche Aussprache auswirkt, aber zum Beispiel wird das obige Verb *springen* mit dem Laut *sch* ausgesprochen, während im Schwedischen *springa* ein *alveolarer Frikativ* ausgesprochen wird.

Das Verstehen von Sprache und die Fähigkeit, Sprache zu produzieren, sind nach Ringbom zwei verschiedene Dinge. Um zu lernen, Sprache unabhängig zu produzieren, müssen wir lernen, den internen Mechanismus der Sprache zu nutzen. Die Studie von Ringbom hat gezeigt, dass, wenn die zuvor erlernten Sprachen der neu zu erlernenden Sprache ähnlich sind, dies die Automatisierung der Mechanismen der neu zu erlernenden Sprache erleichtert und daher für die Sprachproduktion der neuen Zielsprache besonders nützlich ist. (Ringbom 2007, S. 2 & 118-119.)

## **2.4 Studien zu den Interkomprehensionsmethoden**

In der Sprachdidaktik können verschiedene Methoden eingesetzt werden, die auf Interkomprehension basieren. Dieser Ansatz kann auf unterschiedliche Weise im Sprachunterricht angewendet werden und hat das Ziel, die Mehrsprachigkeit der Lernenden zu fördern, ihr Sprachbewusstsein zu entwickeln und die Effizienz des Lernprozesses zu verbessern. Dieser Ansatz unterstützt die Mehrsprachigkeit von Sprachenlernenden und bietet Instrumente für das Sprachenlernen. Es wurden psycholinguistische Studien zu diesem Thema durchgeführt. (Meißner 2020, S. 34.)

Meißner stellt drei verschiedene Interkomprehensionsmethoden vor, darunter das von ihm selbst entwickelte Text-Basen-Satelliten-System (TBS-System), das gemeinsam mit anderen Forschern entwickelte Forschungsprojekt des „EuroCom-Ansatzes“ und das in den 1980er Jahren entstandene Tandem-Modell, bei dem sich Sprachlerner gegenseitig ihre Sprachkenntnisse beibringen (Meißner 2020, S. 34).

### **2.4.1 Das Text-Basen-Satelliten-System (TBS-System)**

Die Grundlage der TBS-Methode (Text-Basen-Satelliten-System) ist der interlinguale Vergleich, durch den die Lernenden Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen erkennen und ihr vorhandenes Sprachwissen nutzen können, um neue Inhalte zu verstehen. Den

Lernenden wird ein Basistext in der Zielsprache gegeben, begleitet von Satellitentexten in anderen Sprachen, die sich vom Basistext unterscheiden. Diese Satellitentexte können in der Muttersprache des Lernenden, einer anderen Fremdsprache oder einer anderen vertrauten Sprache verfasst sein. Durch den Vergleich des Basistextes und der Satellitentexte können die Lernenden besser die sprachlichen Strukturen, Unterschiede und Ähnlichkeiten erkennen, was ihnen hilft, neue Sprachen effektiver zu erlernen. (Meißner 2020, S. 33-34.)

#### **2.4.2 Der EuroCom-Ansatz**

Der EuroCom-Ansatz wurde im Rahmen des EuroCom-Projekts entwickelt, das in den 1990er Jahren ins Leben gerufen wurde. Das Projekt basiert vor allem auf der Arbeit von Meißner, aber auch die Beiträge von Linguisten wie Hans Dechert und Dorothea Möhle spielten eine wichtige Rolle. Ziel des Projekts war es, einen umfassenden Ansatz für den Unterricht und die Förderung von Mehrsprachigkeit zwischen verschiedenen Sprachgruppen zu schaffen. (Meißner 2020, S. 33-34.)

Im Zentrum des EuroCom-Ansatzes steht die Idee, dass Lernende bereits erlernte Sprachen und Fähigkeiten nutzen können, um neue verwandte Sprachen zu erlernen. Dieser Ansatz beruht auf kognitivem Sprachvergleich und Synergien zwischen verschiedenen Sprachen. Die Methode nutzt europäische Sprachen und Forschungsstudien haben gezeigt, dass dieser Ansatz das Lernen fördert, indem er das vorhandene Wissen der Lernenden mit einer neuen Sprache verbindet. Darüber hinaus wurde im Rahmen des EuroCom-Projekts spezielles Material entwickelt, das die Anwendung der Interkomprehension unterstützt und den Lernenden Synergien zwischen verschiedenen Sprachen bietet. (Meißner 2020, S. 33-34.)

#### **2.4.3 Tandem-Modelle**

Die Entwicklung der Tandem-Modelle begann in den 1980er Jahren und fand ab der Mitte der 1990er Jahre eine breitere Anwendung im Kontext der Förderung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Austausch. Die Tandem-Modelle basieren auf der Idee, dass zwei Lernende, die unterschiedliche Sprachen sprechen, sich gegenseitig abwechselnd diese Sprachen beibringen können. Es handelt sich um ein Modell des mehrsprachigen Unterrichts und des selbstständigen Sprachenlernens. (Meißner 2020, S. 33-34)

Im Tandem-Modell arbeiten die Lernenden zusammen, um die Sprache des jeweils anderen zu erlernen, wobei dies sowohl persönlich als auch virtuell stattfinden kann. Diese Methode hat sich als besonders effektiv erwiesen, da sie das Erlernen von Sprachen in einer realen, interaktiven Umgebung ermöglicht. Darüber hinaus fördert sie das kulturelle Verständnis und die Mehrsprachigkeit. Forschungen haben gezeigt, dass Tandem-Modelle die Sprachkompetenz, insbesondere Reflexions- und Kommunikationsfähigkeiten, verbessern, da die Lernenden aktiv am Sprachlernen des anderen beteiligt sind (Meißner 2020, S. 33-34). Tandems sind nicht auf Sprachpaare beschränkt, die sich für Interkomprehension eignen, aber gerade bei Tandems in verwandten Sprachen lassen sich die Vorteile durch einen reziproken Wechsel von Lehren und Lernen mit damit verbundenen Reflexionsprozessen besonders gut nutzen.

#### **2.4.4 Eigene Untersuchung**

Die oben beschriebenen Ansätze fördern den Einsatz von Interkomprehension im Sprachunterricht und unterstützen Lernende dabei, ihre eigene Mehrsprachigkeit zu nutzen. Laut Forschungsergebnissen tragen diese Methoden zur Förderung der Mehrsprachigkeit, Sprachbewusstheit und Lernmotivation bei. Darüber hinaus steigern sie den Lernprozess und verringern die Einschränkungen des Monolingualismus im Lernen, was sowohl in kognitiven Studien als auch in praktischen Unterrichtserfahrungen deutlich wird. (Meißner 2020, S. 33-34.)

In dieser Studie werden die Auswirkungen des Vorwissens der schwedischen Sprache auf das Erlernen der deutschen Sprache untersucht, sei es durch bereits vorhandene Schwedischkenntnisse der Lernenden oder durch gleichzeitiges Schwedischlernen. Die Umfrage umfasst beispielsweise eine Übersetzungsaufgabe, bei der die Lernenden einen kurzen Text auf Schwedisch lesen und anschließend Fragen auf Deutsch beantworten müssen. Dabei wird nicht direkt die TBS-Methode angewendet, jedoch wird getestet, ob die Lernenden in der Lage sind, die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen zu nutzen und ähnliche Wörter zu erkennen, um Bedeutungen zu erschließen, auch wenn sie nicht unbedingt jedes einzelne Wort in der anderen Sprache sicher verstehen.

Finnische Gesamtschulen streben einen sprachsensiblen Unterricht an, was bedeutet, dass der sprachliche Hintergrund und die Kultur aller Schüler geschätzt werden (Opetushallitus 2014, S. 28). Sprachbewusstsein drückt sich nicht nur durch die Wertschätzung von Sprachen aus, sondern auch durch die natürliche Koexistenz verschiedener Sprachen im Schulalltag. Auch

das finnische Bildungsministerium (Opetushallitus 2014) hat im Lehrplan für die Grundbildung festgelegt, dass das Ziel darin besteht, die Einstellung zu Sprachen und Sprachgemeinschaften offen und konstruktiv zu diskutieren und das Verständnis für die Bedeutung der Sprache beim Lernen, bei der Interaktion und der Zusammenarbeit zu fördern. (Opetushallitus 2014, S. 28.)

Der Lehrplan für die Grundbildung „*Ziele des Unterrichts in der A-Level Fremdsprache in den Klassen 3-6*“ besagt, dass die Schüler angeleitet werden sollen, Phänomene zu erkennen, die Sprachen verbinden und unterscheiden, und die Entwicklung ihrer sprachlichen Neugier und ihres Denkvermögens zu unterstützen. In den Zielen für Fremdsprachenunterricht heißt es daher: „*Wachstum der kulturellen Vielfalt und des sprachlichen Bewusstseins*“. (Opetushallitus 2014, S. 224). Wie sich dies im Unterrichtsalltag niederschlägt, hängt von der Lehrkraft ab. Die Vermittlung von Interkomprehensionsmethoden ist nicht explizit definiert.

Jedoch werden auf universitärer Ebene mehrsprachige Sprachkurse angeboten. Ein Beispiel stellen die „Plurilinguale Geschäftskommunikation“-Kurse, in denen die Sprachen Englisch, Deutsch und Schwedisch unterrichtet werden. Sie finden an der Universität Turku statt und richten sich speziell an Wirtschaftsstudierende. Ziel der Kurse ist es, zu lernen, Englisch, Schwedisch und Deutsch parallel und flexibel zu verwenden, genau wie in der Arbeitswelt beim Umgang mit internationalen Unternehmen im Handelssektor. Die Kurse decken ein breites Spektrum an Vokabular ab, vom Austausch alltäglicher Informationen bis hin zur Analyse von Statistiken und anderem Vokabular, das in Handelsbeziehungen benötigt wird. (Schlabach 2020, S.124.)

