



# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Didaktische Ansätze zur Förderung von  
Mehrsprachigkeit im Russischunterricht“

verfasst von / submitted by  
Gerald Gußleitner, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Education (MEd)

Wien, 2022 / Vienna 2022

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

UA 199 509 526 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB)  
UF Französisch UF Russisch

Betreut von / Supervisor:

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



## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich bei ao. Univ.-Prof. i.R. Dr. Gero Fischer für die wissenschaftliche Betreuung meiner Masterarbeit bedanken. Als angehender Lehrer hoffe ich, die im Rahmen dieser Arbeit entstandenen Ideen in meinem Unterricht weiterentwickeln zu können.

Ein besonderer Dank gebührt meinen Eltern, die mich während meines gesamten Studiums mental und finanziell unterstützt haben. Aus meiner Familie konnte ich die nötige Kraft und Motivation schöpfen, um mein Ziel zu erreichen.

## **Eidesstaatliche Erklärung**

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende Masterarbeit 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 bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Diese Masterarbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen inländischen oder ausländischen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Wien, am 24.06.2022

---

Gerald Gußleitner, BEd



# Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	1
Vorstellung des Themas .....	1
Zielsetzung und Fragestellung.....	3
Aufbau.....	4
1. Zum Begriff der Mehrsprachigkeit.....	5
1.1 Arten von Mehrsprachigkeit.....	5
1.2 Innere und äußere Mehrsprachigkeit.....	7
1.3 Anzahl und Niveau der Sprachen.....	9
2. Mehrsprachigkeitsdidaktik .....	11
2.1 Entstehungskontext und Perspektivenwechsel.....	11
2.2 Zielsetzung .....	14
3. Umsetzung von Mehrsprachigkeitsdidaktik.....	18
3.1 Tertiärsprachendidaktik.....	18
3.1.1 Definition .....	18
3.1.2 Ziele und Prinzipien .....	19
3.2 Interkomprehension.....	21
3.2.1 Definition .....	21
3.2.2 Interkomprehensionsdidaktik .....	24
3.2.2.1 Ziele.....	24
3.2.2.2 Prinzipien .....	25
3.2.3 Projekte.....	27
3.2.3.1 EuroCom .....	27
3.2.3.2 Slawischer Sprachvergleich für die Praxis.....	32

3.2.4 Grenzen des interkomprehensiven Unterrichts .....	35
3.3 Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lehramtsausbildung .....	38
4. Europäische Mehrsprachigkeit als Bildungsziel .....	43
4.1 Europäische Sprachenpolitik.....	43
4.2 Die Mehrsprachigkeit der EuropäerInnen .....	49
5. Mehrsprachigkeit und Sprachunterricht .....	55
5.1 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit.....	55
5.2 Schulische Mehrsprachigkeit .....	56
5.3 Mehrsprachigkeit im Lehrplan .....	60
6. Empirischer Teil.....	63
6.1 Erkenntnisinteresse und Erhebungsinstrumente.....	63
6.2 Beschreibung der Aufgaben .....	64
6.3 Methoden.....	72
6.3.1 Datensammlung.....	72
6.3.1.1 Auswahl und Größe der Stichprobe .....	72
6.3.1.2 Fragebogen .....	73
6.3.2 Datenanalyse .....	74
6.3.2.1 Evaluierung der Aufgaben.....	74
6.3.2.2 Auswertung des Fragebogens.....	74
6.4 Ergebnisse .....	81
6.4.1 Aufgaben .....	81
6.4.2 Fragebogen.....	84
6.5 Diskussion .....	91
6.6 Weiterführende mehrsprachige Aufgaben.....	94
6.6.1 Dossier II: Die slawische Sprachfamilie .....	94
6.6.2 Dossier III: Ukrainisch .....	102

6.6.3 Dossier IV: Tschechisch.....	112
7. Fazit.....	117
8. Содержание.....	119
9. Literaturverzeichnis.....	133
9.1 Publikationen.....	133
9.2 Abbildungen.....	142
10. Anhang.....	143
Fragebogen.....	143
Lösungen zu den Dossiers.....	145
Erreichte Gesamtpunkte der einzelnen TeilnehmerInnen.....	156
Abstract.....	157
Curriculum Vitae.....	158

## Einleitung

### Vorstellung des Themas

*„Mehrsprachigkeit bedeutet, daß unsere Gedanken nicht an einer bestimmten Sprache hängen, nicht an deren Worten kleben. Unsere Mehrsprachigkeit ist der sprachliche Spielraum unserer geistigen Freiheit.“  
(Wandruszka 1979: 334)*

Die vorliegende Arbeit ist dem Thema Mehrsprachigkeit und ihrer Didaktik gewidmet. Ziel ist es, herauszufinden, wie die Mehrsprachigkeit von SchülerInnen im Rahmen des Russischunterrichts gefördert werden kann.

Die Beweggründe für die Themenwahl hängen einerseits mit meiner früh geweckten Passion für Sprachen zusammen. Nachdem ich in der Volksschule Unterricht in Englisch und Tschechisch erhalten hatte, lernte ich in einem humanistischen und neusprachlichen Gymnasium neben Englisch auch Latein, Französisch und Russisch. Auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen bereits erlernten oder unbekanntem Sprachen wurde nur beiläufig hingewiesen. Lediglich mein Russischlehrer, Mag. Wolfgang Steinhauser, baute Sprachenvergleiche kontinuierlich und systematisch in seinen Unterricht ein.<sup>1</sup>

Als Student eröffneten sich mir im Rahmen einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung in meinem Zweitfach Französisch verschiedene Zugänge zur Mehrsprachigkeitsdidaktik. Dabei konnte ich mir eine bessere Vorstellung davon verschaffen, wie sprachenvergleichender und sprachenübergreifender Unterricht gestaltet werden kann und welches Potential darin steckt. Da während meiner Studienzeit am Institut für Slawistik keine einzige Lehrveranstaltung zum Thema Mehrsprachigkeit und deren Didaktik angeboten wurde, ist es mir ein Bedürfnis, im Zuge meiner Masterarbeit diese Lücke für das Unterrichtsfach Russisch zu schließen.<sup>2</sup>

Angesichts der Internationalisierung und der sich intensivierenden Kontakte zwischen den europäischen Staaten ist das Thema Mehrsprachigkeit unbestreitbar von zunehmender Relevanz. Trotz sprachenpolitischer Bestrebungen, die Mehrsprachigkeit der EuropäerInnen zu fördern,

---

<sup>1</sup> Mit der sprachenvergleichenden Methode der *Interkomprehension* befasst sich Kap. 3.2.

<sup>2</sup> Ausschließlich im Rahmen einer fachdidaktischen Übung bei Prof. Gero Fischer erhielt ich die Gelegenheit, mich auf eigenen Wunsch hin mit dem Thema *Slawische Interkomprehension* auseinanderzusetzen.

ist das Englische nach wie vor die am häufigsten erlernte Fremdsprache in den staatlichen Bildungssystemen. In vielen Schulen werden weitere Sprachen gar nicht angeboten. Bär (2004: 16) sieht in einer solchen Einsprachigkeit eine Bedrohung für die Einheit Europas, denn „der Begriff Mehrsprachigkeit impliziert automatisch ein Miteinander; Mehrsprachigkeit fördert die Sensibilisierung für die Wahrnehmung des Zusammenspiels der Sprachen, eine kulturelle Offenheit und stärkt das Bewusstsein, über die eigene Sprache nachzudenken“. Daraus erwächst die Frage, wie die Idee eines multilingualen und multikulturellen Europas auf bildungspolitischer Ebene verwirklicht werden kann. Unerlässlich sind geeignete Methoden und Verfahren, um vor allem den SchülerInnen den Weg zu einer individuellen Mehrsprachigkeit zu ebnet (vgl. ebd.).

Unklar ist, was unter mehrsprachigem Unterricht zu verstehen ist und in welchem zeitlichen und organisatorischen Rahmen dieser durchgeführt werden kann. Grundsätzlich werden Schulfremdsprachen in Österreich unabhängig voneinander gelehrt und gelernt. Das Vorwissen der Lernenden aus anderen Sprachen wird höchstens im Tertiärsprachenunterricht berücksichtigt. Die Sprachenfolge ist an vielen Schulen genau festgelegt und der Fremdsprachenunterricht hält an einer monolingualen Norm fest. Insgesamt vertritt die Bildungspolitik eine additive Vorstellung von Mehrsprachigkeit (vgl. Decke-Cornill 2014: 172). Folglich sind unsere SchülerInnen nicht fähig, das Wissen aus anderen sprachlichen Kontexten im Unterricht der jeweiligen Fremdsprache und im Deutschunterricht anzuwenden. Interlinguale Beziehungen werden nur stiefmütterlich behandelt, obwohl heute als gesichert gilt, dass die unterschiedlichen Sprachen in unserem Gehirn miteinander interagieren (Behr 2011: 71). Um die Synergieeffekte zwischen den Sprachen nutzen zu können und das damit verbundene reflexive Handeln zu fördern, ist es unerlässlich, „das sprachliche Schubkastenlehren und -lernen“, wie Behr (ebd.: 72) es formuliert, aufzubrechen. Der Sprachunterricht muss „bewusst Grenzen zwischen den Sprachen überschreiten und auch sprachenübergreifende Lernarrangements vorsehen“ (ebd.: 72f.).

Die zentrale Frage, die sich wie ein roter Faden durch diese Arbeit zieht, ist jene, worin die Vorteile mehrsprachigen Unterrichts gegenüber einsprachigem Sprachunterricht liegen. Es gilt auch, die Ziele eines mehrsprachigen Unterrichts abzustecken. In welchem Rahmen ist es möglich, weitere Sprachen in den Russisch-Unterricht einzubauen? Welche und wie viele Sprachen sollen es sein? Um Antworten auf diese Fragen zu finden, ist es zunächst notwendig, einen Überblick über aktuelle Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu gewinnen. Im Hinblick auf die praktische Gestaltung mehrsprachigen Unterrichts sollen geeignete Methoden und Prinzipien untersucht werden.

