



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„...das Tor einen Spalt breit öffnen...“

- Slawische Erstsprachen als Potenzial für den
Russischunterricht im Kontext von
Mehrsprachigkeitsdidaktik“

verfasst von / submitted by

Julia Laimer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien / Vienna, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 456 362

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Russisch,
UF Geographie und Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. i.R. Dr. Gero Fischer

Danksagung

Ich danke...

- ... Ao. Univ.-Prof. i.R. Dr. Gero Fischer für die wissenschaftliche Betreuung meiner Diplomarbeit.
- ... Mag. Wolfgang Steinhauser für die Inspirationen und Ideen, die einen großen Beitrag zum Gelingen dieser Arbeit leisteten.
- ... meinen Eltern für die umfassende Unterstützung, durch die sie mir ein spannendes und erfolgreiches Studium ermöglicht haben.
- ... Wusel, das mich durch liebevolle Art und Weise davon überzeugt hat, meine Ziele zu erreichen.
- ... Sky für die motivierende Begleitung.
- ... meiner Mutter und meiner Schwester Barbara für die ehrliche Kritik und die Korrekturarbeit.
- ... Mag. Tatjana Stadler für die ausführliche Beratung in sprachlichen Belangen.
- ... allen Experten und der Expertin für ihre Offenheit bei den Interviews.
- ... Petra und Max für die schnelle und kompetente Übersetzung von Textstellen ins Tschechische und Polnische.
- ... Mona für die flauschige Unterstützung und die enttäuschten Blicke.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet beziehungsweise mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungskommission vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Diese Arbeit stimmt mit der von dem Begutachter beurteilten Arbeit überein.

Wien, am 18.12.2015

Julia Laimer

Inhaltsverzeichnis

KAPITEL 1: Einleitung.....	1
1.1. Vorstellung des Themas und Interessenszusammenhang.....	1
1.2. Fragestellung und Ziel der Arbeit.....	4
1.3. Überblick über die Arbeit	6
KAPITEL 2: Überblick über den Forschungsstand - Anknüpfung an generelle Diskurse ...	9
KAPITEL 3: Mehrsprachigkeit an Österreichs Schulen	19
3.1. Slawische Herkunftssprachen der Schüler und Schülerinnen in Österreich.....	19
3.2. Das Thema Mehrsprachigkeit in der Sprach- und Bildungspolitik	23
3.2.1. Mehrsprachigkeit in der europäischen Bildungspolitik.....	23
3.2.2. Mehrsprachigkeit in der österreichischen Bildungspolitik.....	27
3.2.3. Mehrsprachigkeit in der österreichischen Forschungslandschaft.....	34
KAPITEL 4: Slawische Erstsprachen als Potenzial für den Unterricht	37
4.1. Vom Defizit zur Vielfalt.....	37
4.2. Lernen in mehrsprachigen Klassen - Heterogenität und Diversität in der Klasse....	41
4.3. Qualifikation und Professionalisierung der Lehrpersonen	50
KAPITEL 5: Methoden und Zugänge zu slawischer Mehrsprachigkeit	59
5.1. Die Lebenswelt der Lernenden als Zugang	60
5.1.1. Lernende als Experten und Expertinnen.....	62
5.2. Interkomprehension im Russischunterricht.....	66
5.2.1. Ein Beispiel aus der Praxis: Unterricht bei Mag. Wolfgang Steinhauser.....	72
KAPITEL 6: Unterrichtsvorschläge und ExpertInnenmeinungen.....	83
6.1. Methodik und Überblick über die Unterrichtsvorschläge	83
6.2. ExpertInnenmeinungen zu den Unterrichtsvorschlägen.....	84
6.2.1. Experteninterview mit Mag. Wolfgang Steinhauser	84
6.2.2. Experteninterview mit Dr. Erich Poyntner	90
6.2.3. Experteninterview mit ao. Univ.-Prof. i.R. Dr. Gero Fischer	91
6.2.4. Experteninterview mit Pater Dr. Sebastian Hacker OSB	98

6.2.5. Expertinneninterview anonym	102
6.3. Auswertung und Interpretation der Ergebnisse	109
KAPITEL 7: Fazit und Schlussbemerkungen	117
7.1. Zusammenfassung	117
7.2. Erkenntnisse in Bezug auf die Forschungsfragen	119
7.3. Methodisch-didaktische Impulse aus den Ergebnissen der Interviews	122
7.4. Ausblick und Forschungsperspektiven.....	124
Краткое содержание.....	127
Zusammenfassung	139
Quellenverzeichnis	141
Publikationen.....	141
Interviews	157
Anhang: Unterrichtsvorschläge.....	159
Anhang: Lebenslauf	191

KAPITEL 1: Einleitung

1.1. Vorstellung des Themas und Interessenszusammenhang

„Es ist nicht Aufgabe der Kinder, den Normen der Schule zu entsprechen, es ist vielmehr Aufgabe der Schule, der Vielfältigkeit der Kinder Rechnung zu tragen.“

(C. Freinet in Hofer, 2015)

Vielfältigkeit macht sich in vielen Aspekten des Menschen bemerkbar, einer davon ist die Sprache. Die vorliegende Arbeit will den Blick auf Mehrsprachigkeit in der Schule und insbesondere darauf lenken, dass die sprachliche Heterogenität der Schüler und Schülerinnen ein großes Potenzial darstellt, von dem alle Beteiligten, Lernende wie auch Lehrende, profitieren können. Der Schwerpunkt wird in dieser Arbeit auf slawische Erstsprachen der Schüler und Schülerinnen gesetzt, welche den Russischunterricht besuchen.

Das Thema Mehrsprachigkeit in der Schule ist aktueller denn je. Als Lehrperson wird man in Österreich sicherlich in Klassen unterrichten, in denen Schüler und Schülerinnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch anwesend sind. Besonders den slawischen Sprachen kommt hier eine große Rolle zu, da diese von vielen Lernenden in Österreich gesprochen werden (vgl. BMBWF, Schuljahr 2013/14). In einer derartigen Unterrichtssituation ist die Lehrperson in hohem Maße gefordert, eigene Einstellungen, Professionalität und Ausbildungsinhalte zu reflektieren, um einen konstruktiven Lernprozess zu fördern. (Vgl. Haller, 2013: 83)

Diese Arbeit entstand aus dem Bedürfnis heraus, einen Beitrag zum positiven und wertschätzenden Umgang mit (slawischer) Mehrsprachigkeit im Unterricht zu leisten. Da im Lehramtsstudium für *Russisch* weder verpflichtende Lehrveranstaltungen zum Thema Mehrsprachigkeit noch zum Bereich *Deutsch als Fremd- beziehungsweise Zweitsprache* vorgesehen waren und in den Vorlesungen zum Unterrichtsfach *Russisch* diese Themen zwar immer wieder eingestreut, jedoch nie ausreichend behandelt wurden, erschien es

sinnvoll, sich zumindest im Zuge der Diplomarbeit mit Mehrsprachigkeitsdidaktik auseinanderzusetzen¹.

Von Mehrsprachigkeit kann eine ganze Volkswirtschaft profitieren. Im schulischen Bereich kann sichtbar und nutzbar gemachte sprachliche Heterogenität Kompetenzerweiterungen der Schüler und Schülerinnen wie auch der Lehrpersonen begünstigen. Diese sind im Bereich der interkulturellen Kommunikation, des Umgangs mit Vielfalt auf verschiedenen Ebenen oder auch der Fremdsprachenkenntnisse zu finden. Trotz mancher Uneinigkeiten in der Forschung zum Thema Mehrsprachigkeit und zur Förderung der Erstsprachen, gibt es auch klare Stimmen für die aktive Nutzung dieser von den Lernenden mitgebrachten Ressourcen und einer Anerkennung der Chancen und Potenziale, die sie mit sich bringen. (Vgl. Probst-Yüce, 2015: 168f.)

Als Folge einer Sprachenpolitik, welche die Herkunftssprachen der Menschen ignoriert oder ihren Wert unterschätzt, sieht Gogolin (2003: 6) eine Form der ‚Kapitalvernichtung‘:

„Der offizielle Umgang, den sich Deutschland [oder auch Österreich; Anm.] mit den Sprachen Zugewandeter leistet, trägt Züge von Kapitalvernichtung. Eine Sprachpolitik und Sprachbildungspolitik, die nicht auf Kapitalvernichtung setzen würde, sondern auf die Vermehrung des sprachlichen Reichtums [...], könnte aus dem Vollen schöpfen. Sie müsste sich nur darum bemühen, die unter den Menschen vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten aufzugreifen und anzuerkennen, sie zur Entfaltung zu führen und ein Klima zu schaffen, in dem jeder Mann oder jede Frau die sprachliche Vielfalt um sie oder um ihn herum im Stande ist, als Reichtum zu erleben.“

Auch die Situation der sprachlichen Diversifikation in Österreich und ihre zu erwartende Weiterentwicklung im Zuge der aktuellen Migrationsverläufe lässt eine Beschäftigung mit Didaktik der Mehrsprachigkeit notwendig erscheinen. Es handelt sich um eine Herausforderung, der sich unsere Gesellschaft zu stellen hat und dabei kommt der Schule als Institution und Lernort eine wichtige Rolle zu:

¹ Einzig in einem selbstgewählten Proseminar fand eine Beschäftigung mit diesem Themenfeld statt - Didaktische Zugänge zu Zweisprachigkeit und Halbsprachigkeit unter der Leitung von Ao. Univ.-Prof. i.R. Dr. Gero Fischer.

*„Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer stellt also eine Herausforderung dar - für die Lehrkräfte und auch für die Gesellschaft. Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer ist aber auch eine Chance für die Lehrkräfte und die Gesellschaft, Kompetenzen zu erweitern, Einstellungen zu überprüfen und neue Perspektiven zu gewinnen.“
(Haller, 2013: 83)*

Schader (2012: 15) betont ebenfalls die „zunehmende kulturelle Heterogenität“ und die falsche Annahme einer homogenen Gesellschaft. Er führt dies wie folgt aus:

„Sie [die kulturelle Heterogenität; Anm.] ist ein besonders augenfälliges und emotional aufgeladenes Merkmal unserer Gesellschaft. ‚Zunehmende Heterogenität‘: Damit soll allerdings nicht suggeriert werden, dass unsere Gesellschaft je in sich homogen war. Soziale, politische und religiöse Differenzen führten in jedem der letzten Jahrhunderte zu massiven Konflikten, und zu mehr als einem ahistorischen-folkloristischen Klischee taugt das Bild eines heilen, in sich geeinten Vaterlandes nicht.“ (Schader, 2012: 15)

Eine weitere Absicht dieser Arbeit ist es, zu thematisieren, dass auch jene Sprachen, die nicht so viel Prestige, wie vergleichsweise Französisch oder Englisch, genießen, einen wichtigen Beitrag im Schulunterricht leisten können. Allzu oft werden Sprachen negativ bewertet - dies betrifft unter anderem auch viele slawische Sprachen aus der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen. Die unterschiedliche Wertung der in der Schule unterrichteten Fremdsprachen und der Erstsprachen der Lernenden ist zu hinterfragen. Vetter (2013: 242) etwa sieht deutliche Grenzen zwischen den Sprachen entstehen:

„Umso schärfer sind [...] die Grenzen zwischen den Sprachen der Migration und den Fremdsprachen: Während SchülerInnen zum Sprechen der einen (der Fremdsprachen) angehalten, motiviert, manchmal sicher auch genötigt werden, wird das Sprechen der anderen (also Dialekte oder Sprachen der Lebenswelt) nicht selten negativ sanktioniert oder sogar verboten.“

In der vorliegenden Arbeit soll aufgezeigt werden, dass es sinnvolle und wertschätzende Möglichkeiten gibt, die Erstsprachen der Schüler und Schülerinnen in den Unterricht zu integrieren. Dabei handelt es sich nicht um ein weit hergeholtes Unterfangen oder um eine Ergänzung zum herkömmlichen Unterricht, denn die Einbeziehung der Erstsprachen der

Lernenden ist klar im Lehrplan für Lebende Fremdsprachen in der AHS-Oberstufe verankert:

„Wenn sich Schülerinnen und Schüler im Klassenverband befinden, denen Fremdsprachen als Muttersprachen bzw. als Zweitsprachen innerhalb der Familie dienen, sind deren besondere Kenntnisse und Fähigkeiten im Unterricht sowohl individuell zu fördern als auch in der Klassengemeinschaft zu nutzen.“ (BMBF, 2004: 1)

Unter den didaktischen Grundsätzen im Lehrplan sind außerdem Punkte wie „Reflektierender Sprachenvergleich“ oder das „Zurückgreifen auf bereits vorhandene Fremdsprachenkompetenzen“ zu finden (BMBF, 2004: 2).

Ergänzend soll noch die Teilnahme an der 6. Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Sprachendidaktik mit dem Thema *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen* im November 2015 erwähnt werden², welche bestätigend gezeigt hat, dass das Thema dieser Arbeit, trotz der Spezialisierung auf den Russischunterricht, sehr aktuell ist. Die Tagung unterteilte sich in vier Sektionen, welche die aktuellen Forschungsgebiete gut widerspiegeln: Interkulturalität, Vernetzter Sprachenerwerb, Lehrwerksforschung sowie Lehrer- und Lehrerinnenbildung.

1.2. Fragestellung und Ziel der Arbeit

Ziel der vorliegenden Diplomarbeit ist eine Analyse der Potenziale von Lernenden mit slawischer Erstsprache, die sie in den Russischunterricht mitbringen können. Unter anderem soll die Möglichkeit des ‚Mitlernens‘ anderer slawischer Sprachen im Russischunterricht untersucht werden. Das Thema wird dabei in einen größeren Kontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik und -forschung eingebettet.

Basierend auf einem theoretischen Unterbau wird eine Auseinandersetzung mit konkreten Zugängen und Methoden, beispielsweise mit dem Konzept der Interkomprehension³ und

² Informationen zur 6. ÖGSD Tagung online unter:
<http://www.oegsd.at/Aktuelles/ÖGSDTagungSalzburg/tabid/3827/Default.aspx> [Zugriff am 19.10.2015]

³ Zum Begriff der Interkomprehension siehe Kapitel 5.2.

dem Unterrichtsmodell von Mag. Wolfgang Steinhauser, erfolgen. Dieser beschäftigt sich unter anderem mit der Funktion von Russisch im Unterricht als Brückensprache für andere slawische Sprachen.

Es werden Möglichkeiten für die konkrete Nutzung der unterschiedlichen slawischen Erstsprachen in einer Lerngruppe untersucht. Dazu werden sowohl didaktische Zugänge und Anforderungen an die Lehrpersonen als auch konkrete Hilfsmittel und Materialien für den Unterricht beleuchtet.

Für die vorliegende Arbeit wurde folgende Arbeitshypothese formuliert:

Die Einbeziehung des Sprachenpotenzials von Schülern und Schülerinnen mit einer slawischen Erstsprache im Russischunterricht führt zu einer Erweiterung der Kompetenzen auf sprachlicher und interkultureller Ebene aller Lernenden einer Gruppe.

Daraus ergeben sich für die vorliegende Arbeit vier Forschungsfragen:

Inwiefern kann das Potenzial von Lernenden mit slawischer Herkunftssprache im Russischunterricht genutzt werden?

Welche didaktischen Zugänge zu Mehrsprachigkeit in der Schule werden im aktuellen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs thematisiert?

Wie können der Russischunterricht und das Lernverhalten aller Lernenden einer Gruppe von Mehrsprachigkeit profitieren und wie kann die Lehrperson das sprachliche Repertoire der Lernenden unterstützen?

Inwieweit wird das Phänomen Mehrsprachigkeit im Unterricht in der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen berücksichtigt, und welche Fertigkeiten und Kenntnisse braucht die Lehrperson um Mehrsprachigkeit sinnvoll in den Unterricht integrieren zu können?

Um diese Fragen beantworten zu können, werden folgende in der Fachdidaktik, Sprachendidaktik und Pädagogik zu findende Diskurse berücksichtigt:

- Lernen in mehrsprachigen Klassen (Heterogenität und Diversität)

- Vernetzter Spracherwerb
- Differenzierung im Unterricht
- Qualifikation und Professionalisierung angehender Lehrpersonen
- Interkomprehension im schulischen Unterricht

1.3. Überblick über die Arbeit

Im Folgenden soll ein Überblick über den Aufbau der vorliegenden Arbeit gegeben werden.

Kapitel 2 stellt für diese Arbeit relevante Ergebnisse des aktuellen Forschungsstandes vor. Hierbei wird zuerst auf einige Arbeiten zu Mehrsprachigkeit und Interkomprehension im Russischunterricht hingewiesen, um diese im Anschluss daran in den weitreichenden Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik und -forschung einzubetten.

In Kapitel 3 soll ein Einblick in die Mehrsprachigkeit an Österreichs Schulen, unter besonderer Berücksichtigung der slawischen Erst-, Zweit- oder Drittsprachen der Schüler und Schülerinnen, gegeben werden. Hierzu wird auf verschiedene Statistiken, unter anderem auf die Bildungsdokumentation des Bundesministeriums für Bildung und Frauen, zurückgegriffen. Weiters folgt eine Übersicht über wichtige Einrichtungen und Projekte von Seiten der Bildungspolitik und Forschung in Europa und Österreich zum Thema Mehrsprachigkeit in der Schule. Diese soll aufzeigen, wie vielfältig und vernetzt das Thema in verschiedenen Institutionen behandelt wird.

Kapitel 4 gibt einen theoretischen Hintergrund zum Umgang mit Mehrsprachigkeit und Heterogenität in der Klasse. Es ist allgemein gehalten und soll eine Grundlage für Vorschläge zur praktischen Umsetzung im Russischunterricht bieten. Ein besonderer Schwerpunkt wird darauf gelegt, Vielfalt als Chance zu begreifen und den Unterricht danach auszulegen. Auch der Qualifikation und Professionalisierung von Lehrpersonen ist ein eigener Abschnitt gewidmet.

Mit Kapitel 5 wird der Blick auf die Praxis gelenkt. Es werden Methoden und Zugänge zu slawischer Mehrsprachigkeit im Russischunterricht thematisiert. Hierbei wird besonders die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen als Ausgangspunkt genommen. In diesem

Sinne wird Interkomprehension als Unterrichtskonzept vorgestellt, welches auf die von den Lernenden mitgebrachten Sprachen zurückgreift. So können die Parallelen zwischen - beispielsweise slawischen - Sprachen im Unterricht nutzbar gemacht werden, um die Zielsprache Russisch zu stärken.

Kapitel 6 thematisiert die für diese Arbeit durchgeführten *Experteninterviews*. Im Zuge dieser Interviews wurden zusammengestellte und ausgearbeitete Unterrichtsvorschläge fachkundigen Experten und einer Expertin vorgelegt, um diese auf ihre Sinnhaftigkeit und Anwendbarkeit zu prüfen. Die Interviews werden in weiterer Folge zusammengefasst wiedergegeben und die mittels qualitativer Inhaltsanalyse gewonnenen Ergebnisse dargestellt.

Abschließend folgen in Kapitel 7 eine kurze Zusammenfassung der vorliegenden Arbeit sowie eine Übersicht der Antworten bezüglich der eingangs formulierten Forschungsfragen. Dabei sollen wichtige Erkenntnisse aus den Interviews hervorgehoben sowie weiterführende Fragestellungen eröffnet werden.

In dieser Arbeit wurde der Begriff Erstsprache verwendet, da Termini wie Muttersprache oder Herkunftssprache zu unscharf erscheinen. Der besseren Lesbarkeit halber wurde auf die Ergänzung Zweit- oder Drittsprache in den meisten Fällen verzichtet, es sei aber darauf hingewiesen, dass in vielen Fällen nicht genau abzugrenzen ist, ob es sich bei den Kenntnissen einer Sprache (die nicht als Fremdsprache erlernt wurde) um eine Erst-, Zweit- oder Drittsprache der betreffenden Person handelt.

KAPITEL 2: Überblick über den Forschungsstand - Anknüpfung an generelle Diskurse

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum Thema der Arbeit. Es soll zusammenfassend darstellen, welche Fragen und Themen in Publikationen und Forschungsarbeiten im aktuellen Diskurs berücksichtigt werden und wo noch Lücken bestehen.

Im Zuge der Recherche wurde klar, dass das Thema dieser Arbeit im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs eher marginal berücksichtigt wird. Es gibt jedoch eine Vielzahl an aktuellen Publikationen zum Thema Mehrsprachigkeitsdidaktik und -forschung sowie zur Professionalisierung der Lehrpersonen. Das Thema Interkomprehension bei slawischen Sprachen wird thematisiert, allerdings beziehen sich die Publikationen selten auf den schulischen Russischunterricht. Im Folgenden soll auf einige wenige Arbeiten hingewiesen werden, die sich gezielt mit Mehrsprachigkeitskonzepten im Russischunterricht beschäftigen. Danach wird der aktuelle Forschungsstand in der Mehrsprachigkeitsdidaktik zusammengefasst, welcher die Basis und Grundlage dieser Arbeit darstellt.

Mag. Wolfgang Steinhauser stellt in seinem Beitrag *Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer: mehr als ein Erfahrungsbericht?* (vgl. Steinhauser, 2014: 115-124) sein innovatives Konzept für den mehrsprachigen Russischunterricht vor. Dieses erprobt er gemeinsam mit seinen Lerngruppen im humanistischen und neusprachlichen Gymnasium und Realgymnasium Zwettl. Der Beitrag liefert einen detaillierten Einblick in die Unterrichtspraxis und in konkrete Umsetzungsmöglichkeiten der von Steinhauser entwickelten Zugänge. Eine genaue Beschreibung dieses Unterrichtskonzeptes und eigene Beobachtungen dazu werden in Kapitel 5.2.1 erfolgen.

Einen weiteren, besonders auch für die vorliegende Arbeit, wichtigen Beitrag leistete die Diplomarbeit von Agnes Staar mit dem Titel *Slavische Interkomprehension im Russischunterricht unter Berücksichtigung von SchülerInnen mit slavischem Migrationshintergrund* (vgl. Staar, 2013). Neben einer Bestandsaufnahme der österreichischen Multikulturalität in Gesellschaft und Bildungswesen sowie der europäischen Mehrsprachigkeit beschäftigt sie sich insbesondere mit dem Konzept der Interkomprehension im Schulunterricht mit Schwerpunkt auf dem Fach Russisch. Sie beschreibt ausgewählte Fallstudien sowie die Chancen und Möglichkeiten von Mehrsprachigkeitsdidaktik. Ein wichtiger Teil ihrer Ar-

beit ist außerdem eine beispielhafte methodisch-didaktische Aufbereitung interkomprehensiven Russischunterrichts. Dabei geht Staar auch auf ganz konkrete Fragestellungen ein, mit denen sich die Lehrperson konfrontiert sieht, zum Beispiel: „*Bin ich als RussischlehrerIn qualifiziert genug?*“ (Staar, 2013: 80), „*Wann sind meine SchülerInnen bereit für interkomprehensiven Unterricht?*“ (Staar, 2013: 81) oder „*Woher bekomme ich meine Materialien?*“ (Staar, 2013: 86).

Zum Thema *Slavische Interkomprehension* sei außerdem auf das gleichnamige Werk von Tafel et al. hingewiesen (vgl. Tafel, Durić, Lemmen, Olshevskaja, & Przyborowska-Stolz, 2009). Dieses stellt eine Einführung in die slavische Interkomprehension und deren Forschungsstand dar und bezieht sich dabei insbesondere auf fünf Slavinen (BKS, Polnisch, Tschechisch, Russisch und Ukrainisch), welche im Detail mit praktischen Hilfestellungen beschrieben werden, um sich diese durch Interkomprehension selbständig auf rezeptivem Niveau anzueignen.

Ein sehr interessantes Forschungsprojekt wurde außerdem von Grit Mehlhorn unter dem Titel *Interkomprehension im schulischen Russischunterricht? Ein Experiment mit sächsischen Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 8* initiiert (vgl. Mehlhorn, 2014b).⁴ Das Experiment wurde im Rahmen eines Projektes zur Mehrsprachigkeit in der Schule durchgeführt. „*Ziel war es herauszufinden, inwiefern SchülerInnen, die Russisch [...] als dritte Fremdsprache lernen, zuvor gelernte Sprachen beim Fremdspracherwerb nutzen.*“ (Mehlhorn, 2014b: 151). Neben *Experteninterviews* mit den Lehrpersonen wurden mit 123 Schülern und Schülerinnen der 8. Klasse, welche Russisch als dritte Fremdsprache begonnen hatten, schriftliche Befragungen durchgeführt. Weiters wurde diesen auch ein Originaltext in russischer Sprache mit Textaufgaben vorgelegt. Zum Zeitpunkt der Untersuchung hatten die Schüler und Schülerinnen wenige Wochen Russischunterricht hinter sich und dabei die kyrillische Schrift bereits gelernt. Ein wichtiges Resultat der Untersuchung war, dass ein großer Teil der Schüler und Schülerinnen den ihnen unbekanntem und sprachlich über ihrem Niveau liegenden Text „*im Großen und Ganzen oder zumindest teilweise richtig verstanden*“ haben (Mehlhorn, 2014b: 157).

⁴ Für eine Begriffserklärung zur Interkomprehension siehe Kapitel 5.2.

Nachdem nun konkrete den Russischunterricht betreffende Beiträge vorgestellt wurden, soll näher auf den großen Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik eingegangen werden, welche eine wichtige Grundlage für diese Arbeit darstellt.

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik und -forschung ist ein sehr breites Feld und die Forschungsarbeiten dazu können aus unterschiedlichen Disziplinen zusammengetragen werden. Das Spektrum reicht von sprachpolitischen, linguistischen, psycholinguistischen und soziolinguistischen Perspektiven über pädagogische, methodisch-didaktische sowie entwicklungspsychologische Blickwinkel (vgl. Allgäuer-Hackl & Jessner, 2014: 126). Im Folgenden sollen ausgewählte Studien vorgestellt werden:

Eine sehr interessante Studie zur Mehrsprachigkeit an Schulen ist im Jahr 2010 von Alexandra Wojnesitz erschienen. Es handelt sich dabei um eine Dissertation an der Universität Wien mit dem Titel *„Drei Sprachen sind mehr als zwei‘ Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration“* (Wojnesitz, 2010). Das Ziel dieser Arbeit war es, einen...

„[...] aktuellen Einblick in die Einstellung zur Mehrsprachigkeit an vier ausgewählten Wiener Gymnasien [...] zu gewinnen. Im Fokus des Interesses stehen dabei die schulische und durch Migration gewonnene Mehrsprachigkeit von Schüler/innen, Lehrer/innen und Direktor/innen, ihre Einstellung zum Multilingualismus sowie dessen Vor- und Nachteile in der Schule.“ (Wojnesitz, 2010: 12)

Im Zuge der Studie wurden in vier Schulen Interviews in Hinblick auf folgende Aspekte untersucht: Mehrsprachigkeit an der Schule, Vorteile und Nachteile der Mehrsprachigkeit, Einstellung zu den Sprachen und der Migration, Selbstzuschreibung der Schüler und Schülerinnen, Zukunft der Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeit als Thema im Unterricht. In ihrer Conclusio schreibt Wojnesitz:

„Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die befragten Schüler/innen ihre Mehrsprachigkeit grundsätzlich positiv sehen, diese aber von der Schule häufig nicht gewürdigt wird. Wiewohl Wohlbefinden und das Gefühl, akzeptiert zu werden, sich statistisch schwer beweisen lassen, weisen die Beobachtungen und Gespräche deutlich darauf hin, dass ein der Mehrsprachigkeit aufgeschlossenes Schulklima zum Empfinden des [...] Angenommenseins führt [...].“ (Wojnesitz, 2010: 204)

In dieser Auswahl erwähnt werden soll auch die Forschungsarbeit von Marie-Luise Volgger (Volgger, 2013: 77-110), welche das „*Mehrsprachigkeitsbewusstsein lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen*“ (Volgger, 2013: 77), unter Zuhilfenahme von qualitativen Leitfadeninterviews untersucht. Die Ausgangsüberlegung ist jene, dass Lehrpersonen, welche einen mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht leiten möchten, gut über die individuelle Sicht der Schüler und Schülerinnen zu deren eigener Mehrsprachigkeit Bescheid wissen sollten. Volgger (2013: 78) formuliert in ihrer Arbeit folgende zentrale Fragen:

„Welche Vorstellungen haben sie [die Schüler und Schülerinnen; Anm.] über die Rolle ihrer Mehrsprachigkeit im Französischunterricht? Inwiefern kann ihre so ermittelte ‚Mehrsprachigkeitsbewusstheit‘ für einen schulischen Fremdsprachenunterricht, der den SchülerInnen das Potential ihrer eigenen Mehrsprachigkeit bewusst machen will, genutzt werden d.h. welche didaktischen Implikationen lassen sich aus den Ergebnissen ableiten?“

Obwohl in dieser Studie der Französischunterricht im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, ist diese Publikation auch für die vorliegende Arbeit wichtig und die Ergebnisse daraus verdienen Erwähnung. Eine Erkenntnis ist, dass für die Schüler und Schülerinnen besonders ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit (also nicht nur jene durch den Fremdsprachenunterricht in der Schule erworbene) sehr wichtig und prägend scheint. Auch ein Zusammenhang zwischen den Erstsprachen beziehungsweise der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit und dem schulischen Lernprozess im Fremdsprachenunterricht wird oft von den befragten Schülern und Schülerinnen selbst hergestellt. Die Forschungsarbeit ergab insgesamt neun didaktische Implikationen, welche von Volgger kurz und bündig zu neun Anregungen zusammengefasst wurden. Diese sollen aufgrund ihrer Wichtigkeit in Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit (bis auf Punkt 3) vollständig zitiert werden:

„ ,9 Anregungen für LehrerInnen‘

1. Mehrsprachigkeit wird von den SchülerInnen durchwegs positiv bewertet; nutzen Sie diese Einstellung im Unterricht im Sinne einer Motivation der SchülerInnen, zusätzlich zu einer ersten Fremdsprache weitere Sprachen zu lernen!

2. Weisen Sie Ihre SchülerInnen beim Erlernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache aktiv darauf hin, vom Neustart in einer weiteren Fremdsprache zu

profitieren, indem sie Fremdsprachenlernerfahrungen miteinander teilen und auf diesen aufbauen!

3. Die türkischen SchülerInnen nehmen die Ähnlichkeit zwischen Türkisch und Französisch wahr und leiten aus diesen Lernerleichterungen ab. Nutzen Sie diese Tatsache für die Motivation Ihrer türkischen SchülerInnen, Französisch als Fremdsprache zu lernen!

4. Lassen Sie Ihre SchülerInnen erkennen, dass auch Teilkompetenzen in verschiedenen Sprachen wertvoll sind. Lassen Sie sie beispielsweise Texte in für sie völlig fremden Sprachen erschließen, indem sie alle ihnen zur Verfügung stehenden Sprachressourcen nutzen!

5. SchülerInnen scheinen eine Fremdsprache lernen zu wollen, um damit kommunizieren zu können. Geben Sie den SchülerInnen im Rahmen des Unterricht daher möglichst viel Gelegenheit, die zu lernende Sprache aktiv zu verwenden, um auf diese Weise Motivationsanlässe zu schaffen!

6. Fördern Sie Ihre lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen beim Ausbau ihrer Sprachkenntnisse in den Familiensprachen über die Alltagskommunikation hinaus!

7. Bei der Konstruktion der Identität der Jugendlichen spielen ihre Familiensprachen eine wichtige Rolle. Holen Sie daher die Realität der lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen in den Unterricht: Zeigen Sie Interesse an den Familiensprachen der SchülerInnen, schätzen Sie Kompetenzen in diesen Sprachen wert und erlauben Sie die Verwendung der Familiensprachen in der Schule!

8. Ermutigen Sie Ihre SchülerInnen zu Sprachvergleichen als bottom-up-Prozess: Gewähren Sie den SchülerInnen im Unterricht Autonomie, selbständige Sprachvergleiche anzustellen und diese mit den anderen SchülerInnen im Sinne einer Bewusstmachung der Nutzung zwischensprachlicher Bezüge zu teilen!

9. Unterstützen Sie Ihre SchülerInnen dabei, im Fremdsprachenunterricht selbst über ihre Sprachlernerfahrungen zu erzählen und erarbeiten Sie gemeinsam Fremdsprachenlernstrategien!“ (Volgger, 2013: 100f.)

Manche der genannten Punkte können freilich nur Impulse setzen. So ist zum Beispiel Punkt 3 eher als Motivation zu verstehen, eine Zweitsprache zu erlernen. Ob daraus eine dauerhafte Lernerleichterung abgeleitet werden kann, scheint allerdings fraglich.⁵

Im Folgenden sollen einige Ergebnisse aus der psycholinguistischen Forschung zur Mehrsprachigkeit besprochen werden. Eines der derzeit aktuell diskutierten und bearbeiteten Themen in diesem Bereich ist das sogenannte Dynamische Modell der Mehrsprachigkeit (DMM) auf welches Jessner und Herdina in ihren Arbeiten eingehen (vgl. Herdina & Jessner, 2002; vgl. auch Jessner, 2008). Dieses Modell greift auf die dynamische Systemtheorie als Basis für die Herangehensweisen zur Erforschung des Phänomens Mehrsprachigkeit und deren Entwicklungen zurück. In den Arbeiten geht es also darum herauszufinden, inwiefern die verschiedenen Sprachsysteme, in denen sich ein Mensch bewegen kann, in einem mehrsprachigen Kontext in eine dynamische Interaktion treten. (Vgl. Allgäuer-Hackl & Jessner, 2014: 127)

Allgemein, so drücken es Allgäuer-Hackl & Jessner (2014: 127) aus, kann man sagen, dass Sprachen an sich in diesem Modell (DMM) *„als psycholinguistische Systeme betrachtet [werden; Anm.], die voneinander abhängig sind, einander beeinflussen und ein dynamisch agierendes Gesamtsystem bilden, das offen ist, also auch von externen Faktoren beeinflusst wird bzw. sich diesen anpasst.“*. Die Forschung zum DMM konzentriert sich daher besonders auf die Ausgangsbedingungen einer dynamischen Entwicklung der Sprachsysteme eines Menschen. Diese, wie schon der Name des Modells sagt, sind nicht starr und linear, sondern dynamisch und können sich daher verändern. So sind Entwicklungen, die ein Mensch im Zuge seiner Beschäftigung mit Sprachsystemen durchläuft, im Laufe der Zeit durchaus auch reversibel. Auf der einen Seite des Spektrums können Sprachen erfolgreich durch Wissenszuwachs und Verwendung weiterentwickelt beziehungsweise auf einem hohen Niveau erhalten werden. Andererseits kann es genauso passieren, dass die Entwicklung von Sprachen zurückgeht und dies zu einem Abbau oder Verlust der Sprachenkenntnisse führen kann. Diese dafür besonders bedeutsamen Ausgangsbedingungen können von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden. Als Beispiel sei hier etwa das

⁵ In diesem Zusammenhang wäre eine genauere Analyse der hier angenommenen Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen Türkisch und Französisch notwendig. Da dies jedoch nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist, sei an dieser Stelle lediglich darauf hingewiesen.

Prestige⁶ von Sprachen genannt, das sehr entscheidend zur Wahl beiträgt, ob eine Sprache weiter verwendet oder eher zurückgedrängt wird. (Vgl. Allgäuer-Hackl & Jessner, 2014: 127)

Herdina und Jessner (2002) gebrauchen in diesem Zusammenhang den Begriff *perceived communicative needs*, welcher darstellt, dass die Entwicklung von Sprachen immer mit einer bestimmten Entwicklung der kommunikativen Bedürfnisse eines Menschen zusammenfällt. Auch die wechselseitige Anpassung des Sprachgebrauchs von mehreren Menschen führt zu unterschiedlichen Entwicklungen der Sprachen (zum Beispiel zwischen Eltern und ihren Kindern sowie zwischen Pädagogen oder Pädagoginnen und Schülern beziehungsweise Schülerinnen). Hierzu wurde der Begriff *co-adaptation* eingeführt (vgl. hierzu Larsen-Freeman & Cameron, 2008). Aber auch das individuelle Gefüge eines jeden Menschen spielt in der Entwicklung des eigenen Sprachensystems eine große Rolle. Gefühle, Ängste und Vorstellungen beeinflussen die Art und Weise wie Sprachen erlernt werden, sowie die Dynamik ihrer Entwicklung. Außerdem kommen von Seiten des schulischen und gesellschaftlichen Umfeldes wichtige Impulse, die sowohl zu einer Erweiterung des Sprachensystems, als auch zu einer Rückentwicklung führen können. (Vgl. Allgäuer-Hackl & Jessner, 2014: 127f.) Allgäuer-Hackl und Jessner führen in diesem Zusammenhang drei Beispiele an, welche diesen Umstand illustrieren. Zwei davon sollen an dieser Stelle wiedergegeben werden:

- „(a) *Viele Kinder verbringen ihre Schulferien bei den Großeltern im Ausland. Zu Beginn des neuen Schuljahres sind ihre aktiven Deutschkenntnisse reduziert, weil sie Deutsch ja nicht gebraucht haben. Fatal in den Augen mancher PädagogInnen, ein ganz normales Phänomen aus der dynamischen Sichtweise heraus. Die Kinder sind schnell wieder im Deutschen ‚daheim‘, wenn man ihnen etwas Zeit lässt und die Verwendung der Familiensprache nicht abwertet, denn die Faktoren Prestige von Sprachen und Selbstbewusstsein wirken sich auf den Spracherwerb im Deutschen aus.*
- (b) *Vielen LehrerInnen von Oberstufenklassen ist die Aussage von SchülerInnen geläufig: ‚Ich habe das Gefühl, ich mache keine Fortschritte mehr, ich kann*

⁶ Zum Thema *Prestigesprachen* siehe auch Kapitel 3.2.1. dieser Arbeit.

jetzt nicht viel mehr als am Ende der Unterstufe'. Machen PädagogInnen etwas falsch? Nein, nicht unbedingt, denn Sprachen entwickeln sich nicht linear, sondern dynamisch. Externe Faktoren, also schulische Bedingungen, persönliche Entwicklungsschritte und Kontakte außerhalb der Schule beeinflussen die Sprachentwicklung. Mehr Unterrichtsstunden in dieser Phase führen also nicht automatisch zu höherer Kompetenz, vielmehr braucht es andere Angebote, die die Sprachentwicklung in eine neue Richtung lenken.“ (Allgäuer-Hackl & Jessner, 2014: 127f.)

Eine weitere wichtige Erkenntnis in der Mehrsprachigkeitsforschung ist jene, dass die Abfolge und Kombination, in der Menschen mehrere Sprachen erlernen, variieren können. So kann es etwa bei drei erlernten Sprachen vier oder mehr unterschiedliche Erwerbsverläufe geben. Dies steigert sich bei jeder weiteren Sprache (vgl. hierzu Cenoz, 2003 sowie Todeva & Cenoz, 2009). Allgäuer-Hackl und Jessner betonen außerdem in diesem Zusammenhang die für den Spracherwerb wichtigen und unterschiedlichen Lernarrangements. Die Mehrsprachigkeit ist also ein sich veränderndes Phänomen, das von vielen unterschiedlichen und in sich dynamischen Faktoren abhängt. (Vgl. Allgäuer-Hackl & Jessner, 2014: 129) Ein wichtiger Schluss, zu dem Allgäuer-Hackl und Jessner kommen, führt zu der Notwendigkeit eines Denkens außerhalb der bisherigen Begrifflichkeiten und Konzepte. Um die Schüler und Schülerinnen als Lehrperson wirklich kennenzulernen, muss eine Beschäftigung mit deren tatsächlicher Lebenswelt erfolgen. Eine reine Einteilung in Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Muttersprache und jene mit anderen Erstsprachen ist wenig hilfreich wenn es darum geht die Lernenden richtig zu fördern, denn:

„Nicht alle SchülerInnen mit anderen Familiensprachen als Deutsch sind DaZ-SchülerInnen, und sie sind es vor allem nicht während der gesamten Bildungslaufbahn. Die sogenannte Muttersprache ist nicht immer die Sprache der Mutter, es kann damit die Familiensprache, die Vatersprache oder die Bildungssprache des Herkunftslandes gemeint sein, während in den Familien eine Variante der Landessprache gesprochen wird; und sie ist nicht immer die starke

Sprache bzw. bleibt sie nicht unbedingt das ganze Leben lang.“ (Allgäuer-Hackl & Jessner, 2014: 130)⁷

Jessner ist außerdem Projektleiterin von LAILA (Linguistic Awareness in Language Attrition). Dabei handelt es sich um eine Langzeitstudie im Bereich der Sprachwissenschaft, welche sich damit befasst „*wie man Sprachen, die man gelernt hat, vergisst, verlernt oder auch behält, und wie sich Sprachenlernen, - vergessen und -erinnern darauf auswirkt, wie wir denken.*“ (Universität Innsbruck, o. J.b)

Ein weiterer Begriff, der in der Mehrsprachigkeitsforschung verwendet wird, ist jener des Multilingualismus-Faktors (M-Faktor). Dieser bezeichnet unter anderem die Fähigkeit von mehrsprachigen Menschen, in unterschiedlichen Situationen und mit verschiedenen Gesprächspartnern und -partnerinnen bewusst und unbewusst zwischen den einzelnen Sprachen hin und her zu wechseln oder diese zu mischen. Diese Verwendung der Erstsprachen wird im herkömmlichen Unterricht kaum oder gar nicht zugelassen. Der M-Faktor vereint in sich alle Fähigkeiten, die durch den Kontakt zu verschiedenen Menschen sowie deren Sprachen zustande kommen und nicht von Beginn an vorhanden sind. Sie müssen ebenso wie die Sprachsysteme mit der Zeit wachsen und sich entwickeln. (Vgl. Allgäuer-Hackl & Jessner, 2014: 132)

Durch die Beschäftigung mit dem aktuellen Forschungsstand wird deutlich, dass im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung in Hinblick auf den Russischunterricht relativ wenig vorhanden ist. Dafür kann auf eine Vielzahl an Arbeiten zur Mehrsprachigkeitsdidaktik und -forschung zurückgegriffen werden, die entweder allgemein gehalten sind oder sich auf romanische Sprachen beziehen.⁸

Ein Grund dafür könnte die relativ bescheidene Verbreitung des Russischunterrichts und die vergleichsweise geringere Erfahrung diesbezüglich in Österreich und im deutschsprachigen Raum sein. (Vgl. Fischer, 2015)

⁷ DaZ = Deutsch als Zweitsprache

⁸ Eine Auflistung einiger Einrichtungen in der österreichischen Forschungslandschaft zum Thema Mehrsprachigkeit ist in Kapitel 3.2. zu finden.

Wie sieht nun die sprachlich heterogene Situation in den Schulen Österreichs aus und welche slawischen Erstsprachen bringen die Schüler und Schülerinnen mit? Durch welche Projekte und Aktionen von Seiten der österreichischen Bildungspolitik wird versucht dieses Potenzial zu nutzen? Diese Fragen sollen im nächsten Kapitel beantwortet werden.

KAPITEL 3: Mehrsprachigkeit an Österreichs Schulen

3.1. Slawische Herkunftssprachen der Schüler und Schülerinnen in Österreich

Das folgende Kapitel soll einen kurzen Überblick über die sprachlich heterogene Situation in den österreichischen Schulen geben. Für diese Arbeit insbesondere relevant ist der Blick auf Schüler und Schülerinnen mit einer slawischen Erstsprache.

Vor allem zwei Informationen sind wichtig für einen ersten Einblick in die sprachliche Situation der österreichischen Schüler und Schülerinnen: die Anzahl der Lernenden mit einer oder mehreren anderen Erstsprache(n) als Deutsch sowie die spezifischen Fremdsprachenkenntnisse der einzelnen Schüler und Schülerinnen. (Vgl. Haller, 2013: 86) Eine wichtige Vorüberlegung bei der Betrachtung der Zahlen ist auch, dass die Angabe über die Verwendung einer oder mehrerer Erstsprachen nichts über das jeweilige Kompetenzniveau in diesen Sprachen verrät. (Vgl. Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012: 238)

Dem Bericht *Bildung in Zahlen 2013/14* von Statistik Austria ist zu entnehmen, dass der Anteil der Schüler und Schülerinnen mit nicht-deutscher Umgangssprache⁹ in Österreich im Schuljahr 2013/14 21,1% betrug (vgl. Statistik Austria, 2015a: 12). Außerdem wurden die Anteile der verschiedenen Umgangssprachen von Schülern und Schülerinnen je nach Schultypen erhoben. Die folgende Abbildung stellt dies übersichtlich dar:

⁹ Der Begriff Umgangssprache steht in den angeführten Statistiken für die im Alltag gesprochene Sprache der Schüler und Schülerinnen.

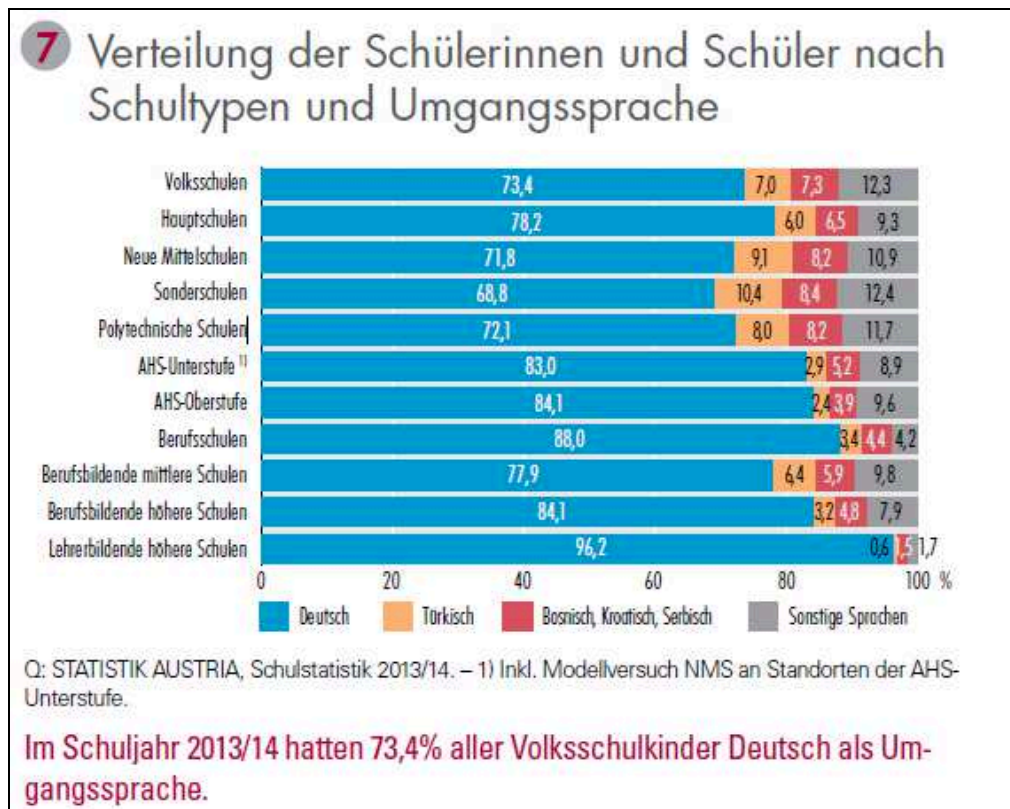


Abb. 1: Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Schultypen und Umgangssprache
(Statistik Austria, 2015a: 25)

Anhand der Abbildung lässt sich erkennen, dass etwa ein Viertel der Schüler und Schülerinnen in den Volksschulen eine nicht-deutsche Umgangssprache gebraucht. Im Vergleich zu den Allgemeinen Höheren Schulen (Unterstufe), wo der Anteil 17% ausmacht, sprechen 21,8% der Kinder in den Hauptschulen und 28,2% der Kinder in den Neuen Mittelschulen eine andere Umgangssprache als Deutsch.

Die Verteilung der Lernenden mit nicht-deutscher Umgangssprache in Wien ist sehr unterschiedlich auf die Bezirke aufgeteilt. Die höchsten Anteile weisen Volksschulen im 5., 20., 15. und 16. Wiener Gemeindebezirk auf. (Vgl. Statistik Austria, 2015a: 26)

Um den Schülern und Schülerinnen mit einer oder mehreren anderen Erstsprache(n) als Deutsch eine Stütze zu geben, wurde der sogenannte *Muttersprachliche Unterricht* eingeführt, auf welchen an dieser Stelle nur kurz hingewiesen sein soll. Im Schuljahr 2013/14 wurden insgesamt 33.920 Schüler und Schülerinnen im Zuge des muttersprachlichen Unterrichts in ihren Erstsprachen unterrichtet, wobei die Mehrheit der Unterrichtsstunden in Wien zu verzeichnen war (vgl. Garnitschnig, 2014-15: 7). Der Unterricht wurde insgesamt

in folgenden 25 Sprachen angeboten, worunter auch viele slawische Sprachen zu finden sind: Albanisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS), Bulgarisch, Chinesisch, Dari, Französisch, Italienisch, Kurdisch/Kurmanci, Kurdisch/Zazaki, Pashto, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Slowenisch, Somali, Spanisch, Tschechisch, Tschetschenisch, Türkisch und Ungarisch. Die meisten Unterrichtsstunden entfielen auf die Sprachen Türkisch (3.102,5 Stunden mit 15.338 Lernenden) sowie auf Bosnisch, Kroatisch und Serbisch (2.761 Stunden mit 10.907 Lernenden). (Vgl. Garnitschnig, 2014-15: 15)

Bei der Suche nach detaillierteren Daten zur Schulstatistik fällt auf, dass einige relevante Informationen fehlen oder schwer zugänglich sind. Bis zum Inkrafttreten des Bildungsdokumentationsgesetzes (BildDok) im Jahr 2003 konnte etwa nur eine Sprache als Erstsprache angegeben werden. Dieser Zustand bildete die Realität nur sehr unzureichend ab, da viele Kinder und Jugendliche zwei- oder mehrsprachig aufwachsen. Dadurch trat in vielen Fällen die Situation ein, dass zwar *Deutsch* als Erstsprache angegeben wurde, jedoch eine oder mehrere andere Familiensprachen von der Statistik unberücksichtigt blieben. (Vgl. Wojnesitz, 2010: 92f.)