Schlabach hatte Englisch, Deutsch und Schwedisch für den Sprachkurs „Multilinguale Wirtschaftskommunikation“ ausgewählt, weil sowohl Deutschland als auch Schweden wichtige Geschäftspartner für Finnland sind und es daher auch für die Finnen wichtig ist, die Sprachen zu beherrschen. Alle drei Sprachen gehören zur germanischen Sprachfamilie und sind sich daher recht ähnlich, so dass die Interkomprehension zwischen diesen Sprachen funktioniert. (Schlabach 2020, S. 106-107.)

In dieser Studie wird nur das Phänomen der Interkomprehension zwischen Deutsch und Schwedisch untersucht, aber da Englisch für viele Schüler eine starke Sprache ist, zeigt sich, dass sich sein Einfluss in gewissem Maße auch in den Ergebnissen widerspiegelt.

## 2.5 Die sieben Siebe für die germanischen Sprachen

*Die sieben Siebe* ist eine Sprachlernmethode, die von Horst G. Klein und Tilbert D. Stegmann an der Frankfurter Goethe-Universität entwickelt wurde. Die Methode wurde erstmals 1999 im Werk *“Romanische Sprachen sofort lesen können”* (Erstauflage 1999) vorgestellt. Die Grundidee der Methode besteht darin, den Lernenden zu helfen, eine panromanische Lesekompetenz zu entwickeln. Das bedeutet, dass die Lernenden lernen, die Unterschiede zwischen den romanischen Sprachen zu erkennen und gemeinsame Merkmale zu nutzen, die als *“Transferbasen”* beim Sprachenlernen dienen können. Die Methode konzentriert sich auf die Unterschiede und Ähnlichkeiten von sechs romanischen Sprachen (Französisch, Italienisch, Katalanisch, Portugiesisch, Rumänisch und Spanisch), was das Lesen und Verstehen dieser Sprachen effektiver und schneller ermöglicht. (Meißner 2020, S. 35-36.)

EuroComGerm, eine von Britta Hufeisen geleitete Version der *Die sieben Siebe*-Methode, passt diesen Ansatz auf die germanische Sprachfamilie an. Hufeisen und Marx modifizierten das ursprüngliche Modell für das Erlernen germanischer Sprachen und veröffentlichten es 2007. Diese angepasste Version wird *Die sieben Siebe für die germanischen Sprachen* genannt. (Meißner 2020, S. 35-36.)

In der von Britta Hufeisen geleiteten EuroComGerm-Studie wurde deutlich, dass nordgermanische Sprachen wie Schwedisch und Norwegisch für deutschsprachige Personen trotz der Anpassung des Modells der „Sieben Siebe“ an die germanische Sprachfamilie empirisch betrachtet nicht leicht interkomprehensibel sind. Obwohl die Nachfrage nach germanischen Fremdsprachen nicht so hoch ist wie bei romanischen Sprachen, bietet die Kenntnis von Deutsch oder Niederländisch laut Meißner (2015) und Möller (2019) immer noch erhebliche Vorteile beim Erlernen skandinavischer Sprachen. Ein wichtiger Teil dieses Prozesses sind Wörterbücher und andere Hilfsmittel, die den Lernenden helfen, die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen zu erkennen und so den Lernprozess zu beschleunigen. (Meißner 2020, S. 35-36.)

Auch wenn nordgermanische Sprachen wie Schwedisch laut der Forschung nicht so leicht interkomprehensibel mit der deutschen Sprache sind, ist es dennoch wichtig zu wissen, was dies erleichtern könnte. In Finnland ist das Erlernen der schwedischen Sprache auf jeden Fall verpflichtend, und wenn man die deutsche Sprache lernen möchte, könnten positive Interkomprehensionseffekte genutzt werden. In dieser Studie wird versucht, sich darauf zu konzentrieren, was den Lernenden von Schwedisch und Deutsch helfen könnte, damit die Sprachen sich nicht vermischen, sondern sich sogar gegenseitig beim Lernen unterstützen können.

Schwall stellt eine positive Interkomprehensionsmethode, das IAM, vor, die auch für das Erlernen germanischer Sprachen von Nutzen sein könnte. Das IAM (*Interactive Activation Model*) ist ein von McClelland und Rumelhart (1981) entwickeltes Modell, das erklärt, wie Wörter im mentalen Lexikon – also dem inneren Wortschatz des Menschen – verarbeitet werden. Laut diesem Modell besitzt jedes Wort einen eigenen „Knotenpunkt“ (engl. *node*), der aktiviert wird, wenn eine Person ein Wort visuell oder auditiv wahrnimmt. Wenn jemand versucht, ein Wort in einer verwandten Sprache – z. B. einen Kognaten – zu erkennen, wird im mentalen Lexikon wahrscheinlich das Wort aktiviert, das dem Zielwort am ähnlichsten ist. Diese Erkennung kann auf aktiven oder passiven Sprachkenntnissen basieren. Oft weiß die Person selbst nicht, warum sie ein bestimmtes Wort erkennt – das kann auf unbewusstes Wissen oder eine sogenannte „*Sprachintuition*“ zurückgehen. Diese „*Sprachintuition*“ ist auch die Grundlage für die Testfragen, die für die Befragten in dieser Studie geschrieben wurden. Diese Form der positiven Interkomprehension – also das Verstehen verwandter Sprachen ohne aktive Beherrschung – kann im Sprachunterricht gezielt genutzt werden, etwa durch das Hervorheben grafischer und phonologischer Ähnlichkeiten oder durch Materialien, die vorhandene Verbindungen im mentalen Lexikon aktivieren. (Schwall 2020, S. 26-28.)

### 3 Methodenteil – Durchführung der Untersuchung

In diesem Abschnitt wird Schritt für Schritt erläutert, wie die Umfrage durchgeführt wird.

#### 3.1 Forschungsfragen und Forschungsdesign

In dieser Studie wird untersucht, wie Schwedisch das Erlernen der deutschen Sprache beeinflusst. Es wird geprüft, wie man Schülern helfen kann, die Schwedisch und Deutsch durcheinanderbringen. Die Forschungsfragen sind folgende:

1. Wie zeigt sich Interkomprehension beim Erlernen der deutschen Sprache, wenn der Lernende zuvor Schwedisch gelernt hat?
2. In welchen Situationen unterstützen die Schwedischkenntnisse das Deutschlernen, und wann erschweren sie es?
3. Wie kann die Lehrkraft Schüler:innen und Studierende unterstützen, die Schwedisch und Deutsch verwechseln, und gleichzeitig Interkomprehension zur Förderung des Deutschlernens nutzen?

Die Untersuchung dieser Frage wurde an einer Türkuer Schule durch einen Fragebogen durchgeführt. Die Schule umfasst eine Gesamtschule mit einer gymnasialen Oberstufe.

Um die Anonymität der Schüler zu schützen, wird auch der Name der Schule nicht genannt.

Deutschlernende Schüler von der Schule füllen einen Fragebogen aus. Die Umfrage ist anonym, aber sie enthält die Fragen zu persönlichen Angaben, aus denen hervorgeht, welches Sprachniveau der/die Schüler:in hat, wie lange er Schwedisch und Deutsch gelernt hat und welche anderen Sprachen er/sie beherrscht. Diese Informationen helfen bei der Analyse der Antwortergebnisse. Der Fragebogen enthält auch einen Test der Interkomprehensionsfähigkeiten der Schüler:innen in Deutsch und Schwedisch. Am Ende des Fragebogens gibt es einen Abschnitt zur Selbstreflexion, in dem der Schüler sagen kann, was ihm bei dem deutsch-schwedischen Test leicht oder schwer gefallen ist. Die Antworten auf die Fragebögen der Schüler, d.h. die

Forschungsdaten, werden mit Hilfe von Methoden der qualitativen Forschungsanalyse ausgewertet.

### 3.1.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Diese Studie wurde als empirische Untersuchung unter 18 Teilnehmenden durchgeführt, das heißt, die Ergebnisse dieser Forschung basieren auf einer Umfrage sowie auf der Analyse und statistischen (qualitativen) Auswertung ihrer Antworten. In dieser Studie wurden also Daten gesammelt, um die Hypothese zu testen: „*Schwedischkenntnisse erleichtern das Deutschlernen vor allem in Situationen, in denen die Sprachstrukturen und der Wortschatz ähnlich sind, können aber auch zu Fehlern führen, wenn falsche Analogien gezogen werden*“, und um konkrete Ergebnisse zu ermitteln. Die offenen Antworten der Schüler in der Umfrage werden mittels Inhaltsanalyse ausgewertet, während die Antworten auf die Multiple-Choice-Fragen statistisch analysiert werden. (Tuomi & Sarajärvi 2009, S. 21-22.)

Die Inhaltsanalyse ist eine oft in der Linguistik verwendete wissenschaftliche Analysemethode. Auch in dieser Studie werden die zentralen Merkmale der Inhaltsanalyse beachtet, wie zum Beispiel die regelgeleitete Analyse und die Theoriegeleitetheit. Dies bedeutet, dass die offenen Antworten der Schüler in der Umfrage anhand bestimmter, zuvor festgelegter Rahmen bewertet und die Ergebnisse mit früheren Studien zur Interkomprehension verglichen werden. (Mayring 2015, S. 12-13.)

In der Inhaltsanalyse werden Gütekriterien verwendet, die in zwei Hauptkategorien unterteilt werden können: Reliabilität und Validität. Die Reliabilität soll die Stabilität und Genauigkeit der Testergebnisse messen. Die Umfrage dieser Studie wurde mit zwei verschiedenen Schülergruppen durchgeführt, die über einen sehr vielfältigen sprachlichen Hintergrund verfügen. In beiden Gruppen wurden weitgehend ähnliche Ergebnisse erzielt. (Mayring 2015, S. 123-124.)

Einige Schüler, die an der Umfrage teilgenommen haben, gaben an, dass ihre Muttersprache Schwedisch ist. Es wird angenommen, dass sie im Deutsch-Schwedisch-Testabschnitt der Umfrage die meisten richtigen Antworten erzielen. Diese Annahme basiert auch auf den Beobachtungen von Ringbom (2007) in seiner Studie „*Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*“, aus der hervorgeht, dass schwedischsprachige Schüler Englisch schneller und flüssiger lernen als finnischsprachige Schüler, obwohl sie Englisch über einen kürzeren Zeitraum gelernt haben als ihre finnischsprachigen Mitschüler. Der Grund dafür ist, dass Englisch und

Schwedisch, ebenso wie Deutsch, germanische Sprachen sind. Daher lernen schwedischsprachige Schüler auch andere germanische Sprachen müheloser als finnischsprachige Schüler. (Ringbom 2007, S. 41.)