## **Zielsetzung und Fragestellung**

Mit meiner Masterarbeit verfolge ich das Ziel, didaktisch-methodische Möglichkeiten für den Russischunterricht in der Sekundarstufe auszuloten, um die individuelle Mehrsprachigkeit von SchülerInnen zu fördern. Zu diesem Zweck sollen auf der Grundlage aktueller Erkenntnisse zur Mehrsprachigkeitsdidaktik Aufgaben zur Erschließung weiterer slawischer Sprachen erstellt und im Russischunterricht getestet werden.

Es erfolgt eine Übersicht über aktuelle Zugänge und Tendenzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik und -forschung. Ein besonderer Schwerpunkt liegt hierbei auf dem Konzept der *Interkomprehension*, dessen Anwendbarkeit auf weitere slawische Sprachen im Russischunterricht überprüft werden soll.

Der theoretische Rahmen stellt die Basis für die Erstellung von Materialien für einen sprachensübergreifenden Unterricht mit Russisch als Ausgangssprache dar.

Auf der Grundlage meines Erkenntnisinteresses ergaben sich folgende Forschungsfragen als die wichtigsten:

*Welche Konzepte und Methoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik und -forschung sind für einen mehrsprachigkeitsfördernden Unterricht von Relevanz?*

*Wie können sprachensübergreifende Lernarrangements gestaltet werden?*

*Worin liegen die Vorteile sprachensübergreifenden Lernens aus lerntheoretischer Sicht und wie können diese im Russischunterricht genutzt werden?*

*Inwiefern trägt die Europäische Union zur Förderung individueller Mehrsprachigkeit ihrer BürgerInnen bei und welche Rolle kommt dabei dem schulischen (Fremd-)Sprachenunterricht zu?*

*Inwieweit wird Mehrsprachigkeit in den österreichischen Lehrplänen für lebende Fremdsprachen berücksichtigt und welche Qualifikationen benötigen LehrerInnen, um mehrsprachigkeitsfördernden Unterricht durchführen zu können?*

Zur Beantwortung dieser Fragen stütze ich mich in erster Linie auf gegenwärtige Ansätze der Fachdidaktik, Tertiärsprachendidaktik und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zudem fließen Erkenntnisse aus der Lehr-Lernforschung, Spracherwerbsforschung, Lernpsychologie und Sprachwissenschaft ein.

## **Aufbau**

Die Arbeit gliedert sich in sechs Teile. Das erste Kapitel stellt einen Versuch dar, den vielschichtigen Terminus der Mehrsprachigkeit näher zu beleuchten.

Der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist das zweite Kapitel gewidmet. Skizziert werden Entwicklungen und Ziele mehrsprachendidaktischer Ansätze im schulischen Kontext.

Im dritten Kapitel sollen didaktisch-methodische Konzepte und Strategien beschrieben werden, mittels derer weitere slawische Sprachen im Rahmen des Russischunterrichts erschlossen werden können. Ein besonderer Schwerpunkt liegt hierbei auf der mehrsprachigkeitsdidaktischen Methode der Interkomprehension, deren Potential und Grenzen für Lehrende und Lernende ausgelotet werden. Es folgt eine Diskussion über die Ausbildung von Lehramtsstudierenden für mehrsprachigkeitsfördernden Unterricht.

Das vierte Kapitel stellt sprachpolitische Ziele und Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Europa vor. Zudem sollen die Sprachkenntnisse der EuropäerInnen und deren Einstellungen gegenüber Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit in den Blick genommen werden.

Das fünfte Kapitel befasst sich mit der Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht in Österreich. Dabei steht die Diskrepanz zwischen der lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnenschaft und dem monolingualen Fremdsprachenunterricht im Mittelpunkt. Eine Analyse der Lehrpläne der AHS für die lebenden Fremdsprachen soll zeigen, ob und inwieweit mehrsprachiger Unterricht vorgesehen ist und durchgeführt werden kann.

Schließlich enthält das sechste Kapitel Aufgaben zum interkomprehensiven Erschließen weiterer slawischer Sprachen für den Russischunterricht. Im Rahmen einer anonymen Befragung möchten einerseits die Einstellungen von Russisch-SchülerInnen gegenüber sprachenvergleichendem Unterricht erfasst werden und andererseits Feedback zu den entworfenen Aufgaben eingeholt werden. Ziel der Fallstudie ist es, herauszufinden, inwiefern die erstellten Aufgaben zur Förderung von Mehrsprachigkeit beitragen. Die im Zuge der Fallstudie gewonnenen Ergebnisse bilden die Grundlage für die Erstellung weiterer sprachenübergreifender Aufgaben für den Russischunterricht.

## 1. Zum Begriff der Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit stellt in vielen Teilen der Welt eine Normalität dar. In Afrika etwa, wo 30 Prozent der Sprachen weltweit gesprochen werden, beherrschen alle Menschen zusätzlich zu ihrer Erstsprache noch eine weitere afrikanische Sprache sowie die Landessprache, die gewöhnlich eine europäische Sprache ist. Eine derartige Sprachsituation ist den EuropäerInnen fremd, da es in den meisten europäischen Staaten nur eine offizielle Sprache gibt, allerdings sei auf die über 300 mehrsprachigen Minderheitenregionen hingewiesen. Die Bevölkerung Südtirols spricht beispielsweise Deutsch, Italienisch oder Ladinisch (vgl. Riehl 2014: 9f.).

Die Zahl der Publikationen, die das Thema Mehrsprachigkeit aus unterschiedlichen Forschungsperspektiven in diversen Kontexten behandeln, ist mittlerweile unüberschaubar geworden. Wenngleich Mehrsprachigkeit in ihrer gesellschaftlichen und institutionellen Dimension zunehmend präsenter wird, liegt dem Terminus keine einheitliche Definition zugrunde. Unklar ist, wie viele Sprachen ein Mensch sprechen muss, um als mehrsprachig zu gelten. Darüber hinaus herrscht kein Konsens darüber, welche Kompetenzen vorausgesetzt werden und auf welchem Niveau man mehrere Sprachen beherrschen sollte, um sich als mehrsprachig bezeichnen zu dürfen (vgl. Jakisch 2015: 25f.).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen soll in diesem Kapitel der Versuch unternommen werden, divergierende Definitionen von Mehrsprachigkeit gegeneinander abzuwägen. Die Analyse der einschlägigen Literatur hat ergeben, dass sich die verschiedenen Konzepte von Mehrsprachigkeit in erster Linie auf folgende Bereiche beziehen:

- Arten von Mehrsprachigkeit
- Innere und äußere Mehrsprachigkeit
- Anzahl und Niveau der Sprachen

### 1.1 Arten von Mehrsprachigkeit

Der Terminus *Mehrsprachigkeit* bezeichnet laut Riehl (2014: 9-12) die Verwendung von mehr als einer Sprache auf gesellschaftlicher, institutioneller oder individueller Ebene. Mehrsprachige Kompetenzen lassen sich sowohl von einzelnen Personen als auch von Gruppen beschreiben:

- Unter *gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit* wird der Gebrauch mehrerer Sprachen in einem bestimmten geographischen Raum verstanden.
- *Institutionelle Mehrsprachigkeit* impliziert die Nutzung verschiedener Sprachen in Institutionen.
- *Individuelle Mehrsprachigkeit* meint den Sprachengebrauch einzelner Personen (vgl. ebd.).

Diese drei Dimensionen von Mehrsprachigkeit sind nicht isoliert voneinander zu begreifen. Insbesondere gesellschaftliche und institutionelle Mehrsprachigkeit korrelieren häufig mit individueller Mehrsprachigkeit (vgl. ebd.).

Der Europarat (2001) stellt ein anderes Konzept von Mehrsprachigkeit in den Vordergrund, demzufolge *Vielsprachigkeit* von *Mehrsprachigkeit* abzugrenzen sei:

- *Vielsprachigkeit* bezeichnet die „Kenntnis einer Anzahl von Sprachen oder [die] Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft“ (Europarat 2001: 17). Die einzelnen Sprachen stehen additiv nebeneinander. Erreicht werden kann Vielsprachigkeit etwa durch ein breites Sprachlernangebot in Schulen (vgl. ebd.).
- Von *Mehrsprachigkeit* wird gesprochen, wenn „sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker“ (ebd.). Die verschiedenen Sprachen und Kulturen sind im Gehirn nicht getrennt voneinander gespeichert, sondern miteinander vernetzt und interagieren. Sie bilden daher „gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen“ (ebd.). Demnach kann aus dem gesamten sprachlichen Repertoire geschöpft werden, um etwa Texte in unbekannten Sprachen zumindest zu einem gewissen Grad zu verstehen. Ebenso können GesprächspartnerInnen von einer Sprache oder Varietät zur anderen wechseln, um so eine effektive Kommunikation zu erreichen (vgl. ebd.).

Das vom Europarat beschriebene Mehrsprachigkeitskonzept wird von Jakisch (2015) um weitere Ebenen ergänzt. Zunächst grenzt die Autorin *gesellschaftliche Vielsprachigkeit (multilingualism)* von *individueller Mehrsprachigkeit (plurilingualism)* ab:

- Individuelle Mehrsprachigkeit lässt sich, bedingt durch die Art des Spracherwerbs, in *schulische Mehrsprachigkeit* und *lebensweltliche Mehrsprachigkeit* unterteilen.

- Schulische Mehrsprachigkeit meint das Erlernen von Sprachen im institutionellen Kontext.
- Lebensweltliche Mehrsprachigkeit umfasst den Spracherwerb im außerschulischen Kontext.

Infolge zunehmender Mobilität und Migration ist es eine zentrale Aufgabe der Bildungseinrichtungen, auf die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der SchülerInnen zu reagieren. Schulische und lebensweltliche Mehrsprachigkeit sind oft aneinandergelockt. Es ist zum Beispiel möglich, dass eine Person im familiären Umfeld mit mehreren Sprachen aufwächst und diese im Rahmen des schulischen Sprachunterrichts weiter vertieft (vgl. ebd.: 26-28).