Im BildDok werden allerdings nun seit dem Schuljahr 2003/2004 jene Sprachen erhoben, welche im Alltag gebraucht werden. Dabei besteht die Möglichkeit einer Mehrfachnennung:

„Seit dem Schuljahr 2003/04 wird/werden ‚die im Alltag gebrauchten Sprache(n)‘ abgefragt. Mit der expliziten Möglichkeit einer Mehrfachnennung von Sprachen wird der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit vieler SchülerInnen erstmals auch in der Statistik entsprochen. Im Fall von Mehrfachangaben ist die Datenbasis für die vorliegende Publikation die jeweils erste Angabe zum Erhebungsmerkmal ‚im Alltag gebrauchte Sprache(n)‘.“ (BMBF, 2014/15b: 3)

Laut Bildungsdokumentation des Schuljahres 2013/14 ist die meistgesprochene Erstsprache neben Deutsch an Österreichs Schulen Türkisch (53.489 Personen). An dritter Stelle in dieser Auflistung steht die Slavine Serbisch als Erstsprache mit 21.419 Sprechern und Sprecherinnen. Eine Übersicht über die slawischen Erst-, Zweit- und Drittsprachen die von den Schülern und Schülerinnen angegeben wurden soll die folgende Tabelle zeigen. Man-

che Sprachen, beispielsweise Kroatisch, scheinen durch verschiedene Bezeichnungen wie BKS oder Serbokroatisch mehrfach auf:

Nr.	Sprache	Erstsprache	Zweitsprache	Drittsprache
3	Serbisch	21.419	349	15
5	BKS	12.487	59	---
6	Bosnisch	10.962	211	7
7	Kroatisch	10.520	356	24
11	Polnisch	5.836	171	8
14	Serbokroatisch	3.193	95	7
15	Russisch	2.990	335	28
	Slowakisch	2.494	171	7
	Bulgarisch	1.484	61	5
	Makedonisch	1.475	28	4
	Tschechisch	1.410	196	8
	Slowenisch	1.283	190	15
	Ukrainisch	339	27	4
	Burgenland-	37	162	6
	Weißrussisch	15	---	---

Tab. 1: SchülerInnen nach Sprachen im Schuljahr 2013/14 (BMBF, Schuljahr 2013/14, bearbeitet)

Neben den Erstsprachen der Schüler und Schülerinnen sind auch deren Fremdsprachenkenntnisse von Interesse. Die letzte Eurobarometerumfrage der Europäischen Kommission zeigt, dass die Fremdsprachenkenntnisse der österreichischen Bevölkerung etwas über dem europäischen Durchschnitt liegen. 27% der Bevölkerung weisen Kenntnisse in zwei Fremdsprachen auf (der EU-Durchschnitt liegt bei 25%). Daneben sind außerdem die

Kenntnisse mindestens einer Fremdsprache seit der Befragung im Jahr 2005 mit 78% um 16% gestiegen. (Vgl. Haller, 2013: 87; vgl. European Commission, 2012)

Statistik Austria verfügt über Zahlen, welche speziell die Schüler und Schülerinnen in Österreich betreffen. So lernten im Schuljahr 2012/13 in den Allgemein bildenden Pflichtschulen (Volksschulen, Hauptschulen, Neue Mittelschulen, Sonderschulen und Polytechnische Schulen) insgesamt 4,7%, in den AHS hingegen 42,6% der Schüler und Schülerinnen eine zweite Fremdsprache. Eine dritte Fremdsprache lernen hingegen nur mehr 0,1% der Schüler und Schülerinnen aus den Allgemein bildenden Pflichtschulen, aber dafür immerhin 15,6% der Lernenden in den AHS. Werden alle Schultypen zusammengefasst ergibt dies, dass insgesamt 18,3% der Schüler und Schülerinnen eine zweite Fremdsprache und 3,6% eine dritte erlernen. (Vgl. Statistik Austria, 2015b: 272)

3.2. Das Thema Mehrsprachigkeit in der Sprach- und Bildungspolitik

Das Thema Mehrsprachigkeit in Österreichs Schulen spiegelt sich in einer Vielzahl an Einrichtungen, Projekten und Initiativen auf nationaler und internationaler Ebene wieder, welche häufig auch untereinander vernetzt sind. Im Folgenden soll versucht werden, einen geordneten Überblick über die laufenden Entwicklungen und die verschiedenen Institutionen auf europäischer und nationaler Ebene zu geben.

3.2.1. Mehrsprachigkeit in der europäischen Bildungspolitik

Auf europäischer Ebene ist im Besonderen der Europarat mit Themen der Mehrsprachigkeit im Unterricht befasst. Die europäische Kommission beschäftigt sich eher mit Fragen des Erwerbs von Fremdsprachenkompetenzen in Hinblick auf das festgelegte *Barcelona Ziel*: Muttersprache plus zwei. Dieses sieht vor, dass alle Bürger und Bürgerinnen der europäischen Union neben ihrer Muttersprache zwei Fremdsprachen sprechen sollen. (Vgl. Europäische Kommission, 2015)

Ein wichtiger Punkt in Hinblick auf das Thema der vorliegenden Arbeit ist die Diskussion rund um die sogenannten ‚Prestigesprachen‘. Im Vergleich zu prestigeträchtigen Sprachen wie Englisch, Französisch, Deutsch oder Italienisch werden slawische Sprachen (in manchen Fällen mit Ausnahme von Russisch) recht selten in Projekten der Europäischen Union positiv hervorgehoben. In der Fachliteratur ist stellenweise ein deutlicher Unmut diesbezüglich zu spüren. So schreibt beispielsweise Gombos (2015: 69) zum Bewusstsein über

„Migrantensprachen“ und prestigeträchtige Sprachen in der Europäischen Union folgende Zeilen:

„Es gibt eine Hierarchie der Sprachen, die so aussehen dürfte: die Staatssprache ist am wichtigsten, gefolgt von der Lingua franca Englisch, dann dürften eine Reihe von weiteren europäischen Sprachen mit hohem Prestige wie etwa Französisch, Spanisch oder Italienisch folgen und schließlich die Sprachen der autochthonen Minderheiten (diese aber eher eingeschränkt auf deklarierte Minderheitenangehörige). Die Sprachen der Einwanderer, die meist ein (sehr) niedriges soziales Prestige haben, werden so gut wie gar nicht als zu fördernde Ressource gesehen - nicht zuletzt aus Angst, die Einwanderer würden dann die Staatssprache nicht erlernen. Volkswirtschaftlich gesehen grenzt dies allerdings an Kapitalvernichtung (vgl. Gogolin 2001) und ist integrationspolitisch gerade das falsche Signal an die Einwanderer.“ (vgl. auch Gogolin, 2001)

Auch Hans-Jürgen Krumm hat diesem Thema einen Fachartikel mit dem Titel *Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen* gewidmet. (Krumm, 2013)

Auch wenn der Russischunterricht beziehungsweise der Einbezug weiterer Slavinen in den Projekten der Europäischen Union vergleichsweise wenig Bedeutung erlangen konnte, gibt es doch einige Initiativen und Programme, die sich intensiv mit Mehrsprachigkeit und sprachlicher Heterogenität sowie mit der Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts beschäftigen. Davon kann natürlich auch die Fachdidaktik des Russischunterrichts profitieren. Eine Auswahl dieser Projekte und Initiativen soll im Folgenden kurz vorgestellt werden:

Languages in/for Education

Das Projekt Languages in/for Education wurde vom Europarat ins Leben gerufen und hat sich zum Ziel gesetzt, Schüler und Schülerinnen in ihrer sprachlichen Entwicklung zu fördern und eine Chancengleichheit im Bildungserwerb für alle Lernenden zu erreichen. Dabei wurden im Zuge des Projektes zwei Säulen erarbeitet. Erstens wurde eine interaktive Plattform gegründet, die verschiedene Schulsprachen beleuchtet und die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union im Umgang mit Mehrsprachigkeit unterstützen soll. Auf der Plattform finden sich Studien, Berichte, Lehrpläne und Best-Practice-Beispiele. Zweitens

wurde das *European network for the linguistic dimension in curricula* von der *Language Policy Unit* des Europarates aufgebaut. Dabei handelt es sich um einen Zusammenschluss von Vertretern und Vertreterinnen aus den Mitgliedsstaaten, die sich mit der Förderung von plurilingualem und interkultureller Bildung auseinandersetzen. Diese soll in den nächsten Jahren verstärkt in den Fokus gerückt werden. (Vgl. ÖSZ, o. J.a)

Beispiele für die Arbeit des Netzwerks sind etwa *„die Entwicklung und Implementierung von Lehrplänen für plurilinguale und interkulturelle Bildung oder die Entwicklung von Kompetenzbeschreibungen in den Schulsprachen, die den Bildungserfolg sicherstellen sollen.“* (ÖSZ, o. J.a).

Haller (2013: 85) fasst die Ziele des Projektes folgendermaßen zusammen:

„Der Fokus liegt also auf der Vernetzung der gesamten sprachlichen Bildung in der Schule einerseits und auf der Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler zur Erreichung des Bildungserfolgs andererseits.“

Neben diesem Projekt hat der Europarat aber auch einige andere erfolgreiche Initiativen ins Leben gerufen. Eine davon war etwa die Entwicklung und Einführung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS), welcher mittlerweile Eingang in das allgemeine Bewusstsein für das Sprachenlernen gefunden hat. Dadurch sollen die erworbenen Sprachkompetenzen international vergleichbar gemacht werden. Weiters wurde vom Europarat auch die Entwicklung des Europäischen Sprachenportfolio vorangetrieben (siehe Kapitel 5.2.), welches den Lernenden von Sprachen eine Hilfestellung gibt, das eigene Lernen zu dokumentieren, zu reflektieren und in weiterer Folge auch zu gestalten. Ein ebenfalls wichtiges Projekt, das großen Einfluss auf die Entwicklungen der EU-Mitgliedsstaaten hatte, waren die sogenannten LEPP-Prozesse (Language Education Policy Profile-Prozesse). (Vgl. Haller, 2013: 86)

Language Education Policy Profile (LEPP)

Bei dem sogenannten Language Education Policy Profile (LEPP) handelt es sich um ein Resultat einer ‚Selbstbewertung‘ der Mitgliedsländer der Europäischen Union in Bezug auf ihre Politik des Sprachunterrichts und des Sprachenlernens (das Resultat daraus ist der sogenannte Länderbericht). Dabei unterstützt werden sie von Experten und Expertinnen der Abteilung für Sprachenpolitik des Europarates (mit dem Resultat eines Expertenbe-

richts). Dies soll den Mitgliedsländern dabei helfen, zukünftige Projekte und Vorhaben hinsichtlich der Sprachenpolitik umzusetzen. (Vgl. ÖSZ, BMUKK, & BMWF, 2009: 9) Im Zuge dieses Prozesses wurde im Jahr 2008 der Bericht *Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Länderprofil.* vom ÖSZ herausgegeben, welches, neben der aktuellen Situation der österreichischen Sprach- und Sprachunterrichtspolitik, Themen wie ‚Frühes Sprachenlernen‘, ‚LehrerInnenbildung und Sprachlehr-/lernforschung‘, ‚Bildungssprache(n) und Förderung für Deutsch (L1 und L2) und die Erstsprachen von MigrantInnen‘ oder auch ‚Minderheitensprachen und bilingualen Unterricht‘ behandelt. (Vgl. ÖSZ, BMUKK, & BMWF, 2009)

European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (ECML)

Das ECML ist eine Institution des Europarates mit Sitz in Graz. Sie soll Mitgliedsstaaten dabei helfen, Reformen und Projekte im Bereich der Sprachenpolitik umzusetzen:

„*The ECML's Strategic Objectives are to help its member states implement effective language teaching policies by: focusing on the practice of the learning and teaching of languages, promoting dialogue and exchange among those active in the field, training multipliers, supporting programme-related networks and research projects.*“ (ECML, o. J.a)

Unter anderem widmet sich das ECML den Bereichen *Migration and Language Education* sowie *Plurilingual Education* mit zahlreichen Projekten, wie etwa dem schulischen Gesamtsprachencurriculum (PlurCur) (vgl. ECML, o. J.a). Dieses hat sich zum Ziel gesetzt einen Gesamtsprachenansatz zu entwickeln, der alle Fächer und alle in der Schule vorhandenen Sprachen (nicht nur jene, die unterrichtet werden) umfasst (vgl. ECML, o. J.b). Außerdem sollen Sprach- und Sachunterricht miteinander verbunden werden:

„*Sprachen, die als Fächer unterrichtet werden, sollen im Rahmen eines Gesamtsprachencurriculums nicht isoliert, sondern untereinander vernetzt unterrichtet werden; Sprach- und Sachunterricht sind so miteinander verbunden, dass jeder Sachunterricht zugleich auch Sprachunterricht ist.*“ (ECML, o. J.b)

3.2.2. Mehrsprachigkeit in der österreichischen Bildungspolitik

Schon nach einer kurzen Recherche zu den bildungspolitischen Maßnahmen Österreichs zum Thema Integration und Mehrsprachigkeit fällt auf, dass im Grunde recht viele Ansatzpunkte, Empfehlungen und Projekte existieren.

Schon in den frühen 90er Jahren wurde das Unterrichtsprinzip *Interkulturelles Lernen* (vgl. Fleck, 2015a; vgl. BMBF, 2014/15a) festgelegt. Es findet sich in allen Lehrplänen der allgemein bildenden Schulen. Auch in anderen Schultypen, wie berufsbildende mittlere und höhere Schulen, können viele interkulturelle Bezüge ausgemacht werden. Dieses im Lehrplan verankerte Prinzip ist für alle Gegenstände verpflichtend und soll „zum gegenseitigen Verständnis, zum Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen“ (BMBF, 2015a) beitragen.

Auf den ersten Blick kann dies als ein Schritt in die richtige Richtung bezeichnet werden. Beim näheren Hinsehen werden allerdings einige Schwachpunkte deutlich, welche sogar in einer Stellungnahme in Form von Leitgedanken auf der Homepage des Ministeriums direkt angesprochen werden. Die Kritik richtet sich an den darin verwendeten folkloristischen Kulturbegriff und dem dadurch verstärkten Bild des vermeintlichen Unterschiedes zwischen der einheimischen und der zugewanderten Bevölkerung:

„Dabei wird implizit von einer (fiktiven) Mehrheitskultur und von (ebenso fiktiven) Migranten- oder Minderheitskulturen ausgegangen, die als gegensätzliche – und unveränderliche – Pole aufgefasst werden. In dieser Logik wird Schülerinnen und Schülern aus Migrationsverhältnissen oft automatisch eine gewisse ‚Herkunftskultur‘ unterstellt, auch wenn ihnen diese in Wirklichkeit im Wesentlichen fremd ist.“ (Fleck, 2015a)

Somit muss festgehalten werden, dass sich in den Lehrplänen als fixer Bestandteil ein Unterrichtsprinzip befindet, das selbst von Seiten des Bundesministeriums für Bildung und Frauen als veraltet und im Wesentlichen als nicht förderlich für einen modernen Umgang mit Interkulturalität beurteilt wird. (Vgl. Fleck, 2015a) Als Unterstützung für Lehrkräfte wird allerdings gleich im Anschluss an diese Leitgedanken auf die sogenannte *Kompetenzenlandkarte Interkulturalität – Leben in der Migrationsgesellschaft* (vgl. BMUKK, 2013) sowie auf prototypische Unterrichtsbeispiele (vgl. BMBF, 2013) zu einem moderneren Umgang mit Interkulturalität hingewiesen.

Dieses Beispiel zeigt die Notwendigkeit von weiterführenden Maßnahmen im Bereich Mehrsprachigkeit und Schule. Im Jahr 2010 wurden durch die OECD-Länderprüfung zu Migration und Bildung (vgl. Nusche, Shewbridge, & Lamhauge Rasmussen, 2009) einige Strategieempfehlungen formuliert, die Khan-Svik (2015: 205f.) wie folgt zusammenfasst:

- „- Förderung eines positiven Zugangs zu sprachlicher und kultureller Vielfalt [...]*
- Abstimmung der einzelnen sprachlichen Fördermaßnahmen auf die individuellen (Sprach- und Lern-) Bedürfnisse der Schüler/innen.*
- Intensivierung von CLIL¹⁰-Angeboten, also die Einbettung von Sprachlernen in die Vermittlung von Fachwissen.*
- Anhebung der Qualität des muttersprachlichen Unterrichts: Dies umfasst die Anstellungssituation der muttersprachlichen Lehrer/innen ebenso wie adäquate Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote.*
- Unabhängig von sprachlicher Diversität sollten alle Lehrer/innen darauf vorbereitet werden, dass Heterogenität der Schüler(innen)schaft in unterschiedlichen Bereichen die Normalität darstellt.“*

Trotz dieser Empfehlungen und weitreichenden Vorhaben ist es noch nicht gelungen, die weitverbreitete Einstellung der Gesellschaft zu ändern, dass die Mehrsprachigkeit der Kinder mit Migrationshintergrund eine Chance und ein großes Potenzial darstellt. Auch der Status des muttersprachlichen Unterrichts konnte bisher noch nicht ausreichend gehoben werden. Weiters zeigen die Ergebnisse von internationalen Bildungsstudien (wie zum Beispiel PIRLS¹¹, PISA¹² oder TIMSS¹³), dass die Leistungen der Schüler und Schülerinnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch immer noch hinter jenen liegen, die einsprachig und ohne Migrationshintergrund aufwachsen (vgl. Khan-Svik, 2015: 205; vgl. Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012).

¹⁰ CLIL = Content and Language Integrated Learning

¹¹ PIRLS = Progress in International Reading Literacy Study

¹² PISA = Programme for International Student Assessment

¹³ TIMSS = Trends in International Mathematics and Science Study

Im Folgenden sollen nun Informationsquellen und Projekte zur Mehrsprachigkeit in der Schule vorgestellt werden. Es handelt sich dabei um eine Auswahl, denn die Institutionen und Einrichtungen in Österreich zum Thema Mehrsprachigkeit sind erfreulicherweise sehr vielfältig:

schule-mehrsprachig.at

Zum Thema Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in der Schule ist die Homepage www.schule-mehrsprachig.at [Zugriff am 11.12.2015] zu empfehlen. Diese wird ausgehend, vom Referat für Migration und Schule des Bundesministeriums für Bildung und Frauen, von Frau Mag. Elfie Fleck betreut. Es handelt sich dabei um eine sehr ansprechend gestaltete Website, die sich mit verschiedenen Aspekten zum Thema Mehrsprachigkeit und Schule beschäftigt. Besonderes Augenmerk wird dabei auf folgende Rubriken gelegt: Trio (eine dreisprachige Zeitschrift für die Schule), Muttersprache (Materialien für den muttersprachlichen Unterricht), Kinderbücher in 38 Sprachen (Überblick und Suchfunktion), Sprachensteckbriefe (Kurzinformationen zu bisher 26 in Österreichs Schulen gesprochenen Sprachen), Schulprojekte (Datenbank zum ehemaligen Projekt *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance!*, mehr dazu siehe unten) sowie Hintergrundinformationen (Informationsblätter und Publikationen des Referates für Migration und Schule).

Leider ist auf der Homepage die Information zu finden, dass die bisher so erfolgreiche Initiative *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance!* den Sparmaßnahmen der Regierung zum Opfer gefallen ist. Sie wurde daher mit dem Schuljahr 2013/14 beendet. Die Initiative wurde im Schuljahr 2006/07 gestartet und konnte insgesamt 557 schulische Projekte zum Thema Mehrsprachigkeit und Interkulturalität, an denen 33.021 Schüler und Schülerinnen teilgenommen haben, finanziell fördern und begleiten. (Vgl. Fleck, o. J.)

Genau solche Projekte, die direkt im Unterricht an der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen anknüpfen, könnten Veränderungen in der gesellschaftlichen Wahrnehmung dieser Thematik bewirken. Umso kritischer müssen daher die Einsparungen im Bildungsbereich betrachtet werden, welche dazu führen, dass diese bisher so erfolgreichen Projekte nun nicht mehr gefördert stattfinden können.

BIMM - Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit

Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, gründete die Pädagogische Hochschule Steiermark das Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit.

Das BIMM ist ein offenes...

„[...] Netzwerk der Pädagogischen Hochschulen, an dem Universitäten, postsekundäre Bildungseinrichtungen, Ministerien, Schulaufsicht, Schulen, Kindergärten, NGOs, Fachverbände, Sprachenkompetenzzentren, Religionsgemeinschaften, internationale Kooperationspartner/innen, Länder, Gemeinden und andere Bundeszentren beteiligt sein können.“ (BIMM, o. J.)

Das Bundeszentrum und seine Netzwerkpartner und -partnerinnen führen verschiedene Projekte zu den Themen Migration, Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Interreligiösität durch. Die Homepage informiert über Publikationen, Projekte und Veranstaltungen zu diesen Themen: <http://bimm.at/> [Zugriff am 11.12.2015].

voXmi - Voneinander und miteinander Sprachen lernen und erleben

VoXmi ist ein Netzwerk österreichischer Schulen, welches dazu beitragen soll, Mehrsprachigkeit als Bereicherung und Chance in die Wahrnehmung und in den Schulalltag zu integrieren. Das Netzwerk ist am BIMM (siehe oben) angesiedelt und unterstützt durch Schulungen und Veranstaltungen Schulen und Lehrpersonen bei einem professionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachlich heterogenen Klassen. Schulen haben die Möglichkeit zu einer voXmi-Schule zu werden, wenn sie bestimmte Kriterien erfüllen, zum Beispiel gleichberechtigter Umgang aller in der Schule gesprochenen Sprachen, sprachsensibler Unterricht in allen Fächern, Schwerpunktsetzung im Sinne des Unterrichtsprinzips *Interkulturelles Lernen* und Zugang zu digitalen Medien für alle Schüler und Schülerinnen. Das Netzwerk bietet außerdem einen Blog an, der die Arbeit des voXmi-Netzwerks dokumentiert: <http://www.voxmi.at/> [Zugriff am 09.12.2015].

Österreichisches Sprachen-Kompetenz Zentrum (ÖSZ)

Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Frauen wurde das ÖSZ als nationales Fachinstitut gegründet. Es besteht außerdem eine Zusammenarbeit mit dem Bundesminis-

terium für Wissenschaft und Forschung sowie mit anderen Einrichtungen und Institutionen. Das ÖSZ soll sich durch seine Aktivitäten mit der „*Förderung des Sprachenlernens und -lehrens*“ (BMBF, 2015b) auseinandersetzen. (Vgl. BMBF, 2015b)

In seinem Jahresbericht vom Jahr 2014 wird die Arbeit des ÖSZ wie folgt zusammengefasst:

„*Wir setzen sprachpolitische Ziele des Bildungsministeriums um, indem wir diese für den Einsatz in der Praxis aufbereiten. Mit Materialien, Fortbildungsveranstaltungen, Vernetzungsstrukturen und Aktionsprogrammen bieten wir Pädagog/innen konkrete Hilfestellungen und Impulse. Wir orientieren uns bei unserer Arbeit an internationalen Entwicklungen und unterstützen so die Sprachförderung vom Kindergarten bis zur Reifeprüfung und darüber hinaus.*“
(ÖSZ, 2015: 8)

Die Homepage des ÖSZ bietet eine Fülle an Informationen, Publikationen und Materialien zu sprachendidaktischen und -politischen Themen. Dabei stehen Felder wie Mehrsprachigkeit, Kompetenzorientierung oder sprachsensibler Unterricht im Vordergrund. So wurde etwa in Zusammenarbeit mit der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz, dem Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik *treffpunkt sprachen* der Karl-Franzens-Universität Graz und dem Wirtschaftsförderungsinstitut Steiermark ein sehr informativer und optisch ansprechender Folder (vgl. ÖSZ, 2011) erarbeitet. Mit Hilfe von Tipps und Informationen soll Personen, welche in sozialen Einrichtungen tätig sind, der Umgang mit Mehrsprachigkeit erleichtert werden.

Eine weitere wichtige Informationsquelle, welche auf Initiative des Bundesministeriums vom ÖSZ erarbeitet wurde, sind die sogenannten KIESEL¹⁴-Materialien. Darin finden sich praktische Unterrichtsvorschläge in Zusammenhang mit Sprachen und Kulturen aus dem täglichen Leben der Schüler und Schülerinnen. Ziele der Materialien sind: „*Sprachen und Kulturen unserer Umgebung zu entdecken, Bewusstsein für das eigene sprachliche Handeln zu schaffen und so Kindern Lust zu machen, die persönlichen Fertigkeiten zu erweitern und neue Sprachen zu lernen.*“ (ÖSZ, 2012: 5).

¹⁴ KIESEL = Kinder entdecken Sprachen (Erprobung von Lehrmaterialien)

Die neu erschienenen Hefte *KIESEL neu - Materialien zur Mehrsprachigkeit* sind unter folgender Adresse zu finden: http://oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0151 [Zugriff am 09.12.2015].

Auch das vom ÖSZ gegründete SP SprachenInnovationsNetzwerk (SPIN) stellt eine wertvolle Ressource dar. Es handelt sich um den Versuch eine Vernetzungsstruktur aufzubauen, die den Informations- und Erfahrungsaustausch zum Thema Sprachenlernen erleichtern soll. Im Fokus des SPIN liegen innovative Projekte, die von Schulen oder einzelnen Klassen durchgeführt werden. Das SPIN hilft bei der Umsetzung und versucht die engagierte Arbeit durch Publikationen und Auszeichnungen sichtbar zu machen. (Vgl. ÖSZ & SPIN, o. J.)

Österreichisches Sprachenkomitee (ÖSKO)

Das ÖSKO hat sich das Ziel gesetzt, eine Plattform für Themen der Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt zu sein und diese zu fördern. Das ÖSKO wurde vom Bundesministerium für Bildung und Frauen gegründet. Außerdem besteht eine Kooperation mit dem ÖSZ und dem Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft, „um den bereichsübergreifenden Austausch und das gemeinsame Vorgehen in Sprachenfragen zu forcieren.“ (ÖSKO, o. J.a).

Im ÖSKO bilden Experten und Expertinnen ein Netzwerk, um Arbeitsprogramme zu erarbeiten und durchzuführen. Ein solches lief etwa von 2011 bis 2013. Basis dafür waren die Ergebnisse des vom Europarat initiierten LEPP-Prozesses (siehe Kapitel 3.2.1.).

Das Arbeitsprogramm umfasste drei Handlungsfelder: Handlungsfeld A: Aus- und Fortbildung von PädagogInnen; Handlungsfeld B: Gelingensbedingungen für die Förderung von Mehrsprachigkeit; Handlungsfeld C: Monitoring und Awarenessraising – Sprachlernbewusstsein /Mehrsprachigkeit an Institutionen/in Regionen. (Vgl. ÖSKO, 2013)

Im Zuge des Handlungsfeldes A wurde die Maßnahme *Mehrsprachigkeit in der Pädagog/innenbildung NEU* durchgeführt. Ziel war es, das Thema Mehrsprachigkeit in der neuen Ausbildung für zukünftige Lehrpersonen zu verankern. Im Zuge dieses Prozesses entstanden zum Beispiel das von Krumm und Reich entwickelte *Curriculum Mehrsprachigkeit*, welches in Kapitel 4.3. näher beschrieben werden soll, sowie das *Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden* (siehe ebenfalls Kapitel 4.3.),

welches von Vertretern und Vertreterinnen pädagogischer Hochschulen, der Universität Wien und dem CEBS (siehe unten) in Kooperation mit dem ÖSZ entwickelt wurde. (Vgl. ÖSKO, o. J.b)

Die Maßnahme B1 *Aktuelle und auf Nachhaltigkeit ausgerichtete Bestandsaufnahme zur Sprachlehr- und -lernforschung und zur Mehrsprachigkeitsforschung in Ö* setzte sich zum Ziel, die in Österreich schon bestehenden und durchaus beachtlichen Ressourcen zum Thema Sprachlehr- und -lernforschung zu vernetzen, da dies in vielen Fällen noch nicht geschehen ist. Um diese Situation zu verbessern wurde eine interaktive Sprachenlandkarte entwickelt, die Kompetenzen und Initiativen darstellt und „einen Überblick über die Forschungslandschaft“ (ÖSKO, o. J.b) verschafft. Diese Sprachenlandkarte ist unter der Webseite www.sprachenlandkarte.at [Zugriff am 09.12.2015] zugänglich.

Das Handlungsfeld C umfasste insgesamt 3 Maßnahmen. Maßnahme C1 beispielsweise war das sogenannte *LEPP-Monitoring: Umsetzung 2008-2012 im Schulbereich*, welches die Entwicklungen und Ergebnisse des LEPP darstellt und analysiert. Grundlage dafür war der LEPP-Prozess (siehe Kapitel 3.2.1.). Im Zuge einer Fragebogenerhebung wurde versucht herauszufinden, welche Elemente und Erkenntnisse des LEPP-Prozesses tatsächlich Eingang in den Schulalltag gefunden haben¹⁵ (vgl. ÖSKO, o. J.b).¹⁶

Center für berufsbezogene Sprachen (CEBS)

Ausgehend vom Bundesministerium für Bildung und Frauen wurde das CEBS als Serviceeinrichtung der Sektion Berufsbildung gegründet. Eine der vorrangigsten Aufgaben ist die Entwicklung und Durchführung von Initiativen im Bereich der beruflichen Fortbildung von Sprachlehrpersonen an österreichischen berufsbildenden Schulen. Das CEBS soll dabei unterstützen, den Sprachunterricht in Hinblick auf Themen wie Mehrsprachigkeit weiterzuentwickeln:

¹⁵ Der dabei entstandene Bericht (*FREMD)SPRACHENLERNEN in ÖSTERREICH vom KINDERGARTEN bis zur UNIVERSITÄT: FAKTEN – IMPRESSIONEN – WÜNSCHE aus der Sicht der Schulpartner* ist unter der Adresse http://www.oesz.at/download/Attachments/C1_Bericht_Endversion.pdf [Zugriff am 14.10.2015] abrufbar.

¹⁶ Für nähere Informationen zu den Maßnahmen sei auf das Arbeitsprogramm des ÖSKO 2011-13 verwiesen (vgl. ÖSKO, o. J.b).

„Mit unserem Angebot wollen wir zu einer externen Qualitätssicherung im Schulsystem beitragen, um den Absolventinnen und Absolventen den Eintritt in das Berufsleben [zu; Anm.] erleichtern.“ (CEBS, o. J.)

Es wird die Zusammenarbeit sowohl mit nationalen als auch internationalen Partnern und Partnerinnen angestrebt. Eine neue Publikation des CEBS behandelt etwa im Detail die neue kompetenzorientierte Reifeprüfung: *Wegweiser. Die kompetenzorientierte mündliche Reife - & Diplomprüfung LEBENDE FREMDSPRACHEN*.¹⁷

3.2.3. Mehrsprachigkeit in der österreichischen Forschungslandschaft

Österreichische Gesellschaft für Sprachendidaktik (ÖGSD)

Der Schwerpunkt der im Jahr 2007 gegründeten ÖGSD liegt in der sprachendidaktischen Forschung. Sie will...

„[...] all jene WissenschaftlerInnen sowie PraktikerInnen zusammenführen, denen die Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, der Erwerb und Gebrauch von Zweitsprachen, Fragen interkulturellen Verstehens und der Dialog zwischen Forschung und Praxis wichtige Anliegen sind.“ (ÖGSD, o. J.)

Durch diesen Zusammenschluss sollen Forschungsarbeiten und -aktivitäten begleitet und unterstützt werden. Dies erfolgt sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene und soll die Rahmenbedingungen der Sprachenforschung und -vermittlung sowie der Lehrer- und Lehrerinnenbildung an den Universitäten und Hochschulen sicherstellen und verbessern. Besonderes Augenmerk liegt hierbei auch auf dem wissenschaftlichen Nachwuchs.

Es werden regelmäßig Tagungen veranstaltet, welche die oben genannten Themen in einem kompakten Format zusammenführen. So wird etwa dieses Jahr die 6. ÖGSD Tagung *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen* in Salzburg veranstaltet.¹⁸ Im Mai 2015

¹⁷ http://www2.cebs.at/fileadmin/user_upload/produkte/CEBS-Wegweiser_muendl_RDP_V-2014-hr.pdf [Zugriff am 14.10.2015]

¹⁸ Informationen zur 6. ÖGSD Tagung online unter: <http://www.oegsd.at/Aktuelles/ÖGSDTagungSalzburg/tabid/3827/Default.aspx> [Zugriff am 19.10.2015]

fand außerdem die 7. Nachwuchstagung der Österreichischen Gesellschaft für Sprachendidaktik statt, die sich zum Ziel setzt jungen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen ebenso wie angehenden Lehrpersonen eine Möglichkeit zu bieten, ihre Forschungsarbeiten (Dissertationen, Diplomarbeiten, Master- sowie Bachelorarbeiten) vorzustellen und zu diskutieren.¹⁹ Die Homepage der ÖGSD ist unter folgender Adresse zu erreichen: www.oegsd.at [Zugriff am 09.12.2015].

Sprachlehr- und lernforschung Universität Wien (Fachdidaktikzentrum Sprachen)

Das FDZ Sprachen der Universität Wien führt Projekte und Forschungsarbeiten im Bereich der Sprachlehr- und lernforschung durch. Diese wird als „[...] *wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Lehren und Lernen von Sprache/n, d.h. mit den komplexen Prozessen des Lehrens und Lernens, sowie den vielfältigen Faktoren, die darauf Einfluss haben*“ (Fachdidaktikzentrum-Sprachen, o. J.) verstanden. Es soll die Vernetzung von verschiedenen Disziplinen wie etwa der Angewandten Sprachwissenschaft, der Kognitionswissenschaft, der Fachdidaktik oder auch der Sprachenpolitik gefördert werden. Von 1. bis 3. September 2016 wird beispielsweise die *10th International Conference on Multilingualism and Third Language Acquisition* an der Universität Wien stattfinden. (Vgl. Fachdidaktikzentrum-Sprachen, 2015)

Sprachdidaktik und Sprachlehr-/lernforschung Graz (Doktoratsschule Fachdidaktik)

Die Doktoratsschule Fachdidaktik an der Karl-Franzens-Universität Graz ist eine Initiative des Forschungsnetzwerks Fachdidaktik und bietet unter anderem das Doktoratsprogramm *Sprachdidaktik und Sprachlehr-/lernforschung* an. Dieses richtet sich an Dissertanten und Dissertantinnen, deren Forschungsthemen im Bereich der Sprachdidaktik beziehungsweise der Sprachlehr- und lernforschung oder der Frem-/Zweitsprachenerwerbsforschung angesiedelt sind. (Vgl. Karl-Franzens-Universität Graz, o. J.)

„Das Doktoratsprogramm [...] versteht sich als Forum für theoretische und method(olog)ische Fragen aus dem Bereich der Sprachdidaktik, der Sprachlehr-/lernforschung und der Fremdsprachenerwerbsforschung. Es soll der inter-

¹⁹ Informationen zur 7. Nachwuchstagung:
<http://www.oegsd.at/Archiv/bisherigeVeranstaltungen/2015/tabid/3835/Default.aspx> [Zugriff am 19.10.2015]

disziplinäre fachliche Austausch gefördert und DissertantInnen die Möglichkeit einer optimalen Unterstützung sowie einer Begegnung mit namhaften ExpertInnen auf dem Gebiet der Sprachdidaktik und Sprachlehr-/lernforschung geboten werden“. (Karl-Franzens-Universität Graz, o. J.)

KAPITEL 4: Slawische Erstsprachen als Potenzial für den Unterricht

Tschechisch, Kroatisch, Serbisch, Bosnisch, Slowenisch, Polnisch, Russisch, Ukrainisch, Belorussisch, Sorbisch, Slowakisch, Bulgarisch, Mazedonisch, Burgenlandkroatisch und noch einige mehr - sind ein unglaublich reiches Potenzial. Schüler und Schülerinnen, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, stehen vor der Herausforderung diese Vielfalt als Chance in ihr Leben zu integrieren. Die Schule und im Speziellen der Russischunterricht kann hierbei einen wertvollen und unterstützenden Beitrag leisten und im Endeffekt auch selbst davon profitieren.

Das folgende Kapitel widmet sich dem Diskurs um Chancen und Herausforderungen, vor denen Menschen mit slawischen Erstsprachen stehen. Es werden generelle Überlegungen und Hintergründe zum vielerorts verwurzelten Defizit-Denken und zu den Möglichkeiten eines Paradigmenwechsels angestellt. Weiters wird auf das Lernen in mehrsprachigen Klassen und auf Heterogenität und Diversität als inhärente Aspekte des österreichischen Schulwesens eingegangen. Dabei wird der theoretische Hintergrund zu Kapitel 5 beleuchtet, welches mit konkreten Methoden und Beispielen auf dieser Basis aufbaut. Abschließend wird die Qualifikation und Professionalisierung der Lehrpersonen thematisiert, die als Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in der Klasse gelten kann.

4.1. Vom Defizit zur Vielfalt

„Vielfalt als Potenzial“ - dieser Gedanke könnte den schulischen Alltag für Kinder und Jugendliche mit slawischer Herkunftssprache um einiges schöner und auch produktiver machen. Die Realität sieht jedoch leider anders aus. Sprachliche Vielfalt beziehungsweise andere Erstsprachen als Deutsch, Englisch oder auch Französisch²⁰ werden vielmals als Problem sowie als Entwicklungs- und Integrationshindernis gesehen. Oft finden sich in den Medien Beiträge über die vielen Schwierigkeiten, mit denen diese jungen Menschen konfrontiert werden: „*Junge Migranten: Schlechte Chancen auf Traumberuf*“ (DiePresse.com, 2011), „*53 Prozent mehr Schüler mit Deutschproblemen in Wien*“ (Krutzler, 2015; Der

²⁰ Zur Diskussion um diese sogenannten Prestigesprachen vgl. Krumm, 2013; Gombos, 2015 sowie Gogolin, 2001.

Standard), „*Ideen für mehr Sprachen in der Schule stoßen auf Kritik*“ (DiePresse.com, 2013). In letzter Zeit wird jedoch auch immer wieder über einen Paradigmenwechsel nachgedacht und dies ist ebenfalls in der Medienlandschaft langsam zu sehen, wie folgende Artikelüberschriften verdeutlichen sollen: „*Mehrsprachigkeit in der Schule leben*“ (DiePresse.com, 2012), „*Mehrsprachigkeit ist ein Wettbewerbsvorteil. Betrachten wir doch die Chancen – und nicht immer nur die Probleme.*“ (Salomon, 2012; Kurier).

Ein positiv stimmendes Beispiel ist das sogenannte *forum wien.welt.offen*. Dabei handelt es sich um die Nachfolge der Wiener Zuwanderungskommission. Politische Vertreter und Vertreterinnen sowie Experten und Expertinnen beraten über „*Initiativen für eine weltoffene, attraktive und integrationsfähige Stadt*“ (forum wien.welt.offen, 2014: 31). Das *forum wien.welt.offen* soll dabei helfen „*Wien fit für das Zeitalter von weltweiter Mobilität und Verflechtung zu machen und [...] die Stadt bei der Bewältigung der damit verbundenen Aufgaben*“ zu unterstützen. (forum wien.welt.offen, 2014: 31) Hier stellt sich allerdings die Frage um die Reichweite und Praxistauglichkeit dieser Initiativen und Vorschläge.

Obwohl Mehrsprachigkeit mittlerweile zumindest vereinzelt in der Gesellschaft als Chance angesehen wird, fällt das allgemeine Stimmungsbild immer noch eher zurückhaltend und zweifelnd aus. Dies ist auch in der in Kapitel 2 vorgestellten Forschungsarbeit von Alexandra Wojnesitz über Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien zu sehen (vgl. Wojnesitz, 2010), in der eine eher ablehnende oder zumindest skeptische Herangehensweise von Schulen und Lehrpersonen zu Mehrsprachigkeit und deren Erforschung deutlich wird.

Darüber hinaus soll die Notwendigkeit für gezielte Förderung in Deutsch und in der Erstsprache nicht negiert werden. Mehrsprachigkeit ist eine Hürde für Schule und Gesellschaft. Genau aus diesem Grund sollten sowohl die Vorteile als auch die Herausforderungen, denen mehrsprachige Menschen gegenüberstehen, aktiv und sichtbar in den Schulalltag integriert werden. Dazu ist jedoch eine Verschiebung des Blickwinkels notwendig. Nicht die Defizite von Schülern und Schülerinnen mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch, sondern deren Chancen und Potenziale sollen im Mittelpunkt stehen. Haller fasst in diesem Zusammenhang verschiedene teils unberücksichtigte oder weniger beachtete Faktoren zusammen, welche zu der derzeitigen Sichtweise führen:

„Bei dieser Debatte werden jedoch verschiedene Aspekte außer Acht gelassen, z. B.: Auch Kinder mit Erstsprache Deutsch haben Förderbedarf in der

Bildungssprache Deutsch, nicht alle Kinder mit Migrationshintergrund haben einen Aufholbedarf in der Bildungssprache Deutsch, Kinder mit Migrationshintergrund bringen eine andere Erstsprache als Deutsch mit, die sie auf verschieden gutem Niveau beherrschen. Tatsache ist, dass man - europaweit und in Österreich - schon lange nicht mehr vom einsprachigen Klassenzimmer ausgehen kann.“ (Haller, 2013: 83)

Eine Abwehrhaltung gegenüber Menschen mit anderen Erst- und Umgangssprachen als Deutsch geht vollkommen an den Notwendigkeiten und Herausforderungen vorbei, vor denen unsere Schulen stehen. Auch der verklärte Blick von ‚dem homogenen und monolingualen Klassenzimmer‘ ist überholt, denn dieses ist schon lange nicht mehr Realität und, wenn Heterogenität als dem Menschen innewohnend betrachtet wird, war es dies auch nie. Gogolin (2008) bringt das mit ihrer Formulierung und ihrem Buchtitel *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* auf den Punkt.

Das angesprochene Defizit-Denken spricht auch Faschingeder in seinem Beitrag zum Potenzial von Mehrsprachigkeit an und findet dafür den Begriff „Defizitkurs“ (Faschingeder, 2013: 97). Dieser komme in Hervorhebung des Mangels an Deutschkenntnissen und nicht in der Betonung der vielen Potenziale, die Mehrsprachigkeit mit sich bringt, zum Ausdruck. Faschingeder ortet ein Ungleichgewicht zwischen prestigeträchtigen Sprachen wie Englisch, Französisch oder Spanisch, welche in der Gesellschaft sehr positiv bewertet werden und den in der Gesellschaft weniger angesehenen Sprachen wie Türkisch oder Serbisch. Damit verbunden ist auch die heutige Sichtweise, Internationalisierungsprozesse verstärkt mit dem Westen zu assoziieren, als ‚Anglifizierung‘ und nicht etwa als ‚Balkanisierung‘ zu verstehen. Dieses ungleiche Verständnis von Internationalisierung und Mehrsprachigkeit wird dabei auf die Schüler und Schülerinnen abgewälzt. (Vgl. Faschingeder, 2013: 97)

Auch in der interkulturellen Pädagogik ist das Defizit-Denken in diesem Zusammenhang ein Thema. Gogolin und Krüger-Potratz nehmen in ihrer *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* Abstand von den „Positionen und Sichtweisen, die die Anwesenheit von ‚Ausländern‘ als ein historisch neues ‚Sonderproblem‘ definieren, so als sei ‚Ausländer-Sein‘ ein Problem bzw. ein pädagogisches Problem“ (Gogolin & Krüger-Potratz, 2010: 105). Aus dieser Perspektive heraus wird davon ausgegangen, dass mit Hilfe von Interkultureller Pädagogik aus Ausländern Inländer gemacht werden könnten. Gogolin und Krüger-Potratz

halten hier dagegen und kritisieren diesen Ansatz. Die mit diesem Defizit-Denken verbundenen Positionen seien problematisch und Zugewanderte würden „als ‚Mängelwesen‘ *imaginiert werden*“ (Gogolin & Krüger-Potratz, 2010: 105), welche an die Vorgaben der Aufnahmegesellschaft angepasst werden müssen. (Vgl. Gogolin & Krüger-Potratz, 2010: 105)

Als Gegenposition zu diesem Defizit-Denken wird die sogenannte Differenz-Hypothese präsentiert. Dabei wird nicht hervorgehoben, dass Schüler und Schülerinnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an einem Defizit leiden würden, sondern es wird die kulturelle Unterschiedlichkeit als positive Eigenschaft betont, welche bewusst in den Schulalltag und in pädagogische Entscheidungen miteinbezogen werden soll. Aber auch diese Sichtweise wird kritisiert, da aus der Position der Differenz-Hypothese Kultur als etwas Unveränderbares und Statisches angesehen wird. Gogolin und Krüger-Potratz skizzieren das Hauptargument der Kritiker an der Differenz-Hypothese wie folgt: „*Damit spreche man den Zugewanderten Entwicklungsmöglichkeiten ab, man sperre sie sozusagen in ‚ihre Kultur‘ ein und - angesichts der gesellschaftlichen Machtverhältnisse - halte man sie in ihrem Minderheitenstatus fest.*“ (Gogolin & Krüger-Potratz, 2010: 105). Als alternative Herangehensweise schlagen Gogolin und Krüger-Potratz einen Perspektivenwechsel vor und nennen die Notwendigkeit, eine „*Pädagogik der Anerkennung*“ (Gogolin & Krüger-Potratz, 2010: 105) zu entwerfen. Diese versuche, die gesellschaftlichen und politischen Hintergründe und Grundvoraussetzungen für eine erfolgreiche interkulturelle Pädagogik, die auf Anerkennung für alle abzielt, aufzuzeigen. (Vgl. Gogolin & Krüger-Potratz, 2010: 105f.)

Dabei sind verschiedene Diskurse und Forschungsansätze notwendig, welche von den Autorinnen folgendermaßen zusammengefasst werden:

„*In diesen Kontext gehören die Diskussionsstränge und Forschungen, in denen es zum Beispiel um biographisch-umweltliche Aspekte geht, um einen ressourcenorientierten Umgang mit Mehrsprachigkeit, um die Frage nach den ausgrenzenden und diskriminierenden Wirkungen der Strukturen des Bildungswesens oder nach den in der Geschichte der Pädagogik und Schule herausgebildeten Normalitätsverständnissen.*“ (Gogolin & Krüger-Potratz, 2010: 106)

Um die Forderung eines Paradigmenwechsels von der Vorstellung einer monolingualen hin zu einer multilingualen Klasse zu beleuchten, erfolgt im nächsten Kapitel die bewusste Beschäftigung mit Heterogenität und Diversität der Schüler und Schülerinnen.

4.2. Lernen in mehrsprachigen Klassen - Heterogenität und Diversität in der Klasse

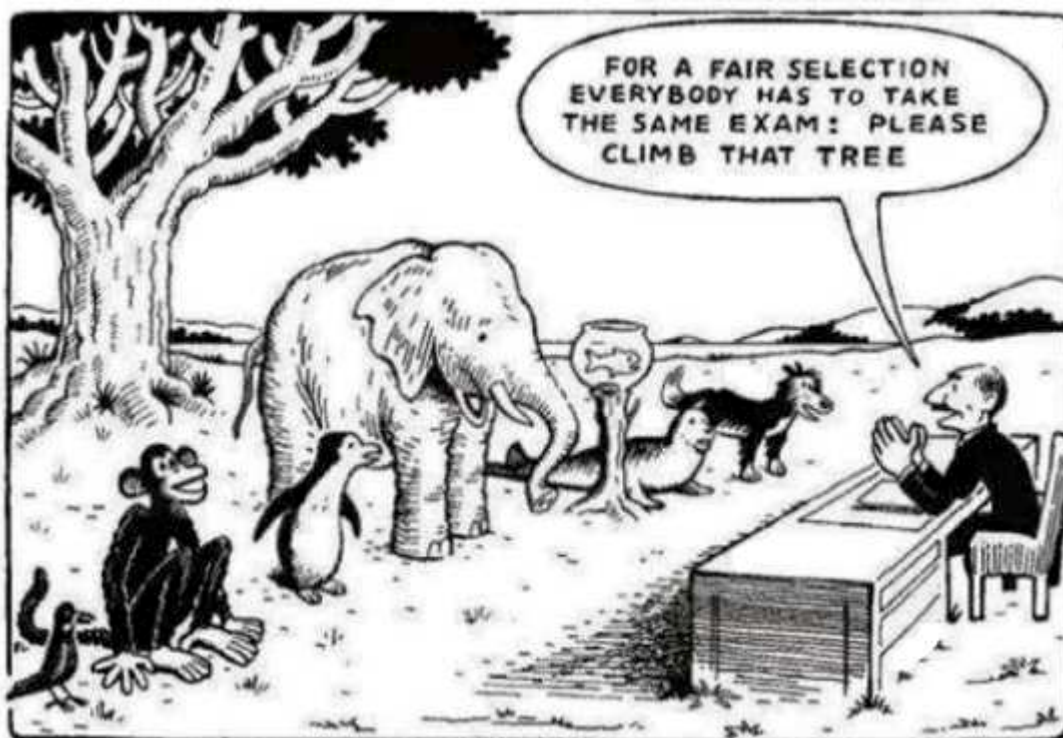


Abb. 2: (Traxler, 1983)

Welchen Stellenwert hat Heterogenität in unserer Gesellschaft? Wie gehen die Bildungseinrichtungen damit um? Was bedeutet Differenzierung und wie kann diese im Unterricht umgesetzt werden? Mit diesen Themen beschäftigt sich das folgende Kapitel.

Der ganzheitliche Ansatz von Grosjean aus dem Jahr 1985 illustriert sehr gut eine alternative Herangehensweise an die Heterogenitätsdebatte. Er geht davon aus, dass Menschen, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, andere Fähigkeiten haben als einsprachige Personen. Ihre Kompetenzen im Bereich des Sprechens und des Hörens sind nicht vergleichbar. Um dies zu verdeutlichen, vergleicht er zwei- oder mehrsprachige Personen mit Hürdenläufern und -läuferinnen. Diese meistern verschiedene Disziplinen und sind in dem Zusammenspiel exzellent. Bei Wettbewerben wird hier auch kein Vergleich zu Personen angestellt, die ‚nur‘ in einer der Einzeldisziplinen *Sprinten* oder *Hochspringen* antreten.

Hürdenläufer und -läuferinnen oder mehrsprachige Personen vereinen mehrere Disziplinen beziehungsweise Sprachen in sich und entwickeln dadurch eigene Fähigkeiten, die sie im Leben umsetzen können. Grosjean möchte mit diesem Vergleich aufzeigen, dass Sprachenlernen allgemein kein linearer Prozess ist, in dem jede Sprache einzeln voneinander gelernt, betrachtet und verglichen werden sollte, sondern dass das Zusammenspiel wichtig ist. (Vgl. Grosjean, 1985: 471)

Allgäuer-Hackl und Jessner betonten außerdem, dass Fremdsprachenunterricht immer noch auf dem Ideal der Native-Speaker-Kompetenz beruhe und dies dazu führe, eher die Defizite, der noch nicht ‚perfekt‘ beherrschten Sprachen, als die vielfältigen und wertvollen (Teil-) Kompetenzen von mehrsprachigen Menschen, in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stellen. (Vgl. Allgäuer-Hackl & Jessner, 2013: 121)

Auch Gogolin & Krüger-Potratz (2010: 189) gehen in ihrer *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* auf die sich verändernde Sicht auf den Fremdsprachenunterricht ein: „*Resultat von Untersuchungen zu diesem Feld ist es auch, dass das sprachliche Leitbild für den Unterricht nicht mehr grundsätzlich am idealen ‚muttersprachlichen‘ Sprecher der fremden Sprache entwickelt wird.*“. Von einer „*kompletten‘ Standardvariante*“ des Fremdsprachenunterrichts wird abgeraten. (Vgl. Gogolin & Krüger-Potratz, 2010: 189)

Das Thema und die Bezeichnung *Heterogenität* ist in aller Munde. Gogolin und Krüger-Potratz verstehen Heterogenität im Kontext Interkultureller Pädagogik als einen Begriff ...