Interessant ist die Frage, wie man Nicht-Muttersprachler einer germanischen Sprache dazu bringen kann, Schwedisch und Deutsch so zu lernen, dass sich ihre Kenntnisse gegenseitig helfen und unterstützen, anstatt sie zu verwirren oder zu behindern.

### **3.1.2 Fragebogen zur Untersuchung**

Ursprünglich wurde die Umfrage an drei verschiedene Gruppen von Schülern der Turkuer Schule verteilt, aber die Antworten der ersten Gruppe wurden von den Umfragedaten ausgeschlossen, weil die meisten Schüler die Fragebögen gar nicht ausgefüllt hatten. Der Grund dafür war wahrscheinlich, dass sie eine Papierversion des Fragebogens erhalten hatten, die ihnen wie eine unfaire Stichprobenprüfung erschien, auf die sie sich nicht vorbereiten konnten. Und das, obwohl ihnen gesagt wurde, dass der Fragebogen anonym sei und die Ergebnisse keinen Einfluss auf ihre Note haben würden. Für die beiden anderen Gruppen von Studierenden – darunter 12 Gesamtschüler und 6 Gymnasialschüler – wurde die Umfrage über Webropol-Fragebögen durchgeführt, die die meisten sogar gerne über ihr Handy ausfüllten. Beide Fragebögen (in Papier- und digitaler Form) enthielten genau dieselben Fragen in fast demselben Format, aber die Einstellung zum Papierfragebogen war ganz anders als die zum elektronischen Fragebogen. Bei der elektronischen Umfrage konnten die Schüler auch nicht direkt sehen, wie lang die Umfrage war, was sicherlich zu einer positiven Antwort beitrug. Der Fragebogen zur Umfrage findet sich in der Rubrik „Anhänge“.

Im Abschnitt „Grundlegende Informationen“ der anonymen Umfrage ging es zunächst darum, herauszufinden, welche Sprachen die Studierenden als Muttersprache sprechen und wie lange sie bereits Deutsch und Schwedisch lernen. Dies waren wichtige Informationen, um die Ergebnisse des Deutsch-Schwedisch-Tests dahingehend vergleichen zu können, ob sie mit dem Sprachprofil des Schülers in Zusammenhang stehen. Diese Informationen erleichtern auch die Einschätzung, wer am meisten vom interkomprehensionsbasierten Sprachunterricht profitiert und wer durch solche Aufgaben am meisten abgelenkt wird. Interkomprehensionsbasierter Sprachunterricht ist zum Beispiel das Lehren des deutschen Man-Passivs anhand des schwedischen Man-Passivs an der Tafel als Beispiel.

Im deutsch-schwedischen Teil des Fragebogens wurden die Schüler gebeten, Wörter und Sätze vom Schwedischen ins Deutsche und vom Deutschen ins Schwedische zu übersetzen. Der in den Übersetzungsaufgaben verwendete Wortschatz bewegte sich auf elementarem Niveau, wie z. B. „*der Hund*“ oder „*die Blume*“. Außerdem wurden bewusst Vokabeln gewählt, die im Deutschen und im Schwedischen sehr ähnlich sind, wie: auf Deutsch *der Hund* (auf Schwedisch *hunden*). Mit diesen Aufgaben sollte getestet werden, ob es den Schülern leicht fällt, Wörter aus dem Schwedischen ins Deutsche oder aus dem Deutschen ins Schwedische zu übersetzen, weil die Wörter so ähnlich sind, oder ob die Sprachen miteinander verwechselt werden.

Im deutsch-schwedischen Teil des Fragebogens wurden die Schülerinnen und Schüler auch aufgefordert, man-Passiv-Sätze zu bilden. Die Gesamtschüler hatten das man-Passiv erst vor kurzem im Unterricht behandelt, es war ihnen also nicht neu. In einer Multiple-Choice-Aufgabe mit drei Antwortmöglichkeiten wurden die Schüler gebeten, die richtige Präposition zu wählen. Die Antwortmöglichkeiten umfassten sowohl schwedische als auch deutsche Präpositionen. Dies war ein noch gröberer Test, um festzustellen, wie gut die Schüler zwischen den Sprachen unterscheiden konnten.

Am Ende des Fragebogens gab es einen Selbstreflexionsfragebogen, um herauszufinden, wie die Schüler selbst den Test erlebt haben und ob die Ähnlichkeit zwischen Deutsch und Schwedisch ihnen bei der Lösung der Aufgaben geholfen oder sie behindert hat.

### **3.1.3 Gruppen von Gesamtschülern und Gymnasialschülern, die an der Umfrage teilgenommen haben**

Die erste Gruppe, die befragt wurde, waren 12 Gesamtschüler, die in der 4. Klasse der Gesamtschule mit dem Deutschlernen begonnen hatten und somit schon mehrere Jahre Deutsch gelernt hatten. Die hatten Deutsch als A2-Sprache ausgewählt und Schwedisch als B1-Sprache angefangen. Dies bedeutet, dass die erste Gruppe sogar ein paar Jahre länger Deutsch als Schwedisch gelernt hat. Die erste Gruppe wird als Gesamtschüler bezeichnet. (Opetushallitus 2014, S. 197 & 96.)

Die zweite Gruppe, an die die Umfrage gerichtet wurde, waren 6 Gymnasialschüler der gymnasialen Oberstufe, die gerade mit dem Deutsch als B3-Sprache begonnen hatten, aber bereits seit mindestens drei Jahren Schwedisch als B1-Sprache lernten. Diese zweite Gruppe wird als Gymnasialschüler bezeichnet. (Opetushallitus 2014, S. 197, Opetushallitus 2019, S. 193.)

Diese beiden Gruppen können miteinander verglichen werden, um zu sehen, wie Interkomprehension in verschiedenen Phasen des Sprachenlernens helfen oder behindern kann, auf Anfänger- und auf Fortgeschrittenen-Niveau.

## 4 Analyse der Umfrageantworten

### 4.1 Kategorisierung der Antworten

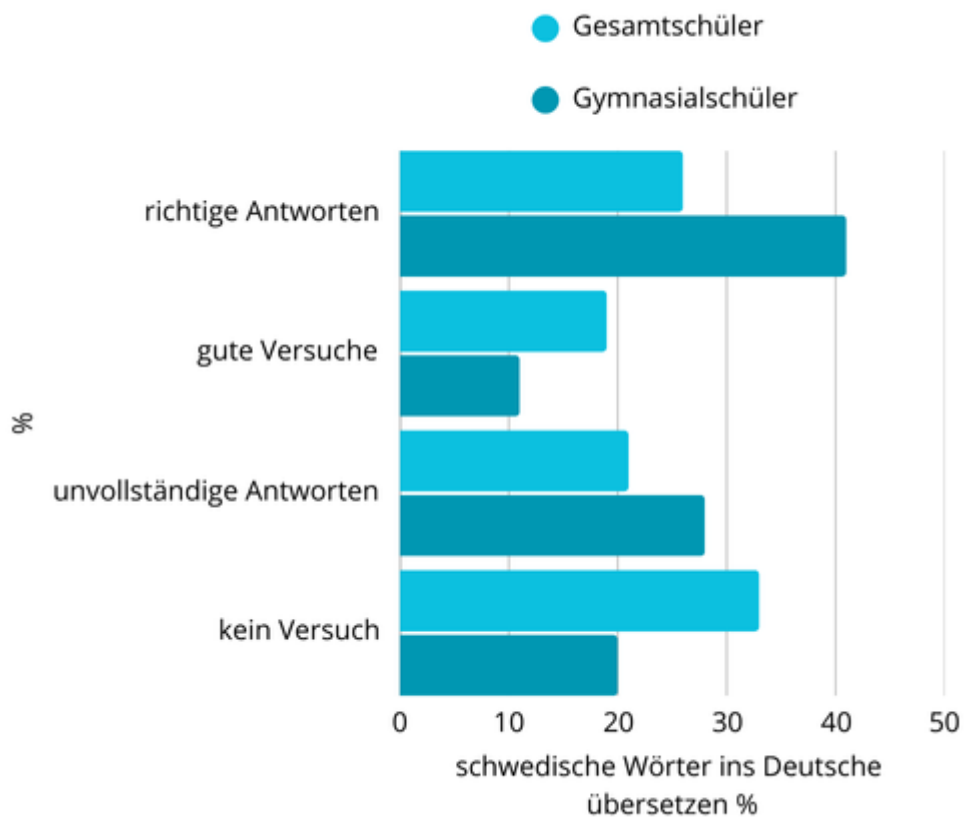
Die Antworten sind in die Kategorien „*richtige Antworten*“, „*gute Versuche*“, die noch verständlich und inhaltlich korrekt sind, und „*unvollständige Antworten*“, d.h. der Antwort fehlen wesentliche Inhalte oder sie ist nicht verständlich genug in Bezug auf die Rechtschreibung, eingeteilt. Die letzte Kategorie, „*kein Versuch*“, umfasst Antworten mit zufälligen Buchstabenkombinationen. Nur diejenigen, die den richtigen Artikel enthalten, wurden als richtige Antwort ausgewählt. Fehlt er oder ist er falsch, lautet die Antwort „*guter Versuch*“. Antworten in der falschen Sprache, wie Finnisch oder Englisch, werden als „*unvollständige Antworten*“ interpretiert.

Es wurden insgesamt 18 Personen befragt, davon 12 Gesamtschüler und 6 Gymnasialschüler. Bei einer so kleinen Anzahl von Befragten ist es nicht möglich, sehr weitreichende Verallgemeinerungen zu treffen. Der sprachliche Hintergrund der Befragten ist sehr unterschiedlich, wobei etwa 50 % der Befragten Finnisch als ihre Muttersprache angeben und eine Schülerin Schwedisch als ihre Muttersprache nennt. Dies wird bei den Antworten berücksichtigt.