Königs (2004: 97) beschreibt die Bedeutung individueller Mehrsprachigkeit für den schulischen Kontext genauer. Sein typologischer Ansatz fußt auf der Unterscheidung zwischen *retrospektiver*, *retrospektiv-prospektiver* sowie *prospektiver Mehrsprachigkeit*:

- *Retrospektive Mehrsprachigkeit* ist gegeben, wenn SchülerInnen im häuslichen Umfeld mehrere Sprachen erwerben, welche zugleich im schulischen Fremdsprachenunterricht gelernt werden. Dies verschafft den mehrsprachig aufwachsenden Lernenden einen ungemeinen Vorsprung in Bezug auf die zu erreichende Sprachkompetenz gegenüber ihren monolingualen MitschülerInnen.
- Im Falle von *retrospektiv-prospektiver Mehrsprachigkeit* wachsen die Lernenden zuhause mehrsprachig auf, jedoch erhalten sie keinen Unterricht in diesen Sprachen. Nichtsdestoweniger hilft ihnen ihr lernstrategischer Wissensvorsprung beim Erlernen einer weiteren Sprache im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts.
- Einsprachig aufwachsende SchülerInnen, die mehrere Fremdsprachen erst in der Schule erlernen, entwickeln eine *prospektive Mehrsprachigkeit*. Daran orientiert sich der traditionelle Fremdsprachenunterricht.

## 1.2 Innere und äußere Mehrsprachigkeit

Die Berücksichtigung unterschiedlicher Arten von Mehrsprachigkeit wirft die Frage auf, ob sich Mehrsprachigkeit nur auf offizielle Sprachen bezieht oder man bereits als mehrsprachig gilt, wenn man verschiedene Varietäten derselben Sprache spricht.

Laut Riehl (2014: 9) kann Mehrsprachigkeit nicht auf offizielle Nationalsprachen beschränkt werden, sondern inkludiert auch Regional-, Minderheiten- und Gebärdensprachen sowie

Sprachvarietäten. Hufeisen (2004: 77) definiert Mehrsprachigkeit als „(positiv besetzte) funktionale sprachliche Handlungskompetenz in mehr als zwei Sprachen“ und betont ebenfalls, dass es sich nicht zwingend um Nationalsprachen handeln muss (vgl. ebd.).

Nach Wandruszka (1979) sind alle Menschen mehrsprachig, denn Mehrsprachigkeit umfasst auch die verschiedenen Varietäten der Muttersprache<sup>3</sup> wie etwa Regiolekte, Dialekte oder Soziolekte. Bereits Kinder entwickeln eine Mehrsprachigkeit: „Nach der, alles in allem bescheidenen, regional, sozial, kulturell eng begrenzten Sprache unserer Kindheit ist dann die transregionale, transsoziale Kultursprache, die wir in der Schule lernen, schon gewissermaßen unsere erste Fremdsprache“ (ebd.: 14f.). Der Wechsel zwischen Dialekt, Regiolekt und Hochsprache hängt mit dem unterschiedlichen Sozialprestige der Sprachvarietäten zusammen. Demnach entwickeln die Menschen eine „soziokulturelle Mehrsprachigkeit“ (ebd.: 16), deren Ausprägungsgrad in einer Gesellschaft variieren kann.

Bezieht sich Mehrsprachigkeit, wie eben erläutert, auf Varietäten einer Sprache, wird von *innerer Mehrsprachigkeit* gesprochen. Davon abzugrenzen ist der Begriff der *äußeren Mehrsprachigkeit*, womit die Kompetenz in zwei verschiedenen Standardsprachen gemeint ist. In der Bilingualismus-Forschung wurde lange Zeit nur letztere Auffassung von Mehrsprachigkeit berücksichtigt. Dies ist einerseits auf Prestigeunterschiede, andererseits auf die nahe Verwandtschaft zwischen den Varietäten einer Sprache zurückzuführen (vgl. Riehl 2014: 16f.).

Die meisten österreichischen Kinder wachsen mit innerer Mehrsprachigkeit auf, es sei denn, ihre Eltern bestehen darauf, ausschließlich die deutsche Hochsprache zu verwenden. Wolfgang Steinhauser, ehemaliger Russisch-Lehrer am BG/BRG Zwettl im niederösterreichischen Waldviertel, illustriert anhand persönlicher Erfahrungen, dass innere Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext zu seiner Zeit keineswegs als gewinnbringend angesehen wurde. Jene Kinder, die zuhause Dialekt sprachen, lernten Hochdeutsch erst in der Schule als Bildungssprache. Die SchülerInnen wurden dann mit dem Problem konfrontiert, dass dialektale Ausdrücke in Aufsätzen nicht akzeptiert wurden (vgl. Steinhauser 2020: 7f.).

---

<sup>3</sup> Wandruszka (1979) verwendet durchgehend den heutzutage monierten Ausdruck „Muttersprache“. Formal gesehen bezeichnet *Muttersprache* „die Sprache, die die Mutter spricht und die das Kind folglich als erste lernt“ (Apeltauer 1997: 11). Allerdings muss es sich bei der ersten Sprache, die ein Kind beiläufig erwirbt, nicht zwingend um die Sprache seiner Mutter handeln. Welche Sprache in den weiteren Lebensphasen gelernt und präferiert wird, hängt von den Lebensumständen ab. Es ist möglich, dass die zuerst erworbene Sprache später etwa durch Migration nicht mehr verwendet und sogar vergessen wird. In diesem Fall erfolgt die Aneignung einer *Zweitsprache*, die in mehrsprachigen Gesellschaften ein unerlässliches Verständigungsmittel darstellt (vgl. ebd.: 10-16).

### 1.3 Anzahl und Niveau der Sprachen

In Bezug auf die Frage, wie viele Sprachen man auf welchem Niveau beherrschen muss, um als mehrsprachig zu gelten, stellt Bausch (2016) klar, dass die Kompetenz in der Erstsprache nur in Ausnahmefällen so hoch ist wie in weiteren Sprachen. Entgegen der noch verbreiteten Annahme bedeutet Mehrsprachigkeit also nicht zwingend, zwei oder mehrere Sprachen gleich gut auf near-native Niveau zu beherrschen, vielmehr können die Kompetenzen und Fertigkeiten in den einzelnen Sprachen recht unterschiedlich ausgeprägt sein (vgl. ebd.: 285; vgl. auch Neuner et al. 2009: 19). Während etwa die Lesekompetenz in einer Sprache fortgeschritten ist, können in einer anderen die mündlichen Fertigkeiten besser ausgebildet sein (vgl. Neuner et al. 2009: 19).

Noam Chomsky (1965: 3) geht aus von einem "ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly". Diesen bezeichnet Wandruszka (1979: 313) als „theoretische Fehlkonstruktion“, denn weder kann ein Mensch eine Sprache vollkommen beherrschen, noch gibt es eine vollständig homogene Sprachgemeinschaft. „Das Verhältnis des Menschen zu seiner Sprache“, erklärt Wandruszka, „ist nicht das der vollkommenen Einsprachigkeit und einsprachigen Vollkommenheit, sondern im Gegenteil das der unvollkommenen Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Unvollkommenheit“ (ebd.: 314).

Bertrand und Christ (1990) bestätigen, dass Mehrsprachigkeit nicht voraussetzt, mehrerer Sprachen gleichzeitig auf einem hohen Niveau mächtig zu sein. Um sich als mehrsprachig bezeichnen zu dürfen, genügen neben Kenntnissen in der Erstsprache „eingeschränkte Kenntnisse in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder verschiedenen Diskursbereichen (um z.B. soziale Kontakte in gesprochener oder geschriebener Sprache aufzunehmen oder Texte lesen oder Fachgespräche führen zu können)“ (ebd.: 208).

Abendroth-Timmer und Breidbach (2000) legen die Sprachenanzahl und das zu erreichende Kompetenzniveau nicht fest. Außerdem spielen die Erwerbs- bzw. Lernsituation keine Rolle (vgl. ebd.: 13). Um Zweisprachigkeit von Mehrsprachigkeit abzugrenzen, legt Edmondson (2004: 39) fest, dass „eine Person erst dann mehrsprachig ist, wenn er oder sie in mindestens drei Sprachen kommunizieren kann“. Dabei sei es unwesentlich, ob die Sprachen, die man zusätzlich zur Erstsprache beherrscht, außerunterrichtlich erworben oder institutionell erlernt würden. Die Frage nach dem Mindestniveau in den einzelnen Sprachen lässt auch dieser Autor offen (vgl. ebd.).

Königs (2004) konzentriert sich in einem seiner Beiträge auf „personale Mehrsprachigkeit“ und weist darauf hin, dass die Mehrsprachigkeit von Individuen dynamisch ist, das heißt, ihre mehrsprachigen Kompetenzen verändern sich im Laufe des Lebens kontinuierlich. Daher ist es auch nicht möglich, Mehrsprachigkeit qualitativ zu einem bestimmten Zeitpunkt zu messen (vgl. ebd.: 31). In diesem Zusammenhang merkt Wandruszka (1979: 76) an: „Mehrsprachigkeit ist kein Zustand, sondern ein Vorgang, ein sich in den Köpfen der Menschen unablässig wiederholender und erneuernder Vorgang. Hier erlöscht eine Mehrsprachigkeit, da entsteht eine andere.“ Aufgrund ihres dynamischen und prozesshaften Charakters lässt sich individuelle Mehrsprachigkeit somit als „Kontinuum zwischen eher rudimentären Sprachkenntnissen und *near-nativeness*“ (Jakisch 2015: 28) begreifen.