„[...] , mit dem auf die Unterschiedlichkeit von Lebenslagen Bezug genommen wird. Diese Unterschiede können sozial oder ökonomisch bedingt sein; sie können von individuellen Merkmalen abhängig sein wie dem Geschlecht eines Menschen oder seiner gesundheitlichen Konstitution; sie können auf kulturelle Zusammenhänge zurückzuführen sein wie etwa auf die Sprache(n), in denen ein Mensch lebt.“
(Gogolin & Krüger-Potratz, 2010: 12)

Der entscheidende Punkt ist nun, wie diese, allen Menschen innewohnende, Heterogenität von der Umwelt und Gesellschaft aufgenommen wird und ob es den Schülern und Schülerinnen ermöglicht wird ihre individuellen Potenziale voll auszuschöpfen. (Vgl. Gogolin & Krüger-Potratz, 2010: 12)

Eine weitere und noch detailliertere Definition von Heterogenität wird von Eberle, Kuch und Track (2014: 4) diskutiert. Sie zitieren Altrichter und Hauser (2007: 6), welche versuchen den Begriff über Merkmale und nicht über Leistung zu beschreiben, wie dies in anderen Definitionen üblich war. Eberle, Kuch und Track setzen diese Definition, welche im Folgenden zitiert wird, in den Kontext von Differenzierung (zum Begriff Differenzierung siehe unten). Dabei wird als Ausgangspunkt die Unterschiedlichkeit der Schüler und Schülerinnen festgelegt, welche an folgenden Merkmalen ersichtlich werden kann:

„Die Klassenzimmer sind gleichsam mit Heterogenität gepflastert, Schülerinnen und Schüler einer Klasse sind oft sehr unterschiedlich in Bezug auf

- Erfahrungshintergrund - nach ihrer sozialen, kulturellen, nationalen Identität, Erziehungsstile der Eltern etc.

- Kenntnisse und Vorerfahrungen, Leseverhalten, Fernsehkonsum etc.

- allgemeine Fähigkeiten und Begabungen - Konzentrationsvermögen, abstraktes und logisches Denken, künstlerische Fähigkeiten, sportliche Eigenschaften etc.

- Persönlichkeitsmerkmale, wie Schüchternheit, Offenheit, unterschiedliche Lerntypen etc.

- Arbeitshaltung - Durchhaltevermögen, zielgerichtetes Arbeiten, Ehrgeiz, Langsamkeit, Entmutigung, Unsicherheit etc.

- Arbeitstechniken im Umgang mit angebotenen Lehrmaterialien

- Motivation und Einstellung zu bestimmten Unterrichtsfächern

- Arbeits- und Lerntempo, Ausdauer, Lernorganisation

- Leistungen“

(Altrichter & Hauser, 2007: 6)

Eisenmann und Grimm (2014: II) betonen, dass der Heterogenität der Schüler und Schülerinnen nicht mit „Sortierungsmaßnahmen begegnet werden kann“ (Eisenmann &

Grimm, 2014: II), sondern, dass der Umgang mit Unterschieden sichtbar und aktiv im Bildungswesen thematisiert und verankert werden soll:

„Die heutige Lehrergeneration muss sich demnach von der Illusion der homogenen Lerngruppen verabschieden und Heterogenität als Normalität, als Bereicherung und als Chance begreifen.“ (Eisenmann & Grimm, 2014: II)

Um Heterogenität in den Schulalltag zu integrieren ist eine offene und veränderte Einstellung zu Verschiedenheit und Vielfalt notwendig. Schüler und Schülerinnen sind Individuen und als solche auch individuell zu behandeln. Wichtig dabei ist, wie schon betont, der Zugang zu dieser Heterogenität: Diese sollte als Chance und Potenzial wahrgenommen werden. (Vgl. Eberle, Kuch, & Track, 2014: 13)

Die Schwierigkeit dabei ist, dass viele Lehrpersonen an alten Mustern oder an realitätsfernen Vorstellungen festhalten. Scheunpflug (2008: 66) fasst diesen Umstand sehr gut zusammen, wenn sie schreibt:

„Die pädagogische Herausforderung liegt - stark vereinfacht - darin, dass heterogene Lerngruppen auf eine Lehrerschaft stoßen, die eine homogene schulische Lerngruppe erwartet.“

Um diese festgefahrenen Vorstellungen zu lockern und einen Paradigmenwechsel zu vollziehen, muss bei der Ausbildung und Professionalisierung der Lehrpersonen angesetzt werden. Diese Thematik wird im nächsten Kapitel (4.3.) näher beleuchtet werden.

Im Zusammenhang mit der Heterogenitätsdebatte fällt auch immer wieder der Begriff Differenzierung. Im Folgenden soll näher auf dessen Bedeutung und auf die Unterschiede zwischen innerer und äußerer Differenzierung eingegangen werden.

In ihrem Beitrag *Differenzierung 2.0* widmen sich Eberle, Kuch und Track unter anderem diesen zentralen Begriffen und präsentieren verschiedene Möglichkeiten der Differenzierung. Um diese darzustellen, greifen sie auf eine Definition von Bönsch (2009: 14) zurück, die auch an dieser Stelle wiedergegeben werden soll. Sie zeigt eine Herangehensweise, die den Schüler oder die Schülerin als Individuum in den Mittelpunkt stellt (vgl. Eberle, Kuch, & Track, 2014: 2):

„Unter Differenzierung wird einmal das variierende Vorgehen in der Darbietung und Bearbeitung von Lerninhalten verstanden, zum anderen die Einteilung bzw. Zugehörigkeit von Lernenden zu Lerngruppen nach bestimmten Kriterien. Es geht um die Einlösung des Anspruchs, jedem Lernenden auf optimale Weise Lernchancen zu bieten, dabei die Ansprüche und Standards in fachlicher, institutioneller und gesellschaftlicher Hinsicht zu sichern und gleichzeitig lernorientiert aufzubereiten. Differenzierung stellt sich für die Organisation von Lernprozessen als Bündel von Maßnahmen dar, lernen in fachlicher, organisatorischer, institutioneller wie individueller und sozialer Hinsicht zu optimieren.“ (Bönsch, 2009: 14)

Aus dieser Definition geht hervor, dass mit *Differenzierung* nicht gemeint ist, Schüler und Schülerinnen zu ‚sortieren‘ und in Leistungsgruppen getrennt voneinander zu unterrichten, sondern sich mit dem einzelnen Individuum zu beschäftigen und auf dessen Bedürfnisse und Potenziale einzugehen. Hierbei ist es wichtig individuelle Lernmöglichkeiten zu bieten. Eberle, Kuch und Track betonen hierbei auch die konstruktivistische Herangehensweise von Bönsch, welcher von der Notwendigkeit des Bietens von für jeden Lernenden optimalen „Lernchancen“ (Bönsch, 2009: 14) schreibt. Diese Sichtweise schließt also mit ein, dass das Ergebnis eines Lernprozesses nicht bei der Lehrperson liegt, sondern, dass die Schüler und Schülerinnen selbst diesen Prozess durchlaufen müssen. Die Lehrperson kann in dieser Konstellation zum Beispiel eine weniger aktive, aber begleitende und unterstützende Rolle einnehmen. (Vgl. Eberle, Kuch, & Track, 2014: 2)²¹

Diese allgemeine Form der Differenzierung wird in der fachdidaktischen Literatur noch weiter untergliedert in innere und äußere Differenzierung. Eberle, Kuch und Track betonen jedoch, dass hier keine einheitliche Verwendung der Begriffe erfolgt. Äußere Differenzierung beziehe sich auf die institutionellen Rahmenbedingungen. Saalfrank (2008: 69ff.) untergliedert die äußere Differenzierung in

„die interschulische Dimension (z.B. Schulformen wie Hauptschule/Gymnasium/Gesamtschule),

²¹ Zum Thema *Lernende als Experten und Expertinnen* siehe Kapitel 5.1.1.

die intraschulische Dimension (z.B. A-, B-, C-Kurse nach Schulleistung in den Kernfächern) und

die Schulprofildimension (Schulen mit besonderer Ausrichtung wie Musisches oder Humanistisches Gymnasium, bilinguale Europaschulen oder nach weltanschaulichen Gesichtspunkten strukturierte Schulen, z.B. Montessori- oder Waldorfschulen).“

Die innere Differenzierung oder Binnendifferenzierung²² hingegen bezieht sich auf die Klasse oder Lerngruppe selbst. Dabei ist das wichtigste Unterscheidungsmerkmal, dass bei der inneren Differenzierung der Unterricht durch eine Lehrperson bzw. ein Team erfolgt. Sobald etwa ein Schüler oder eine Schülerin regelmäßig aus dem gemeinsamen Unterricht in eine andere Gruppe geholt wird (dies wäre etwa bei Lerngruppen für muttersprachlichen Unterricht der Fall), wird von äußerer Differenzierung gesprochen. (Vgl. Eberle, Kuch, & Track, 2014: 3)

Durch diesen individuellen Umgang mit Schülern und Schülerinnen können auch deren Leistungen differieren. Trotz dieser Unterschiede sollte aber auf ein Basisniveau geachtet werden, das von der gesamten Lerngruppe erreicht wird. (Vgl. Eberle, Kuch, & Track, 2014: 14)

Eisenmann & Grimm (2014: III) betonen im Sinne der Differenzierung auch die Notwendigkeit seitens der Lehrperson, sich mit unterschiedlichen Lerntypen auseinanderzusetzen. Die Lernstrategien und Herangehensweisen der Schüler und Schülerinnen sind höchst unterschiedlich und variieren außerdem auch je nach deren Tagesverfassung und aktuellen Motivation. Bönsch (2009: 12) stellt zu diesem Thema einen Vergleich eines konventionellen Unterrichtsverlaufs mit einer alternativen und differenzierten Herangehensweise an. Das folgende Schema stellt dies übersichtlich dar:

²² Die Begriffe *innere Differenzierung* und *Binnendifferenzierung* werden in der Fachliteratur zum Teil synonym gebraucht. (Vgl. Eisenmann & Grimm, 2014: IV)

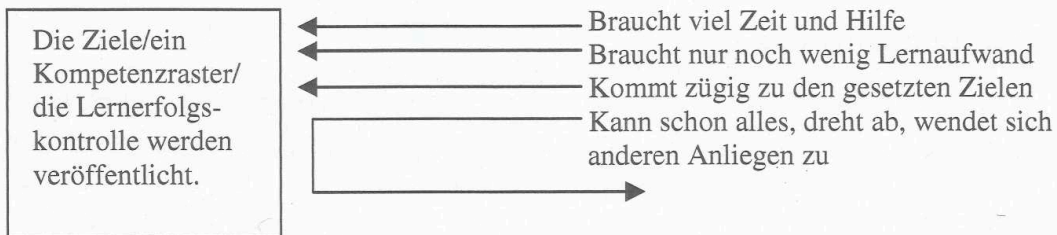
Die Struktur des Unterrichts sollte sich verändern. Bönsch visualisiert dies mit folgendem Schaubild.

Der Normalweg des Unterrichts ist:



Es verbindet sich mit diesem Verlauf immer die Erwartung, dass eine Gruppe von Lernenden (eine Klasse) zu den gesetzten Zielen hingeführt werden kann.

Die Alternative: Die Lernenden prüfen ihren Lernstand und bemessen danach ihren Lernaufwand



Die Grundannahmen sind:

- Je klarer die Ziele, umso erfolgreicher ist Lernen.
- Je klarer die Ziele, umso mehr kann der Lehrer für deren Erreichung tun.
- Wenn die Ziele bekannt sind (Transparenz), ändert sich das Unterrichtsverhältnis.

Differenzierung wird zum Prinzip didaktisch-methodischer Hilfen!

Beispiele:

1. Eine Gruppe braucht intensive Instruktionen von der Lehrperson.
2. Einige Schüler kommen mit den Medien- und Arbeitsangeboten allein zu den gesetzten Zielen
3. Computergestütztes Lernen führt detailliert zu den Zielen.
4. Einige Schüler brauchen den Austausch, vor allem beim Üben (Partner, Schülertutoren, Lehrerhilfen).

Abb. 3: Differenzierung (Bönsch, 2009: 12)

Anhand des Schemas wird deutlich, dass eine wichtige Aufgabe der Lehrperson darin besteht, schon bei der Planung davon auszugehen, dass die Schüler und Schülerinnen unterschiedliche Lernanforderungen und individuelle Zugangsweisen haben. Diese sollen auch im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Eberle, Kuch, & Track (2014: 15) merken in diesem Zusammenhang außerdem an, dass es an der Lehrperson liegt, wie weit im Unterricht differenziert wird. Bei einer weitgehenden Individualisierung könnten die Schüler und Schülerinnen etwa die Sozialform (Partner-, Einzel- oder Gruppenarbeit) selbst wählen. So können sich die Lernenden beispielsweise auch bewusst gegen eine Gruppenarbeit und für eine Einzelarbeit entscheiden, wenn diese Arbeitsweise besser für sie passt. Dabei sei besonders auch auf die beratende und beobachtende Funktion der Lehrperson hingewiesen, die dazu beitragen kann, dass der Schüler oder die Schülerin die

für ihn oder sie in diesem Moment passende Arbeitsweise findet. Der Lehrer oder die Lehrerin fungiert hier eher als Coach und kann Begleitung und Gestaltung der Lernprozesse und -räume anbieten. Trotz eines differenzierten Unterrichts könnte eine Klasse so auch etwa ein Gesamtprojekt durchführen, das von unterschiedlichen individuellen Leistungen profitiert. (Vgl. Eberle, Kuch, & Track, 2014: 15f.)

In Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit sollen nun die Möglichkeiten einer Differenzierung bei heterogenen Lerngruppen mit verschiedenen slawischen Erstsprachen und ihr interaktives Potenzial diskutiert werden.

Ein wichtiger Aspekt dabei ist die Heterogenität dieser Gruppe. Die Sprachkenntnisse in der jeweiligen Herkunftssprache differieren stark, je nachdem an welchem Ort die Kinder und Jugendlichen geboren wurden, seit wann sie mit der deutschen Sprache konfrontiert wurden, welche ihre Umgangssprachen untereinander sind oder auch in welchen Sprachen zuhause gesprochen wird. Viele Kinder haben ihre Herkunftssprache nur in Form einer Art Umgangssprache gelernt und wurden in dieser jedoch nie alphabetisiert. Dies würde dann erst im muttersprachlichen Unterricht oder im Falle von Lernenden mit russischer Herkunftssprache im Russischunterricht erfolgen. Es muss also von unterschiedlichen Voraussetzungen ausgegangen werden, die Kinder und Jugendliche mit slawischer Herkunftssprache in den Unterricht mitbringen. (Vgl. Mehlhorn, 2014: 102)

Möglichkeiten zur Integration von Russisch-MuttersprachlerInnen in den Russischunterricht wurden bereits in einigen Arbeiten näher beleuchtet, etwa in Burghardt (2003) oder Schluchtmann (2004). In dieser Arbeit soll jedoch besonderes Augenmerk auf die Einbindung von Lernenden mit verschiedenen anderen slawischen Erstsprachen gelegt werden, da sich in den meisten Fällen nicht nur Kinder und Jugendliche mit russischer Erstsprache in den Klassen befinden, sondern auch zum Beispiel solche mit serbischer, kroatischer oder etwa tschechischer Erstsprache (wie schon in Kapitel 3.1. dargestellt). In Kapitel 5.2.1. wird hierzu mit einem Bericht über den innovativen Unterricht von Mag. Wolfgang Steinhauser ein Beispiel für einen Unterricht gegeben, der das Potenzial von Schülern und Schülerinnen mit slawischer Herkunftssprache aktiv miteinbezieht.

In vielen Arbeiten zur Mehrsprachigkeitsforschung (zum Beispiel im dynamischen Modell der Mehrsprachigkeit, Herdina & Jessner, 2002 - siehe Kapitel 2 oder bei Hufeisen, 2005; Hufeisen & Neuner, 2003 sowie auch in älteren Arbeiten z.B. Ringbom, 1987; Thomas,

1988; Cenoz & Valencia, 1994) wird der Erwerb einer Drittsprache (sowie aller weiteren) von dem Erwerb einer Zweitsprache in seinem Verlauf und in der Herangehensweise deutlich unterschieden. Immer wieder wird auf den Vorteil verwiesen, den Lernende, welche bilingual aufgewachsen sind oder bereits eine Fremdsprache beherrschen (z.B. Deutsch oder Englisch), beim Erwerb einer dritten Sprache haben. So bieten sich Kindern und Jugendlichen mit einer slawischen Herkunftssprache im Russischunterricht viele Vorteile. Sie können ihr Vorwissen nutzen, sofern sie ihre Muttersprache auf einem guten Niveau beherrschen und auf diese Weise beim Erwerb einer Drittsprache, in diesem Fall Russisch, erworbene Lernstrategien oder Lernerfahrungen sowie kennengelernte Sprachsysteme einsetzen. (Vgl. Allgäuer-Hackl & Jessner, 2014: 133f.)

Außerdem können sie sich durch Interkomprehension (siehe Kapitel 5.2.), sehr leicht eine zweite slawische Sprache, also Russisch, auf rezeptivem Niveau aneignen. (Vgl. Tafel, Durić, Lemmen, Olshevska, & Przyborowska-Stolz, 2009)

Es gibt in diesem Bereich jedoch auch Forschungsarbeiten, die dem entgegenhalten und die Vorteile, die bilinguale Lernende einer Drittsprache hätten, nicht bestätigen können. Beispielsweise konnte in einer Studie aus den Niederlanden bei Migranten, welche bilingual aufwuchsen, im Vergleich zu Lernenden mit einsprachigem Hintergrund kein Unterschied beim Erwerb der Fremdsprache Englisch festgestellt werden (vgl. Cenoz, 2013). Allgäuer-Hackl & Jessner schließen daraus, dass auch Faktoren wie sozioökonomische Umstände oder das Prestige von Sprachen einen Einfluss auf den Spracherwerb haben. (Vgl. Allgäuer-Hackl & Jessner, 2014: 134)

Das Lernen in mehrsprachigen Klassen ist also von Heterogenität und Differenzierung begleitet und stellt vielfältige Herausforderungen an die Lehrperson. Zum einen soll ein Paradigmenwechsel vom Defizit-Denken hin zum Verständnis von Mehrsprachigkeit als Potenzial erfolgen, zum anderen ist es notwendig, geschlossene und veraltete Unterrichtsstrukturen zu öffnen und mehr Differenzierung und Individualisierung zuzulassen. Dabei kommt der Lehrperson als Begleiter oder Begleiterin der Lernprozesse eine sehr wichtige und verantwortungsvolle Rolle zu. Um darauf gut vorbereitet zu sein, ist eine gute Qualifikation sowie Professionalisierung im Bereich der Mehrsprachigkeit und Heterogenität im Unterricht notwendig, auf welche von Beginn an in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung hingearbeitet werden sollte. Diesem Thema widmet sich das folgende Kapitel.

4.3. Qualifikation und Professionalisierung der Lehrpersonen

Nicht nur in den Schulen sollte dieser „*Paradigmenwechsel vom monolingualen hin zum multilingualen, vernetzten Denken*“ (Allgäuer-Hackl & Jessner, 2014: 125) vollzogen werden, sondern vor allem in der Ausbildung zukünftiger Lehrer und Lehrerinnen. Das vorliegende Kapitel soll einen komprimierten Überblick über die aktuellen Entwicklungen bezüglich der neuen LehrerInnenbildung geben.

Die Einbeziehung der Themen Mehrsprachigkeit und Heterogenität erfolgte in der bisherigen Ausbildung auf drei Säulen aufbauend: „*Förderung der Erstsprache im herkunftssprachlichen Unterricht (oder in bilingualen Unterrichtsmodellen), [...] Deutsch als Zweitsprache und das Unterrichtsprinzip ‚Interkulturelles Lernen‘*“ (Wegner, 2014: 155f.) (vgl. auch Dannerer, Knappig, & Springsits, 2013: 30ff.; vgl. Fleck, 2013: 12ff.). Wegner führt in diesem Zusammenhang drei Punkte an, die als Ausgangspunkt für diese drei Säulen dienen sollen. So wird davon ausgegangen, dass...

„- *sich die Förderung der Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Erstsprache positiv auf den Erwerb der Zweitsprache und weiterer Sprachen auswirkt, den Erstsprachen aber auch ein Wert an sich zuzuordnen ist,*

- *die Förderung des Deutschen als Bildungssprache wesentlich zum schulischen Erfolg und zur Chancengerechtigkeit beiträgt und entsprechende didaktisch-methodische Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer im Bereich Deutsch als Zweitsprache als elementar zu verstehen sind und*

- *die Umsetzung des Unterrichtsprinzips ‚Interkulturelles Lernen‘ einen Beitrag u.a. zur Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen sowie zu ‚Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung‘ leisten kann.“ (BMUKK 2013: 36f.) (Wegner, 2014: 156)*

Leider zeigt die eigene Erfahrung, dass insbesondere auf den zweiten Punkt in der Ausbildung nur am Rande eingegangen wurde.

Ein wichtiger Schritt um den Themenbereich Mehrsprachigkeitsdidaktik und -forschung in den Lehrplan der Ausbildungen zu implementieren ist das sogenannte *Curriculum Mehrsprachigkeit* von Hans-Jürgen Krumm und Hans H. Reich. Dieses wurde im Anschluss an die Abschlussveranstaltung des Language Education Policy Profiling

(LEPP)-Prozesses im Jahr 2008 entwickelt und dient als bedeutende Grundlage für das Rahmenmodell *Basiswissen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden: Potenziale entdecken – Entwicklungen fördern*. (Vgl. Haller & Wojnesitz, 2014: 175)

Haller & Wojnesitz (2014: 175) fassen das Curriculum sehr komprimiert zusammen. Da in der vorliegenden Arbeit ebenfalls nicht im Detail darauf eingegangen werden soll, wird im Folgenden die angesprochene Kurzzusammenfassung zitiert²³:

„Das ‚Curriculum Mehrsprachigkeit‘ bezieht sich auf das österreichische Schulsystem und seine derzeit geltenden Lehrpläne.

Es hat den Anspruch, die Anforderungen der sprachlichen Realität im Klassenzimmer und der Gesellschaft zu reflektieren und SchülerInnen zum kompetenten Umgang mit Mehrsprachigkeit und Multikulturalität sowie der Bildungssprache Deutsch zu befähigen.

Es fordert und fördert die Integration der gesamten sprachlichen Bildung an der Schule, also aller Sprachen im Klassenzimmer (Unterrichtssprache, Minderheitensprachen, Migrantensprachen, Fremdsprachen und Sprache/n in sogenannten ‚nichtsprachlichen‘ Fächern).

Ausgehend von individuellen, sozialen und kognitiven Aspekten der integrierten sprachlichen Bildung sind drei bzw. vier Bildungsbereiche definiert, beschrieben und mit Lerntätigkeiten bzw. Lernzielen gefüllt.

Lernziele, Inhalte und didaktische Grundsätze sind jeweils für zwei Schulstufen zusammenfassend dargestellt - von der Volksschule bis zur Matura - und gehorchen einer inneren Progression.“ (Haller & Wojnesitz 2014: 173)

Das schon angesprochene Rahmenmodell *Sprachliche Bildung für alle Lehrenden* wurde im Zeitraum von 2012 bis 2014 vom BMUKK beauftragt und vom Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) auf Basis des *Curriculum Mehrsprachigkeit* entwickelt. Es handelt sich dabei um einen Basiskurs für die LehrerInnenbildung, welcher zu einem

²³ Für detaillierte Informationen zum Curriculum Mehrsprachigkeit vgl. Krumm & Reich, 2013 sowie Reich & Krumm, 2013.

professionalisierten und positiven Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Klasse und in allen Unterrichtsfächern führen soll (also nicht nur im Fremdsprachenunterricht). Das Konzept des Rahmenmodells setzt sich aus drei Dimensionen zusammen: *Individuum und Mehrsprachigkeit - Schule und Mehrsprachigkeit - Gesellschaft und Mehrsprachigkeit*. (Vgl. Haller & Wojnesitz 2014: 175-177)

Das Rahmenmodell schließlich besteht aus fünf Themenbereichen, welche in Form von unterschiedlichen theoretischen und praxisnahen Lehrveranstaltungen in der LehrerInnenbildung implementiert werden sollen. Im Folgenden werden diese Themenbereiche stark verkürzt für einen ersten Überblick dargestellt²⁴ (vgl. Haller & Wojnesitz, 2014: 178-188):

- *Themenbereich 1: Vielfalt der eigenen Sprachlichkeit - Sprachenbiographische Arbeit - Motivation der Studierenden*: direktes Ansetzen in der Lebenswelt der Studierenden. Sie erforschen ihre eigenen Motivationen Sprachen zu lernen und können sich mit diesen auch theoretisch auseinandersetzen.
- *Themenbereich 2: Sprachlernerfahrung - Spracherwerb*: Reflexion der eigenen Sprachenlernerfahrungen; Kennenlernen von Spracherwerbsmodellen; Kennen von Mehrsprachigkeitskonzepten; die Studierenden können Sprachenlernende dabei unterstützen, die passenden Lernstrategien auszuwählen.
- *Themenbereich 3: Sprache(n) - Identität(en) - Kultur(en)*: Kennenlernen von verschiedenen Kulturkonzepten und kritische Auseinandersetzung damit; Reflexion von Werthaltungen gegenüber bestimmten Sprachen und Varietäten sowie Lebensformen; reflexive Bearbeitung des Werts von sprachlicher und kultureller Vielfalt.
- *Themenbereich 4: Sprachen in der Institution Schule - Diagnose und Förderung*: Auseinandersetzung mit Bildungssprache sowie Instrumenten und Konzepten der Sprachstandsbeobachtung, Diagnose und Förderung; die Studierenden lernen Materialien und Herangehensweisen an einen sprachsensiblen Fachunterricht kennen.
- *Themenbereich 5: Sprachen in der Institution Schule - Rahmenbedingungen*: Kennenlernen der Rahmenbedingungen und der Handlungsmöglichkeiten als Lehrper-

²⁴ Für eine genaue Beschreibung des *Rahmenmodells* sei auf Haller & Wojnesitz, 2014: 173-191 sowie auf ÖSZ, 2014 verwiesen.

son in der Schule (gesetzliche Grundlagen, Förderangebote, Elternarbeit, sprachensfreundliche Gestaltung der Klasse und Schule etc.).

Im Endeffekt sollen die Studierenden mit diesen oben nur kurz angeschnittenen Themenbereichen folgende drei Kompetenzen erwerben:

„Die Studierenden kennen Verfahren zur Erweiterung eigener mehrsprachiger und interkultureller Kompetenzen und können diese anwenden.

Die Studierenden können in ihrem Unterricht aktiven Spracherwerb unterstützen.

Die Studierenden können die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen als Ressource im Lehr- und Lernprozess nutzen.“ (Haller & Wojnesitz, 2014: 178)

Im Zuge der Recherche zu dieser Arbeit stellte sich nun die Frage, ob das Rahmenmodell Eingang in die neue Ausbildung für Lehrer und Lehrerinnen gefunden hat.

Laut Auskunft des BMBF gibt es keine verbindlichen Vorgaben zur Umsetzung des Rahmenmodells. Dieses Pilotprojekt habe Empfehlungscharakter und somit sei es den einzelnen Institutionen selbst überlassen, inwieweit sie das Modell in ihre Curricula übernehmen. Informationen des BMBF zufolge wurden an der PH Vorarlberg sowie in Tirol Kompetenzbeschreibungen aus dem *Curriculum Mehrsprachigkeit*, welches eine wichtige Basis des Rahmenmodells war, in den Lehrplan aufgenommen. Auch die Pädagogen- und Pädagoginnenbildung im Süd-Ost Verbund hat wichtige Aspekte des Rahmenmodells in die Curricula einbezogen.

Im Vorlesungsverzeichnis des Wintersemesters 2015 der Universität Wien wird die folgende Lehrveranstaltung unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Eva Vetter angekündigt: *Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens - Grenzen und Möglichkeiten von Mehrsprachigkeit in der Schule*. Ein Auszug aus den Inhalten der Lehrveranstaltung zeigt große Ähnlichkeiten mit dem Rahmenmodell:

„In der LV werden drei Perspektiven auf den Themenbereich Mehrsprachigkeit und Schule zueinander in Beziehung gesetzt: die Perspektive des Individuums, der Institution Schule und der Gesellschaft. Diese Perspektiven vernetzend befassen wir uns mit den folgenden thematischen Schwerpunkten: 1. Bedeutung von Sprache/n für alle Lehr- und Lernprozesse und Unterrichtsgegenstände (Sprachlichkeit allen

Lernens, Bedeutung der Bildungs- und Unterrichtssprachen), 2. Sprachliche und kulturelle Heterogenität der Lernenden (Sprachenvielfalt als Ressource, Bewertung von Sprachen, Bedeutung von Familiensprachen, Zweit- und Fremdsprachen, Rolle von Sprachen im Migrations- und Integrationskontext) und 3. Elementare Verfahren der Mehrsprachigkeitsdidaktik.“ (Universität Wien, o. J.)

Allerdings handelt es sich dabei nur um eine Lehrveranstaltung mit zwei Semesterwochenstunden und 3,0 ECTS. Im Gegensatz dazu soll das geplante Rahmenmodell *Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden* 6 ECTS umfassen.

Die Kurzbeschreibung der Lehrveranstaltungsziele lautet:

„Die Studierenden erwerben eine Grundqualifikation zum Thema Mehrsprachigkeit, die sich auf der Ebene des Wissens, der Haltungen und der Handlungen ausdrückt und sie befähigt, Mehrsprachigkeit in der Schule als Ressource wahrzunehmen und für Bildungsprozesse zu nützen.“ (Universität Wien, o. J.)

Auch die Ziele stellen im Grunde eine Kurzfassung der Kompetenzen, die mit dem Rahmenmodell erreicht werden sollen, dar.

In den allgemeinen Curricula der neuen LehrerInnenbildung gibt es sowohl im Bachelor als auch im Masterstudium keine eigens ausgewiesene Pflichtlehrveranstaltung zum Thema Mehrsprachigkeit. Allerdings ist ein eigenes Modul zum Thema *Inklusive Schule und Vielfalt* zu finden, das die Herausforderungen und Potenziale von Heterogenität in der Klasse im Allgemeinen behandelt. Dieses kann im Bachelorstudium auch vertieft werden, wobei hier dann auch die ausgewiesene Möglichkeit besteht, sich gezielt mit sprachlicher Heterogenität in der Klasse auseinanderzusetzen (vgl. Universität Wien, 2014a).

Auch das Curriculum des Masterstudiums bietet Raum für ein Modul, das sich mit Inklusion in der Schule beschäftigt: *Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse*. Ebenso wie auch im Bachelorstudium, wird hier auf verschiedene Formen der Heterogenität eingegangen, unter anderem auch auf Mehrsprachigkeitsdidaktik. Ein eigenes Modul und damit eine gezielte Auseinandersetzung, speziell mit der sprachlichen Bildung und dem Umgang mit sprachlicher Heterogenität in allen Unterrichtsfächern, ist jedoch auch hier

nicht ausreichend gegeben, zumindest nicht so wie es das Rahmenmodell vorgesehen hätte. (Vgl. Universität Wien, 2015)

Im neuen Teilcurriculum zum Unterrichtsfach Russisch gibt es ebenfalls keine eigens ausgewiesenen Module zur sprachlichen Heterogenität in der Klasse. Im Rahmen der Lehrveranstaltungen des Pflichtmoduls *Fachdidaktik* können allerdings von den Studierenden solche ausgewählt werden, sofern sie angeboten werden. Diese Möglichkeit gibt es auch im Rahmen des *Wahlbereichs für Studierende des Lehramts* (10 ECTS). (Vgl. Universität Wien, 2014b)

Wie wichtig eine gezielte Ausbildung und Professionalisierung zukünftiger Lehrer und Lehrerinnen in Hinblick auf Mehrsprachigkeitsdidaktik ist, betont auch De Cillia (2013: 15-18). Neben der Forderung einer gemeinsamen Ausbildung aller Pädagogen und Pädagoginnen hebt er besonders hervor, dass *„sprachliche Bildung nicht nur Angelegenheit der SprachenlehrerInnen sein kann.“* (De Cillia, 2013: 15) Alle Unterrichtsfächer seien dafür zuständig und so sollte auch in der Ausbildung aller Lehrpersonen Mehrsprachigkeit und deren Herausforderungen sowie Potenziale berücksichtigt werden. (Vgl. De Cillia, 2013: 15f.)

Neben dem oben beschriebenen Rahmenmodell gibt es noch weitere, teilweise in der Praxis umgesetzte Konzepte, um die Mehrsprachigkeitsdidaktik in die Ausbildung zu implementieren. Drei davon sollen im Folgenden kurz dargestellt werden:

Seit 1982 wird das sogenannte *Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen (PFL)-Programm* an der Universität Klagenfurt angeboten. Dieses richtet sich in Form von Lehrgängen an Lehrpersonen aller Unterrichtsfächer und an Lehrende der Pädagogischen Hochschulen. Besonders in Hinblick auf Mehrsprachigkeitsdidaktik ist der folgende viersemestrige Lehrgang hervorzuheben: *Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit* (vgl. PFL, o. J.) Die wichtigsten Ziele des Lehrgangs sind wie folgt zusammengefasst:

„Der Lehrgang ‚Sprachliche Bildung‘ bietet eine fundierte Weiterbildung zu zentralen aktuellen Bildungsanliegen mit Relevanz für alle Fächer:

- durchgängige sprachliche Bildung
- Konzepte einer Mehrsprachigkeitsdidaktik

- *Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht*
- *Sprache im Sachfach“ (PFL, o. J.)*

Darauf aufbauend kann außerdem der Masterlehrgang *Professionalität im Lehrberuf (Pro-FiL)* absolviert werden. (Vgl. PFL, o. J.)

Ein weiteres Good Practice Beispiel im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist das *Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik (IMoF)* an der Universität Innsbruck. Dieses versteht sich als eine sprachenübergreifende Fremdsprachendidaktikausbildung für Lehramtsstudierende der Fächer Englisch, Französisch, Italienisch, Latein/Griechisch, Russisch sowie Spanisch. (Vgl. Universität Innsbruck, o. J.a)

Das IMoF besteht aus drei aufeinander aufbauenden Modulen, in welchen folgende Themenbereiche behandelt werden:



Abb. 4: IMoF. Konzept (Universität Innsbruck, o. J.a)

Neben anderen relevanten Themen für den Unterricht wird im IMoF also gezielt auch auf Mehrsprachigkeitsdidaktik eingegangen. Das IMoF hat außerdem folgende Preise und Auszeichnungen erhalten: Europasiegel für innovative Sprachenprojekte (2002) sowie

finanzielle Förderung durch die *ARGE Qualitätssicherung in der Lehre* als innovativstes Lehrmodell der Universität Innsbruck.²⁵ (vgl. Universität Innsbruck, o. J.a)

Unter der Koordination von David Newby²⁶ und im Rahmen des Programms *Sprachlehrende in ihrer Rolle stärken* des Europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarates (EFSZ) entstand das sogenannte *Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA)* (vgl. Newby et al., 2007). Dabei handelt es sich um:

„[...] ein Dokument für Studierende in der Lehramtsausbildung, das sie beim Reflektieren über didaktisches Wissen und Fertigkeiten unterstützt, ihnen hilft selbst ihre didaktischen Kompetenzen einzuschätzen, und das ihnen ermöglicht, ihre Fortschritte zu registrieren und im Laufe ihrer Lehramtsausbildung ihre Erfahrungen in der Lehre aufzuzeichnen.“ (ECML, o. J.c)

In Bezug auf die angesprochene Differenzierung können herausfordernde Situationen auftreten, die in der Ausbildung berücksichtigt werden sollten. Dies kann beispielsweise der Fall sein, wenn sich Kinder und Jugendliche mit russischer Erstsprache in der Klasse befinden. In diesem Fall ist die Lehrperson in besonderem Maß gefordert, sofern sie Russisch als Fremdsprache gelernt hat. Mehlhorn (2014: 113f.) fordert in ihrem Beitrag zur Differenzierung im Russischunterricht spezielle Ausbildungskonzepte, die besonders jene Studierenden mit Russisch als Erstsprache ins Boot holen:

„Russischsprachige Studierende müssen in Bezug auf ihre Unterrichtssprache oft ganz andere Dinge lernen als deutsche Muttersprachler, die Russisch als Fremdsprache gelernt haben. Mit diesen unterschiedlichen Stärken und Lernbedürfnissen von Lehrnovizen ist die Fachdidaktik des Russischen und die Lehrerausbildung in der zweiten Phase konfrontiert.“ (Mehlhorn, 2014: 114)

²⁵ Für weiterführende Informationen zum IMoF sei auf die Dissertation von Eva Maria Unterrainer: *Eine sprachenübergreifende Ausbildung in der (Fremd-) Sprachendidaktik aus studentischer Perspektive. Das ‚Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik‘ (IMoF)* verwiesen (vgl. Unterrainer, 2010; sowie für eine Kurzfassung Unterrainer, 2013)

²⁶ Das sechsköpfige Autoren- und Autorinnenteam bestand aus: David Newby, Rebecca Allan, Anne-Brit Fenner, Barry Jones, Hanna Komorowska und Kristine Soghikyan.

Das folgende Kapitel zeigt anhand praktischer Zugänge, wie beispielsweise dem Einbezug der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen in den Unterricht oder der Interkomprehensionsdidaktik, wie dem Potenzial von Mehrsprachigkeit in der Schule Rechnung getragen werden kann.

KAPITEL 5: Methoden und Zugänge zu slawischer Mehrsprachigkeit

Nachdem nun der theoretische Hintergrund von Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie Rahmenbedingungen zu deren Umsetzung beleuchtet wurden, soll der Blick auf den konkreten Unterricht gerichtet werden. Es handelt sich dabei selbstverständlich nur um eine Auswahl aus den vielfältigen Möglichkeiten und Herangehensweisen in diesem Bereich. Im Zentrum steht die Frage, wie alle Schüler und Schülerinnen davon profitieren können, dass verschiedene slawische Herkunftssprachen in einer Lerngruppe des Russischunterrichts vertreten sind.

Daraus ergibt sich die weitere Frage, welche Ziele durch den Fremdsprachenunterricht erreicht werden sollen. Schader (2012: 59) unterscheidet zwei Grundtypen des Fremdsprachenunterrichts: die Erwerbs- und die Begegnungsorientierung. In den meisten Fällen handelt es sich im Fremdsprachenunterricht um eine Erwerbsorientierung. Ziel ist es die Sprache so gut als möglich zu beherrschen. Schader weist darauf hin, dass es mittlerweile im Zuge der Erwerbsorientierung viele Ansätze gibt, um die Isolation des Fremdsprachenunterrichts aufzuheben. Vielmehr wurden Konzepte entwickelt, die ihn mit anderen Schulfächern verbinden und authentischer werden lassen (z.B. immersiver Unterricht, inhaltsorientierter Fremdsprachenunterricht oder bilingualer Sachunterricht). (Schader, 2012: 59)

Der Erwerbsorientierung steht die sogenannte Begegnungsorientierung gegenüber. Die dahinter stehenden Ideen sind ein Resultat aus den Konzepten *Begegnung mit Sprachen* und *language awareness* (vgl. Schader, 2012: 59). Schader (2012: 59) grenzt die Begegnungsorientierung deutlich vom herkömmlichen Fremdsprachenunterricht ab. Seine Zusammenfassung bezüglich der Unterschiede soll im Folgenden wiedergegeben werden:

„- Ihr Ziel ist nicht der Erwerb einer Fremdsprache, sondern erstens die Begegnung mit verschiedenen Sprachen (und Dialekten) als Teil der interkulturellen Erziehung und zweitens die Entwicklung des Sprach(en)bewusstseins als Teil der sprachlichen Erziehung bzw. Sensibilisierung. Ein produktiver Transfer auf den Erst- und Fremdsprachenunterricht ist dabei zumindest intendiert.

- Ihr Gegenstand sind nicht die Weltsprachen von hohem Prestige, sondern die in der Klasse (und ihrem Umfeld) vorhandenen Sprachen. Dabei handelt es sich

zumeist um die von Ansehen und globalem Gebrauchswert her tiefer rangierten Migrationssprachen (Türkisch, Albanisch, Kurdisch, usw.)

- Ihre Orientierung ist nicht ‚produktbezogen‘, sondern ressourcen- bzw. schülerinnen- und schülerbezogen.“ (Schader, 2012: 59)

Schader (2012) zeigt in *Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge* eine Vielzahl an Möglichkeiten auf, eben diese Begegnungsorientierung im Unterricht umzusetzen.

Die im Folgenden vorgestellten Methoden und Zugänge für einen Russischunterricht, welcher die Potenziale der Schüler und Schülerinnen mit slawischer Herkunftssprache nutzt, verbinden sowohl die Erwerbs- als auch die Begegnungsorientierung.

Der erste Teil dieses Kapitels (5.1.) möchte die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen in den Fokus stellen. Dabei werden Möglichkeiten vorgestellt, wie diese bewusst in den Unterricht integriert werden kann bzw. wie sich dieser daran orientieren könnte. Besonders soll hierbei auch auf die mögliche Experten- und Expertinnenrolle der Lernenden sowie auf die daraus resultierenden Chancen und Herausforderungen eingegangen werden.

Kapitel 5.2. ist dem Unterrichtskonzept der Interkomprehension gewidmet, welche es sich zum Ziel macht, die Ähnlichkeiten zwischen den slawischen Sprachen im Unterricht nutzbar zu machen. Dabei wird auch ein konkretes Beispiel aus der Praxis vorgestellt - das Unterrichtskonzept von Mag. Wolfgang Steinhauser.

5.1. Die Lebenswelt der Lernenden als Zugang

Um einen erfolgreichen Unterricht gestalten zu können, in dem die Potenziale aller Lernenden genutzt werden, ist es unumgänglich, die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen zum Ausgangspunkt des Lehr- und Lernprozesses zu machen. Ein wichtiger Aspekt dieser Lebenswelt ist die oft vorhandene Mehrsprachigkeit (dazu gehören sowohl Dialekte des Deutschen als auch andere Erstsprachen oder Bilingualität). Diese sollte nicht nur in der Klasse, sondern in der gesamten Schule thematisiert werden. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist ein respektvoller und wertschätzender Umgang miteinander, welcher auf den vielen Chancen, die sich aus der vorhandenen Vielfalt ergeben, aufbaut.

Schader (2012: 49) zitiert in seinem Werk *Das Handbuch. Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge*. eine Liste von Voraussetzungen, welche für einen erfolgreichen mehrsprachigen Unterricht gegeben sein sollten. Diese auch heute noch aktuelle Fragensammlung stammt aus einem Artikel vom Jahr 1994 von Luchtenberg und soll, ob ihrer Prägnanz und Gültigkeit, auch an dieser Stelle wiedergegeben werden:

„- Ist die Mehrsprachigkeit vieler Schülerinnen und Schüler im Schulgebäude sichtbar (z.B. mehrsprachige Beschriftungen, Wegweiser usw.)?

- Wie gehen die Angestellten der Schule mit Mehrsprachigkeit um? Wie werden Eltern und Angehörige der bilingualen Kinder aufgenommen?

- Wie steht es um die Akzeptanz der Erstsprache? Werden Gespräche in ihr geduldet und positiv aufgenommen? Werden die Namen der Kinder und ihrer Herkunftsorte korrekt ausgesprochen bzw. ist ein Bemühen darum erkennbar?

- Ist die Mehrsprachigkeit einer Klasse im Klassenzimmer sichtbar (z.B. Beschriftung von Gegenständen, Texte zu Fotos, Zeichnungen und Bastelarbeiten)?

- Sind sprachliche Rituale entwickelt worden, die der Mehrsprachigkeit Rechnung tragen (z.B. Begrüßung in mehreren Sprachen)? Kennen alle Kinder die Namen der Erstsprachen ihrer Mitschüler und Mitschülerinnen und einige Wörter daraus?

- Ist die Klassenbibliothek mehrsprachig (d.h. gibt es Bücher auch in den Erstsprachen aller Kinder)?

- Gibt es Spiele und Musikkassetten auch in den Herkunftssprachen?

- Haben alle Migrantenkinder ein zweisprachiges Wörterbuch, und wird dessen Gebrauch in der Klasse unterstützt?“ (Luchtenberg, 1994: 209)

Die im Zitat genannten Punkte, beispielsweise die richtige Aussprache der Namen, sind unmittelbar mit der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen verknüpft. Ein Miteinbeziehen dieser Aspekte kann wesentlich für die Ausschöpfung des vollen Potenzials von Mehrsprachigkeit zu Gunsten von allen Lernenden sein.

Schader (2012: 49) ergänzt diese Liste noch durch folgenden Punkt:

„- Werden im Unterricht auch Quellen aus anderen als der deutschen Sprache genutzt (Texte, Websites usw.)?“

Bei Betrachtung der aktuellen Entwicklungen fällt leider auf, dass in vielen Fällen einige der obigen Punkte nicht erfüllt werden oder nicht zufriedenstellend beantwortet werden können. Teilweise ist sogar eine gegenteilige Herangehensweise an Mehrsprachigkeit zu beobachten, beispielsweise das Verbot anderer Sprachen als Deutsch (und der unterrichteten Fremdsprachen) im Schulgebäude der Vienna Business School Mödling. (Vgl. APA/red, 2015 sowie Fischer, 2015)

5.1.1. Lernende als Experten und Expertinnen

Schüler und Schülerinnen sind jeweils in gewissem Sinne potentielle Experten und Expertinnen für ihren sprachlichen und kulturellen Hintergrund. Das gilt sowohl für Kinder mit nichtdeutscher als auch deutscher Erstsprache. Der Einbezug dieses Expertenwissens kann bereichernd für den Unterricht sein, hat jedoch auch seine Grenzen. Nicht jeder Schüler oder jede Schülerin fühlt sich selbst als Experte oder Expertin der Herkunftskultur und keinesfalls sollte automatisch eine bestimmte Herkunftskultur unterstellt werden. (Vgl. Fleck, 2015a)

Staar (2013: 25) drückt dies pointiert wie folgt aus:

„Ein kleiner türkischstämmiger Junge, der in Österreich geboren wurde und nicht einmal ordentlich Türkisch spricht, darf nicht mit einem ‚Experten‘ für die Türkei oder den Islam verwechselt werden. Wird das Kind ständig angesprochen oder gefragt, wenn irgendwelche Inhalte in Bezug auf das Heimatland seiner Eltern auftauchen, kann das verstörend und identitätszerstörend wirken und damit das Gegenteil von dem bewirken, was eigentlich beabsichtigt war.“

In diesem Zusammenhang ist auch die Möglichkeit zu bedenken, dass sich Schüler und Schülerinnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eher dem Wohnort zugehörig fühlen, als ihrer Herkunftskultur oder jener der Eltern. In vielen Fällen sind die Lernenden in Österreich geboren und sehen sich selbst auch als Österreicher oder Österreicherinnen. Nicht immer kann von der Erstsprache auf eine bestimmte Kultur geschlossen werden. Schader weist hierbei auch auf folgenden Umstand hin: *„Manche Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durchlaufen im Prozess ihrer Identitätsfindung Phasen, in*

denen sie mit ihrer Herkunftssprache und -kultur möglichst wenig zu tun haben wollen.“ (Schader, 2012: 35). Das kann unter anderem daraus resultieren, dass nicht immer das vermeintliche Anderssein betont werden möchte und sich die Schüler und Schülerinnen in ihrem „*Gleich-sein-Wollen gefährdet fühlen*“ (Schader, 2012: 35).

Schader (2012: 33ff.) erwähnt besonders in diesem Zusammenhang die sprachlichen Einschränkungen, denen sich Lernende, welchen die Lehrperson einen Experten- oder Expertinnenstatus zuteilt, gegenüber sehen. Reflektiertes linguistisches Wissen kann hier kaum vorausgesetzt werden. Dies betrifft jedoch nicht nur Lernende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, sondern ebenfalls jene mit Deutsch als Erstsprache. Schader betont in diesem Zusammenhang:

„Das intuitive Beherrschen einer Sprache und die bewusste Kenntnis von deren Regelsystem sind zwei verschiedene Dinge. Uns selbst wird dies ja schmerzlich bewusst, wenn wir, als kompetente native speakers, einem Kind mit nicht deutscher Muttersprache etwa die Funktionsweise der deutschen Adjektivdeklination (warum heisst es ‚ein armer Hund‘, aber ‚der arme Hund‘?) oder die Verbstellung in verschiedenen Satztypen erklären sollen.“ (Schader, 2012: 34)

Auch das Niveau, auf dem die Erstsprache beherrscht wird, ist sehr unterschiedlich. Viele Kinder und Jugendliche können sich zwar sprachlich gut ausdrücken, sind aber oftmals nicht schriftlich alphabetisiert worden. Häufig ist auch eine Abweichung zu der jeweiligen Schriftsprache sichtbar, zum Beispiel, wenn ein bestimmter Dialekt oder eine bestimmte Variation gesprochen wird. (Vgl. Schader, 2012: 68; vgl. Mehlhorn, 2014: 102)

Transferleistungen wie etwa Übersetzungen oder Vergleiche zu fordern, ist oft nicht sinnvoll und könnte die betreffenden Schüler und Schülerinnen ungewollt bloßstellen. Auch ein zur Schau stellen der Erstsprachenkenntnisse der Lernenden sollte nicht von der Lehrperson ausgehen. (Vgl. Schader, 2012: 34f.)

Wie aber kann das Vorwissen der Schüler und Schülerinnen trotzdem für alle bereichernd in den Unterricht eingebracht werden?

Schader führt hierzu folgendes Beispiel an:

„Mit dem Einstieg ‚Heute wollen wir mal etwas auf Türkisch hören; Gül, sing uns doch ein Lied vor!‘ sind Blockaden beinahe vorprogrammiert. Wenn wir hingegen

mit der Klasse vereinbaren, das Wort ‚Katze‘ oder den Satz ‚Ich liebe dich‘ in möglichst vielen Sprachen und Dialekten zu sammeln, wird die gleiche Schülerin kaum zögern, den Beitrag in ihrer Erstsprache zu leisten.“ (Schader, 2012: 35)

Der Bereich, in dem Schülern und Schülerinnen ein Experten- und Expertinnenstatus zugewiesen werden kann, beschränkt sich laut Schader (2012: 34) auf drei Gebiete. Zum einen sind Lernende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch einer zweiten Sprache auf unterschiedlichem Niveau mächtig. Dies umfasst auch zum Teil Dialekte und Umgangssprache. Daran können sie die ganze Lerngruppe auf eine wertschätzende Art und Weise, die nicht bloßstellt, teilhaben lassen (siehe obiges Beispiel). Zweitens können sie, eventuell auch mit Hilfe von Wörterbüchern oder gleichsprachigen Bezugspersonen, einfache Übersetzungen von Wörtern, Begriffen oder Wendungen tätigen, die dann aktiv in den Unterricht mit einbezogen werden können (im Zuge von Sprachvergleichen, Interkomprehensionsunterricht etc.). Der letzte Punkt betrifft die Fähigkeit zum intuitiven Sprachvergleich. Damit ist zum Beispiel der Vergleich der Wortklänge oder des Sprachrhythmus gemeint. Komplexere Vergleiche, welche ein Grundverständnis für Grammatik und deren Kategorien voraussetzen, sind erst dann möglich, wenn dies im Unterricht, zum Beispiel im Zuge des Russischunterrichts, erlernt wurde. (Vgl. Schader, 2012: 34)

Ein wichtiger Aspekt ist es auch, Kinder mit deutscher Muttersprache als Experten und Expertinnen für ihre Sprache miteinzubeziehen:

„Die hiesige Mehrheitskultur darf nicht bloß den unhinterfragten und undiskutierten Einheitshintergrund bilden, vor dem ausländische Kinder bisweilen exotische Kostproben aus fremden Ländern präsentieren. Sie soll vielmehr in ihrer Vielfalt und Eigenart ebenso bewusst und diskutierbar gemacht werden wie jede andere Kultur (cultural awareness, kulturelles Bewusstsein, wäre hier, in Anlehnung an language awareness, der Zielbegriff).“ (Schader, 2012: 51)

Trotzdem sind für den Russischunterricht insbesondere die Kenntnisse anderer slawischer Sprachen von Interesse.²⁷ Wie im Kapitel 3.1. dargestellt, sind slawische Herkunftssprachen in den Schulen sehr verbreitet und tragen wesentlich zur sprachlichen Vielfalt bei. Dieses Potenzial sollte nicht ungenutzt bleiben. Die Erstsprachen der Schüler und Schüle-

²⁷ Siehe dazu auch Kapitel 5.2.

rinnen aktiv in den Unterricht miteinzubeziehen, könnte das Gefühl der Wertschätzung und des Interesses an der Lebenswelt der Lernenden erhöhen.