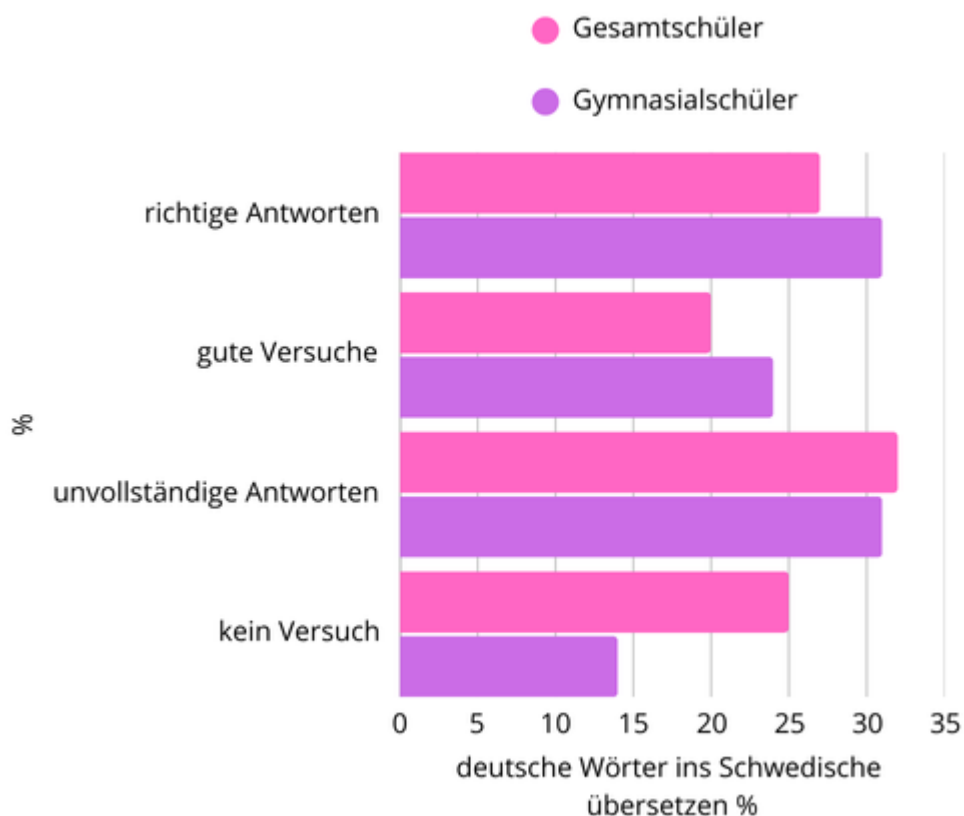
### 4.2 Analyse der Antworten

Die erste konkrete Aufgabe bestand darin, Wörter des Grundwortschatzes aus dem Schwedischen ins Deutsche zu übersetzen. Die Aufgabe enthielt Wörter, die sowohl im Deutschen als auch im Schwedischen ähnlich aussehen. Ziel der Übung war es, die Sprachintuition der Schüler anzurufen (Schwall 2020, S. 24-25). Es ist anzumerken, dass die Gesamtschüler seit etwa vier Jahren Deutsch lernen, während Gymnasialschüler erst seit ein paar Monaten die Sprache lernen. Die Gesamtschüler lernen Schwedisch seit weniger als zwei Jahren, während die Gymnasialschüler Schwedisch seit etwa vier Jahren lernen.

Gymnasialschüler sind auch ein paar Jahre älter als Gesamtschüler, was sich bei Jugendlichen stark auswirken kann, da die kognitiven Fähigkeiten mit zunehmendem Alter weiter entwickelt sein können (Choudhury ua. 2008, S. 143).



Beim Vergleich der Antworten der Gesamtschüler und der Gymnasialschüler zeigt sich, dass zwischen der ersten und der zweiten Aufgabe keine signifikanten Unterschiede dahingehend zu beobachten sind, ob es für die Schüler schwieriger ist, Wörter vom Schwedischen ins Deutsche oder vom Deutschen ins Schwedische zu übersetzen. Gymnasialschüler haben bei beiden Aufgaben prozentual mehr richtig geantwortet als Gesamtschüler.



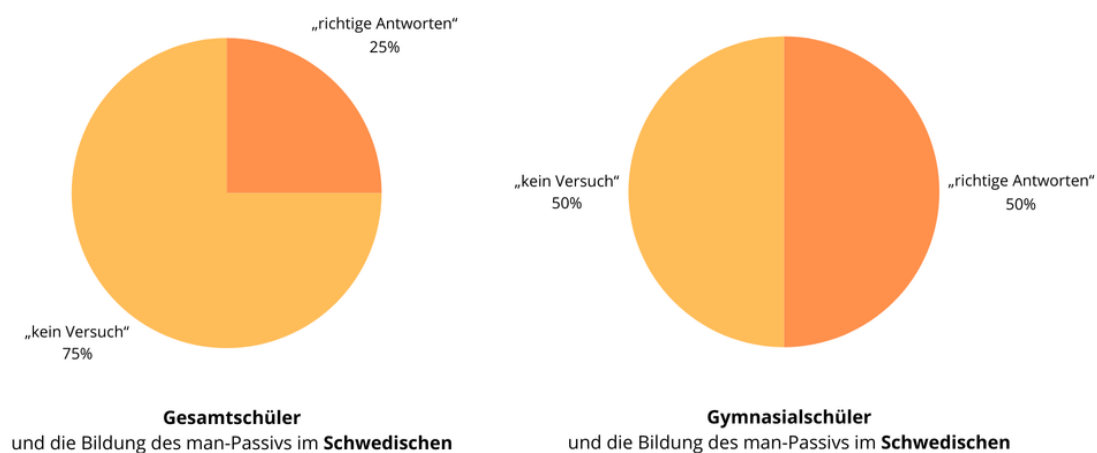
Bei beiden Aufgaben hatten einige Befragte die Antwort auf jedes Wort auf Deutsch oder Schwedisch in Finnisch geschrieben. Solche Antworten wurden *als* „unvollständige Antworten“ interpretiert, wenn ihre Bedeutung korrekt war.

Alle drei germanischen Sprachen - Englisch, Deutsch und Schwedisch - haben das Wort „*fast*“, das genau gleich geschrieben wird, aber eine unterschiedliche Bedeutung hat. Im Schwedischen ist „*fast*“ das deutsche Wort für „*obwohl*“, und im Englischen ist „*fast*“ das deutsche Wort für „*schnell*“. Dies sorgte bei vielen Befragten für Verwirrung, da die meisten von ihnen das Wort als „*schnell*“ verstanden hatten. Dies deutet darauf hin, dass die stärkste germanische Sprache dieser Befragten wahrscheinlich Englisch ist.

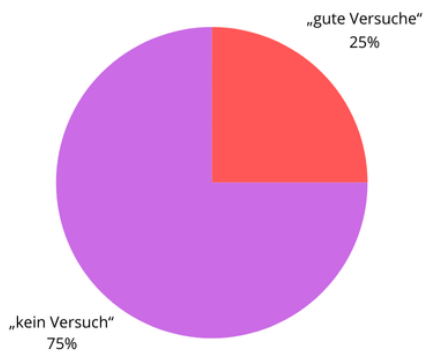
In einem Beispiel wurde das deutsche Wort "*fast*" fälschlicherweise mit dem schwedischen "*fest*" übersetzt, was auf Deutsch „*Feier*“ bedeutet. Solche Fehler lassen sich durch das IAM-Modell erklären: Aufgrund der großen grafischen Ähnlichkeit aktivierte das mentale Lexikon den falschen Wortknoten. Dieses Beispiel zeigt, wie leicht visuelle oder phonologische Ähnlichkeit zu einer falschen Kognaten-Erkennung führen kann. Gleichzeitig unterstreicht es die Bedeutung interkomprehensiver Kompetenzen, um zwischen ähnlich aussehenden Wörtern sicher unterscheiden zu können. (Schwall 2020, S. 26-28.)

Das schwedische Wort „*en farmor*“, das auf Deutsch „*Großmutter*“ bedeutet, weckte ebenfalls falsche Assoziationen. Es wurde mit dem englischen Wort „*farmer*“ verwechselt. Hier ist also ein negativer Transfereffekt zu beobachten (Ringbom 2007, S. 30).

Die nächste Aufgabe bestand darin, einen Nebensatz im Passiv sowohl auf Schwedisch als auch auf Deutsch zu bilden. Die Aufgabe war bereits viel anspruchsvoller. Bei dieser Aufgabe enthielt der Abschnitt „kein Versuch“ Antworten, bei denen die Aufgabe nicht verstanden wurde oder die Antwort eindeutig falsch war. Die erste Passivaufgabe bestand darin, im Schwedischen einen Nebensatz zu dem Satz „*Man säger att...*“ zu bilden. Gymnasialschüler schnitten wesentlich besser ab.



Die zweite Aufgabe bestand darin, den Satz „*Man sagt, dass...*“ fortzusetzen. Die Gesamtschüler hatten sich erst kürzlich mit dem Passiv und der Bildung von Nebensätzen beschäftigt, so dass dies für sie bekannt war. Die Bildung eines Nebensatzes im Passiv im Deutschen war für alle eine Herausforderung, und niemand hat die Wortfolge des deutschen Nebensatzes richtig gebildet. Dennoch gab es viele gute Versuche unter den Antworten.