Riehl (2014) hebt hervor, dass die Stabilität der Kompetenzen in den Sprachen eines mehrsprachigen Individuums häufig mit der Dominanz der einzelnen Sprachen einhergeht. Beispielsweise werden Kinder bereits im Kindergarten zweisprachig, wenn sie zuvor nicht in der Sprache kommuniziert haben, die später zur Unterrichtssprache wird. Haben diese Kinder während der Schulzeit keine Gelegenheit, Unterricht in ihrer Erstsprache zu besuchen, wird die Unterrichtssprache zunehmend dominanter. Im Erwachsenenalter kann, abhängig von vielen Faktoren, die eine oder andere Sprache dominanter sein (vgl. ebd.: 14f.).

Wie aus den bisherigen Ausführungen deutlich wird, ist Mehrsprachigkeit hinsichtlich der Anzahl der zu erlernenden Sprachen und des Beherrschungsgrades nicht exakt definiert. Allerdings herrscht Einigkeit darüber, dass die Vorstellung, Mehrsprachigkeit könne ausschließlich im Rahmen eines ungesteuerten Spracherwerbs erreicht werden, obsolet geworden ist. Zudem ist es nicht unbedingt notwendig und auch nicht immer möglich, in mehreren Sprachen eine Sprachkompetenz anzustreben, die so hoch entwickelt ist wie in der Erstsprache. Dies erklärt sich vor dem Hintergrund, dass die verschiedenen Sprachen eines Individuums im Laufe seines Lebens einen unterschiedlichen Stellenwert einnehmen. Die in den einzelnen Sprachen erreichten Kompetenzen bleiben nicht durchgehend auf gleichem Niveau erhalten.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird schrittweise der Frage nachgegangen, welche Bedeutung die oben genannten Aspekte von Mehrsprachigkeit für das Lernen und Lehren mehrerer Sprachen im schulischen Kontext haben.

## 2. Mehrsprachigkeitsdidaktik

### 2.1 Entstehungskontext und Perspektivenwechsel

Die Entwicklung und Etablierung einer Didaktik der Mehrsprachigkeit wurden lange Zeit gehemmt, da Zwei- und Mehrsprachigkeit als defizitär für die Sprachentwicklung betrachtet wurden. Es wurde angenommen, dass durch den frühen Erwerb zweier Sprachen weder eine ausreichende Kompetenz in der einen noch in der anderen Sprache erreicht werden könne. In diesem Zusammenhang prägte der Begriff der „doppelten Halbsprachigkeit“ (Fäcke; Meißner 2019: 2) die Erziehungs- und Sprachwissenschaften. Es herrschte die Vorstellung, Mehrsprachigkeit müsse bedeuten, mehrere Sprachen gleich gut zu beherrschen. Inzwischen hat man erkannt, dass diesem Anspruch niemand gerecht werden kann, zumal das Zeichenrepertoire einer Sprache nie mit dem einer anderen ident ist. Ferner ist nicht davon auszugehen, dass sich mehrsprachige Individuen in den verschiedenen Sprachen durchgehend mit denselben Themen beschäftigen (vgl. ebd.)

Die Bezeichnung *Didaktik der Mehrsprachigkeit* geht auf den österreichischen Romanisten Mario Wandruszka (1979: 321; vgl. Meißner 2019b: 48f.) zurück. Der Autor entwirft jedoch kein konkretes Konzept, sondern appelliert an die Primarstufen-Lehrkräfte, die verschiedenen Sprachen ihrer SchülerInnen wertzuschätzen und zu fördern. Dabei sei es unwesentlich, ob es sich um Varietäten einer Sprache, Minderheitensprachen oder Fremdsprachen handle. Vornehmliches Ziel sei die Schaffung eines Bewusstseins für die Sprachenvielfalt. Mehrsprachigkeit bezeichnet der Autor sogar als „menschliche Notwendigkeit“ (Wandruszka 1979: 322). Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird sich zeigen, welchen Stellenwert die von Wandruszka geforderte Entwicklung eines Sprachenbewusstseins bei SchülerInnen in der heutigen fremdsprachendidaktischen Forschung einnimmt.

Bertrand und Christ (1990) erweitern bis dahin bestehende Theorien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und stellen eine realistische Definition und Zielsetzung von Mehrsprachigkeit im pädagogischen Kontext auf. Mehrsprachigkeit soll nicht mehr mit dem Anspruch verbunden sein, alle Sprachen, die im Leben eines mehrsprachigen Individuums eine Rolle spielen, gleich gut beherrschen zu müssen. Stattdessen ist Mehrsprachigkeit als Ziel einer Sprachlernbiographie anzustreben, das einfacher erreicht werden kann, wenn die einzelnen Sprachen bewusst miteinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. ebd.: 208-213).

Der Begriff *Mehrsprachigkeitsdidaktik* wird als solcher erstmals 1995 von Franz-Joseph Meißner verwendet. Grundlegende Neuerungen ergeben sich dahingehend, dass die rezeptiven Kompetenzen aufgewertet werden. Fortgeschrittene rezeptive Kompetenzen in einer Sprache ermöglichen nämlich eine schnellere Progression in weiteren Sprachen. In diesem Zusammenhang sind die Sprachenfolgen zu berücksichtigen. Mehrsprachenlernen bedeutet die Trennung nach Sprachfächern zu überwinden, Sprachen miteinander zu vergleichen und das Vorwissen aus anderen Sprachen zu nutzen, um Synergien herzustellen. Das mehrsprachigkeitsdidaktische Konzept sieht eine Verzahnung mit interkulturellen Aspekten vor (vgl. Meißner 2008: 72f.).

Während die traditionelle Fremdsprachendidaktik den Fokus vor allem auf Fragen des Lehrens richtete, wird seit der Entwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik die Situation der Lernenden stärker berücksichtigt. Die Verlagerung des Interessenschwerpunkts auf die Lernenden-Perspektive trägt der Tatsache Rechnung, dass die Lerngruppen in Bezug auf ihre Herkunft immer heterogener werden und verschiedene Sprachen in den Unterricht mitbringen. Für das Fremdsprachenlernen stellt sich nunmehr die Frage, welche Rolle das sprachliche Vorwissen der Lernenden spielt (vgl. Neuner 2003: 13f.).

Im Gegensatz zu den einzelsprachlichen Didaktiken ist für das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik die Berücksichtigung aller bereits erlernten Sprachen zentral. In Anlehnung an die behavioristische Lehrtheorie wurden die einzelnen Sprachen früher strikt voneinander getrennt, um Fehler im Zusammenhang mit Sprachmischung zu vermeiden. Deshalb schloss man andere Sprachen als die Zielsprache aus dem Fremdsprachenunterricht bewusst aus. Monolingualer Fremdsprachenunterricht widerspricht jedoch den im Gehirn ablaufenden Lernprozessen, denn beim Lernen von Wörtern in einer neuen Sprache erfolgt automatisch ein Zugriff auf Wörter aus bekannten Sprachen. Dies hängt damit zusammen, dass sprachliche Wissens Elemente im Gedächtnis netzwerkartig miteinander verbunden sind. Wie Erkenntnisse der Gedächtnisforschung und Psycholinguistik zeigen, kann neues Wissen nur dann ins Langzeitgedächtnis eingespeist werden, wenn es mit vorhandenem Wissen verknüpft wird. Demnach wird angenommen, dass es „eine grundlegende menschliche Sprachfähigkeit gibt und deshalb auch in unserem Gedächtnis – bildlich gesprochen – ein Netzwerk für Sprache(n) [...], das im Verlauf unserer Sprachlernprozesse immer weiter differenziert und mit den anderen Wissens-Netzwerken enger verknüpft wird“ (ebd.: 16f.).

Dieser Perspektivenwechsel hat weitreichende Folgen für das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Geht man von der einen Sprachfähigkeit des Menschen aus, die sich beim

Sprachenlernen erweitert, ist auch die Erstsprache beim Fremdsprachenlernen zu berücksichtigen, da sie als Basis für das Lernen weiterer Sprachen dient. Der durch die Erstsprache aufgebaute Sprachbestand wird durch das Lernen einer ersten Fremdsprache erweitert. Gleichzeitig beeinflusst das Fremdsprachenlernen die Sprachlernerfahrungen, die beim Erstspracherwerb gesammelt wurden. Somit findet ein Ausbau des deklarativen Sprachwissens und des prozeduralen Sprachlernbewusstseins<sup>4</sup> statt. Dabei ist zu beachten, dass die sprachlichen und kognitiven Voraussetzungen, die SchülerInnen in den Fremdsprachenlernprozess mitbringen, unterschiedlich ausgeprägt sein können. Binnendifferenzierung und autonomes Lernen als Basis für lebenslanges Sprachenlernen stellen somit zentrale Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik dar (vgl. ebd.: 17f.).

Der Europarat stützt sich auf die lerntheoretische Grundannahme eines gemeinsamen Netzwerkes für alle Sprachen im Gehirn und plädiert dafür, Sprachen nicht isoliert zu lernen. Dies wird damit begründet, dass die in den verschiedenen Sprachen unterschiedlich ausgeprägten Kompetenzen eines Individuums sich nicht getrennt voneinander entwickeln, vielmehr bilden sie „eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann“ (Europarat 2001: 163). Demnach sei für die Entwicklung einer mehrsprachigen Kompetenz eine Diversifizierung des Sprachenangebots der Bildungseinrichtungen erforderlich (vgl. ebd.: 17). Allerdings führt ein vielfältiges Angebot an alternativen Fremdsprachen nicht zur Förderung individueller Mehrsprachigkeit. Edmondson (2004: 40) veranschaulicht diese Problematik anhand folgenden Beispiels: „Die Tatsache, dass 13 statt 2 Sorten Frischkäse in einem Supermarkt angeboten werden, bedeutet nicht, dass jeder Kunde von nun an mehr Frischkäse kauft.“

Im Schulalltag wird das vom Europarat entworfene Konzept einer mehrsprachigen Kompetenz nicht realisiert. Schulfächer werden nämlich nach wie vor getrennt voneinander unterrichtet und so folgt auch der Sprachunterricht dem monolingualen Fächerprinzip. Folglich wird beim Erlernen einer zweiten und dritten Fremdsprache außer Acht gelassen, dass durch die Verbindung von neuen mit bekannten Inhalten ein tieferes Verständnis des bereits Erlernenen und ein schnelleres Auffassen des Neuen erreicht werden könnte. Dies hängt einerseits mit den überfüllten Lehrplänen zusammen, andererseits stehen die angebotenen Schulfremdsprachen in Konkurrenz zueinander. Vor dem Hintergrund fallender SchülerInnen-Zahlen in manchen

---

<sup>4</sup> *Deklaratives* Wissen umfasst das Faktenwissen (Was?), während *prozedurales* Wissen dem Handlungswissen (Wie?) entspricht (vgl. Behr; Wapenhans 2016: 170).