Ein großer Vorteil, den Kinder und Jugendliche mit einer anderen Erstsprache als Deutsch haben, ist das Vorwissen, wie eine Fremdsprache (in diesem Fall z.B. Deutsch) gelernt werden kann. Es sind eventuell schon individuelle Lernstrategien vorhanden, die sie mit den anderen Schülern und Schülerinnen teilen können. So sollte auch das ‚Wie‘ des Sprachenlernens aktiv in den Fremdsprachenunterricht miteinbezogen werden und in diesem Punkt können Lernende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch als Experten und Expertinnen für das Sprachenlernen herangezogen werden. (Vgl. auch Staar, 2013: 85)

Sehr interessant in diesem Zusammenhang ist das Unterrichtsprinzip *Lernen durch Lehren (LdL)*. Dieses wurde für den Fremdsprachenunterricht entwickelt und hat sich inzwischen auf fast alle Fächern ausgebreitet. Erstmals wurde dieses Prinzip im Jahr 1985 von Jean-Pol Martin beschrieben (vgl. Abendroth-Timmer, 2000: 115-126).

Es geht darum, Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit zu bieten, in die Vermittlerrolle zu schlüpfen und einzelne Unterrichtssequenzen selbst zu gestalten und dabei das erworbene Wissen und Können den Mitschülern und -schülerinnen zu vermitteln.

„Konkret zeichnet sich LdL durch zwei Aspekte aus: die teilweise Übernahme der Gesprächsführung im Unterricht und die selbstständige Erarbeitung neuen Unterrichtsstoffes durch die Lerner sowie dessen Präsentation und Einüben mit den Mitlernern.“ (Abendroth-Timmer, 2000: 115)

Beispiele für ein Lernen durch Lehren im Russischunterricht könnten etwa sein: Mini-sprachkurse oder -workshops nach dem Motto *„Ich lehr dir was aus meiner Sprache“* (Schader, 2012: 167f.), Vorlesen von Texten in der slawischen Erstsprache (sofern das Alphabetisierungs-niveau gut genug ist), Erzählungen aus dem mehrsprachigen Alltag oder Urlaub, von den eigenen Lernstrategien erzählen und diese mit den Mitschülern und -schülerinnen gemeinsam ausprobieren etc.

Dieses Unterrichtsprinzip lässt auch nicht nur jene Schüler oder Schülerinnen mit slawischer Erstsprache zu Experten oder Expertinnen werden, sondern bezieht alle Lernenden mit ein. Dadurch, dass sich die Schüler und Schülerinnen selbst ihrer Sprachkenntnisse und -biographie bewusst werden, bekommt auch die Lehrperson die Chance die

Lernenden besser kennenzulernen. Dieser positive und offene Umgang mit der sprachlichen Heterogenität in der Klasse trägt wesentlich dazu bei, das Prestige der einzelnen (Erst-)Sprachen zu erhöhen. (Vgl. Volgger, 2013: 94)

5.2. Interkomprehension im Russischunterricht

Das folgende Kapitel stellt ein zentrales Unterrichtskonzept für diese Arbeit vor: die Interkomprehensionsdidaktik.

Ein sehr übersichtliches und komprimiertes Werk zur slawischen Interkomprehension ist die gleichnamige Publikation von Tafel et al. (Vgl. Tafel, Durić, Lemmen, Olshevskaja, & Przyborowska-Stolz, 2009). Dieses ist 2009 erschienen und möchte dem Leser oder der Leserin ausgehend von einer Brückensprache (zum Beispiel Russisch) zeigen, wie relativ einfach es ist, weitere Slavinen auf rezeptivem Niveau zu erlernen. Mittels Kurzgrammatiken und Leseübungen sowie einer allgemeinen Einführung zur Interkomprehension soll der Zugang zu anderen slawischen Sprachen erleichtert werden.

Was ist nun aber Interkomprehension? Tafel et al. definieren diese wie folgt, betonen aber auch, dass es bisher keine allgemein anerkannte und einheitliche Definition für Interkomprehension gibt:

„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. [...] Beide produzieren Texte in ihrer Muttersprache, verstehen aber gleichzeitig die Texte des anderen, [...].“
(Tafel, Durić, Lemmen, Olshevskaja, & Przyborowska-Stolz, 2009: 5)

Auch eine Kommunikation über Hochsprache und Dialekt kann interkomprehensiv erfolgen. (Vgl. Staar, 2013: 44)

Schöpp, Mössner & Hinger unterscheiden grundsätzlich zwei verschiedene, sich aber nicht ausschließende, Funktionen von Interkomprehension: Interkomprehension als Kommunikationsform (siehe auch die Definition von Tafel et al.) sowie Interkomprehension in Bezug auf das Lehren und Lernen von Sprachen im schulischen Kontext. (Vgl. Schöpp, Mössner, & Hinger, 2010: 32-36)

Wie kann Interkomprehension nun konkret im Russischunterricht eingesetzt werden? Die oben beschriebene Technik der Interkomprehension, auch als ‚Tandemkommunikation‘ bekannt, kann in Form von gezielter Interkomprehensionsdidaktik Eingang in den Fremdsprachenunterricht finden. (Vgl. Tafel, Durić, Lemmen, Olshevska, & Przyborowska-Stolz, 2009: 5f.) Schöpp, Mössner, & Hinger (2010: 34) führen den Interkomprehensionsbegriff in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht weiter aus:

„Unter ‚Interkomprehension‘ wird hier die bewusste Nutzung der zahlreichen Parallelen zwischen den Sprachen eines Individuums beim Erlernen einer vermeintlich neuen Sprache verstanden. So geht es etwa im Unterricht des Spanischen als zweiter oder dritter Fremdsprache darum, wann immer möglich auf die sprachlichen Vorkenntnisse der SchülerInnen, ihr Weltwissen sowie ihre Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen zurückzugreifen.“

Die Ähnlichkeit der slawischen Sprachen, welche bei der Interkomprehension genutzt wird, um ein gegenseitiges Verstehen herbeizuführen, kann im Unterricht gezielt verwendet werden, um etwa über die Brückensprache Russisch weitere Slavinen kennenzulernen. Gleichzeitig wird in diesem Prozess auch Russisch als Zielsprache gestärkt und vertieft. Wie dies in der Praxis aussehen könnte, kann im Unterricht von Mag. Wolfgang Steinhau- ser beobachtet werden (siehe Kapitel 5.2.1.). Auch die in dieser Arbeit zusammengestellten Unterrichtsvorschläge (siehe Anhang) sollen unter anderem ein Beispiel für Interkompre- hensionsdidaktik im Russischunterricht darstellen.

Zum Thema slawische Interkomprehension im Russischunterricht sei außerdem ein weite- res Mal auf die Diplomarbeit von Staar (2013) zum Thema *Slawische Interkomprehension im Russischunterricht unter Berücksichtigung von SchülerInnen mit slawischem Migrati- onshintergrund* hingewiesen. Die Arbeit gibt neben einer Darstellung der Multikulturalität und Mehrsprachigkeit Österreichs und Europas einen genauen Einblick in den interkomprehensiven Schulunterricht mit Blick auf das Fach Russisch und einer metho- disch-didaktischen Aufbereitung konkreter Unterrichtsvorschläge.

Staar (2013: 65-68) geht in ihrer Arbeit auch auf die Voraussetzungen für interkomprehensiven Sprachunterricht ein. Diese leitet sie von verschiedenen Fallstudien ab, unter anderem ebenfalls vom Unterricht Mag. Wolfgang Steinhau- sers. Als eine Grund- lage stellt sie gefestigte Grundkenntnisse in der sogenannten Brückensprache, also Rus-

sisch, fest (vgl. Staar, 2013: 66). Hierzu gibt es unterschiedliche Herangehensweisen. Bär (vgl. Staar, 2013: 66) etwa schlägt vier verschiedene Möglichkeiten vor Interkomprehension in den Unterricht einzubauen. Nicht in allen Fällen ist es notwendig ein gefestigtes Grundniveau der Ausgangssprache erreicht zu haben:

- Das *Vorschaltmodell* soll dazu dienen, Lernenden einen motivierenden Einstieg in das Erlernen einer neuen Fremdsprache zu geben. Es wird daher zu Beginn eines neuen Fremdsprachenunterrichts eingesetzt.
- Das *Schnuppermodell* dient dazu, Lernende, welche sich noch nicht entschieden haben, welche Fremdsprache sie erlernen wollen, für eine bestimmte Sprache zu begeistern.
- Das *Beschleunigungsmodell* findet seinen Einsatz bereits im regulären Fremdsprachenunterricht und soll dazu dienen die Lesefertigkeiten auszubauen.
- Das *Vertiefungsmodell* richtet sich an bereits fortgeschrittene Lernende einer Fremdsprache und soll diesen nun die Möglichkeit geben, zusätzlich zu der erlernten Sprache rezeptive Kompetenzen in verwandten Sprachen zu erwerben.

Auch sollte festgehalten werden, dass Interkomprehension im Russischunterricht dazu beiträgt, Russisch als Zielsprache zu stärken. Trotz des Einbezugs der anderen slawischen Erstsprachen der Schüler und Schülerinnen steht Russisch als Unterrichtsfach im Zentrum (vgl. Staar, 2013: 79). Durch Sprachvergleiche und Wiederholungen der Lexik sowie Grammatik wird die Zielsprache gefestigt. Zusätzlich können durch die Interkomprehension (je nach Einsatzweise) Grundkenntnisse in weiteren Slavinen erworben werden. Hierzu sei auf das Kapitel 5.2.1. verwiesen, in dem ein Unterrichtskonzept von Mag. Wolfgang Steinhauser vorgestellt wird.

Zu dem im Unterricht oft ungenutzten Potenzial von Sprachverwandtschaften in Hinblick auf die Erlernung der Zielsprache schreiben Schöpp, Mössner, & Hinger (2010: 35; vgl. auch Bär, 2004) außerdem:

„Selbstverständlich besteht das Ziel der Integration interkomprehensiver Arbeitsphasen in den Unterricht nicht in der Abschaffung der bisherigen Formen des Fremdsprachenlernens. Im Gegensatz zum herkömmlichen kommunikativen FU

[Fremdsprachenunterricht; Anm.] lehrt Interkomprehensionsunterricht [...] keine neuen sprachlichen Strukturen. Vielmehr stellt die Interkomprehension eine sinnvolle Ergänzung dar, die in gewissen Bereichen eine Lernerleichtung verspricht und damit eine steilere Progression ermöglicht.“

Wichtig ist es auch, dass Schüler und Schülerinnen die vielen guten Gründe Sprachen zu lernen selbst entdecken. Besonders im Bereich der slawischen Sprachen wird ihnen bei fortgeschrittenem Niveau etwa auffallen, dass sie einzelne Wortketten der Klassenkollegen und -kolleginnen in der Pause verstehen können. Auch in den öffentlichen Verkehrsmitteln begegnet man, besonders in Wien, täglich Sprechern und Sprecherinnen slawischer Sprachen. Aus eigener Erfahrung kann bestätigt werden, dass die Erkenntnis, plötzlich Wörter und manchmal sogar ganze Sätze aufschnappen und verstehen zu können, die Motivation um ein Vielfaches erhöht. Die Miteinbeziehung der slawischen Erstsprachen der Schüler und Schülerinnen in den Russischunterricht ist also auch motivationsfördernd.

Eine weitere Voraussetzung für interkomprehensiven Unterricht, im Grunde jedoch für jede Art von Unterricht, ist die Kenntnis von Lernstrategien (siehe auch Kapitel 4.2. sowie die Unterrichtsvorschläge im Anhang). Dafür ist es notwendig, die individuellen Fähigkeiten der Lernenden differenziert zu betrachten. Aus diesem Grund sollten die Schüler und Schülerinnen auch am besten selbst herausfinden, welcher Lerntyp sie sind und welche Strategie ihnen im Speziellen beim Sprachenlernen zusagt und hilft. Dazu benötigt es ein nicht zu unterschätzendes Maß an Selbstreflexion und eine gute Anleitung und Unterstützung durch die Lehrperson (vgl. Staar, 2013: 67). Schöpp, Mössner, & Hinger (2010: 35f.) formulieren diese sogenannte ‚Sprachlernbewusstheit‘ als eigenes Ziel der Interkomprehension im Unterricht. Außerdem weisen sie auf das Ziel der ‚Sprachenbewusstheit‘ hin, worunter sie einen bewussten Umgang mit der Sprache als System verstehen (vgl. auch Bär, 2009: 29).

Bei dem oben beschriebenen Prozess der Sprachlernbewusstheit, also dem bewussten Umgang mit den eigenen Lernstrategien, können geeignete Hilfsmittel wie etwa das Europäische Sprachenportfolio unterstützen. Dabei handelt es sich um ein innovatives Reflexions- und Lerninstrument, dessen Erarbeitung vom Europarat initiiert wurde. Das ÖSZ (siehe Kapitel 3.2.2.) entwickelte daraus drei Varianten, die auf das österreichische Schulsystem passen, also Sprachenportfolios für: die Grundschule, die Mittelstufe und für die

Oberstufe. (Vgl. ÖSZ, o. J.b) Die zwei wichtigsten Funktionen des Europäischen Sprachenportfolios werden vom ÖSZ wie folgt zusammengefasst²⁸:

„Dokumentation: Lernende können alle ihre Sprachen und ihre Lernfortschritte strukturiert dokumentieren und über diese Dokumentation das Niveau ihrer Sprachbeherrschung sich und anderen sichtbar machen.

Reflexion und Begleitung des individuellen Lernprozesses: Lernende übernehmen zunehmend Verantwortung für ihre Lernfortschritte und können mit dem ESP ihre Lernfortschritte planen, reflektieren und evaluieren.“ (ÖSZ, o. J.b)

Die Forschung von Interkomprehension im Fremdsprachenunterricht ist besonders in Bezug auf die romanischen Sprachen ausgeprägt. Aber auch im Bereich der Slawistik gibt es mittlerweile einige Beispiele²⁹.

In diesem Zusammenhang ist besonders das Projekt bzw. die Methode *EuroCom* zu nennen. Diese Bezeichnung setzt sich aus den Begriffen *Interkomprehension* und *Europa* zusammen. EuroCom³⁰ ist eine Forscher- und Forscherinnengruppe, die es sich zum Ziel gemacht hat eine Methode zur gegenseitigen Verständigung zu entwickeln. Diese umfasst die drei größten Sprachgruppen Europas: die germanischen, die romanischen und die slawischen Sprachen. (Vgl. Tafel, Durić, Lemmen, Olshevskaja, & Przyborowska-Stolz, 2009: 7f.) Das Ziel ist:

„Lernende und Lehrende in Hochschulen und höheren Schulen (in Europa) sowie allgemein Sprachinteressierte sollen auf der Grundlage einer bereits erworbenen Kompetenz in einer so genannten Brückensprache [...] rezeptive Fähigkeiten [...] in einer unbekanntem Sprache der betreffenden Sprachfamilie erwerben.“ (Tafel, Durić, Lemmen, Olshevskaja, & Przyborowska-Stolz, 2009: 8)

²⁸ Für weiterführende Informationen zum Europäischen Sprachenportfolio vgl. Staar, 2013: 89-94; ÖSZ, o. J.b; für Informationen über Sprachlernbiographien im Allgemeinen und Sprachensteckbriefen vgl. Apeltauer & Senyildiz, 2011 sowie Winter, 2013.

²⁹ vgl. unter anderem Heinz, 2009.

³⁰ *EuroCom* ist außerdem ein geschütztes Markenzeichen. (Vgl. Tafel, Durić, Lemmen, Olshevskaja, & Przyborowska-Stolz, 2009: 8)

Der Vorteil von Interkomprehension sei darin zu sehen, dass die Lernanstrengung durch die Ähnlichkeiten in den Sprachfamilien reduziert sei und somit Teilkompetenzen in vielen Sprachen erreicht werden können. Von dem oft gewünschten perfekten Beherrschen einer oder zwei Fremdsprachen nimmt EuroCom eher Abstand, beziehungsweise weist dies nicht als primäres Ziel aus. (Vgl. Tafel, Durić, Lemmen, Olshevska, & Przyborowska-Stolz, 2009: 8)

Eine von EuroCom entwickelte Methode, - *Die sieben Siebe* -, soll dabei helfen einen fremdsprachigen Text unter Rückgriff auf bereits vorhandenes Wissen zu erschließen. Die Leser und Leserinnen des entsprechenden Textes sollen mittels sieben metaphorischen Sieben den Text *durchsieben*. In der Praxis sollen diese ‚sieben Siebe‘ aber nicht hintereinander, sondern gleichzeitig verwendet werden. (Vgl. Tafel, Durić, Lemmen, Olshevska, & Przyborowska-Stolz, 2009: 8f.)

Diese Siebe betreffen folgende Bereiche:

- „1. Internationaler Wortschatz
 2. Pan(germanischer, romanischer, slavischer) Wortschatz
 3. Lautentsprechungen
 4. Grafien und Aussprache
 5. Pan(germanische, romanische, slavisches) syntaktische Strukturen
 6. Morphosyntaktische Elemente
 7. Prä- und Suffixe: ‚Eurofixe‘“
- (Tafel, Durić, Lemmen, Olshevska, & Przyborowska-Stolz, 2009: 8)

Eine Untergruppe der Forschungsgruppe *EuroCom* ist *EuroComSlav*, welche wie der Name schon sagt, das *EuroCom*-Modell auf die slawischen Sprachen umzulegen versucht.

Der Leiter dieser Gruppe ist Lew Zybatow von der Universität Innsbruck.³¹ (vgl. Tafel, Durić, Lemmen, Olshevska, & Przyborowska-Stolz, 2009: 9)

Das folgende Kapitel soll nun einen Einblick in die Praxis von Interkomprehensionsunterricht und Mehrsprachigkeitsdidaktik geben.

5.2.1. Ein Beispiel aus der Praxis: Unterricht bei Mag. Wolfgang Steinhauser

Im Zuge der vorliegenden Arbeit durfte ich im Unterricht von Mag. Wolfgang Steinhauser hospitieren, welcher Elemente der Interkomprehension und des Sprachenvergleichs in sein Konzept integriert hat. Neben einer Vorstellung seines Unterrichts möchte ich auch meine Beobachtungen aus der Hospitationsstunde schildern.

Das Unterrichtskonzept

Steinhauser unterrichtet im humanistischen und neusprachlichen Gymnasium und Realgymnasium in Zwettl (Niederösterreich). Russisch kann dort ab der sechsten Klasse für drei Jahre als Wahlpflichtfach gewählt werden, welches zwei Stunden in der Woche umfasst. Seit über zehn Jahren findet außerdem unter Leitung von Steinhauser das *Ostsprachenprojekt* statt. Dabei wird je eine Stunde pro Woche in der sechsten und siebten Klasse Russisch aktiv erlernt und auf rezeptivem Niveau weitere Slavinen kennengelernt.

Das *Ostsprachenprojekt* ist eine Ergänzung zum Russischunterricht im Wahlpflichtfach und ist eine unverbindliche Übung oder ein Freifach. Dadurch stehen Steinhauser und seinen Lerngruppen wesentlich mehr Übungsmöglichkeiten für die Zielsprache Russisch zur Verfügung, um auch andere Slavinen auf rezeptivem Niveau und, in diesem Fall, auch ein wenig auf aktivem Niveau (z.B. nach dem Weg fragen) miteinzubeziehen. Höhepunkte dieses Interkomprehensions- und Mehrsprachigkeitsunterrichts sind wechselseitige Besuche mit der Schule der russischen Botschaft in Wien, Exkursionen nach Prag und in andere nahe gelegene Städte slawischsprachiger Länder sowie Sprachreisen nach St. Petersburg. (Vgl. Staar, 2013: 60; vgl Steinhauser, 2015)

³¹ Es gibt eine Reihe von Homepages mit Hintergrundinformationen und Materialien zu *EuroCom* und auch zu *EuroComSlav*, welche allerdings nur teilweise betreut sein dürften. Allgemeine Informationen sind auf <http://www.eurocomprehension.info/index.htm> [Zugriff am 25.09.2015] zu finden.

Bis zum Jahr 2014 (dann Einführung der Neuen Matura) hatten die Schüler und Schülerinnen außerdem durch das *Ostsprachenprojekt* den Vorteil, dass die zwei Lernjahre in die Anrechnung der erforderlichen Stundenanzahl für die mündliche Matura einbezogen wurden (8 Stunden mussten nachgewiesen werden, bei der Neuen Matura wurde dies auf 6 Stunden reduziert). (Vgl. Steinhauser, 2015)

Eine Basis des mehrsprachigen Unterrichtskonzepts von Steinhauser ist der von ihm selbst erarbeitete ‚Dreistufenplan‘. Dieser wird etwa nach vier bis sechs Monaten in den Russischunterricht implementiert. Im Folgenden soll dieser ‚Dreistufenplan‘ kurz dargestellt werden:

Als Einstieg und zum Kennenlernen einer weiteren slawischen Sprache hören die Schüler und Schülerinnen Audiobeispiele einfacher Alltagskommunikation mit und ohne Textvorlage. Bereits hier werden sie viele Ähnlichkeiten zwischen der Zielsprache Russisch und der weiteren Slavine bemerken (vgl. Steinhauser, 2014: 116). Der Dreistufenplan für schriftliche Übungen sieht in gekürzter Form wie folgt aus (vgl. Steinhauser, 2014: 116):

„Schreiben Sie rechts in die eckigen Klammern die Ziffer, die dem tschechischen Wort/ Ausdruck entspricht und ergänzen Sie gleichzeitig rechts neben der Ziffer den russischen Ausdruck.

1. Stufe 1: ähnliche Ausdrücke

1 Dobrý den! [2] Добрый вечер!

2 Dobrý večer! [] там

3 tam []

2. Stufe 2: teilweise ähnliche Ausdrücke

1 Co? [] завтра

2 Kde? [] Сколько это стоит?

3 zítra []

4 Kolik to stojí? []

3. Stufe 3: unterschiedliche Ausdrücke

1 Dobré ráno!	[] Доброе утро!
2 Na shledanou!	[]
3 Kde mají...?	[]“

Diese Übungen können auch in mündlicher Form in den Unterricht integriert werden. Als weiteren Schritt schlägt Steinhauser vor, mittels Sprachvergleich Dialoge zu produzieren. Dabei lernen die Schüler und Schülerinnen in der Zielsprache Russisch Sprachvergleiche anzustellen und gebrauchen im Zuge dessen Ausdrücke und Phrasen, die sie auch in anderen Kontexten gut verwenden können. Ein Musterdialog dafür könnte folgender sein:

„A: Ja dumaju, čto ‚Dobryj večer!‘ budet nomer 2.
B: Ja tože tak dumaju. ili
B: Ja ne soglasen/soglasna. ili
B: Ja ne soglasen/soglasna. Ja dumaju, čto ‚.....‘ budet nomer ...
A: Ty prav/prava.“ (vgl. Steinhauser, 2014: 117)

Während dieser Übung soll darauf geachtet werden, dass die Schüler und Schülerinnen ausschließlich Russisch sprechen. Der Dreistufenplan kann in beliebiger Form abgeändert und an das Sprachniveau der Lernenden angepasst werden. Ebenso wie für slawische Sprachen könnte er etwa auch im Sprachunterricht der romanischen Sprachen angewendet werden. Wichtig zu betonen ist auch, dass in dieser Übung keine Wörter der zweiten Slavine auszusprechen sind. Außerdem können ganz besonders Gesprächselemente wie Meinungsäußerungen geübt werden. (Vgl. Steinhauser, 2014: 117)³²

³² Weitere Beispiele des monologischen und dialogischen Sprechens sowie Übungen mit Aufschriften in verschiedenen Slavinen sind bei Steinhauser unter Mitarbeit von Jaspere, & Kyselova, o. J. sowie in den Unterrichtsvorschlägen in dieser Arbeit (siehe Anhang) zu finden.

In einer Erweiterung dieser Dialoge kann auch auf aktivere Verwendung der Phrasen aus der neu gelernten zweiten Slavine zurückgegriffen werden. Die Dialoge könnten dann etwa folgenden Aufbau haben (Steinhauser unter Mitarbeit von Jaspere, & Kyselova, o. J.: 1):

„А: По-русски говорят ,.....‘. А как говорят по-чешски?

Б: По-чешски говорят ,.....‘.“

oder auch:

„ А: В русском языке есть слово/выражение ,.....‘ А в чешском?

Б: В чешском языке есть слово/выражение ,.....‘.“

Eine weitere Herangehensweise an diese Form der Interkomprehension im Russischunterricht bei Steinhauser, ist der Einsatz spezieller CD-ROMs mit Sprachkursen und Übungen (siehe Protokoll der Hospitationsstunde weiter unten).

Um ganze Texte in einer zweiten Slavine zu erschließen, verwendet Steinhauser in seinem Unterricht eine abgewandelte und an die Bedürfnisse seiner Schüler und Schülerinnen angepasste Version der in Kapitel 5.2. beschriebenen EuroCom-Methode ‚Die sieben Siebe‘. Bei einem Besuch seiner Lehrveranstaltung *Fachdidaktisches Proseminar* am Institut für Slawistik an der Universität Wien durfte ich diese Methode in der Praxis erleben. Steinhauser arbeitet ganz bewusst mit farbigen Markierungen, um einen Text in einer zweiten Slavine zu erschließen. Es geht bei dieser Übung um ein sogenanntes ‚Globalverständnis‘, d.h. es muss nicht jedes einzelne Wort verstanden werden, sondern der Text im Allgemeinen. Im ersten Schritt rahmen die Schüler und Schülerinnen alle Wörter rot ein, deren Bedeutung sie gleich erkennen können (zum Beispiel Internationalismen und Eigennamen). Der zweite Schritt betrifft dann alle panslawischen Wörter und Phrasen, die sie über ihre bisher erworbenen Russischkenntnisse (Russisch fungiert hier als Brückensprache) herausfiltern können. Diese werden blau markiert. Als drittes werden orthographische Ähnlichkeiten gesucht und grün eingerahmt. Im Anschluss daran können noch bekannte Präfixe, Suffixe und Endungen gesucht werden, die gelb markiert werden. Zum Abschluss wird versucht, das sogenannte ‚Weltwissen‘ zu aktivieren, mit dem so viele Lücken wie möglich gefüllt werden (pinke Kennzeichnung). Sollte am Ende noch etwas unklar bleiben, kann im Wörterbuch nachgeschlagen werden. Durch eigene Beobachtungen in der Lehrveranstaltung und durch das Ausprobieren dieser Methode wurde mir schnell klar, dass sie

sehr gut funktioniert und die Motivation fördert weitere slawische Sprachen zu erlernen, was sich wiederum auf die Motivation auswirkt auch besser in der Brückensprache Russisch zu werden. (Vgl. Staar, 2013: 61; sowie Informationen aus einem Besuch des *Fachdidaktischen Proseminars* unter Leitung von Steinhauser am 22.05.2015)

In der Zeit vor der Neuen Reifeprüfung war es den Schülern und Schülerinnen bei der mündlichen Matura im Fach Russisch in Zwettl möglich, im Zuge des Spezialgebietes einen Sprachvergleich als Thema zu wählen. Diese Möglichkeit nutzten auch seit dem Jahr 2006 einundvierzig Lernende. Sie konnten sich zusätzlich zu Russisch noch eine zweite Slavine auswählen und beschäftigten sich dann in der Vorbereitung und im Unterricht gezielter damit. Der Sprachenvergleich führte in diesem Fall auch weiter als die oben vorgestellten Übungen (Dreistufenplan und monologisches/dialogisches Sprechen). Bei der mündlichen Matura wurden rezeptive Kompetenzen in der zweiten Slavine (ein Vergleich auf lexikalischer und morphologischer Ebene), sowie die Kenntnis von Ausdrucksmöglichkeiten und Meinungsäußerungen in der Zielsprache Russisch verlangt. Eine Matura-aufgabe konnte so zum Beispiel aus einem schon bekannten und einem zweiten unbekanntem (dafür einfacheren) Text in einer zweiten Slavine bestehen (etwa zum Thema ‚Tagesablauf‘), über den dann in einem Prüfungsgespräch diskutiert wurde. Der Schüler oder die Schülerin konnte zum Beispiel den Inhalt des Textes auf Russisch wiedergeben (nachdem er ihn etwa mit der oben beschriebenen Methode für sich erschlossen hat), Ähnlichkeiten der beiden Slavinen vergleichen (einzelne Wörter und Phrasen) oder den Text als Basis für ein allgemeines Gespräch über das gewählte Thema nutzen. (Vgl. Steinhauser, 2014: 122f.)

Schon während seines Studiums interessierte sich Steinhauser sehr für Sprachvergleiche und unterschiedliche Slavinen. In den 80er Jahren (etwa 1986/87) ergab es sich dann, dass in seinem Russischunterricht, zusammen mit einer motivierten und dahingehend offenen Gruppe, solche Querverbindungen immer wieder Eingang in den Unterricht fanden. Nach dem Fall des Eisernen Vorhangs buchte Steinhauser umgehend seine erste Schulexkursion für das Frühjahr 1990 nach Tschechien. So fuhren sie regelmäßig nach Prag um dort am Bahnhof Aufschriften des Tschechischen mit dem Russischen zu vergleichen. Dies gefiel den Schülern und Schülerinnen, motivierte sie und zeigte ihnen, dass sie durch ihre Russischkenntnisse auch einige Ausdrücke in anderen slawischen Sprachen verstehen konnten.

Dies war der Beginn von Steinhausers Mehrsprachigkeitsunterricht auf rezeptiver Ebene. (Vgl. Steinhauser 2015)

Anfang der 90er Jahre kamen einige bosnische Schüler und Schülerinnen an die Schule. Besonders im Russischunterricht hatte Steinhauser dadurch die Möglichkeit, diese Schüler und Schülerinnen in den Unterricht miteinzubeziehen und zu Wort kommen zu lassen. Mit der Zeit besuchten auch ukrainische, tschechische, kroatische und polnische Schüler und Schülerinnen Steinhausers Russischunterricht. (Vgl. Steinhauser 2015)

Im Jahr 2004 fand im Stadtsaal Zwettl ein großes Mehrsprachenprojekt anlässlich der Osterweiterung der Europäischen Union statt. An diesem Projekt waren auch Russischschüler und -schülerinnen von Steinhauser engagiert beteiligt. Im Jahr 2006 war es eben diese Klasse, welche über das Spezialgebiet bei der Matura im Wahlpflichtfach zum ersten Mal Sprachenvergleiche auf rezeptivem Niveau in sechs verschiedenen Slavinen anstellte. Diese gänzlich neue Herangehensweise wurde von Seiten der Prüfungskommission und vom Vorsitzenden sehr gut aufgenommen und führte in weiterer Folge auch zu einem Lehrauftrag am Institut für Slawistik der Universität Wien mit dem Schwerpunkt *Didaktik der Mehrsprachigkeit*. (Vgl. Steinhauser 2015)

Ab dem Jahr 2006 wurden nun jedes Jahr bei der mündlichen Matura im Fach Russisch im Spezialgebiet Sprachenvergleiche mit Russisch und einer zweiten Slavine geprüft. Bis heute wurden über 50 solcher Reifeprüfungen verzeichnet. (Vgl. Steinhauser 2015)

Steinhauser lässt Sprachenvergleiche und interkomprehensiv Übungen (wie die oben beschriebenen) etwa nach einem halben Jahr bei einer aufmerksamen und dynamischen Gruppe in den Russischunterricht einfließen, also ab Jänner des ersten Lernjahres. Er beginnt meist mit Verweisen auf ähnliche Lexik in verschiedenen Slavinen (besonderer Schwerpunkt liegt meist auf Tschechisch, Kroatisch und Polnisch) und achtet darauf, hier immer die gleiche Lexik zu verwenden. Es sollen sowohl die Ähnlichkeiten aber auch die klaren Unterschiede (etwa im Bereich der Grammatik als auch bei der Lexik) deutlich werden. (Vgl. Steinhauser, 2015)

Insgesamt schätze Steinhauser die Zeit, die für den Mehrsprachigkeitsunterricht verwendet wird, auf etwa 10% der gesamten Unterrichtsdauer. Wie er im Interview ausführte, reserviere er in einer 50-minütigen Unterrichtseinheit also etwa drei bis fünf Minuten für kurze Verweise und Querverbindungen, beziehungsweise um den Sprachvergleich zu üben.

Manchmal könne auch ein geblockter Interkomprehensionsunterricht stattfinden (einen solchen durfte ich im Zuge der Hospitation miterleben), wenn genügend Stunden im Schuljahr zur Verfügung stünden. Wenn der Fall eintrete, dass regelmäßig Stunden ausfielen, etwa bei Freitagsterminen, dann sei die Realisierung eines zusätzlichen Mehrsprachigkeits- und Interkomprehensionsunterrichts sehr schwierig. (Vgl. Steinhauser, 2015)

Wichtig dabei sei auch die Betonung, dass er dies nicht als Zeitverlust, sondern als einen Zugewinn für die Zielsprache Russisch sehe:

„[...] das sind Erklärungen oder Verweise, die der ganzen Sache, das heißt dem Erwerb des Russischen, hier konkret als Zielsprache, dienlich sind. Daher rechne ich sie nicht als Zeitverlust, denn eine Zeit die ich abgeben muss und dann beim Erwerb des Russischen nicht habe. Sondern das nehme ich als [...] bescheidenen Zugewinn und gleichzeitig als Stützmaßnahme beim Festigen des Wortschatzes im Russischen, in der Zielsprache.“ (Steinhauser, 2015: Minute 26:48-27:25)

Auch von Seiten der Kollegen und Kolleginnen sowie der Schulleitung gab es durchwegs positive Reaktionen auf Steinhausers Unterrichtskonzept. Bei der mündlichen Matura konnten sie und auch die Kommission in kompakter Form sehen, was im Russischunterricht alles möglich ist und wie die Erstsprachen der Schüler und Schülerinnen als Potenzial im Unterricht genutzt werden können. Durch die Neue Matura fällt diese Möglichkeit der Präsentation nach außen hin leider weg. Auch von Seiten des Ministeriums und des Landesschulrats kamen positive Reaktionen. So wurde auch immer das oben beschriebene Ostsprachenprojekt genehmigt und mit zwei bis drei Stunden dotiert (einmal sogar vier Stunden). (Vgl. Steinhauser, 2015)

Leider ist die oben beschriebene Form der mündlichen Matura durch die Standardisierungen in der Neuen Reifeprüfung und ohne die Spezialgebiete nicht mehr möglich. Sehr wohl können solche Sprachvergleiche aber im Zuge eines Interkomprehensionsunterrichts im Fach Russisch immer wieder eingebracht und gefördert werden, sowohl im Unterricht, als auch außerhalb, als „*wirksame Integrations- und Sozialisationsplattform für alle SchülerInnen - mit und ohne Migrationshintergrund - und belebende ‚Sprachenbühne‘ dienen [...].*“ (Steinhauser, 2014: 124). (Vgl. Steinhauser, 2014: 123f.)

Im Juni 2015 konnte ich auf Einladung Steinhausers eine Doppelstunde lang die Schüler und Schülerinnen im Wahlpflichtfach dabei beobachten, wie sie sehr motiviert und

konzentriert Sprachenvergleiche mit Russisch und einer selbstgewählten zweiten Slavine üben. Das folgende Protokoll der Hospitationsstunde soll einen weiteren Einblick in das Unterrichtskonzept von Steinhauser geben und zeigen, dass und wie innovativer Interkomprehensionsunterricht in der Praxis funktionieren kann:

Protokoll der Hospitationsstunde

Rahmen: Doppelstunde im Wahlpflichtfach; sieben Schüler und Schülerinnen sind anwesend; manche davon haben einen bilingualen Hintergrund, aber alle verwenden Deutsch als Erstsprache; der Unterricht findet in der Bibliothek statt.

Einstieg: Zum Beginn der Stunde findet im Plenum eine kurze Vokabelwiederholung statt. Es werden Phrasen von Steinhauser an ein Flip Chart geschrieben, zum Beispiel ‚Guten Tag‘. Danach folgt die Frage: ‚Как будет по-русски: Guten Tag?‘ Die Übersetzungen erfolgen in beide Richtungen (Deutsch-Russisch, Russisch-Deutsch) und werden gemeinsam mündlich erarbeitet. Als nächstes werden die wichtigsten Phrasen aufgeschrieben und ins Vokabelheft übertragen. Weitere Phrasen sind etwa: «Спокойной ночи!», Мне очень жаль.», У меня есть...» oder «Я путешествую один/одна.».

Erarbeitung: Im Plenum findet eine kurze Aufwärmrunde für den Inhalt der kommenden Übungen statt. Es werden einfache Phrasen in verschiedenen Slavinen verglichen. Zum Beispiel: «По-русски говорят ..., а по-польски ...». Die Schüler und Schülerinnen dürften diese Übung schon gewohnt sein und sich auch gut vorbereitet haben. Sie wirken auch sehr motiviert und interessiert an diesem Sprachenvergleich und lernen zeitgleich, wie sich mittels der russischen Sprache solche Vergleiche anstellen lassen.

Für die restliche Zeit der Doppelstunde wird die Arbeit auf Laptops und PCs verlagert. Steinhauser arbeitet schon seit einiger Zeit mit CD-ROMs, auf denen Sprachkurse in zwölf slawischen Sprachen erhältlich sind. Diese sind alle identisch aufgebaut und können so für Sprachvergleiche herangezogen werden. Es handelt sich um ein Lernprogramm (20 Lektionen), das besonders auf Wortschatz abzielt. Dabei werden Themen wie Begrüßung, Vorstellung, Unterkunft, Transport etc. behandelt. Außerdem gibt es mittels Links zu verschiedenen slawischsprachigen Zeitungen, Zeitschriften etc. eine Verbindung zu authentischen Medien und einer aktuellen Sprachverwendung.

Schon in der vorangegangenen Unterrichtsstunde durften sich die Schüler und Schülerinnen in Zweierteams aussuchen, mit welcher weiteren Slavine sie sich beschäftigen wollen. Nun können die Teams die passende CD-ROM aussuchen und gemeinsam den Sprachvergleich üben. Es werden folgende Übungen durchgeführt:

- *Verdeckter Text*: Zuerst wird eine Liste von Begrüßungsformeln in Deutsch und einer Slavine betrachtet, durchgelesen und eingepägt (diese Begriffe werden für alle folgenden Übungen verwendet). Danach kann eine Seite der Liste, also etwa die Spalte mit den Begriffen auf Deutsch, ausgeblendet werden. Ziel der Übung ist es, sich die Begriffe in der neuen Slavine einzuprägen und diese wiedererkennen zu können. Zu jedem Begriff gibt es außerdem eine Hörprobe, mit der die Aussprache des Wortes in der fremden Slavine, z.B. Polnisch, geübt werden kann.
- *Multiple-Choice*: Im nächsten Schritt werden die vorhin eingeübten Phrasen noch weiter gefestigt. Mittels einer Multiple-Choice-Übung sollen die Begriffe in der gewählten Slavine wiedererkannt und den deutschen Entsprechungen gedanklich zugeordnet werden.
- *Erweiterte Übung mit verdecktem Text*: Diese Übung ist der erste Schritt zum Sprachvergleich zwischen der Zielsprache Russisch und der neu kennengelernten weiteren Slavine. Wieder wird die Übung ‚Verdeckter Text‘ durchgeführt, allerdings geht es nun gezielt darum, die eingangs geübten Phrasen in Kombination mit den neu gelernten Wörtern zu verwenden. Also zum Beispiel: «По-русски говорят ..., а по-чешски говорят ...». In den Zweierteams wird dies zuerst nacheinander monologisch geübt und Fehler können gegenseitig ausgebessert werden. Die Schüler und Schülerinnen sollen sich dabei nur mittels der russischen Sprache verständigen und dürfen die Wörter in der neuen Slavine durchaus auch ablesen. Es entsteht vorerst kein Dialog. In der Liste der CD-ROM kann die Spalte der Slavine ausgeblendet werden, so dass nur die deutsche Übersetzung sichtbar ist. So sehen die Schüler und Schülerinnen ein deutsches Wort, müssen sich erinnern, wie dieses auf Russisch lautet und versuchen dann das Wort in der zweiten Slavine herzuleiten beziehungsweise sich daran zu erinnern. Ziel ist die Festigung der russischen Sprache und das Erlernen rezeptiver Kompetenzen in einer zweiten Slavine.

Im Anschluss daran wird dialogisch gesprochen. Eine Person fragt zum Beispiel nach Übersetzungsmöglichkeiten: «По-чешски говорят ..., а как говорят по-русски?» und die andere beantwortet dies. Danach werden die Rollen getauscht. Wenn die Aussprache der zweiten Slavine schwierig oder unbekannt ist, kann jederzeit auf die Hörprobe zurückgegriffen werden.

- *Übung ,Test‘*: Diese Übung soll eine Abwechslung zum Sprechen geben. Die Schüler und Schülerinnen bekommen einen deutschen Begriff und müssen diesen in der zweiten Slavine eintippen. Dabei sehen auf der CD-ROM alle notwendigen zusätzlichen Schriftzeichen zur Verfügung, welche auf der üblichen Tastatur nicht zu finden sind. Diese Übung ist ziemlich schwierig, da sie über die rezeptiven Kompetenzen hinausgeht und, so wie bei der vorherigen Übung auch, dürfen Fehler gemacht werden. Ziel ist das Einprägen des Schriftbildes und die Festigung der in der zweiten Slavine neu gelernten Wörter. Die Schüler und Schülerinnen können viele Versuche durchführen und haben sichtlich Spaß bei dieser Übung.
- *Wortendungen*: In einer Abänderung der vorherigen Übung sollen Wortendungen bei den Wörtern der zweiten Slavine ergänzt werden.
- *Diktat*: In dieser Übung wird das Hörverständnis geübt. Die Schüler und Schülerinnen bekommen Hörproben in der zweiten Slavine und sollen dann das Verstandene in ein Feld eintippen.
- *Karteikarten*: Diese Übung funktioniert so wie Karteikärtchen. Die Schüler und Schülerinnen sehen einen deutschen Begriff und nach Anklicken erscheint die Übersetzung in der zweiten Slavine. Die Übung wird folgendermaßen durchgeführt. Ein Schüler oder eine Schülerin nennt den Begriff auf Russisch und der oder die andere gibt ihn in der zweiten Slavine wieder. Danach wird draufgeklickt und kontrolliert.

Dialoge üben: Zum Abschluss werden noch Dialoge geübt, in denen die Zielsprache Russisch mit der zweiten Slavine aktiv verglichen wird. Mit Phrasen wie zum Beispiel: «В русском языке есть слово/выражение... . А в чешском?», «Русское слово ... на польском языке означает» oder «По-моему это слово/выражение» sollen kleine Gespräche über den Sprachvergleich entstehen.

Mein persönlicher Eindruck: Ich war sehr beeindruckt von der motivierten Herangehensweise der Schüler und Schülerinnen an eine neue slawische Sprache. Es bestand eindeutig Interesse daran zumindest rezeptive Kompetenzen zu erwerben, wenn nicht sogar eine aktive Sprachverwendung. Außerdem war der Unterricht so aufgebaut, dass die Zielsprache Russisch nicht zu kurz kam und auch hier kommunikative Situationen geübt wurden. Diese Unterrichtsstunde stellt eine Ergänzung zu dem üblichen Spracherwerb der Zielsprache Russisch dar.

KAPITEL 6: Unterrichtsvorschläge und ExpertInnenmeinungen

Das folgende Kapitel soll einen weiteren Einblick in die Praxis geben. Möglichkeiten der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Interkomprehensionsunterrichts wurden zusammengestellt (siehe Anhang) und in Form von Unterrichtsvorschlägen vier Experten und einer Expertin vorgelegt, um diese auf ihre Durchführbarkeit und Sinnhaftigkeit hin zu überprüfen. Nach einem Einblick in Methodik und einem Überblick über die Unterrichtsvorschläge wird auf die einzelnen Interviews eingegangen. Diese werden in zusammengefasster Form wiedergegeben und die Ergebnisse daraus einander abschließend in Kapitel 6.3. gegenübergestellt.

6.1. Methodik und Überblick über die Unterrichtsvorschläge

Um die im Zuge dieser Arbeit zusammengestellten und ausgearbeiteten Unterrichtsvorschläge (siehe Anhang) auf ihre Praxistauglichkeit und Sinnhaftigkeit hin zu prüfen, wurde die Methode des *leitfadengestützten Experteninterviews* festgelegt. Als Experten und Expertinnen wurden fünf Personen ausgewählt, die sich aufgrund ihrer Forschungs- und/oder Lehrtätigkeit mit Russischunterricht in Schulen auseinandersetzen. Für die vorliegende Arbeit wurden drei, sich überschneidende, Leitfäden erstellt, da die Tätigkeitsfelder der Experten und der Expertin teilweise unterschiedliche Schwerpunkte erlaubten. Einige der Fragen sind jedoch in allen drei Leitfäden zu finden. Der jeweilige Leitfaden diente als Gesprächsgrundlage und wurde daher flexibel dem Verlauf des Interviews angepasst.

Thema der Interviews waren die zusammengestellten Unterrichtsvorschläge. Diese setzen sich aus schon bestehenden Übungen verschiedener Quellen und selbstständig erarbeiteten Sequenzen zusammen. Insgesamt handelt es sich um drei, voneinander unabhängige aber sich ergänzende, Stundenbilder. Diese sind Vorschläge und sollen beispielhaft Möglichkeiten aufzeigen, wie die Potenziale von Schülern und Schülerinnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch aktiv in den Unterricht mit einbezogen werden können.

Um eine Auswahl der Materialien treffen zu können, wurden folgende drei Unterrichtsziele formuliert:

- Interkulturelle Kompetenzen stärken - Sprachenvielfalt sichtbar machen

- Interkomprehension und gedankliche Vernetzung von weiteren Slavinen mit der Zielsprache Russisch
- Lernstrategien bewusst machen und vertiefen

Diese Unterrichtsvorschläge sind rein theoretischer Natur und wurden in dieser Form noch nicht in der Praxis erprobt. Inwiefern diese, als Muster zu sehenden, Beispiele im Unterricht realisiert werden können, hängt unter anderem von der Lerngruppe sowie von der Lehrperson ab. Neben der Motivation der Schüler und Schülerinnen kann auch die sprachliche Zusammensetzung einen Unterschied bei der Umsetzung solcher Unterrichtsvorhaben bewirken. Wenn sich in der Gruppe etwa keine Person mit einer anderen Erstsprache als Deutsch befindet, müssen die Unterrichtsvorschläge dahingehend angepasst und eventuell auch andere Schwerpunkte gesetzt werden. Aber auch die Lehrperson und deren individuelle Interessen und Fähigkeiten spielen eine große Rolle darin, ob die Vorschläge umgesetzt werden können oder nicht.

6.2. ExpertInnenmeinungen zu den Unterrichtsvorschlägen

In den folgenden Kapiteln werden die Aussagen aus den *Experteninterviews* dargestellt. Dabei handelt es sich um eine reine Zusammenfassung der Inhalte auf welche die Analyse in Kapitel 6.3. aufbauen wird.

6.2.1. Experteninterview mit Mag. Wolfgang Steinhauser

Das Interview mit Herrn Mag. Wolfgang Steinhauser fand am 07. September 2015 per Telefon statt. Da einige Elemente in den Unterrichtsvorschlägen von Steinhauser selbst stammen, waren in diesem Interview neben den Unterrichtsvorschlägen auch allgemeine Punkte zu seinem Unterricht Thema. Anmerkungen, die sich auf Steinhausers eigenes Unterrichtskonzept beziehen, sind teilweise in Kapitel 5.2.1. zu finden.

Auf die Frage hin, welche seine ersten Gedanken zu den Unterrichtsvorschlägen waren, gibt er eine durchwegs sehr positive Einschätzung darüber ab. Drei Bedenken wurden genannt, welche im Folgenden kurz wiedergegeben werden sollen. Es handelt sich dabei erstens um den Aspekt der zeitlichen Realisierbarkeit, also wie genau diese Stunden im Unterricht Platz finden können. Hier wird auch gleich zum zweiten Punkt übergeleitet, nämlich zu der Frage, inwiefern diese Unterrichtsvorschläge dazu beitragen, die Zielspra-

che Russisch zu stärken. Diese zwei Punkte hängen natürlich unmittelbar zusammen. Es stellt sich die Frage...

„[...] wie man das [...] zeitmäßig unterbringt und sozusagen im Lichte der Zielsprache, denn das ist immer ein großes Problem, mit dem ich auch immer kämpfe, mit dem jeder ganz einfach irgendwo zu tun hat im Schulalltag. Aber in der Mehrsprachigkeit oder in der Integration von SchülerInnen mit slawischem Migrationshintergrund ist die Sache natürlich dann bei Zielsprache Russisch zum Beispiel [...] nicht ganz einfach.“ (Steinhauser, 2015: Minute 3:42-4:24)

Als dritten Punkt stellt Steinhauser noch die Frage in den Raum, inwiefern neue Medien in diesen Unterrichtsvorschlägen einbezogen werden könnten. In Summe sieht Steinhauser die Vorschläge aber als einen erfreulichen Beitrag zu Mehrsprachigkeit und als eine zielführende Sichtweise.