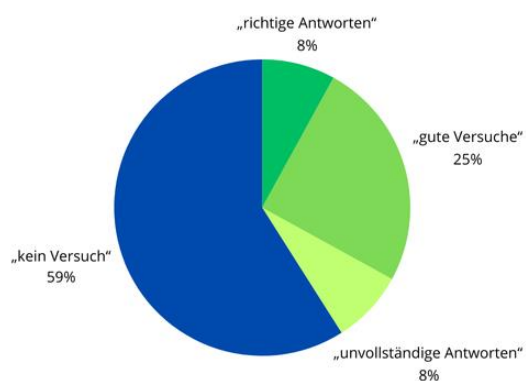
**Gesamtschüler**  
und die Bildung des man-Passivs im **Deutschen**



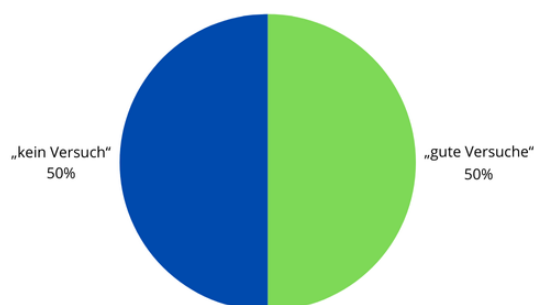
**Gymnasialschüler**  
und die Bildung des man-Passivs im **Deutschen**

Diejenigen Befragten, die im Schwedischen einen Nebensatz im Passiv bilden konnten, haben auch im Deutschen sehr gut geantwortet. Lediglich die Wortstellung des deutschen Nebensatzes war fehlerhaft, sodass die Antworten eher als „gute Versuche“ denn als „richtige Antworten“ eingestuft wurden. Dies lässt den Schluss zu, dass gute Kenntnisse in einer germanischen Sprache auch in einer anderen germanischen Sprache hilfreich sein können.

Die nächste Aufgabe bestand darin, das Passiv zu verwenden und den Satz *"What does one do in the winter?"* zunächst ins Schwedische und dann ins Deutsche zu übersetzen.

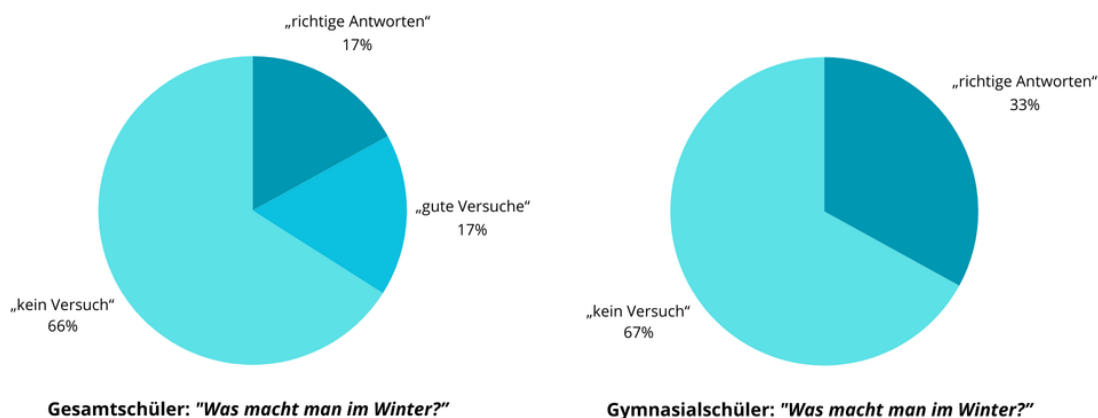


**Gesamtschüler:** "Vad gör man på Vintern?"



**Gymnasialschüler:** "Vad gör man på Vintern?"

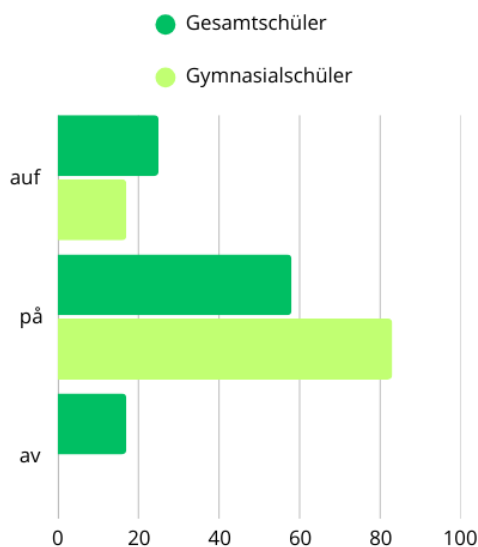
Die Diagramme oben zeigen, wie Gesamtschüler und Gymnasialschüler es geschafft haben, einen Satz ins Schwedische zu übersetzen, und unten, wie sie einen Satz ins Deutsche übersetzt haben. Auch hier hatten viele Gymnasialschüler fast richtig geantwortet, aber die Wortfolge war leicht falsch. Für die Gesamtschüler waren die Aufgaben eindeutig eine Herausforderung, aber einige von ihnen haben es versucht.



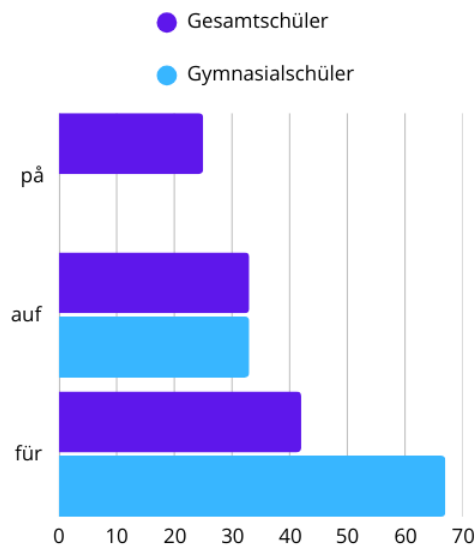
Dieselben Befragten konnten beide Fragen richtig oder zumindest annähernd richtig beantworten. Eine von ihnen ist eine Gymnasialschülerin, die Schwedisch als ihre Muttersprache angegeben hat und daher bei diesen Aufgaben offensichtlich einen klaren Vorteil hatte. Trotz ihrer geringen Deutschkenntnisse schnitt sie im Test besser ab als viele Gesamtschüler, die schon länger Deutsch gelernt hatten und deren Muttersprache weder Schwedisch noch Deutsch war. Laut Ringbom sind solche Forschungsergebnisse nicht neu; doch wurde bereits beobachtet, dass schwedischsprachige Schüler andere germanische Sprachen wie Englisch schneller lernen als finnische Muttersprachler. Daraus lässt sich schließen, dass Interkomprehension beim Sprachenlernen tatsächlich nützlich ist. (Ringbom 2007, S. 41-42.)

Bemerkenswert ist auch, dass diese Aufgaben zeigen, dass es für die Gesamtschüler leichter war, einen Satz ins Deutsche zu übersetzen als ins Schwedische, da sie länger Deutsch als Schwedisch gelernt haben. Ebenso fiel es für die Gymnasialschüler leichter, einen Satz ins Schwedische zu übersetzen als ins Deutsche, da sie länger Schwedisch als Deutsch gelernt haben.

Die nächste Aufgabe bestand darin, die richtige Präposition für einen Satz zu wählen, bei dem sowohl schwedische als auch deutsche Präpositionen als Antwortmöglichkeiten zur Verfügung standen.



**Richtige Antwort:**  
"Han väntar **på** tåget."



**Richtige Antwort:**  
"Er wartet **auf** den Zug."

Zuerst wurde die richtige Präposition für den schwedischen Satz „*Han väntar \_\_\_\_ tåget*“ gewählt. Eine Mehrheit von 58 % der Gesamtschüler wählte die richtige Präposition „*på*“ während 17 % die falsche schwedische Präposition „*av*“ und bis zu 25 % die deutsche Präposition „*auf*“ wählten. Eine große Mehrheit von 83 % der Gymnasialschüler konnte die richtige Präposition „*på*“ wählen, während die restlichen 17 % die deutsche Präposition „*auf*“ wählten.

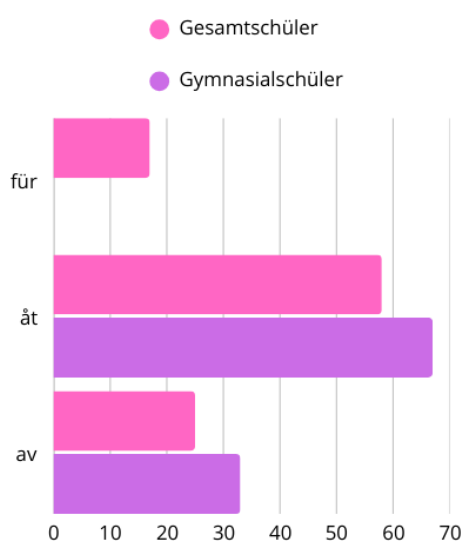
In der zweiten Präpositionalaufgabe war die richtige Präposition für den deutschen Satz „*Er wartet \_\_\_\_ den Zug*“ zu wählen. Bei dieser Aufgabe wählten 33 % der Gesamtschüler die richtige Präposition „*auf*“, 42 % wählten die falsche deutsche Präposition „*für*“ und die restlichen 33 % wählten die schwedische Präposition „*på*“. Eine Mehrheit von 67 % der Gymnasialschüler wählte die falsche deutsche Präposition „*für*“, während der Rest die richtige Präposition „*auf*“ wählte.

In der schwedischen Präpositionsaufgabe schnitten die Gymnasialschüler deutlich besser ab (83 % richtige Antworten) als die Gesamtschüler (58 %), was mit ihrer längeren Lernzeit des Schwedischen übereinstimmt. In der deutschen Präpositionsaufgabe schnitten beide Gruppen gleich schwach ab: Nur 33 % der Gesamtschüler und der Gymnasialschüler wählten die richtige Präposition „*auf*“. Es ist überraschend, dass die Gesamtschüler, die vier Jahre Deutsch gelernt haben, nicht besser abschnitten als die Gymnasialschüler, die erst seit drei Monaten Deutsch

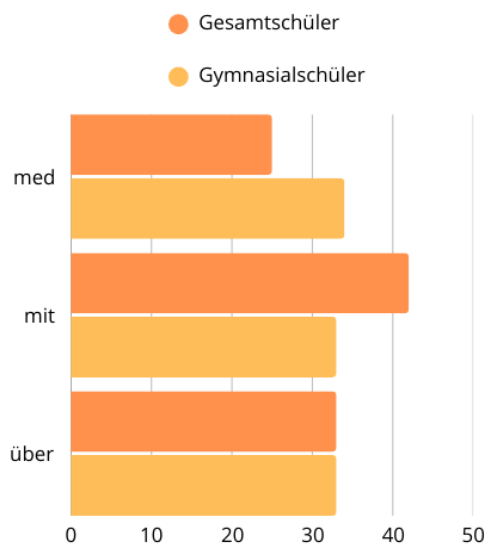
lernen. Es ist außerdem zu beachten, dass der Fremdsprachenunterricht bei Grundschulkindern unter 10 Jahren ganz anders gestaltet ist als bei Gymnasiasten. Je früher ein Kind mit dem Sprachenlernen beginnt, desto mehr stehen spielerisches Lernen, Handlungsorientierung und die Freude am Lernen im Vordergrund, während in der Oberstufe bewusstes Lernen, das Verständnis grammatischer Strukturen und zielgerichtetes Arbeiten im Rahmen der akademischen Weiterbildung betont werden. (Opetushallitus 2019, S. 193-196, Opetushallitus 2014, S. 223-226.)