Sprachfächern sehen viele Lehrkräfte sprachenübergreifenden Unterricht gar als Bedrohung für ihr Fach (vgl. Martin 2012: 108f.).

## **2.2 Zielsetzung**

Mehrsprachigkeit betrifft Fremdsprachenlehrende wie -lernende. SchülerInnen wachsen oft mehrsprachig auf, leben in einer mehrsprachigen Umwelt und lernen mehrere Fremdsprachen in der Schule. LehrerInnen hingegen unterrichten nur die eine Sprache ihres jeweiligen Sprachfaches. Dabei sind Probleme und Vorteile im Zusammenhang mit mehrsprachigem Lernen erkennbar. Vor diesem Hintergrund ist eine Didaktik der Mehrsprachigkeit als gemeinsame Aufgabe aller Fremdsprachendidaktiken zu verstehen (vgl. Christ 2004: 32).

Die individuelle Mehrsprachigkeit der SchülerInnen und die Vielsprachigkeit ihrer Lebensumwelt bilden die Grundlage von Mehrsprachigkeitsunterricht. Das bedeutet, dass auch Sprachen, die keine gängigen Schulfremdsprachen sind, in den Blick genommen werden. Dadurch lernen die SchülerInnen nicht bloß die in ihrer Schule angebotenen Fremdsprachen kennen, sondern nach Möglichkeit alle in ihrer Klasse präsenten Sprachen und Dialekte. Insbesondere die verschiedenen Familiensprachen der Kinder und Jugendlichen rücken dabei in den Mittelpunkt. Es geht darum, ein Bewusstsein für die Sprachenvielfalt und sozialen Unterschiede zwischen den Sprachen zu schaffen (vgl. Krumm; Reich 2016: 230-232.).

Welchen Beitrag kann die Mehrsprachigkeitsdidaktik leisten, um den von Ingrid Gogolin (1994) konstatierten „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“ aufzubrechen und das mehrsprachige Potential der SchülerInnen zu fördern? Um Antworten auf diese Frage zu finden, sollen zunächst grundlegende Ziele der Mehrsprachigkeitsdidaktik aufgezeigt werden.

Laut Königs (2010: 36) fußt das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik auf zwei Grundannahmen, die er wie folgt charakterisiert:

- Die typologische Verwandtschaft zwischen zu erlernenden bzw. den Schülern bekannten Sprachen erlaubt es, den Aufbau der jeweiligen fremdsprachlichen Kompetenz systematisch über die vorhandenen Fremdsprachenkenntnisse zu fördern.
- Die Bewusstmachung struktureller systemhafter Eigenschaften von Sprachen ist ein wesentliches Mittel zur Förderung der angestrebten Mehrsprachigkeit.

Demnach geht es darum, verwandte Sprachen miteinander zu vergleichen, um das Erlernen der Fremdsprache zu erleichtern. Dabei spielt das sprachliche Vorwissen eine zentrale Rolle. Damit sprachliche Strukturen in einer unbekanntem Sprache effektiver erschlossen werden können, sollen Kenntnisse aus der Erstsprache und bereits gelernten Fremdsprachen herangezogen

werden (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang kommt die in Kap. 1.1 vorgestellte Differenzierung zwischen retrospektiver und prospektiver Mehrsprachigkeit zum Tragen.

Für Meißner (2019b) bildet die Grundlage der Mehrsprachigkeitsdidaktik ebenfalls das sprachliche und sprachlernbezogene Vorwissen, das die neue Zielsprache erweitert oder vorhandene sprachliche Strukturen verändert. Durch das vernetzende Sprachenlernen werden gezielt Synergien freigesetzt, die ein effektiveres Sprachenlernen ermöglichen (vgl. ebd.: 47).

Vor dem Hintergrund der gemeinsamen Speicherung von Sprachen im Gehirn erachtet Mehlhorn (2011a) den Einbezug des Vorwissens beim Lernen weiterer Fremdsprachen als unerlässlich. Demnach sei „ein Fremdsprachenunterricht, der bisher gelernte Sprachen völlig ausblendet, nicht hirngerecht, ja sogar kontraproduktiv“ (ebd.: 199). Sprachenübergreifende Aufgaben, die das Vorwissen der SchülerInnen aktivieren, erleichtern nicht nur den Einstieg in neue Fremdsprachen, sondern fördern auch kreatives und entdeckendes Lernen sowie Sprachbewusstheit. Die Lernenden sollen angeregt werden, mit Hilfe ihres Wissens aus anderen Sprachen Hypothesen aufzustellen, bei denen sie erkennen, was sie in der neuen Sprache schon verstehen (vgl. ebd.). Das Ziel ist der Aufbau einer integrativen Sprachkompetenz, die sich aus den miteinander vernetzten Sprachkenntnissen und Spracherfahrungen eines Individuums zusammensetzt (vgl. Europarat 2001: 17).

Sprachenübergreifendes Lernen beeinflusst auch auf die affektiv-attitudinale Haltung der Lernenden positiv. Werden fremde Wörter und Zusammenhänge verstanden, entstehen im Idealfall Aha-Erlebnisse, die Offenheit, Neugier und Interesse fördern. Zudem machen sie die Bedeutung des Vorwissens und der Lernerfahrungen deutlich (vgl. Behr 2014: 233).

Mehrsprachiges Lernen ist untrennbar mit dem Begriff des *Transfers* verbunden. Damit gemeint ist die „Übertragung von Elementen oder Strukturen von einer Sprache auf eine andere“ (Apeltauer 1997: 83). *Positiver Transfer* bezeichnet eine erfolgreiche Übertragung und bewirkt eine Lernerleichterung. Führt die Übertragung zu Fehlern, wird von *negativem Transfer* bzw. *Interferenz* gesprochen. Verwechslungen aufgrund formaler Ähnlichkeiten zwischen Wortpaaren verschiedener Sprachen werden *falsche Freunde* genannt (vgl. ebd.: 83f.; siehe auch Kap. 3.2.3.2).

Transferprozesse können sich automatisch vollziehen oder bewusst eingesetzt werden. In letzterem Fall wird Transfer als Strategie genutzt, um form- und inhaltsbezogenes Vorwissen zu aktivieren. Bekanntes kann in einer unbekanntem Sprache mittels Transferbasen identifiziert werden, sofern die Sprachen miteinander verwandt sind (vgl. Lutjeharms 2006: 2). Eine

linguistische *Transferbasis* kann ein Lexem oder eine grammatische Regularität sein. Das Vergleichen von unbekanntem Lexemen als Schrift- oder Lautbild in der Zielsprache mit bekannten Formen aus anderen Sprachen wird als *Inferieren* bezeichnet (vgl. Klein 2007: 15).

Sprachvergleiche und Transferprozesse eignen sich vornehmlich für den Russischunterricht, da Russisch überwiegend als zweite, dritte oder weitere Fremdsprache gelernt wird.<sup>5</sup> Zeitgemäßer Russischunterricht hat sich auch an der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Russisch-SchülerInnen, die oft verschiedene Erstsprachen haben, zu orientieren (vgl. Heyer 2011: 18).

Morkötter (2019) kritisiert die in der Fremdsprachendidaktik einseitige Fokussierung auf fehlerhafte Transfereffekte. Dadurch orientiere man sich zu sehr an der illusionären *nativeness* Kompetenz, die im schulischen Fremdsprachenunterricht nicht erlangt werden könne. Grundsätzlich sei die simplifizierende Unterscheidung zwischen positivem und negativem Transfer abzulehnen, da man sich zu sehr auf das Transferprodukt statt auf den bedeutenderen Transferprozess konzentriere. „Die reduktionistische Sichtweise ignoriert nicht nur gänzlich rezeptive Prozesse und ihre Bedeutung für den Sprach- und Fremdsprachenerwerb, sie ignoriert auch weitgehend Ergebnisse der Forschungen zur Kommunikation zwischen heterogloten Sprechern“, so Morkötter (2019: 322).

Königs (2010) unterstreicht die Bedeutung des interlingualen Transfers für mehrsprachiges Lernen. Als Kernelement der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist der Transferbegriff nicht mehr negativ konnotiert, vielmehr wird er „zu einem lernpsychologischen Mittel zur Erschließung einer fremden Sprache“ (ebd.: 36). Während im traditionellen Fremdsprachenunterricht Regeln und Strukturen produktorientiert vorgegeben werden, fördert mehrsprachiger Unterricht den Prozess des Erschließens unbekannter sprachlicher Elemente unter Einbezug des Vorwissens (vgl. ebd.)

Wichtig zu betonen ist, dass Mehrsprachigkeitsdidaktik die einzelsprachigen Didaktiken nicht ersetzen soll, sondern als „Transversaldidaktik“ (Meißner 2004: 7) konzipiert ist. Somit kann sie in allen sprachlichen Fächern integriert werden. Dabei ist es unerheblich, ob es sich um Unterricht in einer Erst- bzw. Herkunftssprache, Zweitsprache oder Fremdsprache handelt (vgl. Bredthauer 2018: 276)

---

<sup>5</sup> Wie positiver Transfer gewinnbringend für den Unterricht von Russisch als dritte Fremdsprache genutzt werden kann, zeigt Mehlhorn (2011a) mit zahlreichen Beispielen für die Bereiche Aussprache, Rechtschreibung, Grammatik und Wortschatz.