Auf die Frage hin, wie Steinhauser bei einer neuen Klasse feststellt, ob ein solches Unterrichtskonzept funktionieren könnte, beschreibt dieser seinen persönlichen Zugang. Er gehe davon aus, dass es immer funktionieren könne, die Frage sei nur bis zu welchem Grad:

„Eine Frage stellt sich nicht: ‚Kann das überhaupt funktionieren?‘. Die Antwort gebe ich immer drauf: ‚Ja‘. Aber man muss einschränkend dazu sagen: ‚Was meine ich mit funktionieren?‘. Das heißt, bis zu welchem Grad“? (Steinhauser, 2015: Minute 11:37-11:53)

Steinhauser meint, es hänge auch davon ab, mit welcher Methode man an diese Mehrsprachigkeit herangehe. Wenn immer wieder regelmäßig fünf bis sieben Minuten für Sprachvergleiche und Interkomprehension verwendet würden, so könne das aufbauend zu einem bescheidenen Erfolg bei der ganzen Gruppe führen. Eine andere Möglichkeit wäre es, den Schwerpunkt bei einzelnen motivierten und begabten Schülern und Schülerinnen zu setzen, die sich besonders für eine bestimmte zweite Slavine interessierten. Dieses Interesse könne durch einen persönlichen sprachlich-heterogenen Hintergrund entstehen oder durch soziale Kontakte mit anderen Schülern und Schülerinnen, deren Erst- oder Zweitsprache eine slawische sei.

Besonders betont Steinhauser im Gespräch die Beschränkung der Kompetenzen aus Zeitgründen auf ein rezeptives Niveau:

„Einschränkend muss man klar hinzufügen, die Erfolge beschränken sich auf Grund der limitierten Zeit, die man für die Zielsprache Russisch hat, rein auf die rezeptive Ebene.“ (Steinhauser, 2015: Minute 13:20-13:35)

Man dürfe nicht erwarten, dass die Schüler und Schülerinnen in diesem Rahmen zu einer aktiven Sprachbeherrschung von anderen Slavinen kommen könnten. Allerdings hätten jene Lernenden mit einer slawischen Erstsprache wesentliche Vorteile beim Erlernen des Russischen und könnten gleichzeitig Bezugspunkte und ein großer Zugewinn für den ganzen Unterricht sein.

„Sie sind wirklich voll integriert über diesen Unterricht. Das Ganze hat dann eine positive Aura und die Vernetzung ist das, was ich ganz einfach immer bewusst forcieren, immer wieder weise ich drauf hin: ‚Aha im Russischen ist es so, aha im Tschechischen ist es so. Da habt’s ein tschechisches Wort. Wer kann sich denn an das russische erinnern?‘“ (Steinhauser, 2015: Minute 15:00-15:25)

Steinhauser betont in diesem Zusammenhang weiters, dass es bei Vergleichen immer nur um den Bereich der Lexik gehe, nicht um den der Morphologie.

Die Schüler und Schülerinnen mit einer slawischen Erstsprache seien eine große Bereicherung für den Unterricht und würden auch die Möglichkeiten des Interkomprehensions- und Mehrsprachigkeitsunterrichts im Fach Russisch erweitern. Dadurch bekomme auch die Zielsprache Russisch eine Aufwertung:

„Und mit diesem Konzept bekommt die Zielsprache Russisch eine Aufwertung über diese Muttersprachler der zweiten Slavine. Die kennen eine zweite slawische Sprache, ob es jetzt Bildungssprache ist oder nicht, das ist nicht wesentlich, aber sie können sich da ganz schnell gut einbringen. Alle profitieren und dann haben wir genau den Effekt, den wir haben möchten, nämlich, dass möglichst viele voneinander im Sozialgefüge auch profitieren.“ (Steinhauser, 2015: Minute 16:00-16:38)

Im Zuge der Recherche kam immer wieder das Argument auf, dass ein solcher mehrsprachiger Unterricht beziehungsweise die Interkomprehension die Schüler und Schülerinnen verwirren könnte (Stichwort Verwechslungsgefahr). Steinhauser sieht diese Feststellung als eine ganz wesentliche an und empfiehlt gewisse bewusste Abänderungen in den Unter-

rechtsstil einzubauen, die notwendig sind, damit es eben zu keinen Verwechslungen zum Beispiel von tschechischer mit russischer Lexik komme.

Wichtig sei ein roter Faden, der sich durch den ganzen Russischunterricht ziehe. Im Zentrum der Aufmerksamkeit solle immer die Zielsprache Russisch stehen, besonders auch deswegen, weil bei der Neuen Matura Sprachvergleiche nicht vorgesehen seien. Trotzdem lasse es sich realisieren, Sprachvergleiche einzubauen - das Problem sei aber wie schon erwähnt der Zeitfaktor:

„Die Gefahr, dass die verwirrt werden ist eindeutig gegeben. Das hängt zusammen mit der geringen Zeit, die man zur Verfügung hat. Man kann ja nur antupfen, andeuten. Aber gleichzeitig sage ich ganz ehrlich dazu: Ein Verwirren [...] realisiert sich in der Praxis deshalb nicht, weil ich ja vorhin gesagt habe, ich lege Wert auf die Vernetzung über [...] die rezeptive Ebene. Und vor allem [...] auf der lohnenden lexikalischen Ebene.“ (Steinhauser, 2015: Minute 19:11-19:56)

Es gehe darum, den Unterricht bewusst zu gestalten und die Schüler und Schülerinnen gut anzuleiten:

„Das Babylon nochmals mit Nachdruck versehen, das Tohuwabohu, das Durcheinanderwirbeln der Schüler, dass sie sich überhaupt nicht mehr auskennen, das ist nicht die Gefahr, wenn man die Zügel richtig in der Hand hat.“ (Steinhauser, 2015: Minute 25:35-25:55)

Steinhauser äußert sich außerdem konkret zu der Hörübung in Unterrichtsstunde 1, wo beispielhaft mit den Ausschnitten der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte in verschiedenen slawischen Sprachen gearbeitet wird (siehe Anhang). Er stellte sich die Frage, ob diese Auszüge nicht viel zu schwierig für die Schüler und Schülerinnen wären, kam jedoch zu dem Schluss, dass es möglich wäre, wenn Wort für Wort übersetzt würde. Dann könnten die Lernenden die eindeutige Ähnlichkeit der Schlüsselwörter erkennen und auch den Sinn hinter dieser Übung sehen. In Hinblick auf das aktuelle politische Weltgeschehen sei auch der Inhalt der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte in dieser Kürze für die Schüler und Schülerinnen sehr interessant.

Eine allen Interviewten gestellte Frage bezog sich außerdem auf die Situation, wenn Schüler und Schülerinnen als Experten und Expertinnen hervorgehoben werden und wie dabei deren Reaktionen aussehen beziehungsweise ob man auf etwas Spezielles achten sollte.

Steinhauser kenne von seinem Unterricht keine negativen Reaktionen oder Hinweise darauf, dass den Lernenden eine solche Rolle unangenehm gewesen wäre. Es hätte noch nie jemand ablehnend reagiert. Im Gegensatz hat Steinhauser durchaus erlebt, dass manche dabei richtig „aufgeblüht“ (Steinhauser, 2015: Minute 17:10) seien. Wie mit dem Experten- oder Expertinnenstatus von Schülern und Schülerinnen im Unterricht umgegangen würde, hänge aber laut Steinhauser mit der Grundhaltung der Lehrperson zusammen. Wichtig sei es Interesse zu zeigen, sowie bescheidene Grundkenntnisse von der Lexik der betreffenden zweiten Slavine mitzugeben. Auch alle anderen Lernenden würden mit Interesse und Spannung zuhören, wenn ihre Klassenkollegen und -kolleginnen von ihrer Erstsprache erzählen und ihr Wissen darüber teilen können.

Ganz allgemein empfiehlt Steinhauser allen angehenden Russischlehrern und -lehrerinnen, sich schon während ihres Studiums Grundkenntnisse einer zweiten Slavine mit Schwerpunkt Lexik (mindestens zwei Semester) sowie Kenntnisse über die Verschiedenheiten und Gemeinsamkeiten der slawischen Sprachen anzueignen (kontrastive Herangehensweisen besonders auf lexikalischer Ebene). Steinhauser plädiert außerdem dafür, dies als einen verpflichtenden Teil in das Lehramtsstudium aufzunehmen.

Im Unterricht könne es sehr hilfreich und für die Lernenden motivierend sein, wenn immer wieder von Seiten der Lehrkraft über die Lexik ein Beweis geliefert werde, dass man mit der Zielsprache Russisch auch gleichzeitig viele andere slawische Sprachen auf rezeptiver Ebene mitlerne.

Weiters gibt Steinhauser zu bedenken, dass ein Unterricht, der die sprachliche Heterogenität der Lernenden aktiv und auf positive Weise miteinbeziehe, lohnend sei und eine wesentlich positivere Einstellung zur Vielfalt und Diversität in der Schule erzeuge. Eine positive Einstellung von Seiten der Lehrkraft wirke sich ebenso positiv auf die Lerngruppe aus. In diesem Zusammenhang merkt Steinhauser außerdem an:

„Ich arbeite integrativ, ich spreche hier nicht von einer übertriebenen Inklusion, aber ich arbeite integrativ indem ich diese Potenziale von Schülerinnen und Schülern mit slawischem Migrationshintergrund sofort heranziehe, mich freue, dass sie in der Gruppe sind und schon läuft die Sache ganz anders als im herkömmlich homogenen Klassenverband. Das Ganze bekommt eine Zusatznote, die höchst erfreulich ist.“ (Steinhauser, 2015: Minute 43:50-44:28)

Allen Lehrpersonen (insbesondere angehenden) empfiehlt Steinhauser weiters:

„Ich empfehle allen StudentInnen und LehramtskandidatInnen und Junglehrern, sich der Mehrsprachigkeit zu stellen, sich dieser zu öffnen. Es ist ein lohnender Bereich. Und nicht Angst davor zu haben und sie wegzuschieben. Ich komm´ nicht drum umhin. Davon bin ich überzeugt.“ (Steinhauser, 2015: Minute 44:38-45:00)

Um auch jenen Schülern und Schülerinnen mit einer nicht-slawischen aber auch nicht deutschen Erstsprache einen Raum zu geben, verweist Steinhauser auf das Projekt *Gemeinsam Sprachen lernen*. Dabei lerne Steinhauser selbst gemeinsam mit anderen Schülern und Schülerinnen sowie mit Muttersprachlern und Muttersprachlerinnen der betreffenden Sprache. Es handle sich allerdings um ein eigenständiges Projekt, das nicht mit dem Russischunterricht in Verbindung stehe und sich auch nur auf die zwei Sprachen Spanisch und Chinesisch beschränke. Im Russischunterricht selbst orientiere sich Steinhauser zuerst an den Lernenden mit slawischer Erstsprache. Er rechne aber damit, dass sich dies in Zukunft ändern könnte und dass die Sprachenvielfalt an den Schulen immer komplexer werden wird.

Abschließend sei auf das Motto Steinhausers hingewiesen, das generell für den Unterricht, aber auch besonders in Bezug auf das Thema dieser Arbeit von großer Bedeutung ist. Dieses lautet:

„Ich bin als Lehrender stets Lernender.“ (Steinhauser, 2015: Minute 1:02:33-1:02:41)

Wichtig sei es, sich immer mit dem Wissen in die Klasse zu stellen, auch selbst dabei zu lernen. Je größer die Routine sei, desto erfahrener könne man an Dinge herangehen, aber gleichzeitig würde dadurch oft irrtümlich die Erfahrung auch seitens der Schüler und Schülerinnen vorausgesetzt. Deshalb sei es wichtig, auch den eigenen Unterricht als Teil des lebenslangen Lernens zu sehen und sich zum Beispiel im Zuge eines Projektes wie *Gemeinsam Sprachen lernen* zusammen mit den Schülern und Schülerinnen auf einer Ebene einer neuen Sprache zu stellen (und dabei zu sehen, dass man auch manchmal langsamer als diese sei). Steinhauser selbst empfinde dies immer als höchst positiv und erfreulich, denn es tue gut, wenn sich ab und an die Perspektive verschiebe.

6.2.2. Experteninterview mit Dr. Erich Poyntner

Das Interview mit Herrn Dr. Erich Poyntner fand am 09. September 2015 im Zuge eines persönlichen Treffens statt. Dr. Poyntner ist Lehrer für Deutsch und Russisch am BG/BRG St. Pölten und war langjähriger Lehrbeauftragter für Fachdidaktik und Literaturwissenschaft am Institut für Slawistik der Universität Wien. Er hält derzeit außerdem Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule für Niederösterreich und publiziert neben seiner Unterrichtstätigkeit auch über russische Literatur und Fachdidaktik.

Die erste Einschätzung Poyntners zu den vorgelegten Unterrichtsvorschlägen war positiv. Es sei ein in sich stimmiges und gut brauchbares Konzept. Er merkte allerdings als Kritik an, dass diese vorgeschlagenen Unterrichtsstunden wenig zur Bewältigung von kommunikativen Situationen dienten (denn man hätte normalerweise in solchen Situationen nicht vier Sprachen nebeneinander, sondern kommuniziere in erster Linie in einer Sprache) und wenn man davon ausgehe, dass dies eine Hauptaufgabe des Sprachenlernens im Fremdsprachenunterricht sei, dann gingen die Vorschläge daran vorbei. Das Problem bestehe dann, wenn von den Schülern und Schülerinnen verlangt werde, dass sie Aufgaben, wie etwa ‚Auskunft über die morgigen Pläne‘, bewältigen können sollten. Für solche Situationen und für Lernende, welche stark kommunikationsorientiert seien, bräuchten die Unterrichtsvorschläge weniger, denn diese seien nicht alltagsbezogen.

Da es jedoch Ziel der Unterrichtsvorschläge sei, die Erstsprachen der Schüler und Schülerinnen im Unterricht zu nutzen, sehe er diese Herangehensweise trotzdem als gerechtfertigt. Für Schüler und Schülerinnen, welche eher kognitiv orientiert seien und Sprachenvergleiche spannend fänden, sei ein solcher Unterricht sicherlich interessant.

Poyntner selbst habe ein ähnliches Unterrichtskonzept in dieser Form in seinem Unterricht bisher noch nicht ausprobiert, nütze allerdings sehr wohl Möglichkeiten, die Erstsprachen aller Schüler und Schülerinnen in den Unterricht miteinzubeziehen:

„Wenn wir zählen auf Russisch, dann zählen wir natürlich auch auf Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und wir zählen auch auf Polnisch usw.. Je nachdem welche Leute da herinnen sitzen. Heute haben wir unter anderem arabisch gezählt. [...] Allerdings in einer Deutschstunde.“ (Poyntner, 2015: Minute 2:50-3:10)

Poyntner setze seine Schüler und Schülerinnen auch in manchen Situationen als Experten und Expertinnen ihrer Erstsprache(n) ein und sehe dies als positive Möglichkeit, deren Potenziale zu nutzen. Besonders wenn das Ziel bestehe, eine kommunikative Aufgabe zu bewältigen, sollten Schüler und Schülerinnen selbst tätig werden und ihre Expertise einbringen dürfen. Es komme allerdings durchaus vor, dass Schüler oder Schülerinnen ihre Erstsprache(n), besonders in einer Situation, in der sie diese vor der Klasse präsentieren sollten, nicht ausreichend beherrschten. Poyntner selbst habe diesbezüglich jedoch keine negativen Stimmungen in der Klasse spüren können. In diesen Fällen würden die betreffenden Lernenden eher lachen und fänden es lustig. Für die Oberstufe äußerte er keine Bedenken, dass sich die Schüler und Schülerinnen in einer solchen Situation bloß gestellt fühlten. In der Unterstufe sehe die Sache anders aus und man müsse sicherlich sensibler agieren.

Poyntner könnte sich vorstellen, die vorgelegten und von ihm als kognitiv eingeschätzten Unterrichtsvorschläge dann auszuprobieren, wenn diese als Abwechslung zu kommunikativen Einheiten stünden. Außerdem würde er erst im zweiten Lernjahr damit beginnen, da solche Sprachvergleiche davor eher Verwirrung schaffen könnten. Die Reaktion der Schüler und Schülerinnen sei schwer einzuschätzen. Ein solcher Unterricht müsse gut geplant sein, könnte aber z.B. in Form eines Projektes, sehr interessant werden (über eine Kombination mit einer Exkursion z.B. nach Tschechien könne man sicherlich einen entsprechenden Effekt erzielen).

Das Argument, dass Sprachvergleiche mit anderen Slavinen im Russischunterricht für die Schüler und Schülerinnen verwirrend sein könnten, findet Poyntner verständlich. Er würde deshalb auch nicht im Anfangsunterricht damit beginnen, da seiner Meinung nach zuerst ein gewisser Grundstock vorhanden sein müsse:

„Im Anfangsunterricht würde ich es nicht machen. Da sind die damit beschäftigt, dass sie das irgendwie bewältigen. Aber dann kann man diese Türen schon öffnen.“
(Poyntner, 2015: Minute 7:34-7:43)

6.2.3. Experteninterview mit ao. Univ.-Prof. i.R. Dr. Gero Fischer

Das Interview mit Herrn Univ.-Prof. Dr. Fischer fand am 10. September 2015 im Zuge eines persönlichen Treffens statt. Zu den zahlreichen Forschungsschwerpunkten von Univ.-Prof. Dr. Fischer zählen, neben der slawischen Sprachwissenschaft und der Sozio-

linguistik, Themen wie Sprachdidaktik und -politik sowie Minderheiten- und Migrationsforschung. Am Institut für Slawistik der Universität Wien hält er Lehrveranstaltungen zur slawischen Sprach- und Literaturwissenschaft sowie im Bereich der Sprachendidaktik. Univ.-Prof. Dr. Fischer ist außerdem Leiter der Galerie auf der Pawlatsche.

Fischers erste Reaktion auf die Unterrichtsvorschläge war durchaus positiv. Probleme würden sich allerdings bei der Umsetzung unter den derzeitigen Bedingungen ergeben, zum Beispiel durch die derzeit stattfindenden Standardisierungen im Schulunterricht und in Folge dessen auch bei den Prüfungen. Die Unterrichtspraxis würde sich derzeit stark verändern und daher sei es fraglich, inwieweit solche Konzepte umsetzbar und unterzubringen seien, da es etwas Zusätzliches sei und leider nicht im Lehrplan vorgesehen wäre. Sofern Zeit und Raum dafür frei wären und so lange keine Einwände von Seiten der Schulleitung oder der Eltern kämen, könne man dies aber sicherlich trotzdem zusätzlich umsetzen. Bei solchen Situationen hänge sehr viel von den äußeren Umständen ab und wenn man es auf Grund dessen nicht umsetzen könne, so wäre es leider durchaus möglich, dass das Unterrichtskonzept sozusagen in der Schublade verbleibe.

Grundsätzlich sehe Fischer die vorgelegten Unterrichtsvorschläge und diese Herangehensweise als etwas Positives an, das den Schülern und Schülerinnen Tore öffnen könnte und auch im Lehrplan verankert sein sollte:

„[...] ja, das sind Möglichkeiten, die den Schülern eröffnen, dass das Erlernen einer slawischen Sprache auch gleichzeitig das Tor für andere ist und zwar auf einer Ebene, wo man sich auch selbst das Tor einen Spalt breit öffnen kann, den Spalt immer weiter macht, wenn man sich damit dann auseinandersetzt. Diese Möglichkeit besteht. Das sollte man ihnen eigentlich eröffnen. Eigentlich sollte das auch im Lehrplan drinnen stehen.“ (Fischer, 2015: Minute 1:43-2:19)

Auch für romanische Sprachen würde dies gelten und würde leider ebenso wenig umgesetzt werden.

Trotz der vielen Unbekannten gebe es jedoch Unterrichtsmodelle, die einen Mehrsprachigkeits- und Interkomprehensionsunterricht erfolgreich durchgeführt hätten und daran könne

man sich orientieren.³³ Diese seien bereits mehr als nur ein Pilotversuch und es sei empirisch nachgewiesen, dass ein solcher Unterricht funktioniere. So könne man mittlerweile auch schon an bestehenden Konzepten ansetzen und diese weiterentwickeln. Allerdings scheitere dies oft an den Rahmenbedingungen, welche solche Initiativen beschränkten, wenn nicht sogar verhinderten.

Fischer sehe auch einige Voraussetzungen auf Seiten der Lehrkräfte. Optimal wäre es, wenn alle Russischlehrer und -lehrerinnen zumindest eine weitere slawische Sprache beherrschten oder zumindest eine gewisse Zeit lang gelernt hätten. Wenn Lehrpersonen ausschließlich auf die Zielsprache fixiert wären, könne es sehr schwierig werden, einen Unterricht umzusetzen, der Mehrsprachigkeit und Interkomprehension miteinbeziehe. Eine wichtige Voraussetzung dafür sei daher Offenheit und eine breite Basis der Lehrkräfte. Außerdem sei eine gewisse Kulturkompetenz von Seiten der Lehrperson in Bezug auf den slawischsprachigen Raum notwendig (beispielsweise Filmkultur in Tschechien etc.), wenn andere Slavinen in den Unterricht eingebaut würden. Diesen Aspekt halte Fischer für mindestens genauso wichtig, wie die notwendige sprachliche Kompetenz, da sie eine wichtige Motivationsquelle für die Schüler und Schülerinnen darstellen könnte. Sie sollen erkennen können, was sie durch das Erlernen oder Kennenlernen weiterer Slavinen alles gewinnen würden.

Leider würden diese genannten Voraussetzungen den Studierenden nicht mitgegeben werden. Auch in der neuen Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen für Russisch gebe es beispielsweise kaum Möglichkeiten, sich im Zuge des Studiums mit einer zweiten Slavine zu beschäftigen. Dies halte Fischer für einen „*Konstruktionsfehler*“ (Fischer, 2015: Minute 6:34) Ohne diese Vorbedingung wäre ein solcher Unterricht kaum möglich und hinge von vielen Zufälligkeiten ab, es sei denn, eine Lehrperson würde durch die eigenen Sprachkenntnisse eine weitere Slavine einbringen.

In Hinblick auf Experten- und Expertinentum gebe es durchaus die Möglichkeit, Schüler und Schülerinnen im Russischunterricht als Experten und Expertinnen für ihre Erst-/Zweitsprache(n) hervorzuheben. Das Prinzip, dass Schüler und Schülerinnen voneinander lernen, sei nichts Neues. Allerdings müsse man darauf achten, ob diese die Sprache auch

³³ vgl. Kapitel 5.2.1. sowie Steinhauser, 2014

wirklich in dem Ausmaß beherrschen, wie es die Lehrperson annehme. Bei Seiteneinsteigern und -einstiegerinnen sei das aber meistens der Fall und deren Sprachkenntnisse könne man sicherlich gut in den Unterricht einbauen. In jedem Fall sollte eine Anleitung und Betreuung von Seiten der Lehrperson erfolgen. Schüler und Schülerinnen seien keine Lehrer oder Lehrerinnen und daher müsse es auch selbstverständlich sein, dass bei solchen Experimenten Fehler und Irrtümer zugelassen würden, es handle sich eher um so etwas wie ein Ratespiel, dessen Ausgang offen sei und bei dem es durchaus Interpretationsspielräume gebe. Dies als Methode sollte den Lernenden bewusst gemacht werden und in der pädagogischen Arbeit müsse darauf geachtet werden, dass Schüler und Schülerinnen nie bloß gestellt würden.

„Wenn ich zum Beispiel ein Wort, einen Text, einen Textteil nicht entschlüsseln kann. Dass ich sage, Moment einmal, vielleicht finden wir jemanden, der das wirklich kann. Bis zum nächsten oder übernächsten Mal finden wir jemanden, der uns das entschlüsseln kann.“ Dann ist das ein Lernen nach der Methode also ‚Wie gehe ich an etwas heran?‘. Wo ich dann sage, es gibt Grenzen die ich mit meinem Können und Kennen nicht überschreiten kann, ‚Wer kann mir dabei helfen? Wie geht das?‘“ (Fischer, 2015: Minute 9:30-10:01)

Schüler und Schülerinnen würden viel durch die Anwendung dieser Methode mitnehmen können und lernen, welche Möglichkeiten und Mittel es gebe, um sich selbst bei Unklarheiten oder Verständnisproblemen zu helfen (Stichwort Selbstermächtigung) und das ‚Problem‘ zu knacken. So lernten sie die Verwendung von Wörterbüchern und Internet, aber auch beispielsweise das Nachfragen in einer anderen Klasse (falls sich dort etwa eine Person mit der entsprechenden Erstsprache befinde) solle erlaubt sein.

Vor einem Einsatz von Schülern und Schülerinnen als Experten oder Expertinnen sei auch die Vorüberlegung wichtig, welche Rolle die betreffende Person innerhalb der Gruppendynamik der Klasse und außerhalb dieses konkreten Unterrichts einnehme. Wenn es sich um Lernende handle, die weniger gut in die Klassengemeinschaft integriert sind, könne sich das Vorhaben als schwierig erweisen.

Grundsätzlich gebe es, so Fischer, auch eine wichtige Voraussetzung von Seiten der Lernenden, um diesen vorgeschlagenen Unterricht erfolgreich durchzuführen, nämlich eine Bereitschaft sich darauf einzulassen. Seiner Einschätzung nach dürfte dies jedoch derzeit

im Russischunterricht kein großes Problem darstellen, da das Fach Russisch eher selten aus Verlegenheit, sondern mit einer bestimmten Motivation (z.B. aufgrund eigener slawischer Erstsprachen oder um sich einen neuen Sprachbereich zu eröffnen) von den Schülern und Schülerinnen gewählt werde und die Gruppengröße im Regelfall eher klein sei:

„Ich glaube da wird es am ehesten noch möglich sein, diesen Schülern zu sagen: ‚Passt’s auf, also mit Russisch kauft’s ihr noch was anderes mit ein.‘. Das glaube ich funktioniert eher als in anderen Sprachen, also diesen Konsens herzustellen. Also es dürfte nicht so ein Problem sein, weil die Motivation in der Regel gut ist und die Gruppen auch in der Regel relativ klein sind.“ (Fischer, 2015: Minute 12:45-13:12)

Auf die Frage, welches Sprachniveau die Schüler und Schülerinnen für das vorgelegte Unterrichtskonzept erreicht haben sollten, antwortet Fischer, dass man relativ bald beginnen könne, aber trotzdem aufpassen solle, dass nichts vermischt werde. Man könne etwa im ersten Jahr mit einer Exkursion nach Prag beginnen, um Ähnlichkeiten bei den Aufschriften zu zeigen. Wichtig sei aber immer zu bedenken, dass im Lehrplan die Zielsprache Russisch eingefordert werde, nicht aber Nebenziele wie Interkomprehension. Es würde daher den Schülern und Schülerinnen überlassen werden, ob sie sich mit anderen Slavinen auseinandersetzen wollen. Bei einer individuellen Auseinandersetzung von Seiten der Lernenden mit anderen Slavinen sollte eine entsprechende Unterstützung angeboten werden, beispielweise mit geeigneten Wörterbüchern oder Hilfestellungen bei einer Internetrecherche. Wie schon oben betont, sei es wichtig, dass die Lehrperson ein entsprechendes Vorwissen mitbringe, das jedoch leider in der derzeitigen LehrerInnenbildung nicht mitgegeben werde. Auch Fortbildungen in diesem Bereich gebe es aktuell noch keine.

Zur organisatorischen Einbettung gegenüber der Schulleitung und den Eltern sei man mit einem solchen Unterrichtskonzept *„eher auf weichem Boden“*, so Fischer (2015). Es könne durchaus sein, dass man dazu angehalten würde, sich an den Lehrplan zu halten und keine solchen Exkurse zu unternehmen. Sollte es von Seiten der Elternschaft und der Schule kein Verständnis geben, dann sei ein Unterrichtskonzept, das über den Lehrplan hinausgehe, kaum umzusetzen. In diesem Fall müsse man sich vermutlich auf einzelne Etymologien und Verweise beschränken und reduzieren. Dies wären dann aber eher Pausenfüller und kein Lernziel.

Weiters merkt Fischer an, dass die in den Unterrichtsvorschlägen formulierten Lernziele bei der Neuen Matura nicht von Bedeutung seien und daher eher als Beiwerk gelten. Bei der alten Matura konnte zusätzliches Wissen präsentiert werden und es wäre etwas Besonderes gewesen. Heute gehe das nicht mehr, da es Fragen aus einem festgelegten Fragenpool gebe und darin Themen wie Sprachenvergleiche nicht enthalten seien. Sofern eine Schule dafür offen wäre, könnte man aber auch Sprachenvergleiche in den Themenpool der Matura aufnehmen. Jedoch gäbe es dann die Möglichkeit, dass einzelne Mitglieder der Prüfungskommission dies nicht goutierten.

In der Form eines Freifaches wäre es vermutlich leichter für einen solchen Unterricht zu argumentieren, jedoch bestehe hierbei das Problem, dass noch weniger Stunden zur Verfügung stünden. Es wäre sehr schwierig konkrete Dinge zu erarbeiten, allerdings komme dies immer darauf an, wie dynamisch, interessiert und offen die Schüler und Schülerinnen für dieses spezielle Thema wären. Es sei nicht möglich alles im Unterricht unterzubringen und es hänge von vielen Faktoren ab, die man als Lehrperson nicht beeinflussen könne. Neben den Lernenden müsse man sich etwa auch mit den Eltern, einer eventuellen Fachgruppe an der Schule, mit der Schulleitung und auch mit der Kommission bei der Matura (dies sei ein gewisses Risiko) verständigen. Trotzdem sei es wichtig Möglichkeiten aufzuzeigen:

„Es ist wichtig solche Modelle auszuarbeiten. Zu sagen ‚Das gibt es. Das ist denkbar. Das ist auch schon ausprobiert worden.‘. Inwieweit sich da was umsetzen lässt, hängt von vielen Bedingungen ab.“ (Fischer, 2015: Minute 20:48-21:01)

Eine weitere Frage, die im Zuge des Interviews gestellt wurde, bezog sich auf die Gründe, weshalb Interkomprehension und Mehrsprachigkeit im schulischen Russischunterricht und in der Fachliteratur kaum Aufmerksamkeit erhalten. Diese recht bescheidene Berücksichtigung im fachlichen Diskurs hänge wahrscheinlich, so Fischer, damit zusammen, dass der Russischunterricht im deutschsprachigen Raum nicht so stark verbreitet sei. Es gebe einfach vergleichsweise wenig Erfahrung damit und so einen erschwerten Diskurs darüber. Außerdem stellt Fischer fest:

„Also die Voraussetzungen sind schon, dass man über den Tellerrand unbedingt hinausschaut und sich damit beschäftigt entweder im Studium oder nach dem Studium. [...] Das erfordert ein gewisses Engagement, zeitlich und von der Energie her. Das bringen nicht allzu viele [...].“ (Fischer, 2015: Minute 23:29-24:00)

Als positives Beispiel verweist Fischer hier nachdrücklich auf Steinhauser, welcher sich seine eigenen Freiräume geschaffen habe, um seinen Unterricht umzusetzen.

Auch in der Erwachsenenbildung gebe es relativ wenig Angebote (ein Beispiel wäre EuroComSlav, siehe Kapitel 5.2.), dies könne man allerdings nicht mit dem Schulunterricht vergleichen, da hier die Inhalte wesentlich weniger Vorgaben entsprechen müssten.

Abschließend betont Fischer, dass es notwendig sei, an der eigenen sprachlichen und kulturellen Kompetenz als Lehrperson zu arbeiten, wenn man ein solches Mehrsprachenkonzept im Unterricht umsetzen möchte. Außerdem sei es wichtig, nicht mit fixen Vorstellungen und vorgefassten Meinungen in die Klasse zu gehen, denn das didaktische Konzept und der Unterricht müsse sowieso an die entsprechende Klasse adaptiert werden. Ein Scheitern sehe er dort, wo Muster und Modelle übernommen und unverändert angewandt würden ohne die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen miteinzubeziehen.

Da in den letzten Jahren der Anteil der Schüler und Schülerinnen mit einer slawischen Erstsprache im Russischunterricht gestiegen sei, biete sich die Möglichkeit an, Interkomprehension zur professionellen Grundhaltung der Lehrperson zu machen und Lernende als Multiplikatoren und Multiplikatorinnen einzusetzen. Wichtig zu betonen findet Fischer aber in diesem Zusammenhang, dass solch enthusiastische Lehrer und Lehrerinnen die Lernenden dazu ermutigen sollten, sich selbständig in einen bestimmten Bereich zu vertiefen und nicht zu versuchen, die Schüler und Schülerinnen in vorgefertigte Sprachlernstrukturen zu pressen. Es gehe darum Schülern und Schülerinnen Möglichkeiten zu eröffnen, zu moderieren, zu steuern, Lernweisen zu diskutieren und eigene Erfahrungen sowie eigenes Wissen einfließen zu lassen und zur Verfügung zu stellen:

„Eher Dinge ermöglichen, zulassen, fördern.“ (Fischer, 2015: Minute 30:08-30:16)

Leider sei diese trivial klingende Aussage immer noch nicht in jedem Unterricht die Regel.

Ein Unterricht, der sich nicht so stark am Lehrbuch orientiere und neue Aspekte wie Interkomprehension und Mehrsprachigkeit miteinbeziehe, beinhalte die Herausforderung, sich nicht zu verirren oder zu ‚verzetteln‘. Es sollten gemeinsam mit den Lernenden gewisse Ziele definiert werden und jedem Schüler oder jeder Schülerin sollte es frei gestellt werden, wie weit die Vertiefung in diesem Bereich reichen solle. Wenn Nebeneffekte, wie

Verwirrungen und Verwechslungen, auftauchen, müsse man als Lehrperson darauf vorbereitet sein, reagieren und entgegensteuern können (beispielsweise mit kontrastiven Wortlisten, Bewusstmachung der sogenannten ‚Falschen Freunde‘ etc.).

„Da muss man natürlich auch eine Menge ausprobieren. Also das, was bei dem einen funktioniert, muss bei dem anderen überhaupt keinen Effekt haben.“
(Fischer, 2015: Minute 32:30-32-37)

Eine wichtige Frage, der man sich auch stellen müsse, sei, aus welchem Grund die Schüler und Schülerinnen etwas lernten:

„Das muss man sich immer überlegen: Brauchen die Leute das für sich oder machen sie das für die Abschlussprüfung? Das sind zwei Paar Schuhe. Geht immer stärker auseinander.“ (Fischer, 2015: Minute 35:22-35:33)

6.2.4. Experteninterview mit Pater Dr. Sebastian Hacker OSB

Das Interview mit Pater Dr. Sebastian Hacker OSB fand am 10. September 2015 im Zuge eines persönlichen Treffens statt. Pater Sebastian ist Priestermönch im Wiener Schottenstift, Lehrer für Religion und Russisch am Schottengymnasium sowie Provisor in den Pfarren Klein-Engersdorf und Enzersfeld im Bezirk Korneuburg.

Der erste Bezugspunkt des Interviews mit Pater Sebastian betraf das Lernziel *Lernstrategien bewusst machen und vertiefen*. Dieses halte er für sehr wichtig und er versuche auch seinen Schülern und Schülerinnen im Unterricht Lernstrategien mitzugeben. Im Vergleich zum vorgelegten Unterrichtskonzept gebe aber in der Regel er selbst den Input über Strategien, die seine Schüler und Schülerinnen unterstützen könnten. Er bezweifle, dass sich diese ihrer Lernweisen bewusst seien und sich darüber schon einmal Gedanken gemacht hätten.

Grundsätzlich sehe Pater Sebastian einen Unterschied zu der Herangehensweise des vorgelegten Konzeptes und seines Unterrichts. Er selbst würde nicht den Umweg, beispielsweise über die tschechische Sprache, hin zum Russischen gehen wollen. Ihm sei es wichtig, gleich ganz in die russische Sprache einzutauchen, um in möglichst kurzer Zeit möglichst weit mit den Lernenden zu kommen. Um Interkomprehension und andere Slavinen in den Russischunterricht einzubauen, hätte er zu wenige Stunden zu Verfügung. Seiner Einschätzung nach sei es das riesige und unbekannte Russland, das seine Schüler und Schülerinnen

fasziniere und weshalb sie auch dieses Fach gewählt hätten. Tschechien, um ein Beispiel zu nennen, sei für sie wahrscheinlich weniger von Interesse. Ein wichtiger Aspekt sei dabei auch der Schüler- und Schülerinnenaustausch in der 7. Klasse, wo ihnen beispielsweise kein Serbisch oder Kroatisch helfe.

Grundsätzlich, so Pater Sebastian, sei es aber gut, Querverbindungen zu anderen Slavinen im Russischunterricht herzustellen, dies sei aber eher als ein Zusatz, ein ‚Zuckerl‘, zu betrachten (hin und wieder ein paar Minuten, aber keine ganze Stunde), da für eine ausführliche Beschäftigung die Zeit nicht reichen würde und auch das Fach Russisch eher weniger damit zu tun hätte. Die relativ begrenzte Zeit, die für den Russischunterricht zur Verfügung stünde, brauche er für die Zielsprache Russisch. Diese möchte er zielstrebig unterrichten und leider müsse man dafür manchmal auch Dinge, die interessant wären, beiseitelassen, um die Lernenden nicht zu überfordern:

„Ich habe am Anfang auch sehr viel mit Zusatzmaterialien [...] gearbeitet und dann habe ich mich nocheinmal in die Position der Schüler hineinversetzt. [...] Sie haben eh zwei Bücher: ein Arbeitsbuch und ein Lehrbuch. Und sie brauchen das wie einen Haltegriff in der U-Bahn, wo sie sich festhalten können. Man kann sich nicht gleichzeitig auf vier Haltegriffen festhalten.“ (Pater Sebastian, 2015: Minute 7:42-8:01)

Für gute und begabte Schüler und Schülerinnen könne es aber eine Möglichkeit der Vertiefung darstellen.

Die Unterrichtsvorschläge in dieser Arbeit sehe er, wie schon oben erwähnt, als Denkanstöße der Lehrperson an, um Interesse bei den Lernenden zu wecken. So werfe er hin und wieder Begebenheiten aus seinem Leben ein, beispielsweise Erzählungen über Situationen, in denen er in der Bahn bei Gesprächen in anderen Slavinen sehr viel verstanden hätte etc. Die Umsetzung hänge aber auch immer sehr stark von der Lehrperson und deren Engagement und Interesse ab. Wenn hier viel Motivation bei der Lehrkraft mitschwinge, könne dies sicher auch einen positiven Effekt auf den Unterricht haben. Allerdings dürfe man nicht das eigene Interesse und Vorwissen mit dem der Schüler und Schülerinnen gleichsetzen, da diese viele Fächer bewältigen müssten und auch meist erst seit kurzer Zeit Russisch lernten.

Wichtig sei Pater Sebastian besonders, dass die Schüler und Schülerinnen die russische Sprache genau lernten, besonders auch die Grammatik und eine schöne Schrift:

„Ich verlange von den Schülern, dass sie sehr genau lernen und dass sie auch die Grammatik genau können und genau schreiben können und schön schreiben können, weil das das größte Kompliment ist, das man einem Russen machen kann, wenn man seine Sprache genau lernt.“ (Pater Sebastian, 2015: Minute 9:07-9:17)

Die Unterrichtsvorschläge halte er trotzdem für eine interessante Idee, besonders mit einer räumlichen Nähe zu einem slawischsprachigen Land, wie es etwa bei Zwettl der Fall sei (Nähe zu Tschechien). Hier sehe er einen direkten Bezug hergestellt und in einem solchen Fall sei es auch sicherlich schulpolitisch interessant und einfacher durchzusetzen. Wenn von Seiten der Schulleitung und der Lernenden kein Interesse für das Fach Russisch bestehe, könne es durchaus vorkommen, dass der Unterricht nicht zustande komme. Daher müsse man die Lernenden dazu motivieren, Russisch als Fach zu wählen und seiner Einschätzung nach sei dies in der Schule in der er unterrichte nicht über Interkomprehension und andere Slavinen möglich. In Zwettl, so Pater Sebastian, könne er sich durchaus vorstellen, dass die Sache ganz anders aussehe (durch den Schulstandort).

Auf die Frage hin, ob Schüler und Schülerinnen mit slawischen Erstsprachen in seinem Unterricht selbst Querverbindungen herstellen würden, antwortete Pater Sebastian, dass dies hin und wieder vorkomme. Man müsse jedoch aufpassen, dass die betreffenden Schüler und Schülerinnen nicht glaubten, beispielsweise zugleich mit Bulgarisch auch Russisch zu können, ohne etwas dafür tun zu müssen. Trotz der gemeinsamen Wurzeln müsse die Sprache an sich erlernt werden. Zu Beginn könne die slawische Erstsprache eine Hilfe darstellen, je weiter man aber dann ins Russische vordringe, umso weniger würde dies bringen.

Besonders betont Pater Sebastian aber die Bedeutung von Vorwissen in Latein. Es sei seines Erachtens ein riesiger Vorteil, wenn die Schüler und Schülerinnen - wie im Schotengymnasium üblich - bevor sie mit Russisch begännen, schon zwei Jahre Latein gelernt hätten. Denn dadurch seien sie schon (im Gegensatz beispielsweise zum Englischunterricht) mit komplexer Grammatik und mit Begrifflichkeiten wie ‚Endungen‘, ‚Fällen‘ oder ‚Adjektiven‘ in Berührung gekommen. In Schulen, wo diese Voraussetzung nicht gegeben sei, würde man im Russischunterricht in vielen Fällen langsamer vorankommen.

Pater Sebastian könne sich weiters vorstellen, dass Sprachenvergleiche, besonders im Anfangsunterricht, für Verwirrung sorgen könnten. Dies sei besonders dann möglich, wenn die Schüler und Schülerinnen eher visuelle Typen seien, da sie sich das Schriftbild falsch einprägen könnten. Interessant und hilfreich könnten Sprachenvergleiche und Interkomprehension besonders für Lernende mit slawischer Erstsprache sein:

„Wenn einer Serbisch kann, dann ist es für ihn gut, ja, zu unterscheiden. [...] Das ist schon wichtig. Aber für Österreicher, die keine slawische Sprache können, bin ich da skeptisch. Aber vielleicht entdecken sie ja eine ganz neue Lernmethode.“
(Pater Sebastian, 2015: Minute 14:54-15:12)

Die Konzeption der dritten Unterrichtsstunde (Inselspiel, siehe Anhang) finde er grundsätzlich interessant, aber auch dafür müsste man wesentlich mehr Stunden zur Verfügung haben. Er selbst würde daraus eher eine Hörübung machen, in der ein russischsprachiger Sprecher eine Insel beschreibe und die Schüler und Schülerinnen müssten diese dann zeichnen und auf Russisch wiedergeben. Pater Sebastian würde also den interkomprehensiven Teil zu Gunsten der Zielsprache Russisch abändern und nicht den Weg über andere Slavinen gehen wollen.

Abschließend betont Pater Sebastian die Notwendigkeit, bei der Neuen Matura möglichst viele Ausdrücke und einen möglichst großen Wortschatz erreicht zu haben. In Anbetracht dieser Entwicklung sei es kaum möglich, im Russischunterricht andere Slavinen miteinzubinden, da die volle Konzentration auf der Zielsprache Russisch liegen solle. Es sei genug Aufwand Russisch zu erlernen, trotz der vielen Unterbrechungen durch die langen Ferien.

„Das sind so die Alltagsprobleme. Da ist das [die Unterrichtsvorschläge; Anm.] für eine Hochbegabentruppe, würde ich sagen. Also für Hochmotivierte. Für die ist das sicher toll, weil sie dann noch mehr erobern. Aber die [seine Schüler und Schülerinnen; Anm.] haben ja noch nicht einmal eine Straße in Moskau erobert, unter Anführungszeichen. Wie sollen die jetzt noch nach Tschechien und in die Ukraine und nach Serbien blicken.“ (Pater Sebastian, 2015: Minute 19:55-20:15)

Es gebe viele interessante Dinge und Themen, die man ab dem Niveau B1 oder B1+ machen könne, aber dieses Sprachniveau müsse man erst einmal mit den Schülern und Schülerinnen erreichen. Pater Sebastian möchte schnell dort hinkommen, da einer der Höhe-

punkte seines Russischunterrichts der Besuch von russischen Gästen sei. Diese würden dann etwas erzählen und mit den Lernenden sprechen. Auf diese Weise entstünden rasch viele Erfolgserlebnisse und diese möchte Pater Sebastian seinen Schülern und Schülerinnen so schnell als möglich eröffnen.

Er könne sich vorstellen, dass der Einbezug anderer slawischer Sprachen in den Unterricht als Ersatz für solche Einladungen dienen könne, um die Schüler und Schülerinnen zu motivieren, wenn nicht so viele Kontakte zu russischsprachigen Personen bestünden, um diese in den Unterricht einzuladen. In Wien jedoch gebe es ausreichend solcher Möglichkeiten.

6.2.5. Expertinneninterview anonym

Das fünfte Interview fand am 21. September 2015 im Zuge eines persönlichen Treffens statt. Meine Gesprächspartnerin war eine Lehrerin, die anonym bleiben möchte und Russisch unterrichtet. Im Vergleich zu den anderen Interviewpartnern, äußerte sich die Befragte viel ausführlicher zu den einzelnen Übungen der Unterrichtsvorschläge, weshalb bei gleichem Leitfadens, teilweise andere Schwerpunkte gesetzt wurden.

Die erste Reaktion auf die Unterrichtsvorschläge ihrerseits war sehr positiv. An sich seien diese Sprachenvergleiche und der Einbezug verschiedener slawischer Sprachen in den Russischunterricht eine für das Leben und für den Alltag nützliche Sache. Wie aber die anderen Interviewpartner davor, äußert auch sie den Gedankengang, wie ein solcher Unterricht zeitlich untergebracht werden könne. Durch die Neue Matura entstehe ein extremer Zeitdruck und da würden leider solche, für die Schüler und Schülerinnen sicherlich interessanten und motivierenden, Themen beiseitegelassen werden. Leider gebe es derzeit keinen Themenpool bei der Matura, der sich mit Interkomprehension und Sprachenvergleichen von Russisch und einer zweiten Slavine beschäftige. Vielleicht sei dieser Zeitdruck aber auch nur derzeit so enorm, da man am Anfang mit den Entwicklungen der Neuen Matura stehe. Derzeit gehe es im Unterricht leider nur darum ein Grundniveau zu erreichen, um dann die einzelnen Themenpools für die Matura abzuarbeiten. Wenn hier jedoch mehr Routine entstünde, könne sie sich vorstellen, dass wieder Zeit und Spielraum für solche Unterrichtselemente wie Interkomprehension und Sprachenvergleiche, bliebe. Die Befragte könne sich auch vorstellen, auf einem höheren Sprachniveau einen eigenen Themenpool

daraus zu machen, dieser müsse allerdings gut ausgebaut werden, da von den Lernenden bei der Matura verlangt würde, frei zu sprechen.

Hätte sie nicht das Problem der zeitlichen Beschränkung, würde sie solche Unterrichtsbeispiele gerne ausprobieren, da sie eine tolle Form der Motivationssteigerung Russisch zu lernen darstellten. Vielleicht bekäme aber auch der eine oder die andere dadurch Lust (außerhalb des Russischunterrichts) eine weitere slawische Sprache zu erlernen:

„[...] zu sehen, aha, eben auch mit diesem Inseltext [Bezug auf die dritte Unterrichtsstunde, siehe Anhang; Anm.] ‚Ich verstehe da jetzt was‘, dass sie einfach noch motivierter sind Russisch zu lernen.“ (anonym, 2015: Minute 4:03-4:14)

„Es gibt ja so viele slawische Sprachen. Und wenn man Russisch kann, kann man da überall ein bisschen was verstehen und das steigert irrsinnig die Motivation. Ich glaub‘, dass das ganz wichtig ist, das immer wieder zu betonen.“ (anonym, 2015: Minute 8:48-09:00)

Im kleinen Rahmen baue sie auch immer wieder die Erstsprachen der Schüler und Schülerinnen in den Russischunterricht mit ein. So frage sie beispielsweise immer wieder: *‚Und wie heißt das bei euch?‘* Dabei betone sie die Wichtigkeit der Interessensbekundung von Seiten der Lehrperson gegenüber den Erstsprachen der Lernenden.

Auf die Frage hin wie ihre Schüler und Schülerinnen darauf reagierten, wenn sie als Experten und Expertinnen für ihre Erstsprachen eingesetzt würden, antwortete sie, dass sie darauf achte, die Lernenden nicht zu überfordern. In ihren Fragen würde sie kein hohes Niveau voraussetzen, um niemanden bloß zu stellen. Sie lasse deswegen auch nichts vorlesen, das freie Sprechen aber beherrschten sie in den meisten Fällen.

Die Reaktion der Schüler und Schülerinnen sei durchwegs positiv. Sie würden sich darüber freuen, miteinbezogen zu werden und als Experten oder Expertinnen etwas vor der Klasse in ihrer Erstsprache sagen zu dürfen. Dies beobachte die Interviewpartnerin besonders bei slawischen Erstsprachen, da diese leider wenig prestigeträchtig seien und es sei sehr wichtig, auch diesen Sprachen Anerkennung von Seiten der Lehrperson auszusprechen und sie hervorzuheben.

Allerdings, so betont die Befragte, sei es wichtig alle Sprachen, die in der Klasse vertreten sind, hervorzuheben und zu bewundern, also nicht nur die slawischen. Wenn man also im Unterricht etwa bis zehn zähle, sollte in allen vertretenen Sprachen gezählt werden.

Die Reaktion ihrer Schüler und Schülerinnen auf ein solches Unterrichtskonzept schätze sie als positiv ein. Aber man müsse beachten, dass beispielsweise die Texte in dem Inselspiel (siehe Anhang) relativ lange und auch schwierig seien. Es sei damit zu rechnen, dass die Lernenden die Sinnhaftigkeit dieser Übung diskutieren wollen und auf Grund von Überforderung teilweise ablehnen könnten. Dem könne man begegnen, indem man mit den Lernenden im Vorhinein bespreche, weshalb man diese Übung ausgewählt habe.

Grundsätzlich hält die Interviewpartnerin die Übung jedoch für recht schwierig (auch die Inselbeschreibung in russischer Sprache) und vermutlich erst Ende des zweiten oder im dritten Lernjahr durchführbar.

Neben den positiven Effekten von Lernenden mit slawischen Erstsprachen im Russischunterricht weist die befragte Expertin jedoch auch darauf hin, dass man sich als Lehrperson manchmal dabei ertappe, sich aus Zeitdruck am Lerntempo der Schüler und Schülerinnen mit slawischen Erstsprachen zu orientieren. Dies sei aber jenen Schülern und Schülerinnen mit deutscher oder nicht-slawischer Erstsprache gegenüber ungerecht. Diese seien dann schnell frustriert und würden zurückbleiben. Als Lehrperson müsse man auch auf diesen Aspekt achten, um die Motivation aller Lernenden aufrecht zu halten.

Auch würde Eifersucht oder Neid bei Schülern und Schülerinnen mit nicht-slawischen Erstsprachen gegenüber jenen mit einer slawischen Erstsprache durchaus eine Rolle spielen, denn letztere hätten natürlich große Vorteile bei Hör- und Leseübungen und da diese Bereiche mittlerweile 50% der Leistung bei Schularbeiten ausmachten, würden sie auch meist bessere Noten erreichen.