Im Abschnitt, in dem die richtige Präposition für den Satz „*Er wartet \_\_\_\_ den Zug*“ ausgewählt werden musste, wählte die Mehrheit der Gesamtschüler und der Gymnasialschüler die *für*-Präposition, obwohl die korrekte Präposition *auf* gewesen wäre. Auch hier lässt sich das Phänomen der Interkomprehension beobachten. Schüler verwechseln wahrscheinlich die Präpositionalstruktur des Satzes mit dem Englischen: „*He waits **for** the train.*“ Auf diese Weise funktioniert die Interkomprehension disruptiv. Eine positive Interkomprehension zeigt sich bei der Frage „*Hon skrattar **åt** skämtet*“, wenn die Befragten eine der englischen Sprache naheliegende Option gewählt haben: „*She laughs **at** the joke.*“ Eine große Mehrheit von 67 % der Gymnasialschüler und 58 % der Gesamtschüler hatte die richtige Präposition gewählt.

Die letzte Aufgabe war hinsichtlich der Antwortmöglichkeiten verwirrend, da die Befragten nicht die richtige Präposition „*über*“ („*Sie lacht **über** den Witz*“) erkannten, sondern durch funktionale Gleichheit von schwedisch „*med*“ und deutsch „*mit*“ falsche Schlüsse zogen. In beiden Gruppen, den Gesamtschülern und den Gymnasialschülern, hatten nur 33 % die richtige Präposition „*über*“ gewählt. Überraschenderweise hatte eine Mehrheit der Gymnasialschüler (34 %) die schwedische Präposition „*med*“ gewählt. Auch hier ist das Interkomprehensionphänomen erkennbar, das sich für die Mehrheit nicht vorteilhaft ausgewirkt hat. Diese Beispiele verdeutlichen, dass Interkomprehension das Sprachenlernen zwar durch die Erkennung von Ähnlichkeiten fördern kann, jedoch auch zu Fehlinterpretationen führt, wenn sprachspezifische Unterschiede nicht ausreichend berücksichtigt oder explizit vermittelt werden.



**Richtige Antwort:**  
"Hon skrattar **åt** skämtet."



**Richtige Antwort:**  
"Sie lacht **über** den Witz."

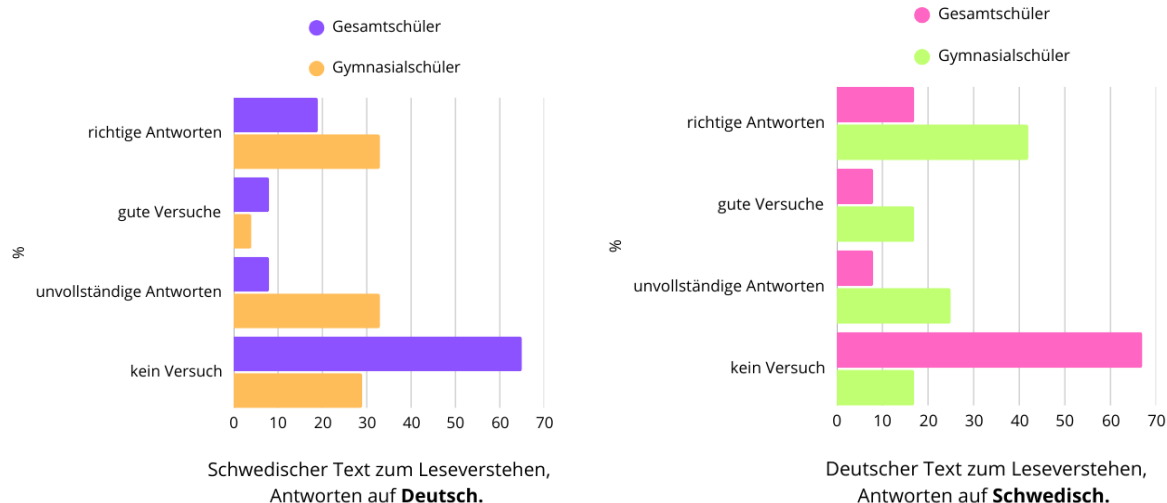
Die Ergebnisse zeigen, dass das Phänomen der Interkomprehension tatsächlich auch deutsche und schwedische Lernende verwirren und ablenken kann, da bei jeder Präpositionsfrage etwa ein Viertel der Befragten die falsche Präposition in der Sprache wählte. Die Mehrheit der Schüler konnte aber die richtige Sprache (Schwedisch oder Deutsch) erkennen, selbst wenn sie eine falsche Präposition innerhalb dieser Sprache wählten. Dies deutet auf ein gewisses metasprachliches Bewusstsein hin, auch wenn verwandte Strukturen leicht zu Fehlern führen können. Besonders schwierig sind Situationen, in denen ähnliche Präpositionen in beiden Sprachen unterschiedliche Bedeutungen oder Funktionen haben (z. B. på vs. auf, av vs. von). Gute Beispiele hierfür sind die bereits erwähnten Interferenzen mit der englischen Sprache. Nach Malloggi kann das metasprachliche Bewusstsein durch die Reflexion und den Vergleich der Strukturen verschiedener Sprachen gestärkt werden. Auch dies wirkt sich nachweislich positiv auf die Entwicklung der mehrsprachigen Kompetenz aus (Malloggi 2017, S.113).

Die Leseverstehensaufgabe war die letzte Aufgabe im Prüfungsteil. Die Aufgabe bestand darin, dass die Schüler zunächst einen Text auf Schwedisch lesen und dann Fragen zum Text auf Deutsch beantworten sollten. Danach folgte ein deutscher Text mit Fragen auf Schwedisch.

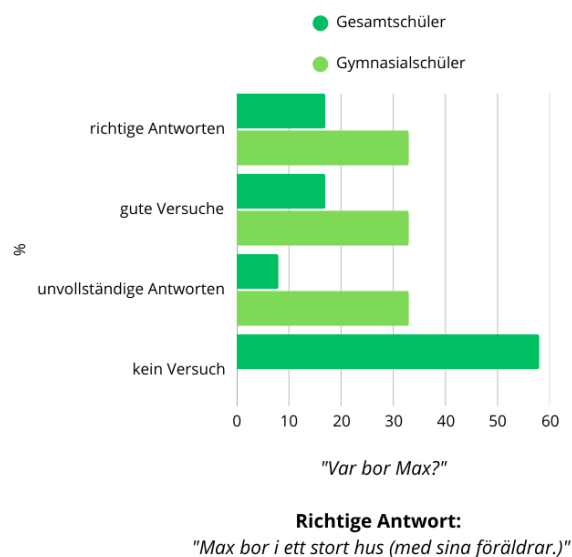
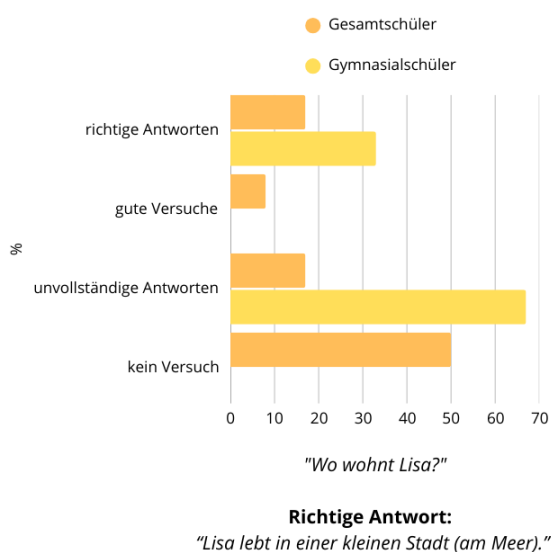
19 % der Gesamtschüler und 33 % der Gymnasialschüler waren in der Lage, die Aufgabe zum schwedischen Leseverständnis auf Deutsch richtig zu beantworten. 65 % der Gesamtschüler und 29 % der Gymnasialschüler konnten überhaupt keine Antwort geben, der Rest lag dazwischen.

Bei der Leseverständnisaufgabe mit einem deutschen Text, der auf Schwedisch beantwortet werden sollte, konnten 17 % der Gesamtschüler und 42 % der Gymnasialschüler richtig antworten. Eine deutliche Mehrheit von 67 % der Gesamtschüler konnte überhaupt nicht antworten, ebenso wie 17 % der Gymnasialschüler.

Dies deutet darauf hin, dass es für die Gesamtschüler etwas schwieriger war, auf Schwedisch zu antworten als auf Deutsch, was gut mit der Tatsache zusammenhängt, dass sie länger Deutsch gelernt haben. Ebenso fiel es den Gymnasialschülern deutlich leichter, auf Schwedisch zu antworten als auf Deutsch. Dies ist auch verständlich, da die Gymnasialschüler länger Schwedisch als Deutsch gelernt haben.



Bei den Leseverstehensaufgaben hatten die Schüler die in beiden Sprachen gestellten Fragen zwar gut verstanden, die Bildung vollständiger Sätze stellte sich für einige Teilnehmende aber als schwierig heraus. Auch für diese Aufgabe wurde ein Vokabular gewählt, das in beiden Sprachen ähnlich aussieht. Es hat wahrscheinlich auch zur Lösung der Aufgabe beigetragen. Für die meisten schien die Aufgabe jedoch eine große Herausforderung zu sein.