Die nachfolgende Abbildung fasst noch einmal die Ausgangslage und Zielsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik (MSD) zusammen:



Abbildung 1: Bredthauer 2018: 276.

### 3. Umsetzung von Mehrsprachigkeitsdidaktik

In Kap. 2.1 wurden Gründe dargelegt, warum Sprachenlernen nicht nach Fächern getrennt erfolgen sollte. Kap. 2.2 widmete sich der Rolle des Vorwissens und der Kenntnisse aller Sprachen für das Lernen neuer Fremdsprachen. In diesem Kapitel stehen die Tertiärsprachendidaktik und das Konzept der Interkomprehension im Mittelpunkt. Es soll gezeigt werden, wie die bisher beschriebenen Prinzipien und Zielen der Mehrsprachigkeitsdidaktik umgesetzt werden können.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit sprachenübergreifendem Lernen als integrativer Bestandteil des Russischunterrichts. Zunächst soll ein knapper Überblick über die Organisationsformen sprachenübergreifenden Lernens gegeben werden, die Behr (2014: 239) wie folgt festlegt:

- als integrativer Bestandteil der Sprachfächer [...],
- als fächerübergreifendes Angebot der Sprachfächer,
- als Form projektbezogenen Lernens,
- als punktuelle Unterrichtssequenz(en) in einzelnen Sprachfächern oder in Vertretungsstunden.

Der Erfolg sprachenübergreifender Lernarrangements hängt unter anderem davon ab, wie gut die Lehrenden der Sprachfächer kooperieren und sich miteinander abstimmen. Die gemeinsame Aufgabe besteht darin, das Vorwissen der SchülerInnen und mögliche Transferbasen zu aktivieren sowie Sprachlern- und Reflexionsstrategien zu erarbeiten. Zunächst müssen die Ziele des sprachenübergreifenden Unterrichts sowie die Organisationsformen festgelegt werden (vgl. ebd.).

#### 3.1 Tertiärsprachendidaktik

##### 3.1.1 Definition

Der Begriff *Tertiärsprache* wird in der Literatur unterschiedlich verwendet. In der Tertiärsprachenforschung bezeichnet er, chronologisch gesehen, die dritte Sprache (L3), die nach der Erstsprache und einer Zweitsprache oder nach der Erstsprache und einer Fremdsprache gelernt wird. Im schulischen Kontext steht *Tertiärsprache* hingegen als Oberbegriff für alle weiteren Fremdsprachen, die nach der zweiten Fremdsprache gelernt werden. Als typische Tertiärsprache, die unterrichtet wird, zählt etwa Russisch (vgl. Strathmann 2019: 415).

Meist werden Tertiärsprachen erst ab der Sekundarstufe II, vornehmlich in der gymnasialen Oberstufe, angeboten. Was den tertiärsprachlichen Unterricht auszeichnet, ist eine steilere

Progression im Vergleich zum Unterricht in der ersten und zweiten Fremdsprache. In den Tertiärsprachen wird, wie auch in den zuvor gelernten Fremdsprachen, eine umfassende Sprachkompetenz in den Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben angestrebt. Aufgrund der kürzeren Lerndauer ist das Zielniveau in den Folgefremdsprachen jedoch niedriger (vgl. ebd.: 415f.).

Schulfremdsprachen setzen üblicherweise zeitlich nacheinander ein und werden eine bestimmte Zeit lang parallel, aber isoliert voneinander gelernt. Das Grundkonzept der Tertiärsprachendidaktik besteht nun darin, die verschiedenen Fremdsprachen miteinander zu verbinden, indem sie aufeinander aufbauend gelehrt und erlernt werden. Da Fremdsprachenlernen als lebenslange Aufgabe zu begreifen ist, kann sich der Fremdsprachenunterricht nicht mit der Vermittlung von sprachlichen Einheiten und Regeln sowie von Fertigkeiten in einzelnen Sprachen begnügen. Nach der Beendigung ihrer Schullaufbahn müssen die SchülerInnen fähig sein, ihre Fremdsprachenkenntnisse auszubauen und wissen, wie weitere Fremdsprachen selbständig gelernt werden können (vgl. Neuner et al. 2009: 24; vgl. auch Europarat 2001: 168, Kap. 8.4).

### **3.1.2 Ziele und Prinzipien**

Tertiärsprachenunterricht stützt sich auf die Grundannahme der einen grundlegenden menschlichen Sprachfähigkeit (siehe Kap. 2.1), die sich durch das Fremdsprachenlernen erweitert. Dabei spielen Transferprozesse (siehe Kap. 2.2) eine zentrale Rolle. Die einseitige Fokussierung auf Interferenzfehler, wie sie in der Kontrastiven Linguistik vorgenommen wurde, führte dazu, schulische Fremdsprachen strikt voneinander zu trennen. Für die Tertiärsprachendidaktik ist hingegen von Interesse, wie vorhandenes Sprachwissen und Sprachlernerfahrungen aus der Erstsprache (L1) und der ersten Fremdsprache (L2) genutzt werden können, um vergleichbare Elemente in der neu zu erlernenden Fremdsprache (L3) wiederzuerkennen. Damit die Lernenden erfolgreich Hypothesen zu Ähnlichkeiten und auch Unterschieden zwischen sprachlichen Phänomenen in Sprachform und -bedeutung aufstellen können, müssen die Sprachen typologisch miteinander verwandt sein. Dabei ist es grundsätzlich unwesentlich, ob Transfer zwischen L1 und L3 oder L2 und L3 erfolgt. Die Aktivierung von Transferelementen sollte zunächst auf den Ausbau des Leseverstehens in L3 begrenzt werden. Eine direkte Übertragung auf die mündliche oder schriftliche Produktion könnte nämlich zu kommunikationsstörenden Interferenzfehlern führen (vgl. Neuner et al. 2019: 39f.).

Wie Neuner betont, zielt der Tertiärsprachenunterricht nicht auf die Entwicklung eines neuen didaktisch-methodischen Konzeptes ab, vielmehr geht es darum, „das

*fremdsprachendidaktische Gesamtkonzept im Hinblick auf die Besonderheiten des Lehrens und Erlernens von Folgefremdsprachen zu präzisieren und zu differenzieren*“ [kursiv im Original] (ebd.: 41). Bei der Umsetzung der Tertiärsprachendidaktik sind mehrere Faktoren zu berücksichtigen. Eine besondere Rolle spielt die sprachtypologische Nähe der Sprachen, da sie einerseits zu einer veränderten Lernprogression führt und andererseits eine Fokussierung auf bestimmte Wortschatzbereiche erfordert. Ferner hat sich der Tertiärsprachenunterricht an individuellen Merkmalen der Lernenden zu orientieren. Dazu zählen Faktoren wie etwa Erstsprachen, Vorkenntnisse, Interessen, Lernalter, Lerntypen und Lernstile. Die Lehrsituation ist abhängig von der Sprachensituation und Sprachenpolitik des jeweiligen Landes, der Abfolge der angebotenen Fremdsprachen, der zur Verfügung stehenden Zeit, der Kompetenzen der Lehrenden sowie der verfügbaren Lehrmedien (vgl. ebd.).

Neuner et al. (2009: 41-44) legen fünf didaktische Prinzipien fest, an denen sich der Tertiärsprachenunterricht orientieren soll:

- „Kognitives Lehren und Lernen – Vergleichen und Besprechen“: Beim Sprachenvergleich soll unter Rückgriff auf das sprachliche Vorwissen Transfer angeregt werden. Auf Basis der sprachlichen Ähnlichkeiten wird die zu erlernende Sprache zunächst auf der Ebene des Wortschatzes dekodiert. Unterschiede, die Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Rechtschreibung betreffen, sollen bewusst wahrgenommen und diskutiert werden. Wichtig ist auch die Besprechung von Lehr- und Lernerfahrungen sowie von Lernstrategien und -techniken. Das entdeckende Lernen kann sich positiv auf die Lernmotivation auswirken und darüber hinaus den Unterricht beleben.
- „Verstehen als Grundlage des Sprachenlernens“: Die Förderung des Verstehens als sprachliche Fertigkeit erfordert intensives und regelmäßiges Arbeiten mit Lesetexten. Der Lernweg führt schließlich vom Verstehen zur Äußerung. Neben dialogischem Sprechen über Themen des alltäglichen Lebens muss im fortgeschrittenen Tertiärsprachenunterricht auch das diskursive Sprechen trainiert werden.
- „Inhaltsorientierung“: Bei der Aufbereitung der Materialien soll berücksichtigt werden, dass die Lernenden im Tertiärsprachenunterricht älter sind als im Unterricht in der Erstsprache und in der ersten Fremdsprache. Sie verfügen daher über ausgeprägtere Lernerfahrungen und haben andere Interessen. Banale Themen aus dem Anfangsunterricht, der auf Kinder zugeschnitten ist, würden die Motivation der Jugendlichen bremsen.

- „Textorientierung“: Die Arbeit mit Texten – insbesondere mit Lesetexten – knüpft an die Prinzipien der Verstehens- und der Inhaltsorientierung an. Die zu erfüllenden Aufgaben und Ziele sind vielfältig: Ausgehend von Texten kann Wortschatz oder Grammatik erarbeitet werden. Durch das Vergleichen und Analysieren von authentischen Texten in der Erstsprache, der ersten Fremdsprache und der zu erlernenden Sprache sollen globale und selektive Lesestrategien trainiert werden. Um das Verstehen zu erleichtern, ist zu berücksichtigen, dass die Texte und Textsorten einen hohen Anteil an Wörtern aus dem gemeinsamen Wortschatz der miteinander verglichenen Sprachen enthalten.
- „Ökonomisierung des Lernprozesses“: Da im Tertiärsprachenunterricht weniger Zeit als im Unterricht in L2 zur Verfügung steht, um das Zielniveau zu erreichen, müssen die Lehr- und Lernverfahren zeitsparend und effizient sein. So soll etwa neuer Wortschatz nach Möglichkeit durch Transfer erarbeitet werden. Auch das Besprechen von Unterschieden, die zu Interferenzen führen können, dient zur Lernökonomisierung. Effizient ist eventuell auch der Einsatz von neuen Lerntechniken und -strategien. Die Lernenden sind zum selbständigen Arbeiten mit Wörterbüchern und anderen Hilfsmitteln anzuleiten.