Besonders gut könne man das Potenzial von Lernenden mit slawischen Erstsprachen im Anfangsunterricht nutzen (zum Beispiel beim Zählen). Von Seiten der Lehrperson sei es wichtig, alle Sprachen der Schüler und Schülerinnen wertzuschätzen und ihnen dies auch zu zeigen:

„Man muss als Lehrer natürlich nicht alle möglichen Sprachen können, man muss aber alle möglichen Sprachen prestigeträchtig verkaufen können. Man muss Lust

auf sie machen. Und dieses Übertriebene, ein bissl wie ich es schon gesagt habe, Schauspielerische. Man muss sich über die Gemeinsamkeiten freuen, wie ein Animateur eigene Erlebnisse schildern. Oder auch [...] Unterschiede hervorheben.“ (anonym, 2015: Minute 18:40-19:12)

Die Befragte nutze eigentlich auch den direkten Sprachenvergleich gerne im Unterricht, also auch Deutsch-Russisch. Deutsch solle nicht aus dem Russischunterricht verbannt werden, dies sei eher kontraproduktiv, denn bei der Gegenüberstellung könne viel gelernt werden (z.B. unterschiedlicher Satzaufbau, Unterschiede und Gemeinsamkeiten etc.). Dies werde in den neuen Lehrbüchern immer wieder sogar bedacht, jedoch erst sehr am Rande. Natürlich solle es aber auch Zeiten und Möglichkeiten geben ganz in die Zielsprache Russisch einzutauchen.

Interkomprehension und Sprachenvergleiche zwischen slawischen Sprachen sehe sie als eine Strategie für den Russischunterricht, die sich aber mit anderen abwechseln sollte. Außerdem könne man einen solchen Unterricht nur dann durchführen, wenn man selbst als Lehrperson davon überzeugt sei, dass es Sinn mache und man Spaß dabei habe.

In ihrer Ausbildung sei das Thema Mehrsprachigkeit recht kurz gekommen, jedoch konnte sie sich über die Lehrveranstaltungen von Steinhauser etwas damit beschäftigen. Sie halte es aber für sehr wichtig, besonders im Bereich der Slawistik, Mehrsprachigkeit und deren didaktische Einbeziehung in den Unterricht zum Thema zu machen. Weiters seien Kenntnisse der Lehrperson in Bezug auf die Vermittlung von aktivem Sprachvergleich als Mittel zum Sprachenlernen notwendig, um das vorliegende Konzept umsetzen zu können. Es sei sicherlich sinnvoll, wenn man als Lehrer oder Lehrerin ein Grundwissen über andere Slavinen mitbringe, jedoch würden sich die Schüler und Schülerinnen durchaus darüber freuen, wenn sie einmal die Experten- oder Expertinnenrolle einnehmen dürften.

Zu den gewählten Rahmenbedingungen (siehe Anhang) merkt die befragte Person noch an, dass selten so viele Schüler wie im Konzept angenommen (15-20 Personen) den Russischunterricht besuchen würden, die Gruppen seien meist kleiner. Auch müsse man besser bei dem angenommenen Sprachniveau differenzieren, denn zwischen dem 1. und 2. Lernjahr sei ein großer Unterschied, daher fiel es ihr schwer die Unterrichtsvorschläge einzuordnen. Auch zwischen A1 und A2 sei ein großer Niveauunterschied und die meisten Lernenden würden ohnehin nur A2 erreichen (außer jene, die maturieren, diese würden auf B1 kom-

men). Wenn man daher annehme, dass A2 nur in einigen Fällen überschritten werde, seien einige für die Unterrichtsvorschläge ausgewählte Übungen zu schwierig. Für A1 seien alle Übungen definitiv zu fortgeschritten.

Konkret gefalle ihr besonders auch der Einbezug von Lernstrategien. Sie binde dieses Thema auch in ihren Unterricht mit ein, allerdings komme recht wenig Input von Seiten der Schüler und Schülerinnen. Ihrer Einschätzung nach seien sich diese ihrer Lernstrategien überhaupt nicht bewusst, aber interessiert an diesbezüglichen Ideen und Anmerkungen. Daher beginne sie das Schuljahr oft mit einer Stunde, die sich nur dem Thema Lernstrategien widme. Aber auch hier komme das meiste eher von ihr als von den Lernenden selbst. Nach einiger Zeit werde von ihrer Seite immer wieder nachgefragt, ob die Strategien funktionieren und wie die Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen seien, man solle aber auch nicht enttäuscht sein, wenn diese die Anregungen, etwa auch aus Zeitgründen, nicht annähmen. Im Unterricht selbst probierten sie außerdem sehr gerne und mit großem Interesse verschiedene Strategien aus, zuhause fehle ihnen jedoch oft die Motivation. In Schulen mit besonders begabten Schülern und Schülerinnen (beispielsweise Karl Popper Schule etc.) könne sie sich die in den Unterrichtsvorschlägen vorgestellte Methode über Referate zu den Lernstrategien durchaus vorstellen.

Die Übung mit den slawischsprachigen Aufschriften (siehe Anhang Seite 170) finde sie sehr gut und kenne sie auch bereits von Steinhauser. Sie selbst habe auch eine Zeit lang Aufschriften (allerdings auf Russisch) gesammelt, um diese im Unterricht zu nutzen. Diese Übung sei ihrer Meinung nach erst ab dem Niveau A2 durchführbar, allerdings komme dies auf die Klasse an.

In Bezug auf die Übung in der die Auszüge aus der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte als Beispiele für die verschiedenen Sprachklänge gegeben werden (siehe Anhang Seite 169), merkt sie an, dass die Sätze sehr schwierig für die Lernenden seien. Wenn es nur darum gehe den Sprachklang zu hören, sei die Wahl ok, wenn es allerdings darum gehe, Wörter zu übersetzen und zu diskutieren, würde sie den Text als zu schwer einschätzen (erst ab B1). Ihre Befürchtung wäre, die Schüler und Schüler damit zu überfordern und zu demotivieren. Ihr Vorschlag sei es daher, ganz einfache Sätze auszuwählen, die auch Schüler und Schülerinnen mit slawischen Erstsprachen einfach übersetzen könnten. Zum Beispiel: ‚Ich sehe eine schwarze Katze‘. So könne man die Lernenden aktiv miteinbeziehen und würde gleichzeitig nicht Gefahr laufen, sie zu überfordern.

Die Übung *Sprachenwand* (siehe Anhang Seite 173) finde sie auch sehr gut, allerdings stelle sich wieder die Frage der zeitlichen Umsetzung. Wenn die Wand aber immer wieder ergänzt werde, so wie vorgeschlagen, könne sie sich das sehr gut vorstellen. Es sei sehr wichtig, dass mehr Dinge in den Klassen und Schulgängen aufgehängt würden, damit die Klassen sich gegenseitig kennenlernten. Zwei bis drei Unterrichtsstunden für die erste Installation der Sprachenwand finde sie jedoch zu lange, beziehungsweise halte sie dies für nicht durchführbar unter den derzeitigen Umständen. Sie könne sich dies auch als klassenübergreifendes Projekt (bei den eigenen Klassen) gut vorstellen, da die Lernenden immer neugierig auf die anderen, besonders die höheren, Klassen seien.

Die Übung *Unsere mehrsprachige Klasse lebensgroß* könne sie sich in einer Verknüpfung vom Unterrichtsfach Bildnerische Erziehung mit Russisch vorstellen. Im Russischunterricht selbst sei leider keine Zeit, um etwas zu malen, aber als Hausaufgabe könne man dies schon geben, sofern es keine weiteren Aufgaben gebe. In diesem Zusammenhang fällt der Lehrerin auch ein, dass in der Schule schon einmal ein Mehrsprachigkeitsprojekt durchgeführt worden wäre, bei dem die Lernenden immer das gleiche Wort in allen ihren Sprachen gemalt und in der Aula aufgehängt hätten. Diese Bilder wären bewundert worden und die Schüler und Schülerinnen wären stolz darauf gewesen, wie viele Sprachen sie eigentlich beherrschten. Alle anderen eher einsprachigen Lernenden wären dadurch motiviert weitere Sprachen zu lernen.

Beispielsweise die Methode *Sprachenporträts* von Gogolin & Neumann sowie von Krumm (vgl. Galling, 2011), in der Sprachen zeichnerisch im Körper lokalisiert und in eine Silhouette eingezeichnet werden, habe sie schon selbst in ihrem Russischunterricht ausprobiert und sei sehr begeistert davon. Natürlich müsse man als Lehrperson auch ein solches Sprachenporträt von sich selbst machen, da die Schüler und Schülerinnen immer sehr an der Person der Lehrerin oder des Lehrers interessiert seien. Die Übung selbst habe die Lernenden sehr interessiert und ermutigt Sprachen zu lernen.

Die Übung zu den Monologen und Dialogen für die Sprachvergleiche (siehe Anhang Seite 178) finde sie sehr gut und realitätsnah, denn sie selbst sei schon oft in der Situation gewesen, Sprachen auf Russisch zu vergleichen. Auch, dass in den Übungen die Zielsprache Russisch als lingua franca verwendet würde, gefalle ihr sehr gut, denn die ausgewählten Phrasen könnten sie auch in anderen Kontexten sehr gut gebrauchen (bei Meinungsäußerungen etc.). Diese Übung würde sie ins zweite Lernjahr einbetten. Bei der Aussprache von

Wörtern einer anderen Slavine als Russisch wäre es ihrer Meinung nach gut, wenn ein Schüler oder eine Schülerin mit der betreffenden Erstsprache in der Klasse säße, um die richtige Aussprache vorzuzeigen.

Zum Inselfspiel selbst habe sie schon Anmerkungen zur Schwierigkeit der Inselbeschreibungen gegeben (siehe oben). Grundsätzlich finde sie die Übung allerdings sehr gut, auch deswegen, da sie verschiedene Lerntypen miteinbeziehe (z.B. Insel malen). Auch sei es gut, die Insel zuhause schriftlich beschreiben zu lassen, da die Lernenden hierbei dann die Möglichkeit hätten, sich eine Insel nach ihrem Geschmack auszudenken. Anstatt eines Berges würde man darauf dann vielleicht ein Kino entdecken.

Abschließend wurde auch diese Expertin dazu befragt, was sie zu dem Argument sage, dass ein Unterricht, der andere Slavinen als die Zielsprache Russisch berücksichtige, zur Verwirrung der Schüler und Schülerinnen beitrage. Sie kenne Situationen in denen ihre slawischsprachigen Schüler und Schülerinnen anmerken würden, dass sie es schwieriger hätten, da sie alles verwechseln würden, doch dies könne sie so nicht stehen lassen, es handle sich um ein rein subjektives Gefühl der betreffenden Personen. Schüler und Schülerinnen mit slawischer Erstsprache hätten große Vorteile gegenüber anderen Lernenden im Russischunterricht. Dies müsse man ihnen klar machen und ihnen zeigen, um wieviel einfacher sie es, trotz eventueller Verwechslungen, hätten.

In Bezug auf die Schüler und Schülerinnen mit nicht-slawischen Erstsprachen sehe sie kein Problem bezüglich Verwechslungen zwischen Slavinen, wenn deren Sprachvergleich in den Unterricht einbezogen würde:

„Also das Argument lasse ich nicht gelten. [...] Ich glaube nicht, dass meine Schüler sagen würden: ‚Jetzt verwechseln wir was‘, nur weil ich ihnen jetzt was auf Tschechisch oder Polnisch beibringe. Ich glaub´ nicht, dass sie da protestieren würden. [...] Wenn sie sagen, sie verwechseln alles, dann muss man einfach nochmal, noch aktiver, diesen Sprachvergleich hernehmen und ihnen das aufzeigen. Nein, also das lasse ich jetzt nicht so gelten als Argument dafür, dass man das nicht machen sollte.“ (anonym, 2015: Minute 56:30-57:18)

Im abschließenden Kapitel sollen nun sowohl generelle Ergebnisse dieser Arbeit zusammengefasst und die Expertenmeinungen gegenübergestellt und verglichen werden. Darüber hinaus erfolgt eine Übersicht über die gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf die Frage-

stellung und die eingangs formulierte Arbeitshypothese sowie über weiterführende Fragestellungen.

6.3. Auswertung und Interpretation der Ergebnisse

Das folgende Kapitel stellt die durch die *Experteninterviews* erhaltenen Ergebnisse dar. Für die Auswertung wurde auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring, 2015) zurückgegriffen. Um eine Übersichtlichkeit zu bewahren, wird die Verschriftlichung der Analyseergebnisse in einzelnen Themenbereichen dargestellt.

Zeitliche Realisierbarkeit

In Bezug auf die zeitliche Realisierbarkeit der Unterrichtsvorschläge wurden von mehreren befragten Personen Zweifel geäußert. So äußerte sich beispielsweise die anonym befragte Lehrerin zum Faktor der Zeitknappheit und stellte die Schwierigkeit dar, die Unterrichtsvorschläge in den regulären Russischunterricht zu integrieren. Sie betonte, dass durch die neue Matura ein Zeitdruck entstünde und daher ergänzende Elemente wie etwa Sprachenvergleiche oft keinen Platz im Unterricht hätten. Bis auf kleinere Sequenzen, in denen die Schüler und Schülerinnen zum Beispiel in mehreren Sprachen zählen, müsse auf Mehrsprachigkeitsunterricht verzichtet werden. Durch den Zeitdruck mache sie auch die Erfahrung, dass man als Lehrperson manchmal das Tempo an jene Schüler und Schülerinnen mit slawischen Erstsprachen anpasse, da diese wesentlich schneller vorankommen würden. Dies sei allerdings für alle anderen Lernenden demotivierend und frustrierend, daher sollte darauf geachtet werden, eine solche Situation zu vermeiden und die Motivation aller Lernenden aufrecht zu erhalten.

Auch Steinhauser und Pater Sebastian äußerten Bedenken in Hinblick auf die Durchführbarkeit in der zur Verfügung stehenden Zeit. Steinhauser begründet die weitgehende Einschränkung seines Unterrichtskonzepts (siehe Kapitel 5.2.1.) auf die rezeptive Ebene unter anderem mit der Zeitknappheit im Unterricht. Im Vergleich zu Steinhauser, welcher trotz zeitlicher Beschränkung etwa 10% seines Unterrichts der Mehrsprachigkeitsdidaktik widmet, fokussiert sich Pater Sebastian gänzlich auf die Zielsprache Russisch und integriert bewusst keine zusätzlichen Themen wie etwa Sprachenvergleiche in den Russischunterricht. Diese könnten in Form von sogenannten „Zuckerln“ (vgl. Pater Sebastian, 2015) als Motivationssteigerung, jedoch nicht um ihrer selbst willen, eingesetzt werden, da der

Hauptfokus, auch in Hinblick auf die Matura, auf der Erreichung möglichst hoher Kompetenzen in der russischen Sprache liegen sollte.

Stärkung der Zielsprache

In den Interviews kristallisierte sich weiters heraus, dass es unter den Befragten verschiedene Ansichten dazu gab, ob die Unterrichtsvorschläge die Zielsprache Russisch stärkten oder ihrer Erlernung eher Zeit wegnähmen. Die anonym befragte Lehrerin äußerte sich beispielsweise eindeutig für den Einsatz solcher Unterrichtsvorschläge, da diese in erster Linie eine wichtige Motivationsquelle darstellten, die Zielsprache Russisch zu erlernen. Im Gegensatz dazu sieht etwa Pater Sebastian, wie auch oben schon dargestellt, die Unterrichtsvorschläge als Ergänzung und als wenig zusammenhängend mit der Zielsprache Russisch. Auch müsse man darauf achten, dass Kenntnisse anderer Slavinen das gezielte Erlernen der russischen Sprache nicht ersetzen würden.

Rahmenbedingungen

Die Analyse der Interviews hat ergeben, dass mehrere befragte Personen die schulischen Rahmenbedingungen als essentiell für das Gelingen der Unterrichtsvorschläge erachten. Fischer sieht beispielsweise Probleme bei der Umsetzung der Unterrichtsvorschläge aufgrund der derzeitigen Standardisierungen, die besonders auch die Reifeprüfung betreffen. Dadurch würden zusätzliche Inhalte, wie etwa Sprachenvergleiche, in der Vorbereitung wegfallen. Eine Umsetzung wäre allerdings dann möglich, wenn gemeinsam mit der Schulleitung, den Eltern und den Lernenden ein geeigneter Rahmen geschaffen würde. Besonders die Identifizierung der Motivation und der Interessen der Lernenden sollte herausgearbeitet werden, da immer auch die Frage im Raum stehen sollte, weshalb diese etwas Bestimmtes lernen sollten. Eine grundsätzliche Bereitschaft der Lernenden für Inhalte des Russischunterrichts könne man aber in den meisten Fällen voraussetzen, da meist nur besonders motivierte Schüler und Schülerinnen den Russischunterricht wählten. Auch den steigenden Anteil der Schüler und Schülerinnen mit slawischen Erstsprachen sieht Fischer als Rahmen, der nahe legen würde, Interkomprehensions- und Mehrsprachigkeitsunterricht zur professionellen Grundhaltung der Lehrperson zu machen und im Lehrplan zu verankern. Die äußeren Umstände seien also wichtige Faktoren, welche die Umsetzung der Unterrichtsvorschläge auch verhindern könnten. Allerdings gebe es auch schon Beispiele von konkreten Umsetzungen von Mehrsprachigkeitsunterricht, zum Beispiel jenen von

Steinhauser (siehe Kapitel 5.2.1.). Die mittlerweile empirisch nachgewiesenen Erfolge seien vorhanden und man könne an diesen ansetzen und sie weiterentwickeln.

Pater Sebastian sieht als weitere Rahmenbedingung außerdem die individuellen Interessen der Lehrperson sowie deren Engagement, nach dem auch der Unterricht gestaltet würde. Auch der Schulstandort sei ein entscheidender Faktor, denn beispielsweise in Zwettl seien Sprachenvergleiche durch die Nähe zu Tschechien naheliegender als etwa an Wiener Schulen.

Steinhauser stellt außerdem die Aussage in den Raum, dass ein Mehrsprachigkeitsunterricht immer funktionieren könne, fraglich sei nur, bis zu welchem Grad. Dies hänge wiederum mit Rahmenbedingungen wie der Motivation der Schüler und Schülerinnen oder auch der zeitlichen Realisierbarkeit zusammen.

Slawische Erstsprachen als Potenzial

Einige Aussagen in den Interviews bezogen sich auch auf das Potenzial, das der Einbezug von Lernenden mit slawischen Erstsprachen in den Unterricht mit sich bringt. Steinhauser betont, dass diese Lernenden ein großer Zugewinn sein können und wichtige Bezugspunkte darstellen, welche die Möglichkeiten der Interkomprehension im Russischunterricht erweitern. Ein Unterricht, der sprachliche Heterogenität auf eine wertschätzende Art und Weise mit einbeziehe, führe zu einer positiveren Einstellung zu Vielfalt und Diversität in der Schule. Auch die anonym befragte Lehrerin sieht den Einbezug verschiedener Slavinen in den Russischunterricht als eine für den Alltag nützliche Herangehensweise, betont dabei aber auch, dass alle Sprachen der Schüler und Schülerinnen hervorgehoben werden müssten und nicht nur die slawischen Erstsprachen (beispielsweise beim Zählen in verschiedenen Sprachen, um diese mit der Zielsprache Russisch zu vergleichen).

Herangehensweise an Mehrsprachigkeit in der Klasse

Die Herangehensweise an Mehrsprachigkeit in der Klasse ist bei den Befragten teilweise unterschiedlich. Steinhauser betont in diesem Zusammenhang auch, dass es unterschiedliche Methoden und Herangehensweisen an Mehrsprachigkeitsdidaktik gebe, zum Beispiel den Einbezug der ganzen Gruppe oder die vertiefende Förderung einzelner Lernender. Je nachdem könnten auch unterschiedliche Effekte erzielt werden.

Poyntner hob in seiner Einschätzung zu den Unterrichtsvorschlägen außerdem hervor, dass es sich seiner Meinung nach dabei um ein nicht kommunikationsorientiertes Konzept handle, welches daher weniger alltagstauglich sei. Sprachenvergleiche seien besonders für interessierte Lernende passend. Allerdings sehe er diese Herangehensweise dann gerechtfertigt, wenn die Erstsprachen der Schüler und Schülerinnen genutzt werden sollten und die Sprachenvergleiche in Abwechslung zu kommunikationsorientierteren Einheiten stünden. Er selbst nütze die Erstsprachen der Schüler und Schülerinnen (auch die nicht-slawischen) für einfache Vergleiche wie beispielsweise das Zählen in verschiedenen Sprachen. Umfangreichere Sprachenvergleiche, wie es die Unterrichtsvorschläge vorsehen, habe er in seinem Unterricht aber noch nicht ausprobiert und dies müsse auch sehr gut geplant sein. In Form eines Projektes oder ergänzender Exkursionen könne Mehrsprachigkeitsunterricht interessant sein. Auch die anonym befragte Lehrerin vertrat die Meinung, dass ein Einsatz von Interkomprehension und Sprachenvergleich besonders dann sinnvoll sei, wenn dieser in Abwechslung zu anderen Unterrichtsstrategien stünde.

Fischer weist auf die Notwendigkeit hin, die Interessen der Lernenden in die Herangehensweise an Mehrsprachigkeit in der Klasse mit einzubeziehen. Da im Lehrplan Interkomprehensionskompetenzen nicht direkt gefordert würden, seien diese eher als Nebenziel zu betrachten und daher läge es auch an den Schülern und Schülerinnen, ob sich diese damit auseinandersetzen wollten. Im Falle einer individuellen Auseinandersetzung der Lernenden mit Sprachenvergleichen sollte auf eine zusätzliche Unterstützung durch die Lehrperson geachtet werden. Bei der Herangehensweise an Mehrsprachigkeit sehe Fischer dann Probleme, wenn vorgefertigte Konzepte und Modelle unreflektiert übernommen würden. Das Unterrichtskonzept sollte an die jeweiligen Bedürfnisse der Gruppen angepasst werden.

Pater Sebastian sieht die Beschäftigung mit anderen Slavinen und mit Mehrsprachigkeit als Vertiefungsmöglichkeit für besonders begabte Schüler und Schülerinnen und für jene mit slawischen Erstsprachen. Es könnten weiters, seiner Meinung nach, Denkanstöße sein, um Interesse zu wecken oder Motivationsquellen, wenn etwa Besuche von russischsprachigen Personen im Unterricht (so wie Pater Sebastian dies stets forciert) nicht möglich sein sollten.

Lernende als Experten und Expertinnen

Zum Einsatz von Schülern und Schülerinnen als Experten und Expertinnen ihrer Erstsprache(n) gab es nur positive Erfahrungsberichte der interviewten Personen. Allerdings sei darauf zu achten, die Lernenden nicht zu überfordern oder bloß zu stellen (z.B. nicht vorlesen lassen). Steinhauser sowie die anonym befragte Person betonten beide die Wichtigkeit der wertschätzenden Haltung der Lehrperson gegenüber den Lernenden. Eine negative oder abwehrende Reaktion auf die Experten- und Expertinnenrolle würden sie von ihren Schülern und Schülerinnen nicht kennen, da diese die Rolle gerne übernehmen und dadurch Anerkennung von Seiten der Gruppe und der Lehrperson bekommen würden.

Auch Poyntner sieht diese Situation als unproblematisch an. Seine Schüler und Schülerinnen würden es nicht als Bloßstellung betrachten, wenn sie bestimmte Aufgabenstellungen in ihrer Erstsprache nicht durchführen könnten. Jedoch könne es sein, dass in der Unterstufe ein sensiblerer Umgang mit dieser Rollenverteilung von Nöten sei.

Fischer betrachtet die Hervorhebung von Lernenden als Experten und Expertinnen als Möglichkeit, jedoch betonte auch er, dass die Lehrperson darauf achten müsse, dass niemand dabei in eine unangenehme Situation gebracht werde. Wichtig sei es, auf die Sprachkenntnisse der Schüler und Schülerinnen zu achten und auch hierbei Fehler und Irrtümer zuzulassen und Raum dafür zu geben. Ein Einbezug von Sprachvergleichen in Verbindung mit Experten- und Expertinnenrollen der Lernenden könne zu einer Form der Selbstermächtigung führen, zum Beispiel durch Arbeit mit verschiedenen Quellen, wie Wörterbüchern oder auch durch den Einbezug von anderen Klassen oder der Familiensprachen.

Voraussetzungen der Lehrperson

Zu den Voraussetzungen die eine Lehrperson mitbringen müsse, um einen erfolgreichen Mehrsprachigkeitsunterricht durchzuführen, zählen laut den befragten Personen Motivation und Interesse, eine gezielte Ausbildung im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie Kenntnisse in mindestens einer weiteren Slavine neben der Zielsprache Russisch. Steinhauser betont außerdem die Wichtigkeit der Aneignung von Kenntnissen im Bereich des Sprachenvergleichs verschiedener Slavinen, welche im Zuge der Ausbildung erfolgen sollte. Auch eine positive Einstellung zu sprachlicher Heterogenität und Vielfalt sei von Seiten der Lehrperson notwendig, um die Unterrichtsvorschläge umzusetzen.

Auch Fischer betonte die Notwendigkeit einer breiten Basis in der Ausbildung der Lehrpersonen und einer Offenheit dafür, sich nicht nur auf die Zielsprache zu fixieren. Neben den sprachlichen Kenntnissen sollte auch eine gewisse Kulturkompetenz, also Wissen über die Länder der anderen Slavinen, vorhanden sein. Außerdem sehe er die Rolle der Lehrperson darin, die Schüler und Schülerinnen zu ermutigen, eigene Erfahrungen und Herangehensweisen an Mehrsprachigkeit zu sammeln und zu entwickeln. Leider würde die derzeitige Ausbildung aber laut Fischer nicht ausreichen, um den zukünftigen Lehrpersonen diese Voraussetzungen mitzugeben.

Verwechslungsgefahr

Eine Frage in den Interviews bezog sich darauf, inwieweit die befragten Personen durch die Unterrichtsvorschläge und Sprachenvergleiche im Allgemeinen eine Verwechslungsgefahr zwischen den slawischen Sprachen für die Lernenden sehen und wie diese vermieden werden könnte. Steinhauser empfiehlt zur Vermeidung von Verwechslungen einen gut strukturierten Unterricht mit einem für die Lernenden nachvollziehbaren roten Faden. Die Verwechslungsgefahr hänge oft mit der geringen zur Verfügung stehenden Zeit zusammen und würde sich dennoch sehr in Grenzen halten, da Steinhausers Mehrsprachigkeitsunterricht in erster Linie (auch aus Zeitgründen) auf die rezeptive Ebene abziele.

Poyntner betonte in diesem Zusammenhang auch die Wichtigkeit des Vorhandenseins von Grundwissen in der Zielsprache bevor Interkomprehensionsunterricht erfolgreich und ohne Gefahr von Verwechslungen durchführbar sei. Ebenso äußerte sich Pater Sebastian, dass Sprachenvergleiche im Anfangsunterricht für Verwirrung bei den Lernenden sorgen könnten. Auch der Einbezug der Schüler und Schülerinnen in die Planung des Unterrichts (z.B. bei der Definition der Lernziele) sollte laut Fischer dazu beitragen Verwirrungen vorzubeugen.

Einzig die anonym befragte Lehrerin sieht kaum Verwechslungsgefahr zwischen den Slavinen bei den Schülern und Schülerinnen mit nicht-slawischer Erstsprache. Manchmal würden sich Lernende mit slawischer Erstsprache über Verwechslungen beklagen, diese hätten es allerdings trotzdem um einiges leichter, die Zielsprache Russisch zu erlernen, als jene ohne Vorkenntnisse einer weiteren Slavine. Daher sieht die befragte Person diesen Punkt als unproblematisch an und jedenfalls nicht als Argument, die vorgelegten Unterrichtsvorschläge nicht im Unterricht auszuprobieren.

Zeitpunkt

Zum richtigen Zeitpunkt für Interkomprehensionsunterricht und Sprachenvergleiche vertreten die befragten Personen teils unterschiedliche Meinungen. Poyntner sowie Pater Sebastian empfehlen die Unterrichtsvorschläge nicht für den Anfangsunterricht, da dies sonst eine Verwirrung der Lernenden zur Folge haben könnte. Nach Erwerb eines Grundwissens in der Zielsprache könnten laut Poyntner aber durchaus Querverbindungen zu anderen Slavinen geschaffen werden.

Fischer sowie die anonym befragte Lehrerin sind der Meinung, dass mit solchen Unterrichtsvorschlägen relativ bald im Lernprozess begonnen werden könnte. Die anonym befragte Lehrerin sprach sich auch dafür aus, dass der Einbezug der anderen slawischen Erstsprachen besonders für den Anfangsunterricht interessant sei, wenn zum Beispiel in verschiedenen Erstsprachen gezählt und dies mit der russischen Sprache verglichen würde. Fischer schlug weiters für den anfänglichen Unterricht Exkursionen in slawisch-sprachige Länder vor, wobei man trotzdem auch hier darauf achten müsse, dass keine Verwechslungen von Seiten der Lernenden passierten.

Im abschließenden Kapitel dieser Arbeit sollen nach einer kurzen Zusammenfassung die Erkenntnisse in Bezug auf die eingangs vorgestellten Fragestellungen dargelegt, sowie weiterführende formuliert werden.

KAPITEL 7: Fazit und Schlussbemerkungen

7.1. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit gibt einen Einblick in die aktuellen Forschungsgebiete der Mehrsprachigkeitsdidaktik, um eine Antwort auf die Frage zu finden, ob und wie das Potenzial von Schülern und Schülerinnen mit slawischen Erstsprachen im Russischunterricht genutzt werden kann und wie dies für alle Beteiligten einen Mehrwert erzeugt. Um diese Fragestellung zu beleuchten musste zunächst eine Beschäftigung mit allgemeinen Theorien zur Mehrsprachigkeit erfolgen, da es bisher nur wenige Forschungsarbeiten in Bezug auf den Russischunterricht gibt. In dieser Arbeit wurden jene von Steinhauser (vgl. 2014) oder Mehlhorn (vgl. 2014b) vorgestellt und in den größeren Kontext der Mehrsprachigkeitsforschung eingebettet.

Um die Aktualität der Fragestellung zu zeigen, wurde die Mehrsprachigkeit an Österreichs Schulen, mit einem Schwerpunkt auf slawischen Erstsprachen, dargestellt. Hierzu wurde auf verschiedene Statistiken des Bundesministeriums für Bildung und Frauen zurückgegriffen, welche zeigten, dass bei einem Anteil von 21,1 Prozent an Lernenden mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2013/14 (vgl. Statistik Austria, 2015a: 12), sich die Frage stellt, wie deren sprachliches Potenzial für den Unterricht genutzt werden kann. Auch die slawischen Sprachen nehmen einen wichtigen Stellenwert bei den Erstsprachen der Schüler und Schülerinnen an Österreichs Schulen ein. Laut Bildungsdokumentation des Schuljahres 2013/14³⁴ steht die Slavine Serbisch mit 21.419 Sprechern und Sprecherinnen in österreichischen Schulen an dritter Stelle der meistgesprochenen Erstsprachen (nach Deutsch und Türkisch) (vgl. BMBF, Schuljahr 2013/14). In dieser Dokumentation wurden neben den Erstsprachen auch die Zweit- und Drittsprachen der Lernenden erhoben, was eine deutliche Weiterentwicklung der Bildungsdokumentation bedeutet, da bis zum Schuljahr 2003/04 ausschließlich die Erstsprache erhoben wurde (vgl. BMBF, 2014/15b: 3). Daran anschließend wurden weiters verschiedene Projekte und

³⁴ Leider bildet diese Sprachendokumentation die Realität unzureichend ab. So werden etwa Serbokroatisch und BKS sowie Bosnisch, Kroatisch und Serbisch getrennt angeführt, was zu einer Verfälschung der eigentlichen Sprecher- und Sprecherinnenzahl führt, da es sich dabei um Varianten/Varietäten einer Sprache handelt.

Institutionen auf österreichischer und europäischer Ebene vorgestellt, welche sich schwerpunktmäßig mit Mehrsprachigkeit an Schulen auseinandersetzen.

Auf theoretische Überlegungen zu sprachlicher Heterogenität wurde ebenfalls eingegangen. Es zeigte sich, dass auf verschiedenen Ebenen ein Paradigmenwechsel vom Defizitverständnis bezüglich anderer Erstsprachen als Deutsch hin zu einer wertschätzenden Einstellung zu Vielfalt und Heterogenität gefordert wird (vgl. beispielsweise Gogolin, 2008). Auch wurde thematisiert, dass das vermeintlich homogene Klassenzimmer nicht der österreichischen Realität entspricht. Dementsprechend ist ein bewusster Umgang mit sprachlicher Heterogenität erforderlich (vgl. beispielsweise Gogolin, 2008 oder Faschingeder, 2013). In diesem Zusammenhang wurden auch Ansätze zu Differenzierung im Unterricht vorgestellt (vgl. etwa 2009a: 12). Auf die Ansicht, dass es im Fremdsprachenunterricht mittlerweile nicht mehr darum gehe, ein perfektes Sprachniveau zu erreichen, wurde ebenfalls eingegangen. Demnach sollten auch Teilkompetenzen wertgeschätzt werden. Die sprachlichen Kompetenzen mehrsprachig aufgewachsener Lernender seien nicht mit jenen von einsprachigen Schülern und Schülerinnen zu vergleichen (vgl. hierzu Allgäuer-Hackl & Jessner, 2013: 121 oder Gogolin & Krüger-Potratz, 2010: 189). Hierzu wurde das Beispiel von Grosjean zitiert, in dem dieser mehrsprachige Menschen mit Hürdenläufern und -läuferinnen vergleicht. Diese würden verschiedene Disziplinen meistern und wären in diesem Zusammenspiel exzellent und sie würden bei Wettbewerben auch nicht mit Sportlern und Sportlerinnen verglichen werden, welche ‚nur‘ in einer Einzeldisziplin antreten, die sie dafür perfekt beherrschten. Auch mehrsprachige Personen würden mehrere Disziplinen beziehungsweise Sprachen in sich vereinen und dürften daher nicht mit einsprachig aufgewachsenen Personen verglichen werden. Sprachenlernen sei schlicht kein linearer Prozess, in dem jede Sprache unabhängig voneinander betrachtet oder die Kompetenzen darin verglichen werden könnten. Stattdessen sei der Blick auf das Zusammenspiel wichtig. (Vgl. Grosjean, 1985: 471)

In Anschluss daran erfolgte eine Auseinandersetzung mit der derzeitigen Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen und mit den bisherigen Ansätzen, das Thema Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung in die Ausbildung zu implementieren. Hierbei wurde beispielsweise das Rahmenmodell *Sprachliche Bildung für alle Lehrenden* vorgestellt, welches vom Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) auf Basis des *Curriculum Mehrsprachigkeit* (vgl. Krumm & Reich, 2013) entwickelt wurde. Dabei handelt es

sich um einen Basiskurs für die LehrerInnenbildung, welcher zu einem professionalisierten und positiven Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Klasse und in allen Unterrichtsfächern führen soll (vgl. Haller & Wojnesitz 2014: 175-177). In der Beschäftigung mit den Curricula wurde zwar deutlich, dass es viele Ansätze und auch fertige Konzepte für die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in der Ausbildung künftiger Lehrpersonen gibt, allerdings wurden diese bisher nur zu einem kleinen Teil tatsächlich umgesetzt.

Aufbauend auf die theoretischen Grundlagen zu sprachlicher Heterogenität wurde die praktische Umsetzung im Unterricht besprochen. Es wurden verschiedene Methoden und Zugänge dargestellt, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf das Konzept der Interkomprehension gelegt wurde und auf die Möglichkeiten, welche dieses für den Unterricht eröffnet. Dabei wurde insbesondere die praktische Umsetzung in Mag. Wolfgang Steinhausers Unterricht (vgl. 2014) thematisiert, welcher über eine langjährige Erfahrung in der Einbeziehung der slawischen Erstsprachen seiner Schüler und Schülerinnen in den Russischunterricht verfügt. Dabei arbeitet er bewusst mit Sprachenvergleichen verschiedener Slavinen und der Zielsprache Russisch. Auf die dabei entstehende Rolle von Schülern und Schülerinnen als Experten und Expertinnen und der bewusste und vorsichtige Umgang damit wurde eingegangen.

Auch die Ergebnisse der für diese Arbeit durchgeführten *Experteninterviews* wurden dargestellt. Hierzu wurden Unterrichtsvorschläge zusammengestellt und erarbeitet (siehe Anhang), welche vier Experten und einer Expertin vorgelegt wurden, mit dem Ziel am Beispiel dieser Unterrichtsvorschläge die Umsetzbarkeit und Sinnhaftigkeit von Mehrsprachigkeits- und Interkomprehensionsunterricht in der Schule zu diskutieren. Die *Experteninterviews* wurden zusammengefasst und in einer abschließenden qualitativen Inhaltsanalyse thematisch geordnet dargestellt. Einen Einblick in die Erkenntnisse aus den Interviews in Bezug auf die Forschungsfragen und das Thema dieser Arbeit soll das nächste Kapitel geben.

7.2. Erkenntnisse in Bezug auf die Forschungsfragen

Dieses Kapitel fasst mögliche Antworten auf die Fragestellungen dieser Arbeit zusammen. Diese lauteten:

Inwiefern kann das Potenzial von Lernenden mit slawischer Erstsprache im Russischunterricht genutzt werden?

Sowie:

Wie können der Russischunterricht und das Lernverhalten aller Lernenden einer Gruppe von Mehrsprachigkeit profitieren und wie kann die Lehrperson das sprachliche Repertoire der Lernenden unterstützen?

Das Potenzial von Lernenden mit slawischer Erstsprache kann im Russischunterricht auf verschiedene Art und Weise genutzt werden. Viele Sprecher und Sprecherinnen, die mehrsprachig aufgewachsen sind, haben bereits einige Vorteile beim Erlernen einer neuen Sprache, da sie auf Sprachlernerfahrungen zurückgreifen können (vgl. Allgäuer-Hackl & Jessner, 2014: 133f.). Diese Erfahrungen können im Unterricht bewusst gemacht und mit den anderen Schülern und Schülerinnen geteilt werden.

Außerdem kann im Zuge von Interkomprehensionsunterricht ein Sprachenvergleich zwischen der Zielsprache Russisch sowie einer oder mehrerer Slavinen erfolgen. Dabei können Lernende mit slawischen Erstsprachen aktiv miteinbezogen werden und so wichtige Bezugspunkte für die ganze Lerngruppe darstellen (vgl. Steinhauser, 2015). Durch diese Sprachenvergleiche, welche beispielsweise bei Steinhauser rein in der Zielsprache kommuniziert werden, haben die Lernenden die Möglichkeit, neben der Stärkung der russischen Sprache auch rezeptive Kompetenzen in einer weiteren Slavine zu erwerben.

Jene Schüler und Schülerinnen mit slawischen Erstsprachen können in einer begleitenden und umsichtigen Art und Weise als Experten und Expertinnen ihrer Erstsprache(n) in den Unterricht integriert werden. Dabei wird deren Selbstmotivation unterstützt sowie eine positive und wertschätzende Einstellung gegenüber ihren Erstsprachen gefördert. Dies kann zugleich ein Ansporn für die gesamte Lerngruppe sein, die Zielsprache Russisch zu lernen, um Kenntnisse in anderen Slavinen leichter zu erwerben. (Anonym, 2015)

Welche didaktischen Zugänge zu Mehrsprachigkeit in der Schule werden im aktuellen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs thematisiert?

Die aktuellen Forschungsgebiete zum Thema Mehrsprachigkeit sind ausgesprochen vielfältig (siehe Kapitel 2). Sie reichen vom Diskurs zu den sogenannten *Prestigesprachen*³⁵ über

³⁵ Zum Thema *Prestigesprachen* siehe Gogolin, 2001 oder auch den Artikel *Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen* von Krumm, 2013.

Ergebnisse aus der psycholinguistischen Forschung zur Mehrsprachigkeit, wie beispielsweise das sogenannte *Dynamische Modell der Mehrsprachigkeit* (DMM) (vgl. Herdina & Jessner, 2002; vgl. auch Jessner, 2008), bis hin zu konkreten empirischen Studien aus dem Unterricht, zum Beispiel bei Steinhauser im Gymnasium Zwettl (vgl. Steinhauser, 2014) oder bei Mehlhorn, welche eine Studie zu Interkomprehension im Russischunterricht durchgeführt hat (vgl. Mehlhorn, 2014b).

Bereiche wie die Ausbildung der künftigen Lehrpersonen nehmen ebenfalls einen wichtigen Stellenwert in der derzeitigen Forschung und auch im bildungspolitischen Diskurs ein. Der Besuch auf der 6. Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Sprachendidaktik: *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen* im November 2015³⁶ zeigte, dass sich aktuelle Forschungsarbeiten mit Themen wie Lehrwerksforschung und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht befassen. Auch muttersprachlicher Unterricht und Sprachförderung sind aktuelle und wichtige Themen in Forschung und Bildungspolitik.

Inwieweit wird das Phänomen Mehrsprachigkeit im Unterricht in der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen berücksichtigt und welche Fertigkeiten und Kenntnisse braucht die Lehrperson, um Mehrsprachigkeit sinnvoll in den Unterricht integrieren zu können?

Wie schon erwähnt, gibt es bereits umfangreiche Konzepte für eine Implementierung des Themas Mehrsprachigkeit in die Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen. Allerdings werden diese bisher nur teilweise umgesetzt. Beispiele für eine Berücksichtigung des Phänomens sprachlicher Heterogenität wären etwa Curricula an der PH Vorarlberg sowie jene in Tirol, wo Kompetenzbeschreibungen aus dem *Curriculum Mehrsprachigkeit* (vgl. Krumm & Reich, 2013) aufgenommen wurden. Weiters hat die Pädagogen- und Pädagoginnenbildung im Süd-Ost Verbund wichtige Aspekte des Rahmenmodells *Sprachliche Bildung für alle Lehrenden* (vgl. Haller & Wojnesitz 2014: 175-177) in die Curricula einbezogen (Auskunft des BMBF).

Auch an der Universität Wien werden einzelne Lehrveranstaltungen zum Thema *Mehrsprachigkeit in der Schule* angeboten, allerdings handelt es sich dabei nicht um ein so umfangreiches Programm, wie jenes, welches das Rahmenmodell *Sprachliche Bildung für*

³⁶Informationen zur 6. ÖGSD Tagung online unter:
<http://www.oegsd.at/Aktuelles/ÖGSDTagungSalzburg/tabid/3827/Default.aspx> [Zugriff am 19.10.2015]

alle Lehrenden (siehe Kapitel 4.3.) vorsehen würde. Außerdem können die Universität Klagenfurt mit ihrem viersemestrigen Lehrgang *Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit* (vgl. PFL, o. J.) sowie das *Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik (IMoF)* an der Universität Innsbruck, welches sich als eine sprachenübergreifende Fremdsprachendidaktikausbildung für Lehramtsstudierende begreift (vgl. Universität Innsbruck, o. J.a), hervorgehoben werden.

Um den zweiten Teil der Forschungsfrage zu beantworten, der sich auf die Ermittlung der Fertigkeiten und Kenntnisse bezieht, welche eine Lehrperson benötigt, um Mehrsprachigkeit sinnvoll in den Unterricht integrieren zu können, sollen nun Erkenntnisse aus den Interviews dargestellt werden. Als Voraussetzungen neben einer grundsätzlichen Offenheit, Interesse und einem wertschätzenden Umgang gegenüber sprachlicher Heterogenität und Vielfalt werden auch konkrete Kenntnisse im Bereich der Lexik und des Sprachenvergleichs von mindestens einer Slavine neben der Zielsprache Russisch gefordert (vgl. Steinhäuser, 2015 sowie anonym, 2015). Außerdem sei eine gewisse Kulturkompetenz notwendig, um den Schülern und Schülerinnen nicht nur einen Einblick in die Sprache anderer slawisch-sprachiger Länder, sondern auch in deren kulturelles Leben geben zu können (vgl. Fischer, 2015). Eine wichtige Aufgabe der Lehrperson in diesem Zusammenhang wurde weiters darin gesehen, Lernende zu ermutigen, eigene Erfahrungen zu sammeln und Herangehensweisen an Interkomprehension und Sprachenvergleiche zu entwickeln (vgl. Fischer, 2015). Diese Fähigkeiten der Lehrperson sollten im Zuge des Studiums erlangt werden.

7.3. Methodisch-didaktische Impulse aus den Ergebnissen der Interviews

Trotz der grundsätzlich positiven Einstellung zu sprachlicher Heterogenität in der Klasse und zu den Unterrichtsvorschlägen, wurden einige Bedenken geäußert. Der am häufigsten genannte Einwand bezieht sich auf den Zeitaspekt. Es wird bezweifelt, ob die Unterrichtsvorschläge in der zur Verfügung stehenden Zeit umsetzbar sind. Oft sei der Zeitmangel ein Grund dafür, zusätzliche Aspekte des Sprachenlernens, zu dem etwa auch Interkomprehensionsunterricht zu zählen wäre, unberücksichtigt zu lassen. Auch aus diesem Blickwinkel wurde der Einsatz der Unterrichtsvorschläge eher bei besonders begabten und motivierten Schülerinnen und Schülern vorgeschlagen (vgl. Poyntner, 2015; vgl. Pater Sebastian, 2015).

Ein wichtiger Kritikpunkt war außerdem, dass einige Übungen in den Vorschlägen das in den Vorüberlegungen und Rahmenbedingungen vorausgesetzte Sprachniveau (A1-A2) überschreiten und daher viel zu schwer für die Lernenden wären. Daraus ist zu schließen, dass eine Anpassung einzelner Übungen an die Sprachkompetenzen der Schüler und Schülerinnen der jeweiligen Lerngruppe erfolgen müsste, um die Unterrichtsvorschläge erfolgreich umsetzen zu können.

Eine Problemstellung, die sich im Zuge der Arbeit und auch während der Interviews herausgebildet hat, ist jene, dass es für die Lehrpersonen schwierig sein könnte, die Aussprache in anderen Slavinen als der Zielsprache bei Lernenden zu korrigieren, wenn sie selbst in diesen nur vereinzelt Kenntnisse haben und keine Schüler oder Schülerinnen mit den entsprechenden Erstsprachen anwesend sind. Da die meisten Übungen aus den Unterrichtsvorschlägen jedoch ausschließlich auf rezeptive Kenntnisse abzielen, wird sich diese Situation nur selten ergeben. Einzelne Übungen sind allerdings mit der Aussprache von Wörtern in anderen Slavinen verbunden. In einem ergänzenden Gespräch wurde von Fischer der Vorschlag gemacht, dass von der Lehrperson Hilfestellungen angeboten werden könnten, wie etwa die Erklärung von Sprachprozessen, die zu der entsprechenden Aussprache einer Slavine geführt haben.

Zwar hat noch keine der befragten Lehrpersonen (außer Steinhauser) einen so umfassenden Mehrsprachigkeitsunterricht, wie in den Unterrichtsvorschlägen geplant, umgesetzt, dennoch wurden immer wieder die in der Lerngruppe vertretenen Erstsprachen in den Unterricht eingebaut. Oft wird versucht bei kleinen Übungen, wie beispielsweise beim Zählen, diese in verschiedenen (nicht nur slawischen) Sprachen gemeinsam mit allen Lernenden durchzuführen. Auch direkte Sprachenvergleiche werden manchmal eingebaut, besonders aber im Vergleich zur deutschen Sprache (vgl. anonym, 2015).

Grundsätzlich sei noch betont, dass sich mehrere der Experten und die Expertin einig waren, dass den Schülern und Schülerinnen durch einen Unterricht, wie ihn die Unterrichtsvorschläge beispielhaft skizzieren, Tore geöffnet werden können. Mit dem Erlernen der Zielsprache Russisch, stehen ihnen sogar gleich etliche Tore zu anderen slawischen Sprachen offen und es liegt an ihnen selbst und an den Rahmenbedingungen (Schule, Lehrperson, Eltern etc.) wie weit diese geöffnet werden können (vgl. Fischer, 2015).

7.4. Ausblick und Forschungsperspektiven

Abschließend soll ein Ausblick darauf gegeben werden, welche weiterführenden Fragestellungen und Forschungsperspektiven sich aus der vorliegenden Arbeit ergeben.

Im Zuge dieser Arbeit wurde deutlich, dass einige Experten und Expertinnen die Annahme einer Kompetenzerweiterung auf sprachlicher und interkultureller Ebene für alle Lernenden einer Gruppe bei einer Einbeziehung des Sprachenpotenzials von Schülern und Schülerinnen mit einer slawischen Erstsprache im Russischunterricht, bestärken. Es zeigte sich aber auch, dass es weiterhin einen großen Bedarf an Forschungsarbeiten im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik (besonders auch für den Russischunterricht) gibt. Daher wäre es sehr spannend, in diesem Bereich gezielt empirische Forschungsarbeiten durchzuführen. Slawische Sprachen sind ein wichtiger Bestandteil des heutigen Schulalltags in Österreich und der Russischunterricht könnte an diese anknüpfen und einen Bezugspunkt darstellen.

Weiterführend wären Studien zum konkreten Einsatz von schulischem Interkomprehensionsunterricht bei slawischen Sprachen interessant. Die Lernendenrolle als Experten und Expertinnen ihrer Erstsprache(n) zu untersuchen würde weitere Erkenntnisse in Hinblick auf die Klassendynamik und mögliche motivationssteigernde Effekte bei den betreffenden Schülern und Schülerinnen oder der Lerngruppe insgesamt liefern.

Auch die Rolle der Sprachkenntnisse für die eigene Identität(sfindung) wäre ein interessantes Forschungsthema, da besonders slawische Sprachen oft nicht als sogenannte ‚Prestigesprachen‘ gesehen werden (vgl. Krumm, 2013). Hierbei könnte der Russischunterricht einen positiven Beitrag zu einem wertschätzenden Umgang mit diesen Sprachen leisten.

Weiters würde die Frage, wie bei einem Interkomprehensionsunterricht der slawischen Sprachen Lernende mit nicht-slawischen Erstsprachen (zum Beispiel Türkisch) mit einbezogen werden können, Aufmerksamkeit verdienen.

Ein in Zukunft wichtiges Beobachtungsfeld wird außerdem durch die Frage definiert werden, wieviel Raum der Interkomprehensionsdidaktik im Unterricht zugesprochen wird. Laut Auskunft von Steinhauser (vgl. 2014: 122f. sowie 2015) gibt es diesbezüglich durch die Standardisierungen im Zuge der Zentralmatura große Änderungen. Bisher konnten die Schüler und Schülerinnen bei der Matura in Spezialgebieten geprüft werden, die Sprachenvergleiche aus dem Unterricht beinhalteten. Dies ist nun allerdings nicht mehr möglich da

es keine Spezialgebiete mehr gibt und auch in den Themenpools bisher keine Sprachenvergleiche vorgesehen sind. Ein wichtiger Faktor für die Umsetzbarkeit von Interkomprehensionsdidaktiken, wie beispielsweise jene von Steinhauser, sind neben den Standardisierungen, auch die dadurch beeinflussten Rahmenbedingungen. So liegt es nicht nur im Ermessen der Lehrperson wie der Unterricht gestaltet wird, denn auch die Schulleitung, die Eltern sowie die Schüler und Schülerinnen selbst können ein Unterrichtskonzept möglich machen - oder auch verhindern. Es bleibt die Frage offen, inwieweit Konzepte wie jenes von Steinhauser zukünftig unter den derzeitigen Bedingungen umsetzbar sind. Ob sich diese Gegebenheiten wieder ändern werden und Interkomprehensionsdidaktik trotzdem Eingang in den Russischunterricht finden wird, hängt außerdem sehr stark von der Ausbildung der zukünftigen Lehrpersonen ab. Nur wenn dort Mehrsprachigkeits- sowie Interkomprehensionsdidaktik einen entsprechenden Stellenwert bekommen, kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrpersonen diese Themen in den Unterricht auch tatsächlich einbringen. Leider kann bisher in den neuen Curricula der LehrerInnenbildung kein großer Schwerpunkt auf dem Gebiet der Mehrsprachigkeits- und Interkomprehensionsdidaktik festgestellt werden. Es sind entsprechende Konzepte vorhanden, wie beispielsweise das in dieser Arbeit vorgestellte Rahmenmodell *Sprachliche Bildung für alle Lehrenden* (vgl. Haller & Wojnesitz 2014: 175-177), jedoch fanden diese bis jetzt nur sehr marginal Eingang in das tatsächliche Ausbildungsangebot.