Interessant war auch, dass dieselben Befragten entweder gar nicht alle Fragen beantwortet haben oder recht gut oder sogar richtig geantwortet haben. Diese Aufgabe war mit Abstand die anspruchsvollste, da keine Multiple-Choice-Fragen zur Verfügung standen und die Bildung von Dativ- und Akkusativstrukturen immer noch schwierig sein kann. Es gab nur wenige ähnliche Wörter in den schwedischen und deutschen Sätzen, wie etwa „die Stadt“ und „staden“. Einige Schüler wollten zeigen, dass sie verstanden hatten, was gefragt wurde, antworteten jedoch schlicht in der falschen Sprache. Einige sogar auf Englisch oder Finnisch. Andererseits zeigt dies auch, dass das Code-Switching gut funktioniert und dass die Schüler die Fähigkeit und den Mut haben, es zu praktizieren. Auch in Situationen des wirklichen Lebens lohnt es sich, auf eine andere Sprache umzusteigen, wenn man sich in einer nicht ausdrücken kann.

Auch bei dieser Aufgabe blieben die Prozentsätze der Antwortkategorien recht ähnlich: von 28 % der Befragten konnten fast alle Fragen sehr gut beantworten, 44 % haben gar nicht versucht zu antworten und der Rest lag irgendwo dazwischen. Dies entspricht einer weitgehenden Normalverteilung. Möglicherweise war die Befragung auch zu lang und schwierig und die Schüler konnten die gegen Ende immer schwieriger werdenden Fragen nicht mehr so gut beantworten.

#### 4.3 Analyse des Abschnitts zur Selbstreflexion

Die überwiegende Mehrheit, 72% aller Befragten, empfand Schwedisch als eine leichtere Sprache als Deutsch. 100 % der Gymnasialschüler waren der Meinung, dass Schwedisch für sie eine

einfachere Sprache sei als Deutsch. Das ist verständlich, da sie Schwedisch länger gelernt haben als Deutsch. Überraschenderweise dachten 58 % der Gesamtschüler, Schwedisch sei einfacher als Deutsch, obwohl sie Deutsch schon länger gelernt hatten als Schwedisch. Dies wurde unter anderem damit begründet, dass Schwedisch im Alltag häufiger zu hören ist – etwa in den Medien oder in der Stadt. Auch die schwedische Grammatik, insbesondere der Gebrauch von Artikeln, wurde als einfacher wahrgenommen.

Die Meinungen zur Nützlichkeit sprachlicher Ähnlichkeiten zwischen Schwedisch und Deutsch gingen auseinander. Interessanterweise waren 50 % der Befragten der Meinung, dass die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen das Lernen erleichterten, und 50 % waren der Meinung, dass die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen das Lernen nicht erleichterten.

50 % der Befragten gaben an, dass sie nicht das Gefühl hätten, dass die Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Schwedisch ihren Lernprozess beeinträchtigten. 22 % der Befragten waren der Meinung, dass die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen die Lösung der Aufgaben überhaupt nicht erschwerten. Bei diesen 22 % der Befragten handelte es sich um diejenigen, die die Fragen überwiegend richtig beantwortet hatten. 17 % hingegen gaben an, dass ihnen die Ähnlichkeiten in den Sprachen die Lösung der Aufgaben deutlich erschwerten, da sie die Sprachen verwechselten. Auch die wahrgenommene Schwierigkeit der Aufgaben spiegelte sich in ihren Antworten wider.

Zum Schluss gab es noch eine Frage „*Welche Aufgabe erschien dir am schwierigsten? Was ist deiner Meinung nach der Grund dafür? Du kannst auch mehrere Aufgaben nennen.*“ Dies war eine offene Frage, auf die mehrere Gesamtschüler antworteten, dass die schwierigste Aufgabe darin bestehe, deutsche Sätze ins Schwedische zu übersetzen. Gymnasialschüler hingegen gaben an, dass die Übersetzung von Sätzen vom Schwedischen ins Deutsche eine Herausforderung sei, da sie noch nicht über einen so großen aktiven Wortschatz verfügten. Eine Person erwähnte, dass sie auch den man-Passiv schwierig fand.

Insgesamt empfand die Mehrheit den Test als schwierig, was einerseits auf den Anspruch der Aufgaben, andererseits möglicherweise auf ein noch nicht voll entwickeltes metasprachliches Bewusstsein oder mangelnde Übung im sprachübergreifenden Analysieren zurückzuführen sein kann.

## 5 Zusammenfassung

Auf Grundlage dieser Untersuchung lässt sich feststellen, dass Schwedischkenntnisse das Erlernen der deutschen Sprache besonders dann erleichtern können, wenn der Fokus auf klaren strukturellen oder lexikalischen Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen liegt. Eine solche grammatische Struktur kann das Man-Passiv sein, das sowohl im Deutschen als auch im Schwedischen vorkommt. In solchen Fällen lässt sich die Sprachintuition am effektivsten nutzen. Sogar finnische Sprachkenntnisse können für Deutsch- und Schwedischlerner nützlich sein, da nach Häkkinen (2004, S. 15) etwa die Hälfte des Kernwortschatzes der finnischen Sprache Lehnwörter germanischen Ursprungs sind.

Der Spracherwerb kann jedoch erschwert werden, wenn Strukturen zwar ähnlich erscheinen, jedoch unterschiedliche Bedeutungen haben – sogenannte „*falsche Freunde*“. Ein anschauliches Beispiel ist das schwedische Verb *springa*, das „*laufen*“ oder „*rennen*“ bedeutet. Im Deutschen hingegen bedeutet das ähnlich klingende Verb *springen* nicht „*rennen*“, sondern „*hüpfen*“ im wörtlichen Sinne, also sich mit einem Satz vom Boden abstoßen. Ein schwedischer Muttersprachler könnte also fälschlicherweise annehmen, dass springen im Deutschen dieselbe Bedeutung hat, was leicht zu Missverständnissen führt. Lernende der deutschen und schwedischen Sprache sollten daher gezielt auf solche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den germanischen Sprachen aufmerksam gemacht werden.

Im zukünftigen Deutsch- und Schwedischunterricht in multikulturellen und mehrsprachigen Lernumgebungen sollte die Entwicklung metasprachlichen Bewusstseins noch stärker betont werden. Besonders wenn Lernende bereits eine andere germanische Sprache – wie etwa Schwedisch – vor dem Deutschen gelernt haben, können sie kognitive Vergleiche zwischen den Sprachen aktiv nutzen. Eine solche Interkomprehension, also die sprachübergreifende Verständigung in verwandten Sprachen, kann den Erwerb einer neuen Sprache beschleunigen – vorausgesetzt, die Lernenden erkennen, was sie bereits wissen und wie sie ihr Vorwissen gezielt einsetzen können. Laut Malloggi (2017) ist in diesem Zusammenhang ein mehrsprachiger Unterrichtsansatz besonders gewinnbringend, wie er im Rahmen der Förderung metasprachlichen Bewusstseins empfohlen wird.

Wenn Lernende durch sprachvergleichende Aufgaben – etwa das Kontrastieren von Satzstrukturen oder die Analyse von Verbzweitstellung – aktiv ihre vorhandenen Sprachkenntnisse

einbeziehen, können sie sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede gezielt erkennen und reflektieren. Dies fördert nicht nur das Verständnis für sprachliche Phänomene wie Präpositionalgebrauch oder Satzstellung, sondern auch den bewussten Transfer zwischen den Sprachen, wie die Auswertung der Untersuchung bekräftigte. Gerade durch die explizite Auseinandersetzung mit feinen Bedeutungsnuancen von Wörtern oder Strukturen wird metasprachliches Bewusstsein gestärkt, was langfristig zu einem sichereren Sprachgebrauch führt. In einem solchen Unterricht wird Interkomprehension nicht nur als rezeptives Werkzeug verstanden, sondern als aktive Lernstrategie systematisch weiterentwickelt. (Malloggi 2017, S.116-117).

Im Unterricht ist es daher von zentraler Bedeutung, die Schüler systematisch dazu anzuleiten, die erlernten Sprachen sowohl untereinander als auch mit ihrer Erstsprache zu vergleichen. Die Lehrkraft sollte sie dabei durch klare, kontrastive Beispiele unterstützen und typische Missverständnisse – etwa bei der Verwendung von Präpositionen – explizit thematisieren. Gleichzeitig wird so die Entwicklung des metasprachlichen Bewusstseins gefördert, das eine grundlegende Voraussetzung für das Verständnis und die sinnvolle Nutzung von Sprachbeziehungen darstellt.

Die Lernenden sollten dazu ermutigt werden, ihre Sprachkenntnisse als Ressource zu begreifen – nicht nur als Beherrschung einzelner Sprachen, sondern als Ausdruck einer umfassenden mehrsprachigen Kompetenz. Richter-Vapaatalo (2022, S. 14) argumentiert ebenfalls, dass Sprachlernende auch ihre begrenzten Vorkenntnisse und Fähigkeiten nutzen sollten, ohne dabei ihre Muttersprache zu vergessen. Ihrer Meinung nach verbessert die Erweiterung der Sprachkenntnisse eines Lernenden seine Fähigkeit, weitere Sprachen zu lernen, und erhöht die Motivation des Lernenden. Ein geeignetes Instrument dafür ist beispielsweise das „*Europäische Sprachenportfolio*“ (Opetushallitus 2024). Aufgaben, in denen Sprachstrukturen verschiedener Sprachen direkt miteinander verglichen und deren Unterschiede reflektiert werden – etwa: „Warum ist diese Form in *Sprache A* so und in *Sprache B* anders?“ – fördern sowohl das bewusste Lernen als auch die kognitive Flexibilität.

Den Lernenden sollten zudem verschiedene Werkzeuge der Interkomprehension vermittelt werden, um das Sprachenlernen aktiv zu unterstützen. Richter-Vapaatalo (2022, S. 17) betont auch, wie wichtig das Erlernen von Interkomprehensionsfähigkeiten ist, um neue Sprache so einfach und effektiv wie möglich zu lernen. Zu solchen Interkomprehensionsinstrumenten kann beispielsweise der bewusste Vergleich von Sprachen im Unterricht gehören. Im Schwedisch- und Deutschunterricht könnten die Sprachen beispielsweise anhand von Wortlisten miteinander verglichen werden. (Richter-Vapaatalo 2022, S. 17.)