Übergeordnetes Ziel der Tertiärsprachendidaktik ist es, die Lernenden zu aktivieren. Diesbezüglich schlagen Neuner et al. (2009: 44) vor, „die Lernenden als ‚aktiv Handelnde‘ in das Lehren und Lernen einzubeziehen (und sie nicht als ‚leere Gefäße‘ zu betrachten, die mit reproduzierbarem Wissen angefüllt werden müssen).“ So empfiehlt es sich, sie zum Ausprobieren, selbständigen Lernen oder gemeinschaftlichen Lernen anzuregen. Ferner sollen sie motiviert werden, die Fremdsprache auch außerhalb des Unterrichts zu gebrauchen. Induktive Lernverfahren haben dabei Vorrang (vgl. ebd.: 44f.).

## 3.2 Interkomprehension

### 3.2.1 Definition

Tafel et al. (2009: 5) definieren *Interkomprehension*<sup>6</sup> als besondere Form der Kommunikation, die eine erfolgreiche Verständigung zwischen SprecherInnen unterschiedlicher Sprachen ermöglicht. Eine Person spricht etwa Russisch, die andere Ukrainisch. Mit Hilfe der interkomprehensiven Methode verstehen die KommunikationspartnerInnen eine Sprache, die sie nicht

---

<sup>6</sup> Wörtl. etwa ‚gegenseitige Verständlichkeit‘; frz. *intercompréhension*; engl. *mutual intelligibility*, *intercomprehension* (Tafel et al. 2009: 5).

aktiv beherrschen. Wie folgendes Beispiel veranschaulicht, können die GesprächspartnerInnen das Gesagte verstehen und darauf in der eigenen Erstsprache antworten (A spricht Ukrainisch, B spricht Russisch):

- A: Izvinite požalujsta, kak projti k vokzalu?  
B: Do vokzalu? Jdit' prjamo do nastupnoho svitlofora, potim napravo i za teatrom nalivo. Tam vy vidrazu pobačyte vokzal.  
A: Značit, prjamo do sledujuščego svetofora, potom napravo i za teatrom nalevo. Tam ja srazu uvižu vokzal. Tak?  
B: Tak.  
A: Bol'šoe spasibo.  
B: Bud'laska. Nema za ščo (ebd.).

Für Doyé (2005) bedeutet Interkomprehension ebenfalls, dass zwei Personen verschiedener Sprachen miteinander kommunizieren und sich verstehen, obwohl sie in ihrer jeweiligen Sprache bleiben. Interkomprehension inkludiert sowohl schriftliche als auch mündliche Kommunikation, die Zielsprache wird jedoch ausgeklammert. Je nach Kommunikationssituation steht entweder das Verstehen mündlicher Äußerungen oder geschriebener Texte im Vordergrund. Der Vorteil liegt darin, dass Sprachproduktion in der Zielsprache nicht erforderlich ist. In Bezug auf Performanz ist Interkomprehension eine Aktivität, die sich dadurch auszeichnet, dass Menschen mit unterschiedlichen Erstsprachen miteinander kommunizieren, ihre eigene Sprache verwenden und sich gegenseitig verstehen. Wird Interkomprehension als Kompetenz betrachtet, ist damit die Fähigkeit gemeint, andere Sprachen zu verstehen, ohne sie gelernt zu haben (vgl. ebd.: 7).

Meißner (2013: 381) beschreibt Interkomprehension als „die Fähigkeit, fremde Sprachen oder Varietäten zu dekodieren, ohne sie in zielsprachiger Umgebung erworben oder formal erlernt zu haben“. Demnach geht es in erster Linie um das Verstehen von Sprachen, die man als RezipientIn nicht produktiv beherrscht. Bär (2009: 24) definiert Interkomprehension ähnlich als „das partielle Verstehen einer Sprache, die man nicht formal (z.B. in der Schule) gelernt hat.“ Das Verstehen bezieht sich auf das Lese- und das Hörverstehen (vgl. ebd.).

Ollivier und Strasser (2013: 25-28) veranschaulichen die divergierenden Vorstellungen von Interkomprehension anhand von 112 Definitionen, die von 81 AutorInnen im Zeitraum von 1993 bis 2012 aufgestellt wurden. Am wichtigsten ist die Unterscheidung zwischen rezeptiver und interaktionaler Interkomprehension:

- *Rezeptive Interkomprehension* bezieht sich auf das Lese- und/oder Hörverstehen in der fremden Sprache. Der Textinhalt wird durch interlinguistischen Transfer und den Rückgriff auf sprachliches Vorwissen erschlossen.

- *Interaktionale Interkomprehension* findet zwischen KommunikationspartnerInnen statt, die unterschiedliche Produktionssprachen verwenden. Im Falle einer endolingualen Interkomprehension erfolgt die Produktion in einer Erstsprache. Abhängig von der Situation kann sich auch die Produktion in einer Fremdsprache als hilfreich erweisen (vgl. ebd.: 43f.).

Für das Gelingen von Interkomprehension ist ein gewisser Grad an Sprachverwandtschaft Voraussetzung. Die Interkomprehensibilität von Sprachen ist, so Meißner (2019a: 296), „linguistisch-materiell in ihrem Anteil an erkennbar-gemeinsamen morphosemantischen, syntaktischen, funktionalen und aspektuellen Strukturen (Korrespondenzen, Transferbasen) begründet“. Handelt es sich um Sprachen aus derselben Sprachfamilie, wird die Entwicklung rezeptiver Mehrsprachigkeit durch Interkomprehension erleichtert. Erfolgreiche Interkomprehension ist auch zwischen Dialekten einer Dachsprache oder zwischen einer Sprache und einem Dialekt möglich. Zwischen Sprachfamilien ist die Interkomprehensibilität beschränkt. Abgesehen von den sprachlichen Gemeinsamkeiten hängt die Interkomprehensibilität auch von den kognitiven Fähigkeiten der RezipientInnen ab (vgl. ebd.). Zudem wird eine volitionale Bereitschaft vorausgesetzt. Das bloße Zurückgreifen auf relevantes Vorwissen reicht nicht aus, um eine fremde Sprache interkomprehensiv zu erschließen (vgl. Meißner 2016: 234).

Innerhalb Europas blickt Interkomprehension auf eine lange Tradition zurück (vgl. Zybatow 2002: 359). Davon zeugt exemplarisch nachfolgender Ausschnitt aus Gotthold Ephraim Lessings zeitkritischem Lustspiel *Minna von Barnhelm oder das Soldatenglück* aus dem Jahre 1763:

*Riccaut.* Ik versteh. – Mademoiselle parle français? Mais sans doute; telle que je la vois! – La demande était bien impolie; vous me pardonneriez, Mademoiselle. –  
*Das Fräulein.* Mein Herr –  
*Riccaut.* Nit? Sie sprek nit Französisch, Ihro Gnad?  
*Das Fräulein.* Mein Herr, in Frankreich würde ich es zu sprechen suchen. Aber warum hier? Ich höre ja, daß sie mich verstehen, mein Herr. Und ich, mein Herr, werde Sie gewiß auch verstehen; sprechen Sie, wie es Ihnen beliebt (Lessing: 1763: 64).

Insbesondere in den skandinavischen Ländern ist interkomprehensive Sprachpraxis gegenwärtig ein verbreitetes Phänomen. Wissenschaftlich erforscht ist vor allem romanische Interkomprehension. Vergleichsweise wenig untersucht wurde Interkomprehension bis dato in der Slawistik auf deutschsprachigem und slawischem Raum (Zybatow 2002: 359).

### 3.2.2 Interkomprehensionsdidaktik

Das Konzept der Interkomprehension ist seit den 1990er Jahren in den Fokus der Mehrsprachigkeitsdidaktik gerückt. Bei den Lehrenden ist der innovative Ansatz jedoch noch wenig bekannt. Dies mag damit zusammenhängen, dass die Interkomprehensionsdidaktik nur in wenigen Ländern und Institutionen in den Curricula und Lehrplänen verankert ist. Da die Entwicklung der Interkomprehension als neues Forschungsfeld projektartig verlief, entstand keine einheitliche Auffassung des Konzepts (vgl. Ollivier; Strasser 2013: 5-9).

#### 3.2.2.1 Ziele

Bär (2009: 28) nennt als das Hauptziel der Interkomprehensionsdidaktik die Förderung von Sprachenbewusstheit (*multi language awareness*) und Sprachlernbewusstheit (*language learning awareness*).

Der Begriff *language awareness* steht für „ein ganzheitliches Konzept, das unterschiedliche Dimensionen von Sprache(n) und Sprachenlernen sowie diesbezügliche Kognitionen, Reflexionen, Einstellungen Emotionen usw. von Sprachbenutzern und Sprachenlernen umfasst“ (Morkötter 2005: 29). Das Konzept berücksichtigt fünf Ebenen, die eng miteinander verbunden sind:

- Auf der *affektiven* Ebene liegt der Fokus auf der Förderung von positiven Emotionen und Einstellungen gegenüber Sprachen und Sprachenlernen.
- Die *soziale* Ebene thematisiert das Prestige von sprachlichen Varietäten, Herkunftssprachen der Lernenden und Schulfremdsprachen. Es geht darum, sprachliche und soziale Toleranz zu fördern.
- Die *politische* Dimension soll die Lernenden dazu befähigen, mit Texten kritisch umzugehen. Besonderes Gewicht liegt hierbei auf dem Verhältnis von Sprache und Macht.
- Auf der Ebene der *Performanz* steht die Anwendung des sprachlichen Wissens im Vordergrund.
- Die *kognitive* Ebene umfasst das Erkennen von Regelmäßigkeiten, Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Sprachen (vgl. ebd.: 29-31).