Es bleibt zu hoffen, dass sich die Mehrsprachigkeitsforschung in der Didaktik und der Aus- und Weiterbildung niederschlägt und so allen Interessierten eine breite Basis für neue Zugänge eröffnet.

Краткое содержание

Название дипломной работы:

«...Давайте приоткроем дверь!... - Использование потенциала учащихся – носителей славянских языков на занятиях по русскому языку в контексте многоязычия»

Введение

В австрийских школах разнообразие, и особенно языковое разнообразие, повсеместно. В данной работе анализируются школьники с отличным от немецкого родным языком, и тот потенциал, который несёт в себе их многоязычие. Из этой ситуации могут извлечь пользу все участники занятий. Основное внимание в дипломной работе обращается на ситуации, когда в занятиях по русскому языку принимают участие школьники- носители славянских языков. Целью работы является поиск ответа на вопрос, какую пользу приносит многоязычие в рамках занятий языком.

Тема многоязычия в школе очень актуальна. Практически все учителя в Австрии работают в учебных группах, в которых участвуют школьники с отличными от немецкого родными языками, очень часто это носители славянских языков. В зависимости от отношения учителя и его подготовки к культурному и языковому разнообразию многоязычие при этом рассматривается или как проблема, или как шанс.

Задача данной работы - показать, что положительное обращение с гетерогенностью в школе возможно и желательно, а также что существуют разные варианты и образцы преподавания, в которых многоязычие - компонент занятий.

Обзор актуальных результатов исследований

Глава даёт краткий обзор актуальных результатов исследований в контексте данной работы. В ходе поиска и сбора информации выяснилось, что затронутая в данной дипломной работе тематика ещё недостаточно освещена в научных исследованиях.

Зато есть большое количество актуальных публикаций в области дидактического и научного исследования многоязычия.

Большой научный вклад в анализ и разработку занятий по русскому языку с участием носителей других славянских языков внесли работы В. Штейнхаузера.

Вольфганг Штейнхаузер - австрийский учитель русского и английского языков и исследователь дидактики преподавания русского языка в контексте многоязычия. Он создал метод преподавания, который использует потенциал учеников со славянскими родными языками, и задействует параллели между русским и другими славянскими языками. В. Штейнхаузер применяет данный метод в гимназии г. Цветль в Нижней Австрии, и у меня была возможность поприсутствовать на одном из его занятий.

Метод В. Штейнхаузера основан на принципе «взаимопонимания» (engl. *intercomprehension*). Под этим понимается техника коммуникации, которая использует связи между языками. За счёт этих связей возможны ситуации, когда один человек говорит на родном языке с другим человеком, который также говорит на своём родном языке, и они понимают друг друга, поскольку говорят на родственных языках (например, на русском и украинском) (см. Tafel, Đurić, Lemmen, Olshevska, & Przyborowska-Stolz, 2009: 5). В контексте школьного обучения на занятиях языком этот метод «взаимопонимания» используется для установления связей между изучаемым и другими родственными языками. При этом родные языки учащихся, если они родственны изучаемому языку, могут быть использованы как дополнительный ресурс, прежде всего для получения рецептивных знаний в изучаемом языке (см. Schöpp, Mössner, & Hinger, 2010: 32-36). Рецептивные компетенции приобретаются не только в изучаемом языке, например, русском, но и в других родственных языках. От такой формы «взаимопонимания» получают пользу не только носители славянских языков, но и те учащиеся, кто выстраивает и понимает взаимосвязи славянских языков на основе знаний, полученных ими в процессе изучения русского языка на школьных занятиях.

Приблизительно 10% времени на факультативных занятиях В. Штейнхаузер уделяет использованию метода «взаимопонимания» (см. Steinhauser, 2015). Теоретической основой метода является трёхуровневый план, разработанный В. Штейнхаузером.

Приведенный ниже план он начинает использовать примерно через шесть месяцев после начала занятий русским языком (см. Steinhauser, 2014: 116f.).

В начале работы ученикам проигрываются примеры общения на одном из славянских языков, но не на русском. Они должны осознать сходство обоих славянских языков. Потом реализуется трёхуровневый план, который в сокращённом варианте выглядит следующим образом (см. Steinhauser, 2014: 116f. Перевод Julia Laimer):

«Поставьте в скобках цифры, соответствующие выражениям на левой стороне, и дополните справа от скобок выражения на русском языке.

1. Первый уровень: похожие выражения

1 Dobrý den! [2] Добрый вечер!

2 Dobrý večer! [] там

3 tam []

2. Второй уровень: частично похожие выражения

1 Co? [] завтра

2 Kde? [] Сколько это стоит?

3 zítra []

4 Kolik to stojí? []

3. Третий уровень: различные выражения

1 Dobré ráno! [] Доброе утро!

2 Na shledanou! []

3 Kde mají...? []»

Кроме этих заданий, В. Штейнхаузер использует на занятиях особые диалоги для сравнения языков. При этом ученики учат в первую очередь язык получателя,

следовательно, русский язык, который они используют для сравнения. В ходе занятий, однако, кроме выражений сравнения и мнения на русском языке, ученики заучивают и некоторые слова и фразы на других славянских языках. При этом основное внимание В. Штейнхаузер уделяет рецептивным видам речевой деятельности. (см. Steinhauser, 2014: 116f. и Steinhauser, 2015)

Конкретный пример:

<p><i>«А: Я думаю, что ‚Dobryj večer!‘ будет номер 2.</i></p> <p><i>Б: Я тоже так думаю.</i></p> <p><i>Б: Я не согласен/согласна.</i></p> <p><i>Б: Я не согласен/согласна. Я думаю, что ‚... ..‘, будет номер</i></p> <p><i>А: Ты прав/права.» (см. Steinhauser, 2014: 117; обработка Julia Laimer)</i></p>	<p><i>или</i></p> <p><i>или</i></p>
---	-------------------------------------

Во время выполнения задания ученики должны говорить только на русском языке (см. Steinhauser, 2014: 117). Есть разные возможности расширения этих диалогов, например, за счёт использования других выражений (Steinhauser при содействии Jaspere и Kyselova, о. J.: 1):

<p><i>«А: По-русски говорят ‚.....‘. А как говорят по-чешски?»</i></p> <p><i>Б: По-чешски говорят ‚.....‘.»</i></p>

или:

<p><i>«А: В русском языке есть слово/выражение ‚.....‘. А в чешском?»</i></p> <p><i>Б: В чешском языке есть слово/выражение ‚.....‘.»</i></p>

Раньше было допустимо использовать эти дополнительные знания на выпускном экзамене (матуре), но в результате стандартизации, к сожалению, такой возможности больше нет.

Как уже указывалось, в настоящее время существует большое количество публикаций в области дидактического и научного исследования многоязычия. Они затрагивают темы лингвистики, психолингвистики и социолингвистики, а также

педагогике и дидактике преподавания иностранных языков. Научное исследование многоязычия, например, исследовательская работа А. Войнезитца о многоязычии в гимназиях г. Вены (см. Wojnesitz, 2010) - основа данной работы.

Многоязычие в австрийских школах

Важным утверждение является то, что сообщение о наличии и употреблении одного или нескольких родных языков не имеет ничего общего с фактическим владением этими языками. (см. Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012: 238)

По статистическим данным «Образование в цифрах 2013/14» (Bildung in Zahlen 2013/14), в Австрии у 21,1% учеников немецкий не является родным языком (см. Statistik Austria, 2015: 12). Примерно четверть учеников в начальных школах не используют в повседневном общении немецкий, а говорят на других языках. По сравнению с полными общеобразовательными средними школами (нижняя ступень), где доля учеников-инофонов составляет 17%, в неполных средних школах эта доля составляет 21,8%. (см. Statistik Austria, 2015: 24-26)

В опросе под названием «Образовательная документация» (BilDok/ Bildungsdokumentation), регулярно проводимом Министерством образования Австрии (BMBWF), в последние годы появилась возможность указывать несколько языков, которые используются в повседневном общении. До 2003/2004 можно было указывать только один язык. По данным «Образовательной документации» (BilDok) за 2013/14 учебный год, на втором месте после немецкого в Австрии в качестве первого родного языка указывался турецкий язык (53.489 человек). На третьем месте - сербский (славянский) язык (21.419 человек).

Славянские языки как родные в качестве языкового потенциала на занятиях

Славянские языки, как все языки, несут в себе огромный потенциал. Ученики, которые вырастают многоязычно, имеют все шансы использовать этот потенциал и органично, на высоком уровне интегрировать их языки в жизнь, используя открывающиеся при этом возможности. Школа, и в особенности уроки русского языка, могут внести вклад в это развитие, и, в свою очередь, извлечь пользу из многоязычия учеников.

В исследовательском дискурсе и в обществе идёт обсуждение шансов и задач, связанных с многоязычием. Часто встречается мнение, которое можно определить как «мышление недостатка», т.е. восприятие многоязычия как недостаток, нечто нежелательное и не приносящее пользы. Это мнение часто высказывается, например, в газетах (см. DiePresse.com, 2011). На самом деле многоязычие - огромный потенциал, не только для соответствующего человека, но и для всего общества. (см. Probst-Yüce, 2015: 168f.)

Часто люди воспринимают славянские языки отрицательном образом, в противоположность другим языкам, например, английскому, французскому или немецкому, которые имеют больший престиж. О проблеме так называемых «престижных языков» писали Х-Ю. Крумм (2013), Г. Гомбос (2015), а также И. Гоголин (2001).

Кроме того, в обществе ещё присутствует устаревшая идея о том, что возможен и существует так называемый «гомогенный и одноязычный школьный класс». Это предположение не соответствует реальности. Ученики в австрийских школах уже давно говорят на разных языках. А о «гомогенном классе» речи вообще быть не может, так как каждый человек - всегда отдельная личность с ярко выраженной индивидуальностью. И. Гоголин (2008) указывает на это в своей книге под названием: «Одноязычный габитус многоязычной школы».

Конечно, чрезвычайно важной задачей является целенаправленное развитие немецкого и родного языка. Многоязычие - большая задача для школы и общества, поэтому важно в школьных буднях обращать внимание не только на задачи, но и на шансы и выгоду многоязычия. И. Гоголин и М. Крюгер-Поттграц (Gogolin, Krüger-Potratz, 2010: 105) предлагают сменить перспективу и использовать так называемую «педагогику одобрения». Но для внедрения этого вида педагогики требуется сознательная дискуссия о гетерогенности и разнообразии учеников.

Важным аспектом является смена перспективы в определении целей занятия по иностранному языку. Разные исследователи, например, Е. Алльгауер-Хакль и У. Йесснер (Allgäuer-Hackl, Jessner, 2013: 121) уточняют в этой связи, что долгое время конечной целью занятий иностранным языком воспринимался идеальный вариант, когда ученики добиваются глубоких знаний иностранного языка. Е. Алльгауер-

Хакль и У. Йесснер высказывают критическое замечание о том, что такая установка приводит к подчёркиванию недостатков и не принимает во внимание разнообразные и ценные (частичные) компетенции многоязычных людей.

В данной работе анализируются, кроме того, разные возможности дифференциации на занятиях. М. Бёнш (см. Bönsch 2009a: 14), например, указывает на то, что каждого ученика важно рассматривать как отдельную личность. Он предлагает проводить различную обработку учебного материала в соответствии с уровнем и особенностями учеников. Важным в этом контексте является то, что нужно создавать и предоставлять ученикам шансы для овладения материалом, а не рассортировывать их по группам в зависимости от уровня подготовки и успехов в учёбе. В результате индивидуального обращения с учениками их достижения могут значительно улучшиться, конечно, в зависимости от индивидуальных предпосылок и способностей каждого ученика. Тем не менее, важно обращать внимание и на общий уровень, которого все должны достигнуть. (см. Eberle, Kuch, & Track, 2014: 14)

М. Айзенманн и Т. Гримм (Eisenmann, Grimm, 2014: III) подчёркивают, что в связи с дифференцированием на занятиях для учителей очень важно иметь представление о разных типах восприятия учениками учебного материала. Однако методы и стратегии учеников часто различны. Кроме того, важно уточнить, что уровень владения родными языками часто варьирует в зависимости от обстоятельств.

Учителя при этом выполняют ответственную задачу провожатых учеников, поэтому важным аспектом в этом процессе является их образование и квалификация. Особенно многоязычие и гетерогенность на занятиях должны стать частью образования будущих учителей. Это предпосылка для успешного обращения педагогов с языковой и культурной гетерогенностью и разнообразием в школе.

Важным шагом на пути обсуждения в дидактике и научном исследовании вопросов многоязычия стала вышедшая в 2008-ом году работа Х-Ю. Крумма и Х. Райха «Программа обучения по многоязычию» (Krumm, Reich, Curriculum Mehrsprachigkeit, 2013). Она стала основой для рамочной модели «Базовые знания – языковое обучение для всех учителей: выявление потенциала – поддержка развития» (см. Haller & Wojnesitz, 2014: 175). Эта рамочная модель - базовый курс для будущих учителей, который должен способствовать положительному обращению с

многоязычием в школе во всех учебных предметах (не только на занятиях по иностранному языку). Концепция модели базируется на трёх тематических блоках: индивид и многоязычие - школа и многоязычие - общество и многоязычие (см. Haller & Wojnesitz 2014: 175-177), и состоит из пяти предметов (см. Haller & Wojnesitz, 2014: 178-188), которые должны интегрировать различные теоретические и практические аспекты в образование учителей:

- Предмет 1: *многообразие собственных языковых навыков - работа с языковой биографией и мотивация студентов.*
- Предмет 2: *опыт изучения языков - овладение языком*
- Предмет 3: *язык(и) - идентичность - культура*
- Предмет 4: *языки в учреждении «школа»: диагноз и содействие*
- Предмет 5: *языки в учреждении «школа»: общие условия*

В ходе сбора информации для данной работы возник вопрос, была ли включена эта рамочная модель в образование будущих учителей? Со стороны Министерства образования (BMBWF) не существует обязательного предписания к внедрению предложенной модели в практику подготовки учителей. Учебные заведения, например, университеты могут сам решать, включать ли предметы модели в учебную программу. По данным Министерства (BMBWF), в педагогическом институте Форарлберга и в пединституте земли Тироль учебная программа включает отдельные части «Программы обучения по многоязычию». Кроме того, во многих программах австрийских университетов есть занятия по теме многоязычия, но до сих пор они, к сожалению, не такие углублённые, как это рекомендовано в рамочной модели.

Методы преподавания и подходы к многоязычию

После теоретической части следует обратиться к конкретным вопросам преподавания. Очень важно в этом контексте учитывать жизненный мир учеников. В этой связи был сформулирован вопрос о потенциале учеников – носителей славянских языков, а также о том, насколько возможно для всех получать пользу от многоязычия на занятиях по русскому языку.

Чтобы успешно планировать занятия, нужно исходить из жизненного мира учеников и принимать во внимание их родные языки. К примеру, С. Лухтенберг (Luchtenberg, 1994: 209) приводит список условий для многоязычных занятий. До сегодняшнего дня этот список остаётся актуальным. Несколько пунктов из списка в качестве примеров:

«Заметно ли многоязычие учеников в школьном здании (например, многоязычные надписи, указатели и т. д.)? [...]

Есть ли языковые ритуалы, которые учитывают многоязычие (например, приветствие на разных языках)? Все ли дети знают названия родных языков одноклассников и одноклассниц и некоторые слова на этих языках?

Многоязычна ли библиотека школьного класса (то есть содержит ли она книги на родных языках всех учеников)? [...]

Есть ли у детей мигрантов двуязычный словарь и содействуется ли его употреблению в классе?» (Luchtenberg, 1994: 209; перевод Julia Laimer)

Б. Шадер (2012: 49; перевод Julia Laimer) дополняет следующий пункт:

«Используются ли на занятиях источники не только на немецком, но и на других языках (тексты, интернет-страницы и т. д.)?»

К сожалению, зачастую все эти условия не выполняются на практике. Иногда можно наблюдать даже противоположный вариант обращения с многоязычием, когда запрещаются все языки кроме немецкого (и кроме иностранных языков, которые преподают в школе), как, например, в школьном здании Венской бизнес-школы в г. Мёдлинге. (см. APA/red, 2015 и также Fischer, 2015)

Интересным вариантом занятий является ситуация, когда ученики выступают в роли экспертов по родному языку и культуре. Включение этих знаний в учебный процесс может быть выгодным для занятий, однако это не всегда работает, поскольку не все ученики чувствуют себя экспертами родной культуры или языка и ни в коем случае не следует необдуманно приписывать им определённую родную культуру. Часто ученики-инофоны родились в Австрии и думают о себе как австрийцы, поэтому не

всегда возможно сделать вывод о принадлежности к определённой культуре исходя из родного языка. (см. Fleck, 2015a)

Кроме того, важно отметить, что ученики - носители других родных языков часто не имеют достаточных языковых знаний на родном языке, чтобы выступать и рассматривать себя в роли экспертов. Это касается и учеников с родным немецким языком. Б. Шадер (Schader, 2012: 33ff.) высказывается об этом следующим образом:

«Интуитивное владение языком и сознательное знание его системы и правил - две разные вещи.» (Schader, 2012: 34)

Уровень владения родным языком может варьировать, так как, несмотря на то, что ученики зачастую могут хорошо говорить, часть из них никогда не занималась письменной речью. Кроме того, многие из них (как и ученики, у которых немецкий язык родной) говорят на диалекте. (см. Schader, 2012: 68; см. Mehlhorn, 2014: 102) Очень важно в этом контексте не скомпрометировать учеников перед одноклассниками. (см. Schader, 2012: 34f.)

У учеников-инофонов есть большая выгода. Они уже выучили один иностранный язык и поэтому имеют знания и владеют стратегией для усвоения других языков (см. также Staar, 2013: 85).

Примером того, как можно использовать многоязычие жизненного мира учеников, является принцип «взаимопонимания». Как уже было описано выше, на этом принципе основан метод В. Штейнхаузера (см. Steinhauser, 2014).

Учебный материал и мнения экспертов

В ходе данной работы я составила и разработала примерный план нескольких занятий по русскому языку в контексте дидактики многоязычия и «взаимопонимания» (см. приложение). Разработанные примеры я представила пяти экспертам (учителям и исследователям), чтобы узнать их мнение.

Обработка данных интервью осуществлялась путем качественного анализа содержания (см. Mayring, 2015). Результаты анализа представлены тематически:

- *Выполнимость в рамках имеющегося в распоряжении времени:* эксперты подвергли сомнению выполнимость примерного плана занятий, так как на занятиях мало дополнительного времени. В. Штейнхаузер тоже отметил, что в связи с нехваткой времени на занятиях он ограничивается рецептивными видами работы.
- *Укрепление знаний русского языка:* среди экспертов были высказаны разные мнения об укреплении знаний русского языка. Некоторые думают, что «взаимопонимание» укрепит знание русского языка, потому что сходство славянских языков может быть мотивацией для занятий русским языком, а другие высказали мнение, что это только отнимает время на занятии.
- *Общие условия:* Как оказалось, общие условия очень важны для реализации примерного плана. Если, например, родители или администрация школы не содействуют «взаимопониманию» на занятиях, план не будет работать.
- *Славянские языки как родные в качестве потенциала:* Некоторые эксперты отметили, что у многоязычия и у учеников - носителей разных языков есть большой потенциал. Один эксперт высказал мнение, что включение разных славянских языков в занятия очень полезно для повседневного общения учеников (см. аноним, 2015).
- *Подход к многоязычию в школе:* Подход экспертов к многоязычию различен. Есть много разных методов и подходов, в зависимости от учеников. Иногда следует включать в учебный процесс всех учеников, а иногда целесообразно предлагать «взаимопонимание» как дополнение только отдельным талантливым ученикам. Кроме того, такие элементы занятий, как, например, сравнительные блоки, могут выступать элементом урока наряду с другим содержанием.
- *Ученики в роли экспертов:* Опрашиваемые указали на то, что у них только положительный опыт с учениками в роли экспертов, но им кажется, что важно следить за тем, чтобы при этом не опозорить учеников перед классом.
- *Подготовка учителя:* Для успешного проведения занятий учителя должны выучить (по крайней мере, приобрести базовые знания), кроме русского

языка, дополнительный славянский язык и культуру и иметь представление о «взаимопонимании» славянских языков.

- *Путаница языков:* Некоторые опрошенные указывали на проблему путаницы языков, если на занятиях по русскому языку ведётся также работа с другими языками. Важной является хорошая структура занятий (см. Steinhauser, 2015) и достаточное время.
- *Лучшее время:* Что касается вопроса, на каком этапе обучения лучше всего включить «взаимопонимание» в занятия по русскому языку, то мнения экспертов разделились. Некоторые думают, что лучше не делать этого на начальных занятиях, а по мнению других, лучше всего вводить «взаимопонимание» в самом начале обучения, так как в этом случае можно использовать разные языки при изучении отдельных базовых тем, например, когда ученики изучают числа.

Заключение

Потенциал учеников - носителей славянских языков можно использовать на занятиях по русскому языку по-разному. В рамках метода «взаимопонимания» можно работать над сравнением славянских языков, тем самым активно и положительно включая учеников с родными славянскими языками в занятия и выявляя для всех точки соприкосновения. В ходе сравнения языков, во время которого ученики говорят только по-русски, у них есть возможность не только заниматься русским языком, но и получить рецептивные знания о других славянских языках. (см. Steinhauser, 2015)

Хочется надеяться, что научные исследования многоязычия найдут своё отражение в дидактике и в программах подготовки будущих учителей. Тем самым для всех участников образовательного процесса (учителей, учеников, родителей, общества, директоров и т. д.) была бы создана информационная платформа и солидная база для использования огромного потенциала многоязычия как в школьном образовании, так при решении глобальных задач современного мира.

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit gibt einen Einblick in die aktuellen Forschungsgebiete der Mehrsprachigkeitsdidaktik, um eine Antwort auf die Frage zu finden, ob und wie das Potenzial von Schülern und Schülerinnen mit slawischen Erstsprachen im Russischunterricht genutzt werden kann und wie dies für alle Beteiligten einen Mehrwert erzeugt. Um diese Fragestellung zu beleuchten erfolgt zunächst eine Beschäftigung mit allgemeinen Theorien zur Mehrsprachigkeit, da es bisher nur wenige Erkenntnisse in Bezug auf den konkreten Russischunterricht gibt.

Um die Aktualität der Fragestellung zu zeigen, enthält die Arbeit eine Übersicht zum Ist-Stand der Mehrsprachigkeit an Österreichs Schulen, mit einem Schwerpunkt auf slawischen Erstsprachen. Hierzu wird auf verschiedene Statistiken des Bundesministeriums für Bildung und Frauen zurückgegriffen. Daran anschließend werden verschiedene Projekte und Institutionen auf österreichischer und europäischer Ebene vorgestellt, welche sich schwerpunktmäßig mit Mehrsprachigkeit an Schulen auseinandersetzen.

Auch auf schon bestehende theoretische Überlegungen zu sprachlicher Heterogenität wird eingegangen. Es zeigt sich, dass auf verschiedenen Ebenen ein Paradigmenwechsel vom Defizitverständnis bezüglich anderer Erstsprachen als Deutsch hin zu einem wertschätzenden Gedanken zu Vielfalt und Heterogenität gefordert wird (vgl. beispielsweise Gogolin, 2008). In diesem Zusammenhang werden auch Ansätze zu Differenzierung im Unterricht vorgestellt (vgl. etwa 2009a: 12).

In Anschluss daran erfolgt eine Auseinandersetzung mit der derzeitigen Ausbildungssituation von zukünftigen Lehrpersonen und mit den bisherigen Ansätzen, das Thema Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung in die Ausbildung zu implementieren. Hierbei wird beispielsweise das Rahmenmodell Sprachliche Bildung für alle Lehrenden vorgestellt. Dabei handelt es sich um einen Basiskurs für die Lehrer- und Lehrerinnenbildung, welcher zu einem professionalisierten und positiven Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Klasse und in allen Unterrichtsfächern führen soll (vgl. Haller & Wojnesitz 2014: 175-177). Dieser Abschnitt der Arbeit versucht weiters zu hinterfragen, inwieweit diese bereits bestehenden Ausbildungskonzepte Eingang in die tatsächliche Lehrer- und Lehrerinnenbildung gefunden haben.

Im Anschluss an die theoretischen Grundlagen zu sprachlicher Heterogenität wird der Blick auf die praktische Umsetzung im Unterricht gerichtet. Es werden verschiedene Methoden und Zugänge dargestellt, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf das Konzept der Interkomprehension gelegt wird und auf die Möglichkeiten, welche dieses für den Unterricht eröffnet. Dabei wird insbesondere auf die praktische Umsetzung in Mag. Wolfgang Steinhausers Unterricht (vgl. 2014) eingegangen, welcher über eine langjährige Erfahrung in der Einbeziehung der slawischen Erstsprachen seiner Schüler und Schülerinnen in den Russischunterricht verfügt. Dabei arbeitet er bewusst mit Sprachenvergleichen verschiedener Slavinen und der Zielsprache Russisch. Auch die dabei entstehende Rolle von Schülern und Schülerinnen als Experten und Expertinnen und der bewusste und vorsichtige Umgang damit wird thematisiert.

In einem weiteren Schritt werden die Ergebnisse der für diese Arbeit durchgeführten *Experteninterviews* dargestellt. Hierzu wurden Unterrichtsvorschläge zusammengestellt und erarbeitet, welche fachkundigen Personen vorgelegt wurden, mit dem Ziel am Beispiel dieser Unterrichtsvorschläge die Umsetzbarkeit und Sinnhaftigkeit von Mehrsprachigkeits- und Interkomprehensionsunterricht in der Schule zu diskutieren. Die *Experteninterviews* werden in der Arbeit zusammengefasst und in einer abschließenden qualitativen Inhaltsanalyse thematisch geordnet dargestellt. Abschließend folgen ein Einblick in die Erkenntnisse aus den Interviews in Bezug auf die Forschungsfragen dieser Arbeit sowie ein Ausblick auf weiterführende Forschungsperspektiven.

Quellenverzeichnis

Publikationen

Abendroth-Timmer, Dagmar (2000): „Lernen durch Lehren als ganzheitliches Unterrichtsprinzip.“ In: Schlemminger, G. / Brysch, Th. / Schewe, M. L. (Hrsg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 115-126. [= Deutsch als Fremdsprache. Mehrsprachigkeit · Unterricht · Theorie] Auch online unter: <http://www.ldl.de/Material/EmpfLiteratur/timmer.pdf> [Zugriff am 12.11.2015]

Allgäuer-Hackl, Elisabeth / Jessner, Ulrike (2013): „Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht. Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins.“ In: Vetter, E. (Hrsg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 111-147. [= Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen/Multilingualism and Multiple Language Acquisition and Learning; 9]

Allgäuer-Hackl, Elisabeth / Jessner, Ulrike (2014): „Und was sagt die Mehrsprachigkeitsforschung dazu?“ Neue Perspektiven in der Mehrsprachigkeitsforschung und deren Relevanz für Unterricht und LehrerInnenbildung.“ In: Wegner, A. / Vetter, E. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Opladen u.a.: Budrich UniPress Ltd., 125-145.

APA/red / derStandard.at (16.03.2015): *Mödlinger Schule verbot Fremdsprachgebrauch abseits des Unterrichts*. Online unter: <http://derstandard.at/2000013023612/Moedlinger-Schule-verbot-Fremdsprach-Gebrauch-abseits-des-Unterrichts> [Zugriff am 12.11.2015]

Apeltauer, Ernst / Senyildiz, Anastasia (2011): *Lernen in mehrsprachigen Klassen - Sprachlernbiographien nutzen. Grundlagen, Perspektiven, Anregungen. Für alle Jahrgangsstufen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

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

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

Bönsch, Manfred (2009): *Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht*. Braunschweig: Westermann Schulbuch. [= Praxis Pädagogik]

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (2004): *Lehrplan AHS-Oberstufe: Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)*. Online unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2 [Zugriff am 12.11.2015]

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (2013): *Prototypische Aufgaben. Interkulturalität - Leben in der Migrationsgesellschaft*. Online unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/interkult_pa_25733.pdf?4lsviz [Zugriff am 12.11.15]

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (2013/14): *Bildungsdokumentation. SchülerInnen nach Sprachen im Schuljahres 2013/14*. Unveröffentlichtes Dokument.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (2014/15a): *Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht – Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“*. 9. aktualisierte Auflage. [= Informationsblätter des Referats für Migration und Schule; 6] Online unter: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info6_14_15.pdf [Zugriff am 12.11.2015]

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (2014/15b): *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht. Schuljahre 2007/08 bis 2013/14*. 16. aktualisierte Auflage. [= Informationsblätter des Referats für Migration und Schule; 2] Online unter: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info2-14-15.pdf [Zugriff am 12.11.2015]

- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (2015a): *Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“*. Online unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.html [Zugriff am 12.11.2015]
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (2015b): *Das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum*.
Online unter: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/schubf/se/sprachenkompetenzzentrum.html>
[Zugriff am 12.11.2015]
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2013): *Kompetenzen. Interkulturalität - Leben in der Migrationsgesellschaft*. Online unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/interkult_kl_25729.pdf?4dzgm2 [Zugriff am 12.11.2015]
- Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM) (o. J.): *Leitbild*. Online unter: <http://bimm.at/bundeszentrum/eine-unterseite-von-bundeszentrum/>
[Zugriff am 13.11.2015]
- Burghardt, Mathias (2003): „Narkotiki - Muttersprachler setzen sich mit dem Rauchen und mit Drogen auseinander.“ In: Ertelt-Vieth, A. (Hrsg.): *Russisch in Projekten lernen*. Berlin: Volk und Wissen, 103-122.
- Cenoz, Jasone / Valencia, José F. (1994): „Additive trilingualism: Evidence from the Basque country.“, in: *Applied Psycholinguistics*, 15/2; 195-207.
- Cenoz, Jasone (2003): „The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review.“, in: *International Journal of Bilingualism*, 7/1; 71-87.
- Cenoz, Jasone (2013): „Third Language Acquisition.“. In: Chapelle, C. A. (Hrsg.): *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing, 1-5.
- Center für berufsbezogene Sprachen, (CEBS) (o. J.): *Leitbild*. Online unter: <https://www.cebs.at/index.php?id=11> [Zugriff am 13.11.2015]
- Dannerer, Monika / Knappik, Magdalena / Springsits, Birgit (2013): „PädagogInnenbildung in einer mehrsprachigen Gesellschaft - Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Aus- und Weiterbildung von

- LehrerInnen und Kindergarten-PädagogInnen in Österreich.“ In: de Cillia, R. / Vetter, E. (Hrsg.): *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 30-47. [= Sprache im Kontext; 40]
- De Cillia, Rudolf (2013): „Integrative Sprachenbildung an österreichischen Bildungsinstitutionen und SprachpädagogInnenbildung.“ In: Vetter, E. (Hrsg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 5-20. [= Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen/Multilingualism and Multiple Language Acquisition and Learning; 9]
- DiePresse.com (27.06.2011): *Junge Migranten: Schlechte Chancen auf Traumberuf*. Online unter: <http://diepresse.com/home/bildung/schule/hoeherschulen/673166/Junge-Migranten-Schlechte-Chancen-auf-Traumberuf> [Zugriff am 17.11.2015]
- DiePresse.com (9.12.2012): *Mehrsprachigkeit in der Schule leben*. Online unter: <http://diepresse.com/home/bildung/schule/1321865/Mehrsprachigkeit-in-der-Schule-leben?from=suche.intern.portal> [Zugriff am 17.11.2015]
- DiePresse.com (20.05.2013): *Ideen für mehr Sprachen in der Schule stoßen auf Kritik*. Online unter: <http://diepresse.com/home/bildung/schule/1404115/Ideen-fur-mehr-Sprachen-in-der-Schule-stossen-auf-Kritik?from=suche.intern.portal> [Zugriff am 17.11.2015]
- Döll, Marion / Hägi, Sara (2014): „Sprachkompetenzdiagnose und Sprachbildung: Anforderung an Lehrkräfte.“ In: Wegner, A. / Vetter, E. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Opladen u.a.: Budrich UniPress Ltd., 209-228.
- Eberle, Thomas / Kuch, Helge / Track, Sabine (2014): „Differenzierung 2.0.“ In: Eisenmann, M. / Grimm T. (Hrsg.): *Heterogene Klassen - Differenzierung in Schule und Unterricht*. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1-36.
- Eisenmann, Maria / Grimm, Thomas (2014): „Vorwort: Differenzierung im Unterricht.“ In: Eisenmann, M. / Grimm T. (Hrsg.): *Heterogene Klassen - Differenzierung in*

Schule und Unterricht. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, I-VIII.

European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (ECML) (o. J., a): *About Us: A Centre to Promote Quality Language Education in Europe*. Online unter: <http://www.ecml.at/Aboutus/AboutUs-Overview/tabid/172/language/en-GB/Default.aspx> [Zugriff am 17.11.2015]

European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (ECML) (o. J., b): *Schulische Gesamtsprachencurricula - PlurCur. Zusammenfassung*. Online unter: <http://www.ecml.at/F1/Abstract/tabid/758/Default.aspx> [Zugriff am 17.11.2015]

European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (ECML) (o. J., c): *Hintergrund zum EPOSA Projekt*. Online unter: <http://epostl2.ecml.at/EPOSTL/BackgroundtotheEPOSTLProject/tabid/2531/language/de-DE/Default.aspx> [Zugriff am 17.11.2015]

Europäische Kommission (2012): *Special Eurobarometer 386. Europeans and their languages*. Online unter: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf [Zugriff am 17.11.2015]

Europäische Kommission (19.10.2015): *Sprachen. Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt*. Online unter: http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/index_de.htm [Zugriff am 17.11.2015]

Fachdidaktikzentrum-Sprachen (2015): *10th International Conference on Multilingualism and Third Language Acquisition*. Online unter: <http://thirdlanguage2016.univie.ac.at/home/> [Zugriff am 17.11.2015]

Fachdidaktikzentrum-Sprachen (o. J.): *Willkommen auf der Seite der Sprachlehr- und -lernforschung!* Online unter: <http://fdz-sprachen.univie.ac.at/home/> [Zugriff am 17.11.2015]

Faschingeder, Gerald (2013): „Potenzial Mehrsprachigkeit.“ In: Gesslbauer, E. / Großruck, U. / Siegele, P. (Hrsg.): *Schule grenzenlos. Erfahrungen und Herausforderungen im 21. Jahrhundert*. Innsbruck u.a.: Studienverlag, 97-100. [= Österreichischer Austauschdienst: Schriftenreihe der OeAD-GmbH; 5]

- Fischer, Gero (2015): *Pädagogik mit dem Rohrstab: Muttersprachenverbote in der Schule. Reflexionen aus konkretem Anlass.* Wien. Online unter: https://slawistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_slawistik/Fachdidaktik/Mutterssprachenverbot_in_der_Schule_2015.pdf [Zugriff am 17.11.2015]
- Fleck, Elfie (2013): „Zur Situation von lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen: aktuelle Lage und neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik.“ In: de Cillia, R. / Vetter, E. (Hrsg.): *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011.* Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 9-28. [= Sprache im Kontext; 40]
- Fleck, Elfie (12.08.2015a): *Interkulturalität – Leben in der Migrationsgesellschaft.* Online unter: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/interkulturalitaet.html> [Zugriff am 17.11.2015]
- Fleck, Elfie (o. J.): *Ende der Initiative IKM.* Online unter: <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=326> [Zugriff am 17.11.2015]
- forum wien.welt.offen (2014): *Agenda wien.welt.offen. Von Internationalisierung profitieren, Wiens Weltoffenheit stärken.* Wien. Online unter: http://wienweltoffen.at/wp-content/uploads/2013/02/Agenda_wienweltoffen.pdf [Zugriff am 30.11.2015]
- Galling, Isabella (2011): „Sprachenporträts im Unterricht. Eine Unterrichtseinheit über Mehrsprachigkeit.“ In: Fürstenau, S. / Gomolla, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit.* Wiesbaden: VS Verlag. Kapitel nur online unter: http://www.springer.com/cda/content/document/cda_downloaddocument/w_41_4715.pdf?SGWID=0-0-45-1362464-p174295866 [Zugriff am 17.11.2015]
- Garnitschnig, Ines (2014/15): *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2013/14. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. Nr. 5/2014-15.* Online unter: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info5-14-15.pdf [Zugriff am 17.11.2015]

- Gläser, Jochen / Laudel, Grit (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, Ingrid (2001): „Kapitalvernichtung“. Über den bildungspolitischen Umgang mit den Sprachen zugewanderter Minoritäten.“ In: Nelde, P. H. / Rindler Schjerve, R. (Hrsg.): *Minorities and Language Policy/ Minderheiten und Sprachenpolitik/ Minorités et l'aménagement linguistique*. St. Augustin: 165-172.
- Gogolin, Ingrid (2008)²: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster u.a.: Waxmann. [= Internationale Hochschulschriften; 101]
- Gogolin, Ingrid / Krüger-Potratz, Marianne (2010): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 2., durchges. Aufl. Opladen u.a.: Budrich. [= Einführungstexte Erziehungswissenschaft ; 9]
- Gombos, Georg (2015): „Perspektive Mehrsprachigkeit im Zeitalter der Diversität.“ In: Gombos, G. / Hill, M. / Wakounig, V. / Yildiz, E. (Hrsg.): *Vorsicht Vielfalt. Perspektiven, Bildungschancen und Diskriminierungen*. Klagenfurt/Celovec: Drava, 60-85.
- Grosjean, François (1985): „The bilingual as a competent but specific speaker-hearer.“, in: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*., 6/6; 467-477.
- Haller, Michaela (2013): „Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer. Herausforderung und Chance.“ In: Gesslbauer, E. / Großruck, U. / Siegele, P. (Hrsg.): *Schule grenzenlos. Erfahrungen und Herausforderungen im 21. Jahrhundert*. Innsbruck u.a.: Studienverlag, 83-91. [= Österreichischer Austauschdienst: Schriftenreihe der OeAD-GmbH; 5]
- Haller, Michaela / Wojnesitz, Alexandra (2014): „Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer - die Herausforderung und eine Antwort: das Rahmenmodell Basiswissen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden.“ In: Wegner, A. / Vetter, E. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Opladen u.a.: Budrich UniPress Ltd., 173-191.

- Heinz, Christof (2009): „Understanding what you've never learned?" - Chances and limitations of spontaneous auditive transfer between Slavic languages." in: *WU Online Papers in International Business Communication / Series One: Intercultural Communication and Language Learning*. Wien: 5. Department für Fremdsprachliche Wirtschaftskommunikation, WU Vienna University of Economics and Business. Online unter: <http://epub.wu.ac.at/696/1/document.pdf> [Zugriff am 18.11.2015]
- Herdina, Philip / Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Cromwell Press. [= Multilingual Matters; 121]
- Herzog-Punzenberger, Barbara / Schnell, Philipp (2012): „Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem - Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich.“ In: Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam, 229-268. Online unter: https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band2_Kapitel06_0.pdf [Zugriff am 18.11.2015]
- Hofer, Renate (2015): „Zweitsprachforderung oder Mehrsprachigkeitsförderung? Eine kritische Betrachtung bildungspolitischer Maßnahmen am Beispiel des Sprachtickets.“ In: Gombos, G. / Hill, M. / Wakounig, V. / Yildiz, E. (Hrsg.): *Vorsicht Vielfalt. Perspektiven, Bildungschancen und Diskriminierungen*. Klagenfurt/Celovec: Drava, 229-255.
- Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Council of Europe Publishing.
- Hufeisen, Britta (2005): „Multilingualism: Linguistic Models and Related Issues.“ In: Hufeisen, B. / Fouser, R. J. (Hrsg.): *Introductory Readings in L3*. Tübingen: Stauffenburg, 31-45.
- Jessner, Ulrike (2004): „Zur Rolle des metalinguistischen Bewusstseins in der Mehrsprachigkeitsforschung.“ In: Hufeisen, B. / Nicole, M. (Hrsg.): *Beim*

Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen. Frankfurt am Main: Peter Lang, 17-32. [= Forum angewandte Linguistik; 44]

Jessner, Ulrike (2006): *Linguistic awareness in multilinguals. English as a third language.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Jessner, Ulrike (2008): "A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness.", in: *The Modern Language Journal*, 92/2; 270-283.

Karl-Franzens-Universität Graz. (o. J.): *Doktoratsprogramm Sprachdidaktik. "Sprachdidaktik und Sprachlehr-/lernforschung".* Online unter: <http://doktoratsschule-fachdidaktik.uni-graz.at/de/doktoratsprogramme/doktoratsprogramm-sprachdidaktik/> [Zugriff am 18.11.2015]

Khan-Svik, Gabriele (2015): „Umgang mit Diversität. Eine Bestandsaufnahme der schulischen Maßnahmen in Wien und in Kärnten für Schüler/innen mit Migrationshintergrund.“ In: Gombos, G. / Hill, M. / Wakounig, V. / Yildiz, E. (Hrsg.): *Vorsicht Vielfalt. Perspektiven, Bildungschancen und Diskriminierungen.* Klagenfurt/Celovec: Drava, 191-209.

Krumm, Hans-Jürgen / Reich, Hans H. (2011): *Curriculum Mehrsprachigkeit.* Online unter: https://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Aktuelles/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf [Zugriff am 18.11.2015]

Krumm, Hans-Jürgen / Reich, Hans H. (2013): „Das Curriculum Mehrsprachigkeit in der Schulentwicklung und der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern.“ In: Vetter, E. (Hrsg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 21-41. [= Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen/Multilingualism and Multiple Language Acquisition and Learning; 9]

Krumm, Hans-Jürgen (2013): *Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen.* Abschlussvortrag der Tagung 'Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich'.

- Wien 28.02.-01.03.2013. Online unter: <http://homepage.univie.ac.at/Hans-Juergen.Krumm/KrummElitemehrsprachigkeit.pdf> [Zugriff am 18.11.2015]
- Krutzler, David (28.04.2015): *53 Prozent mehr Schüler mit Deutschproblemen in Wien*. Der Standard. Online unter: <http://derstandard.at/2000014950118/53-Prozent-mehr-Schueler-mit-Deutschproblemen-in-Wien> [Zugriff am 18.11.2015]
- Larsen-Freeman, Diane / Cameron, Lynne (2009): *Complex systems and applied linguistics*. Oxford u.a.: Oxford Univ. Press.
- Liebsch, Katharina (2008): „Neues Wissen, Wissenskulturen und die Chancen der Interkulturalität.“ In: Schnabel, B. / Bianchi Schaeffer, M. (Hrsg.): *Das interkulturelle Klassenzimmer. Potentiale entdecken. Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 95-118.
- Luchtenberg, Sigrid (1994): „Zweisprachigkeit und interkultureller Unterricht.“ In: Oomen-Welke, I. (Hrsg.): *Brückenschlag. Von anderen lernen - miteinander handeln*. Stuttgart u.a.: Klett, 206-212.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim (u.a.): Beltz.
- Mehlhorn, Grit (2014a): „Differenzierung im Russischunterricht.“ In: Eisenmann, M. / Grimm T. (Hrsg.): *Heterogene Klassen - Differenzierung in Schule und Unterricht*. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 99-117.
- Mehlhorn, Grit (2014b): „Interkomprehension im schulischen Russischunterricht? Ein Experiment mit sächsischen Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 8.“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 19/1; 148-168. Online unter: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Mehlhorn.pdf> [Zugriff am 18.11.2015]
- Newby, David / Allan, Rebecca / Fenner, Anne-Brit / Jones, Barry / Komorowska, Hanna / Soghikyan, Kristine (2007): *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Ein Instrument zur Reflexion*. Graz. Online unter: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_EPOSTL_D_internet.pdf [Zugriff am 18.11.2015]

- Nusche, Deborah / Shewbridge, Claire / Lamhauge Rasmussen, Christian (2009): *OECD-Länderprüfungen. Migration und Bildung. Österreich*. Online unter: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/PDFs/19188.pdf [Zugriff am 18.11.2015]
- Österreichische Gesellschaft für Sprachendidaktik (ÖGSD) (o. J.): *Herzlich willkommen auf der Webseite der Österreichischen Gesellschaft für Sprachendidaktik!* Online unter: <http://www.oegsd.at/Startseite/tabid/1538/Default.aspx> [Zugriff am 18.11.2015]
- Österreichisches Sprachenkomitee (ÖSKO) (2013): *Mehrsprachigkeit fördern - sprachliche Vielfalt nutzen. Arbeitsprogramm des ÖSKO 2011-13*. Online unter: http://www.oesz.at/oesko_domain/UPLOAD/Oesko_arbeitsprogramm2011_2013.pdf [Zugriff am 18.11.2015]
- Österreichisches Sprachenkomitee (ÖSKO) (o. J.a): *Eine partizipative Plattform zur Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt*. Online unter: http://www.oesz.at/oesko_domain/home.php [Zugriff am 18.11.2015]
- Österreichisches Sprachenkomitee (ÖSKO) (o. J.b): *Arbeitsprogramm 2011-2013*. Online unter: http://www.oesz.at/oesko_domain/main.php?page=042 [Zugriff am 18.11.2015]
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) / Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2009): *Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Länderprofil. Language and Language Education Policy in Austria. Country Profile. ÖSZ Themenreihe Band 4*. Graz/Wien: ÖSZ.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) (2011): *Tipps zum Umgang mit Mehrsprachigkeit. Folder*. Graz. Online unter: http://www.oesz.at/download/publikationen/inumik_folder_a3_web_screen_final.pdf [Zugriff am 18.11.2015]
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) (2012): *KIESEL neu - Materialien zur Mehrsprachigkeit. Heft 1. Dober dias! Buenos dan! Sprachliche und kulturelle Vielfalt entdecken und feiern. Praxisvorschläge für Sprachenworkshops und Sprachenaktionen für die Grundschule und die Sekundarstufe I*. Graz: ÖSZ. Online

- unter: http://oesz.at/OESZNEU/document2.php?Submit=&pub_ID=158 [Zugriff am 18.11.2015]
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) (2014): *Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden. Deutsch als Unterrichtssprache - Deutsch als Zweitsprache - alle mitgebrachten und schulisch erlernten (Bildungs-)Sprachen - Sprache/n in den Sachfächern. Ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagog/innenbildung.* Graz: ÖSZ. Online unter: http://oesz.at/OESZNEU/UPLOAD/Basiskompetenzen_sprachliche_Bildung_FINAL.pdf [Zugriff am 30.11.2015]
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) (2015): *Jahresbericht 2014.* Graz. Online unter: http://www.oesz.at/OESZNEU/document2.php?Submit=&pub_ID=176 [Zugriff am 18.11.2015]
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) (o. J.a): *Förderung der Schulsprachen. Europaratsprojekt „Languages in/for Education“.* Online unter: http://www.oesz.at/OESZNEU/main_03.php?page=0361&open=75&open2=76 [Zugriff am 18.11.2015]
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) (o. J.b): *Das Europäische Sprachenportfolio.* Online unter: http://oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=013&open=11 [Zugriff am 30.11.2015]
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) / SPPrachenInnovationsNetzwerk (SPIN) (o. J.): *Sprachen-Schätze 2012-2014. Schmökern. Projektpartner/innen finden. Impulse sammeln. Nachahmen.* Online unter: http://oesz.at/download/spin_sprachenschaetze2012bis2014.pdf [Zugriff am 30.11.2015]
- Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen (PFL) (o. J.): *Lehrgang Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit.* Online unter: <http://pfl.aau.at/lehrgaenge/anzeigen/11> [Zugriff am 30.11.2015]
- Probst-Yüce, Monika (2015): „Was macht unsere Schulen interkulturell? Die interkulturell kompetente Schule zwischen strukturellen Maßnahmen und pädagogischem Handeln.“ In: Gombos, G. / Hill, M. / Wakounig, V. / Yildiz, E. (Hrsg.): *Vorsicht*

Vielfalt. Perspektiven, Bildungschancen und Diskriminierungen.
Klagenfurt/Celovec: Drava, 157-190.

Reich, Hans H. / Krumm, Hans-Jürgen (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht.* Münster (u.a.): Waxmann.

Ringbom, Håkan (1987): *The role of the first language in foreign language learning.*
Clevedon: Multilingual Matters.

Saalfrank, Wolf-Thorsten (2008): Differenzierung. In: Kiel, E. (Hrsg.): *Unterricht sehen, analysieren und gestalten.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt (u.a.), 65-96.

Salomon, Martina (21.02.2012): *Mehrsprachigkeit ist ein Wettbewerbsvorteil. Betrachten wir doch die Chancen – und nicht immer nur die Probleme.* Kurier. Online unter: <http://kurier.at/lebensart/kiku/mehrsprachigkeit-ist-ein-wettbewerbsvorteil/768.756>
[Zugriff am 30.11.2015]

Schader, Basil (2012): *Sprachenvielfalt als Chance: das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen.* Nachdruck der Ausgabe 2004. Zürich: Orell Füssli.

Scheunpflug, Annette (2008): „Lernen in heterogenen Gruppen - Möglichkeiten einer natürlichen Differenzierung. Anmerkungen zum Thema Heterogenität aus der Sicht Allgemeiner Didaktik.“ In: Kiper, H. (u.a.) (Hrsg.): *Lernarrangements für heterogene Lerngruppen. Lernprozesse professionell gestalten.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 66-77.

Schluchtmann, Dana (2004): *Beschreibung und Aufbereitung von Unterrichtseinheiten aus der schulischen Praxis: Arbeit mit literarischen Texten in gemischten Lerngruppen aus russischen und deutschen Muttersprachlern in der Oberstufe.* Humboldt-Universität zu Berlin: Staatsexamensarbeit.

Schöpp, Frank / Mössner, Christiane / Hinger, Barbara (2010): „Interkomprehensionsunterricht: von der Uni an die Schule und zurück.“ In: Newby, D. / Rückl, M. / Hinger B. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht. Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog.* Wien:

Praesens Verlag, 31-51. [= Salzburger Beiträge zur Sprach- und Kulturwissenschaft; 6]

Schöpp, Frank (2013): „Mehrsprachigkeit als Zeitfresser? - Was Lehramtsstudierende über interkomprehensives Arbeiten im Unterricht der romanischen Sprachen denken.“ In: Vetter, E. (Hrsg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 148-176. [= Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen/ Multilingualism and Multiple Language Acquisition and Learning; 9]

Staar, Agnes (2013): *Slavische Interkomprehension im Russischunterricht unter Berücksichtigung von SchülerInnen mit slavischem Migrationshintergrund*. Universität Wien: Diplomarbeit.