Auf diese Weise lassen sich nicht nur sprachliche Verwechslungen reduzieren, sondern auch die positiven Effekte der Interkomprehension stärken und ein reflektierterer Umgang mit Mehrsprachigkeit fördern. Ziel ist nicht eine perfekte Sprachbeherrschung, sondern eine aktive und bewusste Auseinandersetzung der Lernenden mit Sprachen. Interkomprehension kann dabei eine wertvolle Ressource sein – insbesondere dann, wenn sie bewusst im Unterricht eingesetzt wird.

In Zukunft könnte es wertvoll sein, ein Entwicklungsprojekt an einer Schule durchzuführen, das Interkomprehension im Sprachunterricht integriert. Es wäre interessant zu untersuchen, ob ein Vergleich ähnlicher Wörter im Deutschen und Schwedischen den Schülerinnen und Schülern dabei helfen könnte, neue Wörter besser zu lernen. Besonders gewinnbringend könnte ein solcher Ansatz für Oberstufenschülerinnen und -schüler sowie für erwachsene Lernende sein, da sie in der Regel über eine weiter entwickelte sprachliche Reflexionsfähigkeit verfügen, die ihnen das Vergleichen sprachlicher Strukturen erleichtert.

## Literatur

- Choudhury, S., Charman, T., & Blakemore, S.-J. (2008). Development of the teenage brain. *Child: Care, Health and Development*, 34(3), 367–375. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1751-228X.2008.00045.x>
- Hufeisen, B. & Marx, N. (Hg.) (2014): EuroComGerm. *Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. 2. Auflage. Editiones EuroCom.
- Hülsmann, C., Ollivier, C., & Strasser, M. (Hrsg.) (2020). *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension* <https://eplus.uni-salzburg.at/obvusboa/content/titleinfo/8107593/full.pdf>
- Häkkinen, K., & Werner Söderström osakeyhtiö, kustantaja. (2004). *Nykysuomen etymologinen sanakirja*. WSOY.
- Klein, H. G. & Stegmann, T. D. (1999). EuroComRom. *Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Malloggi, P. (2017). *Die Förderung metasprachlichen Bewusstseins bei DaF-Lernenden im Mehrsprachigkeitsunterricht*. <https://arpi.unipi.it/retrieve/e0d6c92e-eb8c-fcf8-e053-d805fe0aa794/Malloggi%20IVG.pdf>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- McClelland, J. & Rumelhart, D. E. (1981): “An interactive activation model of context effects in letter perception: I. An account of basic findings”, in: Psychological review Band 88(5); S.375-407
- Meißner, F.-J. (2020). *Interkomprehensions- und Mehrsprachigkeitsdidaktik in Deutschland*. In C. Hülsmann, C. Ollivier & M. Strasser (Hrsg.), *Lehr- und Lernkompetenzen: Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*. School of Education der Universität Salzburg.
- Möller, R. (2019). Interkomprehension im Unterricht germanischer Sprachen. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 393–397). Tübingen: Narr.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf)

Opetushallitus. (2024). *Eurooppalainen kielisalkku*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mika-eurooppalainen-kielisalkku>

Richter-Vapaatalo, U. (2022). *Eine "Tasche Kaffee", danke! Deutsch und Finnisch kontrastiv und im mehrsprachigen Kontext: Ein Arbeitsbuch* (2., korrigierte Auflage).

<https://doi.org/10.31885/9789515149831>

Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning* (Vol. 21). Multilingual Matters.

Schlabach, J. (2020). *MONII Plurilinguale Geschäftskommunikation*. <https://helda.helsinki.fi/items/a78cbe2a-40cf-4316-abdb-518244a1f60c>

Schwall, D. (2020). *Faktoren der Kognatenerkennung in der germanischen Interkomprehension*.

[https://matheo.uliege.be/bitstream/2268.2/10514/5/TFE\\_SCHWALL.pdf](https://matheo.uliege.be/bitstream/2268.2/10514/5/TFE_SCHWALL.pdf)

Strasser, M., Hülsmann, C., & Ollivier, C. (2021). *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension: Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4235>

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

## Anhänge

### Anhang 1. Fragebogen für Schüler:innen

#### Ruotsin kielen vaikutukset saksan kielen oppimiseen / Swedish language effects on learning German

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (\*)

**Onko äidinkielenä suomi? Is your mother tongue/ first language Finnish? \***

- Äidinkielenä on suomi. / My mother tongue is Finnish.
- Äidinkielenä ei ole suomi. / My mother tongue is not Finnish.

**Mikä on äidinkielenä tai vahvimmat kielesi? What is your mother tongue/ what are your strongest languages?**

---

---

---

---

---

**Mitä kieliä puhut? / What languages do you speak? \***

---

---

---

---

---

**Missä opiskelet? / Where are you studying? \***

- Opiskelen yläasteen 8. luokalla / I study at secondary school in the 8th grade
- Opiskelen lukiossa. / I study in high school.
- IB Diploma Programme (DP)

**Montako vuotta olet opiskellut ruotsia?/ How many years have you studied Swedish? \***

---



---



---



---

**Montako vuotta olet opiskellut saksaa?/ How many years have you studied German? \***

---



---



---



---

**Käännä ruotsista saksaksi: / Translate from Swedish into German: \***

en boll	<hr/>
intressant	<hr/>
fast	<hr/>
en farmor	<hr/>
en hund	<hr/>
ett vackert hus	<hr/>
det lilla barnet	<hr/>
en gammal vän	<hr/>
de stora träden	<hr/>

**Käännä saksasta ruotsiksi: / Translate from German into Swedish: \***

die Schule	<hr/>
das Haus	<hr/>
fast	<hr/>

ein interessantes Buch \_\_\_\_\_  
der schnelle Hund \_\_\_\_\_  
die kalte Milch \_\_\_\_\_  
die roten Blumen \_\_\_\_\_

**Man-passiivi: jatka lauseita / Man-passiv: continue sentences \***

Man säger, att... \_\_\_\_\_  
Man sagt, dass... \_\_\_\_\_

**Man-passiivi: Käännä seuraava lause: "Mitä talvella tehdään?"**

**Man passiv: Translate this sentence: "What does one do in the winter?" \***

ruotsiksi/ into Swedish: \_\_\_\_\_

saksaksi/ into German: \_\_\_\_\_

**Han väntar \_\_\_\_\_ tåget \***

- auf  
 på  
 av

**Er wartet \_\_\_\_\_ den Zug. \***

- på  
 auf  
 für

**Hon skrattar \_\_\_\_\_ skämtet. \***

- für  
 åt  
 av

Sie lacht \_\_\_\_\_ den Witz. \*

med

mit

über

**LUETUN YMMÄRTÄMINEN JA KÄÄNTÄMINEN / READING COMPREHENSION  
AND TRANSLATING**

Lue ruotsin kielinen teksti ja vastaa kysymyksiin SAKSAKSI. / Read the swedish text and answer the questions in GERMAN.

Esimerkki / Example:

Wie alt ist Herr Bauer? --> "Herr Bauer ist 42 Jahre alt."

"Lisa bor i en liten stad nära havet."

Wo wohnt Lisa? \*

---

---

---

---

---

"Hon älskar att gå på promenader med sin hund."

Was macht sie mit ihrem Hund? \*

---

---

---

---

---

"Varje dag går hon till stranden och samlar fina stenar."

**Was sammelt Lisa? \***

---

---

---

---

---

"På helgerna träffar hon sina vänner och de spelar fotboll tillsammans."

**Was macht Lisa am Wochenende? \***

---

---

---

---

---

Lue saksankielinen teksti ja vastaa kysymyksiin RUOTSIKSL /  
Read German text and answer in SWEDISH.

Esimerkki/ Example:

När börjar matchen? --> " Matchen börjar klockan halv fem"

"Max lebt in einem großen Haus mit seinen Eltern."

**Var bor Max? \***

---

---

---

---

---

"Jeden Morgen fährt er mit dem Fahrrad zur Schule."

**Hur åker han till skolan? \***

---



---



---



---



---

"Er mag Mathe und Sport. Nach der Schule liest er gerne Bücher oder spielt Computerspiele mit seinen Freunden."

Vilka ämnen tycker han om? \*

---



---



---



---



---

Vad gör Max efter skolan? \*

---



---



---



---



---

#### ITSEREFLEKTIO-OSUUS / SELF REFLECTION

Kumpi kieli tuntuu helpommalta sinulle?/ Which language is easier for you? \*

- Saksa on mielestäni helpompi kieli. /German is easier language for me.
- Ruotsi on mielestäni helpompi kieli. / Swedish is easier language for me

Perustele, miksi valitsemasi kieli tuntuu helpommalta. / Please argument why do you feel that language is easier for you. \*

---



---



---

---



---

**Auttoivatko kielten samankaltaisuudet tehtävien ratkaisemisessa? /  
Did the similarities between languages help you solve the tasks? \***

	1	2	3	4	5	
Ei helpottanut lainkaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helpotti erittäin paljon / Made it a lot easier

**Vaikeuttivatko kielten samankaltaisuudet tehtävien ratkaisemista? /  
Did the similarities between languages make it more difficult to solve the tasks? \***

	1	2	3	4	5	
Eivät vaikeuttaneet lainkaan / Didn't make it significantly more difficult	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vaikeuttivat huomattavasti / Made it more difficult

**Mikä tehtävä tuntui erityisen vaikealta? Mistä luulet sen johtuvan? Voit mainita myös useamman tehtävän. /  
Which task seemed particularly difficult? Why do you think that was? \***

---



---



---



---



---

**Mikä tehtävä tuntui erityisen helpolta? Mistä luulet sen johtuvan? Voit mainita myös useamman tehtävän. /  
Which task seemed particularly easy? Why do you think that was? \***

---



---



---



---



---

**Muita huomioita? Miltä testi tuntui? / Other observations? How did this test feel like? \***

---

---

---

---

---