Statistik Austria (2015a): *Bildung in Zahlen 2013/14. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien. Online unter:
http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=081486 [Zugriff am 30.11.2015]

Statistik Austria (2015b): *Bildung in Zahlen 2013/14. Tabellenband*. Wien. Online unter:
http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=081485 [Zugriff am 30.11.2015]

Steinhauser, Wolfgang (2014): „Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer: mehr als ein Erfahrungsbericht?“ In: Wegner, A. / Vetter, E. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Opladen u.a.: Budrich UniPress Ltd., 115-124.

Steinhauser, Wolfgang (unter Mitarbeit von Jaspere, Evita / Kyselova, Alina) (o. J.): *Mehrsprachigkeit. Monologe. Dialoge*. Unveröffentlichtes Dokument.

Tafel, Karin / Durić, Rašid / Lemmen, Radka / Olshevskaja, Anna / Przyborowska-Stolz, Agata (2009): *Slavische Interkomprehension. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

- Thomas, Jacqueline (1988): „The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning.“, in: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9; 235-246.
- Todeva, Elka / Cenoz, Jasone (2009): „Multilingualism: Emic and etic perspectives.“ In: Todeva, E. / Cenoz, J. (Hrsg.): *The Multiple Realities of Multilingualism. Personal Narratives and Researchers' Perspectives*. Berlin u.a.: de Gruyter. [= Trends in applied linguistics; 3]
- Traxler, Hans (1983): „Chancengleichheit“ Karikatur. In: Klant, M. (Hrsg.): *SchulSpott. Karikaturen aus 2500 Jahren Pädagogik*. Hannover: Fackelträger.
- Universität Innsbruck (o. J.a): *IMoF. Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik. Plakat*. Online unter: <http://www.uibk.ac.at/imof/dokumente/plakat-a4-imof.pdf> [Zugriff am 30.11.2015]
- Universität Innsbruck. (o. J.b): *Das LAILA Projekt*. Online unter: <http://www.uibk.ac.at/projects/laila/> [Zugriff am 30.11.2015]
- Universität Wien (27.06.2014a): *195. Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) an der Universität Wien. Mitteilungsblatt. Studienjahr 2013/2014*. Online unter: https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/LehrerInnenbildung_LA_Bachelor/BA_Lehramt_AllgTeil_Curriculum_MBL_20140627.pdf [Zugriff am 30.11.2015]
- Universität Wien (27.06.2014b): *205. Teilcurriculum für die Unterrichtsfächer Bosnisch-Kroatisch-Serbisch, Polnisch, Russisch, Slowakisch, Slowenisch und Tschechisch im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) an der Universität Wien*. Online unter: http://www.univie.ac.at/mtbl02/2013_2014/2013_2014_205.pdf [Zugriff am 30.11.2015]
- Universität Wien (23.06.2015): *138. Allgemeines Curriculum für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) an der Universität Wien. Mitteilungsblatt. Studienjahr 2014/2015*. Online unter: https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/LehrerInnenbildung_LA_Master/20150622_138_Mastercurriculum_ABG.pdf [Zugriff am 30.11.2015]

Universität Wien (o. J.): *Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens - Grenzen und Möglichkeiten von Mehrsprachigkeit in der Schule*. Vorlesungsverzeichnis. Universität Wien. Wintersemester 2015. Online unter: <http://online.univie.ac.at/vlvz?pkey=17550&semester=current> [Zugriff am 30.11.2015]

Unterrainer, Eva M. (2010): *Eine sprachenübergreifende Ausbildung in der (Fremd-) Sprachendidaktik aus studentischer Perspektive: Das „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“ (IMoF)*. Universität Innsbruck: Dissertation.

Unterrainer, Eva M. (2013): „Das sprachenübergreifende ‚Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik‘ (IMoF) aus der Perspektive von NovizInnen.“ In: Vetter, E. (Hrsg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 177-209. [= Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen/Multilingualism and Multiple Language Acquisition and Learning; 9]

Vetter, Eva (2013): „Sprachliche Bildung macht den Unterschied. Sprachen in schulischen Lehrkontexten.“ In: Vetter, E. (Hrsg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 238-258. [= Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen/Multilingualism and Multiple Language Acquisition and Learning; 9]

Volgger, Marie-Louise (2013): „Mehrsprachigkeit aus der Sicht der Lernenden - Wie können LehrerInnen unterstützen?“ In: Vetter, E. (Hrsg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 77-110. [= Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen/Multilingualism and Multiple Language Acquisition and Learning; 9]

Wegner, Anke (2014): „Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht: Lehrerbildung, Professionalisierung und die Perspektive des Subjekts.“ In: Wegner, A. / Vetter, E. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Opladen u.a.: Budrich UniPress Ltd., 155-170.

- Winter, Birgit (2013): *Russischunterricht, LehrerInnenausbildung und muttersprachlicher slawischer Hintergrund*. Universität Wien: Diplomarbeit.
- Wojnesitz, Alexandra (2010): *'Drei Sprachen sind mehr als zwei'. Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration*. Münster (u.a.): Waxmann Verlag. [= Mehrsprachigkeit; 29]
- Yildiz, Erol / Hill, Marc (2015): „Einleitung.“ In: Gombos, G. / Hill, M. / Wakounig, V. / Yildiz, E. (Hrsg.): *Vorsicht Vielfalt. Perspektiven, Bildungschancen und Diskriminierungen*. Klagenfurt/Celovec: Drava, 7-12.
- Yildiz, Erol (2015): „Migration und Bildung: Von der interkulturellen zu einer diversitätsbewussten Bildung.“ In: Gombos, G. / Hill, M. / Wakounig, V. / Yildiz, E. (Hrsg.): *Vorsicht Vielfalt. Perspektiven, Bildungschancen und Diskriminierungen*. Klagenfurt/Celovec: Drava, 15-41.

Interviews

Alle Interviews wurden von der Verfasserin durchgeführt.

anonym, weiblich (21.09.2015): Persönliches Interview. Wien.

Fischer, Gero (10.09.2015): Persönliches Interview. Wien.

Hacker, Pater Sebastian (10.09.2015): Persönliches Interview. Wien.

Poyntner, Erich (08.09.2015): Persönliches Interview. Wien.

Steinhauser, Wolfgang (07.09.2015): Telefonisches Interview.

Anhang: Unterrichtsvorschläge



Unterrichtsvorschläge zur
Diplomarbeit von Julia Laimer

Betreuung durch:

Ao. Univ.-Prof. i.R. Dr. Gero Fischer

Bildquelle:

bilder.tibs.at/ Georg Gutternig

Inhaltsverzeichnis

I. Vorwort und Überblick über die Diplomarbeit.....	163
II. Vorüberlegungen zur Unterrichtsplanung.....	165
III. Erster Stundenvorschlag.....	167
IV. Zweiter Stundenvorschlag.....	177
V. Dritter Stundenvorschlag.....	183
Quellenverzeichnis	189

I. Vorwort und Überblick über die Diplomarbeit

Das Ziel meiner Diplomarbeit ist eine Analyse der Potenziale von Lernenden mit slawischer Muttersprache und wie diese in den Russischunterricht eingebracht werden können. Unter anderem soll die Möglichkeit des ‚Mitlernens‘ anderer slawischer Sprachen untersucht werden.

Der vorläufige Titel der Arbeit lautet:

Slawische Herkunftssprachen als Sprachpotential im Russischunterricht

Als Arbeitshypothese wurde die folgende formuliert:

Das Sprachenpotenzial von Schülern und Schülerinnen mit slawischen Herkunftssprachen im Russischunterricht führt zu einer Erweiterung der Kompetenzen auf sprachlicher und interkultureller Ebene aller Lernenden einer Gruppe.

Vorläufige Forschungsfragen sind:

Inwiefern kann das Potenzial von Lernenden mit slawischer Herkunftssprache im Russischunterricht genutzt werden?

Welche didaktischen Zugänge zu Mehrsprachigkeit in der Schule werden im aktuellen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs thematisiert?

Wie kann Russischunterricht und das Lernverhalten aller Lernenden einer Gruppe von Mehrsprachigkeit profitieren und wie kann die Lehrperson das sprachliche Repertoire der Lernenden unterstützen?

Inwieweit wird das Phänomen Mehrsprachigkeit im Unterricht in der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen berücksichtigt, und welche Fertigkeiten und Kenntnisse braucht die Lehrperson um Mehrsprachigkeit sinnvoll in den Unterricht integrieren zu können?

Die vorliegenden Unterrichtsvorschläge sollen beispielhaft Möglichkeiten aufzeigen, wie die Potenziale von Schülern und Schülerinnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch aktiv in den Unterricht mit einbezogen werden können. Es handelt sich dabei um modellhafte

Vorschläge und nicht um den Versuch ein Unterrichtsrezept zu generieren. Hinsichtlich des Russischunterrichts liegt ein besonderer Schwerpunkt auf slawischen Erstsprachen.

Die Unterrichtsvorschläge setzen sich aus verschiedenen Quellen zusammen und sollen hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit im Unterricht überprüft und diskutiert werden. Um eine Auswahl der Materialien treffen zu können, wurden folgende drei Unterrichtsziele formuliert:

- Interkulturelle Kompetenzen stärken - Sprachenvielfalt sichtbar machen
- Interkomprehension und gedankliche Vernetzung von weiteren Slavinen mit der Zielsprache Russisch
- Lernstrategien bewusst machen und vertiefen

II. Vorüberlegungen zur Unterrichtsplanung

Als Ausgangspunkt wird eine fiktive Lerngruppe mit 15-20 Schülern und Schülerinnen angenommen. Diese sind im ersten oder zweiten Lernjahr des Unterrichtsfaches Russisch (beziehungsweise haben mindestens einen sechsmonatigen Russischunterricht hinter sich) und haben etwa das Sprachniveau A1-A2 erreicht. Die Lerngruppe ist sehr heterogen und mehrsprachig. Anwesend sind unter anderem einige Schüler oder Schülerinnen mit polnischer oder tschechischer Erstsprache, welche diese auf unterschiedlichem mündlichem und schriftlichem Niveau beherrschen.

Bei den Unterrichtsstunden wird von einer Zeitspanne von 50 Minuten ausgegangen.

III. Erster Stundenvorschlag

Stundenbild:

	Zeit	Inhalt	Sozialform	SchülerInnenaktivität	Lernziele	Medien
1.	10 min	Meine Lernstrategie	S ↔ P	Sprechen Zuhören	Lernstrategien bewusst machen	ev. Tafel, Flipchart
2.	3 min	Stundenüberblick	P	Zuhören	sich einen Überblick verschaffen	ev. Tafel
3.	17 min	Sprachen kennenlernen	P	Zuhören Lesen ev. Vorlesen	neue Sprachen kennenlernen, sich hineinhören	Laptop oder CD-Player
4.	15 min	Übung: <i>Aufschriften</i>	S ↔ S, P	Lesen Schreiben	Interkomprehension üben	Arbeitsblätter
5.	5 min	Sprachenwand wiederbeleben	P	Lesen, Erinnern	Interkulturelle Kompetenzen stärken - Sprachenvielfalt sichtbar machen	Sprachenwand

S... Schüler und Schülerinnen, P... Plenum

1. Meine Lernstrategie

Ein wichtiger Bestandteil des Schulunterrichts sollte es sein, gemeinsam mit den Schülern und Schülerinnen Lernstrategien zu entwickeln beziehungsweise die schon vorhandenen bewusst zu machen und zu optimieren. Ziel dieses Unterrichtsvorschlags ist es, das Thema ‚Wie ich lerne‘ aktiv in den Russischunterricht miteinzubeziehen und dabei die Schüler und Schülerinnen direkt zu Wort kommen zu lassen. Deren Lernstrategien sollen in Form von Kurzreferaten mit den Klassenkollegen und -kolleginnen geteilt werden.

Angedacht wäre Folgendes: Immer zu Beginn einer Unterrichtsstunde ist ein Schüler oder eine Schülerin an der Reihe, um in 5-7 Minuten von einer Lernstrategie beim Russischlernen zu erzählen, die bisher für ihn oder für sie gut funktioniert hat. Die Lernenden wissen im Vorhinein, wann sie für ein solches Kurzreferat eingeteilt sind und können sich zuhause darauf vorbereiten. Falls ihnen keine gute Strategie einfällt, dürfen sie auch eine neue recherchieren und diese vorstellen. Im Anschluss an jedes Referat gibt es im Plenum einen kurzen Meinungs-austausch darüber (2-3 Minuten): Kennt jemand anderer diese Strategie? Gibt es dazu schon Erfahrungen in der Klasse? etc.

Immer wieder (also vielleicht alle 3-5 Unterrichtsstunden) sollte anstatt dieses Kurzreferates zu Beginn der Stunde dieselbe Zeit, also fünf bis max. zehn Minuten, dafür verwendet

werden um sich im Plenum auszutauschen. Es können Fragen diskutiert werden wie: Wurden die vorgestellten Strategien ausprobiert? Wie haben sie funktioniert? Gibt es unterschiedliche Erfahrungen damit? Welche Lerntypen gibt es in der Klasse? Wie kann man herausfinden, welcher Lerntyp man ist? etc.

Insgesamt würde die Durchführung dieser Unterrichtssequenzen etwa zehn Minuten jeder Stunde in Anspruch nehmen. Das ist grundsätzlich recht viel und nimmt natürlich dem üblichen Unterricht Zeit weg. Die Aneignung von Lernstrategien ist allerdings eine wichtige Basis für den Fremdsprachenunterricht überhaupt (vgl. z.B. Volgger 2013: 99-101) und daher scheint diese Herangehensweise nachhaltig sinnvoll und eine gute Investition zu sein.

Auch die Kompetenzen und Potenziale der Kinder und Jugendlichen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch werden hier aktiv in den Unterricht miteinbezogen. Diese kennen bewusst oder unbewusst eine Reihe an Strategien für die Aneignung einer neuen Sprache. Sie haben den Schülern und Schülerinnen, welche noch weniger Sprachen gelernt haben, einiges voraus. Dieses Vorwissen kann durch diese Methode aktiviert und so auch für alle anderen Schüler und Schülerinnen zugänglich gemacht werden. So profitieren schließlich alle davon und können im besten Fall etwas für sich aus dem Erfahrungsaustausch mitnehmen.

(Quelle: eigener Entwurf)

2. Stundenüberblick

Die Lehrperson gibt den Schülern und Schülerinnen einen kurzen Überblick über den Inhalt der Unterrichtsstunde.

3. Sprachen kennenlernen

Um ein besseres Gefühl für die beiden slawischen Sprachen Polnisch und Tschechisch zu entwickeln sollen die Schüler und Schülerinnen zuerst die Möglichkeit bekommen, sich mit der Sprachmelodie vertraut zu machen. Sofern dies mit den Schülern und Schülerinnen mit polnischer oder tschechischer Erstsprache abgesprochen ist, könnten diese ein paar einfache Sätze in den beiden Sprachen sagen oder einen kleinen Text vorlesen. Falls dies nicht möglich ist (zum Beispiel, wenn die betreffenden Schüler und Schülerinnen ihre Erstsprache dafür nicht ausreichend gut beherrschen), dann können auch externe Quellen

verwendet werden, wie etwa Lieder oder Hörtexte. Auf Wikipedia gibt es beispielsweise einen kurzen Auszug aus der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte*, Artikel 1, welcher in vielen Sprachen und unter anderem in Russisch, Polnisch und Tschechisch frei verfügbar ist¹. Dieser Text ist zwar nicht gänzlich adäquat für den Schulunterricht, da es sich um einen schwierigen Sprachstil handelt, dafür ist er aber in sehr vielen Sprachen als Audiodatei auf Wikipedia abrufbar.

Die Schüler und Schülerinnen hören sich den Auszug (er besteht jeweils aus nur zwei Sätzen) auf Russisch an und versuchen ihn zu verstehen. Eventuell bekommen sie dazu die deutsche Übersetzung. Danach hören sie die Versionen in polnischer und tschechischer Sprache und versuchen das Gehörte mit dem russischen Text zu vergleichen.

Im Anschluss daran bekommen die Schüler und Schülerinnen eine Übersicht (siehe unten) mit den Versionen auf Deutsch, Russisch, Polnisch und Tschechisch. Mit diesen zur Hand hören sie die Audiodateien noch ein paar Mal und dürfen mitlesen. Im Anschluss werden die Sprachen im Plenum verglichen. Ähnliche Wörter werden markiert und diskutiert.

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte

Artikel 1

Deutsch

„Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geist der Brüderlichkeit begegnen.“

Russisch

„Все люди рождаются свободными и равными в своём достоинстве и правах. Они

¹ Russisch: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Universal_Declaration_of_Human_Rights_-_rus_-_sd_-_Art1.ogg [Zugriff am 21.08.2015].

Polnisch: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Universal_Declaration_of_Human_Rights_-_pl_-_km_-_Art1.ogg [Zugriff am 21.08.2015].

Tschechisch: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Universal_Declaration_of_Human_Rights_-_cze_-_msed_-_Art1.ogg [Zugriff am 21.08.2015].

наделены разумом и совестью и должны поступать в отношении друг друга в духе братства.“

Tschechisch

„Všichni lidé se rodí svobodní a sobě rovní co do důstojnosti a práv. Jsou nadáni rozumem a svědomím a mají spolu jednat v duchu bratrství.“

Polnisch

“Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi pod względem swej godności i swych praw. Są oni obdarzeni rozumem i sumieniem i powinni postępować wobec innych w duchu braterstwa.”

(Vereinte Nationen, 1948: 2)

4. Übung Aufschriften

Zur Stärkung der Interkomprehensionsfähigkeit von Schülern und Schülerinnen im Russischunterricht, erstellten Mag. Wolfgang Steinhauser und Dr. Michail Bordjugovskij eine Reihe von Sprachübungen. Es handelt sich dabei um Fotos von verschiedenartigen Aufschriften in unterschiedlichen Slavinen. Die Bilder sind alle von Mag. Wolfgang Steinhauser selbst aufgenommen worden. Dazu wurden Multiple-Choice Fragen sowie offene Fragen entwickelt, welche außerdem in transliterierter Form verfügbar sind. Die Fragen zu den Aufschriften zielen darauf ab, die Zielsprache, also Russisch, auf dem Niveau A1-A2 (unter den Punkten 4, 5 oder 6 jeweils auch auf Niveau B1) zu vertiefen und nebenbei auch durch Interkomprehension andere Slavinen kennenzulernen und rezeptive Kompetenzen darin zu entwickeln.

Die Übungen wurden von Steinhauser und Bordjugovskij außerdem in transliterierter Form zur Verfügung gestellt. Dies ist für den Russischunterricht nicht unbedingt notwendig, da die Schüler und Schülerinnen ohnehin die kyrillische Schrift erlernen müssen. Für einen Einsatz der Übungen in anderen Unterrichtsfächern wie etwa Tschechisch, BKS, Slowakisch oder Polnisch kann es allerdings sehr hilfreich für die Lernenden sein, eine solche Transliteration zu Verfügung zu haben.

Im Folgenden sollen zwei ausgewählte Übungen aus dem Material von Mag. Steinhauser und Dr. Bordjugovskij wiedergegeben werden:



АССОРТИМЕНТ

1. Это
 - A. ресторан
 - B. магазин
 - V. гостиница
2. В стеклянных бутылках
 - A. „Фанта“
 - B. пиво „Козел“
 - V. пиво „Гамбринус“
3. По-русски „Nápoje“ – это
 - A. напитки
 - B. десерт
 - V. продукты
4. Пиво „Козел“
 - A. дешевле „Фанты“
 - B. дороже „Фанты“
 - V. стоит столько же, сколько и „Фанта“; стоит одинаково с „Фантой“

ASSORTIMENT

1. Èto.....
 - A. restoran
 - B. magazin
 - C. gostinica
2. V stekljannych butylkach...
 - A. „Fanta“
 - B. pivo „Kozel“
 - C. pivo „Gambrinus“
3. Po-ruski „Nápoje“ – èto...
 - A. napitki
 - B. desert
 - C. produkty
4. Pivo „Kozel“
 - A. deševle „Fanty“
 - B. dorože „Fanty“
 - C. stoit stol'ko že, skol'ko i „Fanta“; stoit odinakovo s „Fantoj“

5. Вы хотите купить гамбургер, шоколад и пиво. Напишите диалог с продавцом. (4 – 5 предложений)
5. Vy chotite kupit' gamburger, šokolad i pivo. Napišite dialog s prodavcom. (4-5 predloženíj)

(Steinhauser/Bordjugovskij: 18)



ВНИМАНИЕ!

1. Это

- A. меню
- B. реклама
- B. предупреждение

2. Это

- A. вокзал
- B. ресторан
- B. кинотеатр

3. По-русски „Nie pozostawiaj swojego bagażu bez opieki“ – это

- A. „Не заставляй свой багаж без опеки“
- B. „Не оставляй свой багаж без присмотра“
- B. „Не поставляй своего багажа без опеки“

3. Po-russki „Nie pozostawiaj swojego bagażu bez opieki“- ёто

- A. „Не zastavljaj svoj багаж bez opieki“
- B. „Не ostavljaj sboj багаж bez prismoira“
- C. „Не postavljaj svoego багажа bez opieki“

4. По-русски „Od tego może zależeć twoje bezpieczeństwo “ – это

- A. „От того может лежать твоя беспечность“
- B. „От этого может залежать твоя беспечность“
- B. „От этого может зависеть твоя безопасность“

4. Po-russki „Od tego może zależeć twoje bezpieczeństwo “ – ёто.....

- A. „От tego może leżat´ tvoja bezpečnost“
- B. „От ётого może zależat´ tvoja bezpečnost“
- C. „От ётого może zaviset´ tvoja bezopasnost“

5. Вы часто куда-нибудь ездите – в другие города, страны? Когда вы ездите, когда вы путешествуете, у вас бывает много багажа? (4 – 5 предложений)

5. Vy často kuda-nibud´ ezдите – v drugie goroda, strany? Kogda vy ezдите, kogda vy putešestvуете, u вас бывает много багажа? (4-5 predloženíj)

VNIMANIE!

1. Ёто.....

- A. menju
- B. reklama
- C. predupreždenie

2. Ёто.....

- A. vokzal
- B. restoran
- C. kinoteatr

(Steinhauser/Bordjugovskij: 16)

Die Übung *Aufschriften* kann sowohl in Einzel- als auch in Partnerarbeit durchgeführt und anschließend im Plenum besprochen werden.

5. Sprachenwand in Erinnerung rufen

Für diese kurze abschließende Sequenz wird davon ausgegangen, dass bereits eine Sprachenwand in der Klasse oder am Gang existiert (siehe unten). Um diese wieder in Erinnerung zu rufen könnten zum Beispiel die Aufschriften aus der vorherigen Übung ausgeschnitten und zu der Wand hinzugefügt werden.

Zur Methode der Sprachenwand:

„*Mit Sprachen gestalten I: Sprachenwand*“ (vgl. Schader, 2012: 130f.)

Eine Zugangsweise an die sprachliche Vielfalt in der Klasse stellt die sogenannte Sprachenwand dar. Diese ist eine von den Schülerinnen und Schülern erarbeitete Zusammenschau von verschiedenen Schriftstücken und -zügen in unterschiedlichen Sprachen und soll in der Klasse oder am Gang, also für alle gut sichtbar, die Sprachenvielfalt in der Klasse beziehungsweise Schule repräsentieren.

Schader schlägt folgenden Ablauf vor: Im Plenum wird gemeinsam auf die Sprachenvielfalt in der Klasse oder der Lerngruppe aufmerksam gemacht. Im Anschluss daran soll eine Wand gestaltet werden, welche diese Vielfalt darstellt. Ein möglicher Titel dieser Wand könnte sein ‚Aus unseren Sprachen‘. Schon der Titel soll in möglichst vielen Sprachen gestaltet werden. Die Kinder und Jugendlichen haben schon im Vorhinein die Aufgabe bekommen, von Zuhause möglichst viele Schriftstücke und -züge mitzunehmen. Diese sind etwa auf Lebensmittelpackungen oder in Zeitungen und Zeitschriften zu finden. Hierbei sind besonders bildorientierte Texte, wie etwa Karikaturen, Comics oder Witze interessant. Auch handschriftliche Texte, wie diese etwa auf Postkarten zu finden sind, können sehr schön in eine solche Sprachenwand eingebaut werden. In den Textdokumenten sollen alle Erstsprachen der Schüler und Schülerinnen vertreten sein. Dazu gehören auch die verschiedenen Dialekte (auch des Deutschen).

Im nächsten Schritt werden die mitgebrachten Dokumente in der Gruppe gesammelt und präsentiert sowie von den Schülern und Schülerinnen kommentiert. Danach wird die Sprachenwand gestaltet. Dies kann auch in Kleingruppen geschehen. Jede Gruppe kann sich zum Beispiel sechs Dokumente auswählen, welche dann optisch ansprechend angeordnet

und mit erklärenden Aufklebern versehen werden sollen. Diese können etwa Übersetzungen, Nennung der entsprechenden Sprache oder des Dialektes sowie den Namen des Kindes, welches diese Sprache spricht, enthalten.

Sobald die Wand fertig gestaltet ist, wird sie gemeinsam betrachtet und die Schüler und Schülerinnen haben die Gelegenheit über die Dokumente zu erzählen, die sich auf der Sprachenwand befinden. Das Projekt kann laufend ergänzt werden, sofern es der Platz erlaubt.

Dieser Unterrichtsvorschlag bietet sich für fast alle Altersstufen an und benötigt etwa 2-3 Unterrichtsstunden. Außerdem könnte dieses Projekt auch klassenübergreifend durchgeführt werden.

Eine Alternative zur Sprachenwand wäre außerdem noch folgender Unterrichtsvorschlag von Schader (2012), welcher allerdings besonders zu Beginn eines Schuljahres und im Falle einer neuen Klassenzusammensetzung sinnvoll erscheint.

„Unsere mehrsprachige Klasse lebensgroß“ (vgl. Schader, 2012: 114f.):

Dieser Unterrichtsvorschlag zielt darauf ab, möglichst realistisch die sprachliche Heterogenität der Schüler und Schülerinnen einer Klasse aufzugreifen. Es werden lebensgroße Abbildungen der Lernenden aus Packpapier hergestellt. Diese sollen bemalt und gestaltet an der Wand des Klassenzimmers oder im Schulgebäude aufgehängt werden, um dessen Vielfalt offen zu zeigen.

Schader schlägt folgenden Ablauf vor: Zuerst sollen die Ziele und Vorhaben des Gemeinschaftsprojektes im Plenum besprochen werden. Danach helfen sich die Schüler und Schülerinnen dabei ihre Umrisse auf das Packpapier zu zeichnen. Dabei betont Schader besonders die Möglichkeit von unterschiedlichen (zuvor besprochenen) Gesten und Posen. Diese sollte nicht ungenützt bleiben, da ansonsten das Gesamtwerk etwas steif aussehen könnte. Die Figuren dürfen nun von den jeweiligen Abgebildeten bemalt und gestaltet werden. Im Anschluss daran werden sie ausgeschnitten und an der Wand gruppiert, so dass ein Gemeinschaftsbild entsteht.

Um nun die sprachliche Vielfalt darzustellen, werden Sprechblasen ausgeschnitten, in welche Phrasen und Wörter in den Sprachen geschrieben werden, die in der Klasse durch die Schüler und Schülerinnen vertreten sind. Dies umfasst auch die verschiedenen Dialek-

te. So können etwa Grußformeln wie ‚Guten Tag...‘, ‚Grüß Gott...‘ oder auch ‚Ich heiße...‘ ausgewählt werden. Ebenso könnte aber, so schlägt Schader vor, in verschiedenen Sprachen gezählt oder ganze Dialoge ausgewählt werden. Erst nachdem alle Sprechblasen ebenfalls an der Wand gruppiert wurden, können die Bilder montiert beziehungsweise angeklebt werden.

Als Abschluss sollte, laut Schader, noch eine gemeinsame Würdigung des Werkes erfolgen. Im Zuge derer gemeinsam versucht wird, die Wörter und Sätze in anderen Sprachen mit Hilfe der jeweiligen Schülerin oder dem jeweiligen Schüler nachzusprechen. Es könnten Ähnlichkeiten beobachtet und besprochen, sowie bekannte Klänge und Wörter (z.B. Internationalismen) entdeckt werden.

Dieser Unterrichtsvorschlag bietet sich für fast alle Altersstufen an und benötigt etwa 3-4 Unterrichtsstunden. Als Ziele nennt Schader (2012: 114): *„Sich besser kennen lernen. - Zusammenarbeit fördern. - Sprachenvielfalt positiv bewusst machen.“*

Adaptierung an den Russischunterricht:

Besonders für den Sprachunterricht, aber ebenso für alle anderen Unterrichtsfächer, bieten sich die von Schader (2012: 114f.; 130f.) entworfenen Unterrichtsvorschläge an. In Hinblick auf die Zielsprache Russisch, sind besonders die in der Lerngruppe vertretenen slawischen Sprachen interessant. Trotzdem dürfen andere Erstsprachen, wie zum Beispiel Türkisch, Albanisch, Rumänisch, Arabisch oder Ungarisch nicht in den Hintergrund gestellt werden.

IV. Zweiter Stundenvorschlag

Stundenbild:

	Zeit	Inhalt	Sozialform	SchülerInnen-aktivität	Lernziele	Medien
1.	10 min	Meine Lernstrategie	S ↔ P	Sprechen Zuhören	Lernstrategien bewusst machen	ev. Tafel, Flipchart
2.	3 min	Stundenüberblick	P	Zuhören	sich einen Überblick verschaffen	ev. Tafel
3.	10 min	Vokabelwiederholung	P	Erinnern Lesen Sprechen Hören	Phrasen und Vokabel wiederholen	Kopien, Tafel
4.	25 min	Übung <i>Monologe und Dialoge</i>	S ↔ S	Lesen Verknüpfen	durch Interkomprehension die Zielsprache Russisch üben	Kopien, ev. Wörterbuch

S... Schüler und Schülerinnen, P... Plenum

1. Meine Lernstrategie

Siehe *Erster Stundenvorschlag*, Punkt 1 (Seite 167f.).

2. Stundenüberblick

Die Lehrperson gibt den Schülern und Schülerinnen einen kurzen Überblick über den Inhalt der Unterrichtsstunde.

3. Vokabelwiederholung

Vor der nächsten Übung ist es sinnvoll ein paar Vokabel und Phrasen zu wiederholen, mit denen Sprachvergleiche angestellt werden können. Im Folgenden sind einige Beispiele davon ausgewählt worden:

Я думаю, что...

Я тоже так думаю.

Я не согласен/согласна.

Ты прав/права.

По-русски (по-чешски, по-польски) говорят «...». А как говорят по-чешски?

В русском языке есть слово/выражение «...». А в чешском?

Вы не знаете (Вы не скажете) какое чешское слово/выражение соответствует русскому «...»?

Может быть слово/выражение «...».

Я считаю, что это слово/выражение «...».

По-моему это слово/выражение «...».

На мой взгляд это слово/выражение «...».

Наверное (слово/выражение) «...».

Русское слово «...» на польском языке означает «...».

По-русски говорят: «...», а по-чешски (по-польски) говорят «...».

В Чехии нужно спрашивать: «...».

В Боснии говорят: «...», а в Сербии говорят: «...».

При встрече украинцы говорят: «...».

Гостям по-русски говорят: «...».

(vgl. Jaspere/Kyselova/Steinhauser: 1-7)

4. Übung Monologe und Dialoge

Am Institut für Slawistik der Universität Wien sind in einer Zusammenarbeit von Evita Jaspere, Alina Kyselova und Mag. Wolfgang Steinhauser weitere Übungen zur Interkomprehension im Schulunterricht entstanden. Dabei handelt es sich um Monologe und auch Dialoge, die in unterschiedlichen Unterrichtssituationen verwendet werden können. Es wurden jeweils für die Monologe so wie auch für die Dialoge zwei Schwierigkeitsstufen erarbeitet. Diese Übungen können die vorangegangene (Übung *Aufschriften*) vertiefen und erweitern. Im Folgenden sollen einige Beispiele der Monologe und Dialoge wiedergegeben werden.

Schwierigkeitsstufe 1:

Im ersten Schritt werden die Monologe und Dialoge nur gelesen und eventuell auswendig nachgespielt. Besonders soll auf die verschiedenen Phrasen aufmerksam gemacht werden, die zum Vergleichen der beiden Slavinen dienen, zum Beispiel: «по-русски говорят», «В чешском языке существует выражение...», «А как это будет по-словенски?» etc.

Schüler und Schülerinnen mit einer slawischen Erstsprache oder jene, welche bilingual aufgewachsen sind, können ihren Kollegen und Kolleginnen bei der richtigen Aussprache der unbekannt Wörter einer weiteren Slavine behilflich sein. Ansonsten könnten auch Audiodateien hinzugezogen werden.

Монологи 1

- Русское слово «школа» на польском языке означает «szkoła».
- Если нужна помощь, по-русски говорят: «Помогите мне, пожалуйста!», а по-чешски: «Pomocte mi, prosím!».
- По-русски говорят: «Здравствуйте!», а по-болгарски: «Здравейте!».
- По-русски, встречаясь с другом, спрашивают: «Как твои дела?», а по-сербски это значит: «Како сте?».

Диалоги 1

А: В русском языке существует выражение «Минуточку, пожалуйста!»

Б: А в чешском?

А: В чешском языке существует выражение «Okamžik, prosím!»

~

А: Гостям по-русски говорят: «Добро пожаловать!».

В: А по-украински?

А: По-украински говорят: «Ласкаво просимо!».

~

А: Откуда ты?

В: Я из Австрии.

А: А как это будет по-словенски?

В: По-словенски это будет «Jaz sem iz Avstrije».

(Jaspere/Kyselova/Steinhauser: 2-4)

Schwierigkeitsstufe 2:

Im zweiten Schritt werden die zuvor gelesenen Dialoge vertieft. Die Schüler und Schülerinnen lernen einen Ausdruck einer weniger bekannten Slavine zu erkennen und diesen in der Zielsprache Russisch wiederzugeben. Dabei festigen sie die Lexik und üben neben der Aussprache auch das vernetzte Denken. Auch hierbei sollen besonders vergleichende Phrasen wie etwa: «а русские интересуются...», «а в России нужно спрашивать», «а в чешском есть выражение» eingeübt werden.

Als Erweiterung dieser Übung könnten die Schüler und Schülerinnen außerdem eigene Dialoge erfinden und verschriftlichen. Dabei könnten jene mit einer slawischen Erst- oder Zweitsprache als Experten und Expertinnen helfend hinzugezogen werden, sofern das für die betreffenden Schüler und Schülerinnen passend erscheint.

Монологи 2

- В магазине чехи интересуются «Kolik to stojí?, а русские интересуются «.....»
- В Чехии нужно спрашивать «Smím fotit?», а в России нужно спрашивать «.....»
- В Чехии говорят «Ne rozumím», а в России говорят «.....».
- В русском есть выражение «Напишите мне, пожалуйста!», а в чешском есть выражение «.....».
- Русское слово «школа» на польском языке означает «.....».

Диалоги 2

А: В чешском языке существует выражение «Okamžik, prosím!»

Б: А в русском?

А: В русском существует выражение «.....»

~

А: При встрече чехи говорят «Dobrý den!»

Б: А русские?

А: Они говорят «.....»

~

А: В Чехии принято говорить «Na shledanou!»

Б: А в России?

А: Там принято говорить «.....»

(Jaspere/Kyselova/Steinhauser: 5-7)

V. Dritter Stundenvorschlag

Diese Stunde ist für zwei Unterrichtsstunden mit folgendem Stundenbild angelegt:

	Zeit	Inhalt	Sozialform	SchülerInnen-aktivität	Lernziele	Medien
1.	10 min	Meine Lernstrategie	S ↔ P	Sprechen Zuhören	Lernstrategien bewusst machen	ev. Tafel, Flipchart
2.	3 min	Stundenüberblick	P	Zuhören	sich einen Überblick verschaffen	ev. Tafel
3.	ca. 35 min	Inselspiel	E, S ↔ S	Lesen Übersetzen Zeichnen Sprechen Schreiben	Interkomprehension und gedankliche Vernetzung	Inselskizze, Inselbeschreibungen

S... Schüler und Schülerinnen, P... Plenum, E ... Einzelarbeit

1. Meine Lernstrategie

Siehe *Erster Stundenvorschlag*, Punkt 1 (Seite 167f.).

2. Stundenüberblick

Die Lehrperson gibt den Schülern und Schülerinnen einen kurzen Überblick über den Inhalt der Unterrichtsstunde.

3. Inselspiel

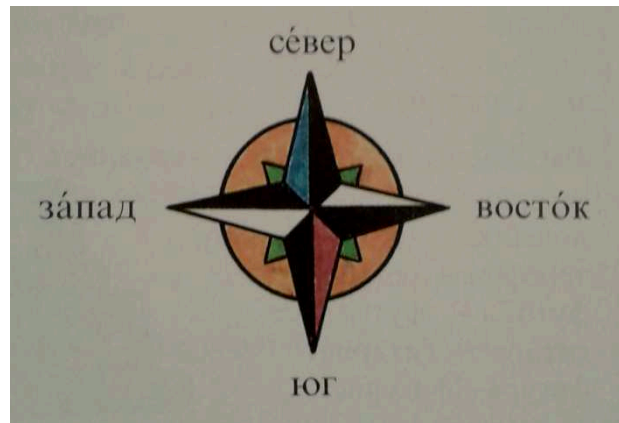
Inspiziert von einer Übung aus der Vorlesung *Grundfragen der Sprachdidaktik*, geleitet von Herrn Mag. Roland Fischer im Wintersemester 2010, wurde die folgende Übung weiterentwickelt und an die Ziele der Interkomprehension angepasst. Es geht darum, mit Hilfe von Beschreibungen in anderen Slavinen als der Zielsprache Russisch eine Insel zu zeichnen und diese wiederum auf Russisch weiterzuerzählen.

Diese Lerneinheit besteht aus fünf Schritten, welche sich flexibel auf zwei Unterrichtsstunden aufteilen lassen:

Schritt 1 - Vokabel-Wiederholung

Bevor die Übung richtig losgehen kann, sollten einige schon bekannte Vokabel ins Gedächtnis geholt werden. Dabei handelt es sich besonders um Lagebeschreibungen und

Bezeichnungen von Elementen aus der Natur: Berg, Fluss, Strand etc. (siehe unten). Beispielhaft wurde eine kleine Zusammenstellung der Lexik vorgenommen. Diese ist natürlich an den Wissensstand der Schüler und Schülerinnen anzupassen. Außerdem steht einer Verwendung von Wörterbüchern während der Übung nichts im Wege.



(Окно 1, 2004: 37)

на севере (отсрова)	-	im Norden
на юго-западе	-	im Südwesten
с запада	-	von Westen
остров м.	-	die Insel
пляж м.	-	der Strand
гора ж., горы мн.	-	der Berg, die Berge
находиться нсв.	-	sein; sich befinden
впадать в море	-	ins Meer münden

(Eigene Zusammenstellung)

Schritt 2 - Zeichnen der Insel mit Hilfe des Textes

Die Schüler und Schülerinnen gehen in Zweierteams zusammen. Jeder Schüler beziehungsweise jede Schülerin bekommt zwei Blätter mit dem Umriss einer leeren Insel (siehe unten) sowie einen kurzen Text mit einer Beschreibung der Insel auf einer anderen Slavine

als Russisch (siehe Beispiele in tschechischer und polnischer Sprache weiter unten). Die einzelnen Teams bekommen jeweils unterschiedliche Texte.

Die weitere Phase ist als Einzelarbeit zu verstehen: Die Aufgabe besteht nun darin, mit Hilfe des Textes die Insel zu befüllen (mit Bergen, Flüssen, Seen etc.). Die Schüler und Schülerinnen versuchen dabei die Wörter aus dem Text zu verstehen und mit jenen, die sie aus dem Russischen kennen, zu verbinden. Sie werden viele Ähnlichkeiten erkennen und es wird ihnen möglich sein, einen Großteil der Beschreibungen aus dem Text in die Insel einzuzeichnen.

Falls in der Lerngruppe Schüler und Schülerinnen anwesend sind, welche eine andere slawische Erstsprache sprechen, könnten diese hier natürlich aktiv miteingebunden werden, indem sie die Texte vorlesen oder eine eigene Beschreibung einer Insel geben. Dabei sollte allerdings besonders darauf geachtet werden, die jeweiligen Schüler oder Schülerinnen nicht bloß zu stellen, falls diese Schwierigkeiten in ihrer Erstsprache haben, etwa beim Vorlesen. Auch sollte darauf hingewiesen werden, um welche Sprache beziehungsweise um welchen Dialekt einer Sprache es sich handelt, damit die anderen Schüler und Schülerinnen das Gehörte gleich einordnen können. Sollte es eine Sprachenwand in der Klasse geben (siehe Ersten Stundenvorschlag), kann auch immer wieder darauf verwiesen werden, damit langsam ein Gefühl für die verschiedenen Sprachen entstehen kann.

Textbeispiele für das Inselspiel

Beispiel 1 (Tschechisch):

Můj ostrov

Na mém ostrově je hustý a pahorkatý les, který pokrývá téměř celou severní půlku ostrova. Na západě ostrova a jižně od lesa pramení malá řeka, která ústí do moře na jihozápadě ostrova. Na východě ostrova se rozprostírá velice dlouhá pláž. Rozpíná se od jižního okraje lesa až po jižní část ostrova. Podél pláže se nachází několik vesnic. Na západ odtamtud je mnoho plání a luk.

Übersetzung:

Auf meiner Insel gibt es einen dichten und hügeligen Wald, der fast die ganze nördliche Hälfte bedeckt. Im Westen der Insel, südlich des Waldes entspringt ein kleiner Fluss, welcher im Südwesten der Insel ins

Meer mündet. Im Osten der Insel gibt es einen sehr langen Strand. Er reicht vom südlichen Waldrand bis in den Süden der Insel. Entlang des Strandes gibt es auch mehrere Dörfer. Westlich davon sind viele Felder und Wiesen zu sehen.

Beispiel 2 (Polnisch):

Moja wyspa

Moja wyspa jest zielona i pagórkowata. Na północy znajduje się gęsty las. Na południe stamtąd wypływa mała rzeka, która na wschodzie wpływa do morza. Na wyspie nie ma dużych miast, są natomiast dwie małe wioski. Jedna z nich znajduje się na północno-zachodnim skraju lasu. Druga wioska jest na południu wyspy. Tam również jest piękna plaża, gdzie chętnie chodzę pływać.

Übersetzung:

Meine Insel ist sehr grün und hügelig. Im Norden befindet sich ein dichter Wald. Südlich davon entspringt ein kleiner Fluss, welcher im Osten der Insel ins Meer mündet. Auf der Insel gibt es keine große Stadt, aber dafür zwei kleine Dörfer. Eines davon befindet sich im Nordwesten, am Waldrand. Das zweite Dorf ist ganz im Süden der Insel zu finden. Dort ist auch ein wunderschöner Strand, an dem ich gerne schwimmen gehe.

Beispiel 3 (Russisch):

Мой остров

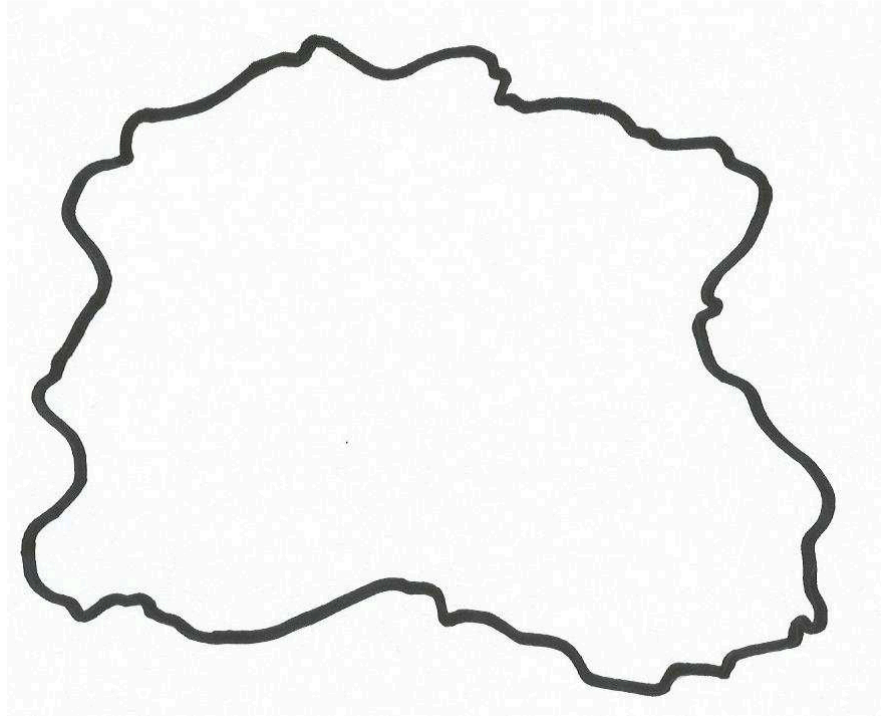
На моём острове есть много солнечных пляжей. Но мои любимые пляжи находятся на юге и на северо-западе. А на юго-западе острова находится маленький городок, откуда можно добраться до пляжей на велосипеде. На востоке острова есть высокие горы, и к западу от них можно увидеть дикий лес. С запада течет река, которая на востоке впадает в море.

Übersetzung:

Auf meiner Insel gibt es viele sonnige Strände. Meine zwei Lieblingsstrände befinden sich im Süden und im Nordwesten. Im Südwesten der Insel befindet sich ein kleiner Ort. Von dort aus kann man mit dem Fahrrad meine beiden Lieblingsstrände gut erreichen. Im Osten der Insel sind hohe Berge und westlich davon ein dichter Wald zu sehen. Vom Westen her fließt auch ein Fluss quer über die Insel, welcher im Osten ins Meer mündet.

(Texte: Eigener Entwurf; Übersetzung: unter Mithilfe von Max Ledworowski und Petra Slottová)

Meine Insel - Мой остров - Můj ostrov - Moja wyspa



(Eigener Entwurf)

Schritt 3: Inseln werden verglichen

Im nächsten Schritt vergleichen die Schüler und Schülerinnen des jeweiligen Zweierteams ihre Inseln und versuchen gemeinsam Unklarheiten zu beseitigen und dürfen über die Bedeutungen der Wörter aus dem Text diskutieren. Dabei kann die Lehrperson natürlich auch eine helfende Rolle spielen. Sobald die Inseln ergänzt und gegebenenfalls korrigiert wurden (zum Beispiel mit Hilfe der deutschen Übersetzung des Textes), kann der nächste Schritt erfolgen.

Schritt 4: Die Insel auf Russisch beschreiben

Nun finden sich jeweils zwei Zweierteams zusammen und beschreiben einander gegenseitig ihre zuvor gezeichneten Inseln in der Zielsprache Russisch. Dies soll so ablaufen, dass die Schüler und Schülerinnen eines Zweierteams zuerst abwechselnd jeweils mit einem Satz dem anderen Team ihre Insel beschreiben (siehe oben, Beispiel in russischer Sprache).

Dieses hat leere Inselkopien vor sich und versucht, die ihnen beschriebene Insel zeichnerisch zu füllen. Danach wird verglichen und die Rollen werden getauscht. Jeder Schüler beziehungsweise jede Schülerin bekommt so die Gelegenheit, die mündliche Kommunikation sowie die Hörkompetenz in der Zielsprache Russisch zu üben.

Schritt 5: Wunschinsel schriftlich beschreiben

Als Hausaufgabe würde sich nun anbieten, dass die Schüler und Schülerinnen in 4-5 Sätzen ihre Wunschinsel beschreiben und so noch einmal schriftlich die zuvor wiederholten und gelernten Ausdrücke einüben.

Quellenverzeichnis

Bordjugovskij, Michail / Steinhauser, Wolfgang (o. J.): *Aufschriften Sprachtests Russisch Transliteriert*. Unveröffentlichtes Dokument.

Gardeia, Ursula / Gerber, Monika / Groh, Rainer u.a. (2004): *Modernes Russisch - OKHO für den schulischen Russischunterricht in Klasse 7 und 8 bzw. Klasse 9*. Stuttgart: Klett.

Steinhauser, Wolfgang (unter Mitarbeit von Jaspere, Evita / Kyselova, Alina) (o. J.): *Mehrsprachigkeit. Monologe. Dialoge*. Unveröffentlichtes Dokument.

Schader, Basil (2012): *Sprachenvielfalt als Chance: das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Nachdruck der Ausgabe 2004. Zürich: Orell Füssli.

Vereinte Nationen (1948): *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte Resolution der Generalversammlung 217 A (III). 183. Plenarsitzung 10. Dezember 1948*. Online unter:

Deutsche Version: <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> [Zugriff am 21.08.2015]

Russische Version:

http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml [Zugriff am 21.08.2015]

Tschechische Version:

<http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/vseobecna-deklarace-lidskych-prav.pdf> [Zugriff am 21.08.2015]

Polnische Version:

<http://web.archive.org/web/20080512024513/http://www.unhchr.ch/udhr/lang/pql.htm> [Zugriff am 21.08.2015]

Volgger, Marie-Louise (2013): „Mehrsprachigkeit aus der Sicht der Lernenden - Wie können LehrerInnen unterstützen?“ In: Vetter, E. (Hrsg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 77-110. [= Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen/Multilingualism and Multiple Language Acquisition and Learning; 9]

Anhang: Lebenslauf

Name: Julia Laimer

Ausbildung

- 02/ 2015 Internationales Intensivseminar für Russisch im Don Bosco Haus in Wien (01.-13. Februar 2015)
- 08/2013 - 01/2014 Auslandssemester an der Kuban State University Krasnodar, Russland
- 08/2012 Russisch-Österreichisches Sommerkolleg *Tandem* (Veranstalter: Universität Wien und Linguistische Universität Nischnij Novgorod, Russland)
- 07/2010 50. Internationales Intensivseminar für Russisch in Eisenstadt, (11.-14. Juli 2010)
- Seit 10/2009 Lehramtsstudium für die Unterrichtsfächer Russisch, Geographie und Wirtschaftskunde (Zertifikat *Modellcurriculum*)
- 10/2008 - 06/2009 Studium Raumplanung/Raumordnung Technische Universität, Wien
- 09/2007 - 06/2008 ORG/ Bildnerische Erziehung Brigittenauer Gymnasium, Wien
- 09/1999 - 06/2007 Freie Waldorfschule mit Öffentlichkeitsrecht, Rudolf Steiner-Schule Wien-Mauer

Berufserfahrung

- 02/2009 - 06/2009 Freie Dienstnehmerin, Lernhilfe MA 2, A - 1140 Wien: Lernhilfe für Hortkinder/Volksschulkinder, Hausaufgabenbetreuung
- 10/2005 Zwei Wochen Sozialpraktikum VS und Hort, A - 1140 Wien: Lern- bzw. Aushilfskraft in Volksschule und Hort