Für die Förderung individueller Mehrsprachigkeit im Rahmen interkomprehensiven Sprachunterrichts ist die kognitive Ebene von *language awareness* laut Bär (2009) am wichtigsten. Bei der Förderung von Sprachenbewusstheit durch Interkomprehension geht es in erster Linie nämlich um „die Fähigkeit, Sprache als System bewusst wahrzunehmen und zu ‚durchleuchten‘“ (ebd.: 29).

Die Förderung von Sprachenbewusstheit durch Interkomprehension findet statt, indem die Erstsprache und alle bisher gelernten Fremdsprachen eingesetzt werden, um sprachliche Elemente in der neuen Sprache wiederzuerkennen. Das Bekannte wird anschließend von der Ausgangssprache auf die Zielsprache transferiert (vgl. ebd.).

Während Sprachenbewusstheit (multi language awareness) primär die Nutzung des sprachlichen Vorwissens beinhaltet, bezieht sich Sprachlernbewusstheit (language learning awareness) auf bereits gemachte Lernerfahrungen. Im Rahmen des interkomprehensiven Sprachenunterrichts reflektieren die Lernenden ihre Lernprozesse, was eine Voraussetzung für autonomes Lernen darstellt. Sprachlernbewusstheit thematisiert das Wissen über das eigene Lernverhalten, Einstellungen und Gefühle beim Sprachenlernen sowie sprachlernbiographisches Wissen und setzt lernstrategisches Wissen voraus (vgl. ebd.: 31).

Je mehr Sprachen man lernt, desto besser sind Sprachenbewusstheit und Sprachlernbewusstheit ausgeprägt. Das Wissen über Sprachen und über deren Funktionsweise wirkt sich positiv auf das weitere Sprachenlernen aus. Daraus entsteht eine neue Qualität, die im monolingualen Sprachunterricht jedoch nicht berücksichtigt wird (vgl. Allgäuer-Hackl; Jessner 2014: 131f.).

### **3.2.2.2 Prinzipien**

Interkomprehensionsunterricht mit dem Ziel der Förderung von Sprachenbewusstheit und Sprachlernbewusstheit basiert gemäß Bär (2009) auf vier Prinzipien:

- Das Prinzip der *Bewusstmachung* (Kognitives Lernen) verbindet deklaratives Sprachwissen mit der bewussten Reflexion von Lernprodukt und Lernprozess. Im Rahmen des Interkomprehensionsunterrichts werden die Lernenden kognitiv aktiviert, indem sie unbekannte sprachliche Elemente unter Zuhilfenahme ihres gesamten Vorwissens entschlüsseln. Hierbei kommt auch die Erstsprache zum Einsatz. Von besonderer Bedeutung ist die Identifikation von Transferbasen innerhalb der Ausgangssprache sowie zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache für das sinngemäße Erschließen von Wörtern oder Sätzen. Im Zuge des interlingualen Vergleichs entwerfen die Lernenden selbstständig eine Hypothesengrammatik, um schrittweise die Grammatik und den Wortschatz der Zielsprache zu entdecken. Es folgt eine Reflexion des eigenen Lernprozesses, indem die Lernschritte besprochen werden. Dabei sollen sich die Lernenden auch untereinander austauschen (vgl. ebd.: 33-70).

- Das Prinzip der *Lernerautonomisierung* (Entdeckendes Lernen) steht in Zusammenhang mit der Förderung des autonomen Lernens. Indem die Lernenden Hypothesen aufstellen und testen sowie sprachliche Regularitäten erkennen, sind sie für einen Teil ihres Lernprozesses eigenverantwortlich. Dies stellt eine grundlegende Voraussetzung für lebenslanges und autonomes Sprachenlernen dar. Unterstützung und Anleitung erhalten die Lernenden durch die gezielte Vermittlung geeigneter Lernstrategien für die Bereiche der sprachlichen und inhaltlichen Erschließung sowie des (Sprachen-)Lernens an sich.<sup>7</sup> Damit eine Reflexion des Lernprozesses stattfindet, sind die LehrerInnen gefordert, die Lösung nicht einfach vorzugeben, sondern Nachfragen und Gegenfragen in Bezug auf die von den SchülerInnen formulierten Hypothesen zu stellen. Lehrende haben somit eine beratende Funktion (vgl. ebd.: 71-87).
- Die dritte Kategorie beschreibt das Prinzip der *Authentizität* (Inhaltliches Lernen). Die Authentizität der Inhalte korreliert mit dem Interesse und der intrinsischen Motivation der Lernenden. Wirklichkeitsnahe, nicht-lehrintentionale Inhalte, zu denen die Lernenden einen persönlichen Bezug herstellen können, erleichtern das Erschließen von Texten und verbleiben länger im Gedächtnis (vgl. ebd.: 87-92).
- Das Prinzip der *Rezeptivität* (Verstehensorientiertes Lernen) berücksichtigt die Tatsache, dass sich die Rezeption im natürlichen Erstspracherwerb vor der Produktion entwickelt. Zudem verläuft beim Sprachenlernen die Ausbildung der rezeptiven Fertigkeiten im Vergleich zu den produktiven schneller. Das Verstehen hat daher im Anfangsunterricht Priorität. Dabei ist zu betonen, dass es nicht darum geht, dem Ideal der near-nativeness nachzukommen, vielmehr sollen „die Lernenden funktional ihrem persönlichen Interesse und Bedarf folgend diejenigen (Teil-)Kompetenzen verstärkt ausbauen [...], die ihnen ein fremdsprachlich erfolgreiches Handeln ermöglichen“ (ebd.: 95).

Wie Bär (2009) abschließend anmerkt, müssen die Grenzen der interkomprehensiven Methode im Blickfeld behalten werden. Abgesehen davon, dass die Sprachen miteinander verwandt sein müssen, werden die produktiven Fertigkeiten in der Zielsprache ausgeklammert. Um bei den Lernenden keine falschen Hoffnungen zu wecken, ist es unerlässlich, ihnen die Ziele, Prinzipien und Grenzen der Interkomprehension zu erläutern (vgl. ebd.: 98f.).

---

<sup>7</sup> Lern- und Erschließungsstrategien für den interkomprehensiven Russischunterricht werden in Kap. 3.2.3 vorgestellt.

### 3.2.3 Projekte

Ollivier und Strasser (2013) stellen zahlreiche Projekte zur Interkomprehension vor, die auf die Förderung der rezeptiven und interaktionalen Kompetenzen ausgelegt sind. Die meisten dieser Projekte setzen einen linguistisch-kontrastiven Schwerpunkt und konzentrieren sich auf das Leseverstehen. Ein solches Projekt ist *EuroCom* (vgl. ebd.: 55), auf das nachfolgend näher eingegangen wird. Projekte zur Förderung der interaktionalen Kompetenzen, wie etwa *Galanet*, *Intermar* oder *Babelweb*, beschränken sich bislang auf die schriftliche Interaktion in den romanischen Sprachen. Die KommunikationspartnerInnen schreiben in ihrer Erstsprache oder auch in einer Sprache aus derselben Sprachfamilie (vgl. ebd.: 73-77).

#### 3.2.3.1 EuroCom

Ein Projekt, das zur Förderung der europäischen Mehrsprachigkeit und europäischen Interkomprehension entworfen wurde, ist *EuroCom*. Der Markenname steht für *Eurocomprehension*, was wiederum ein Akronym für europäische Interkomprehension ist. Das Modell wurde ursprünglich von den Romanisten Klein und Stegmann für die romanischen Sprachen entwickelt und anschließend auf die germanische und slawische Sprachfamilie ausgedehnt.<sup>8</sup> Durch die interkomprehensiv Methode sollen Lernende auf Basis einer bereits erlernten Sprache, die als sogenannte *Brückensprache* fungiert, rezeptive Kompetenzen in weiteren Sprache derselben Sprachfamilie entwickeln. Kennzeichnend für EuroCom sind des Weiteren diachrone Sprachenvergleiche, die systematische Nutzung bereits erlernter Sprachen und der Vorrang der Schriftlichkeit. Damit bildet diese Methode einen starken Kontrast zu traditionellem Fremdsprachenunterricht (vgl. Tafel et al. 2009: 7-9).

EuroCom verfolgt das Ziel, europäische Mehrsprachigkeit in realistischer Weise zu ermöglichen. Die didaktische Umsetzung erfolgt durch die Vermittlung transferbasierter Erschließungsstrategien. Indem die Lernenden auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zurückgreifen, soll ihnen bewusst werden, dass sie in weiteren verwandten Sprachen unerwartet viel verstehen können. Dadurch wird ihr Selbstvertrauen beim Lernen einer neuen Sprache gestärkt (vgl. Klein 2002: 29-31). Die Lernenden erkennen, so die Begründer der Methode, „daß sie die Rendite aus dem sprachlichen Kapital, das sie besitzen, noch gar nicht wirklich realisiert haben – daß sie den Gewinn nur abzuheben und in die neue Sprache investieren brauchen“ (Klein; Stegmann 2000: 12).

---

<sup>8</sup> Die drei Teilprojekte firmieren als EuroComRom, EuroComGerm und EuroComSlav (vgl. Tafel et al.: 2009: 9).

Als Ergänzung zum herkömmlichen Einzelsprachunterricht kann EuroCom das Lernen in der Anfangsphase erleichtern und beschleunigen. Anstatt sich auf eine oder zwei Standardfremdsprachen beschränken zu müssen, erlaubt die Methode, durch das Erschließen von multilingualen Wortbedeutungen und Strukturen partielle Kenntnisse in möglichst vielen Sprachen zu erlangen. Damit einher geht auch eine stärkere Diversifizierung des schulischen Sprachangebots in Europa (vgl. ebd.: 19f.).

Auf die produktiven Kompetenzen, nämlich Sprechen und Schreiben, wird in der Anfangsphase bewusst verzichtet. Der Vorzug des Leseverstehens wird damit begründet, dass eine fortgeschrittene Lesekompetenz den späteren Ausbau von Hör-, Sprech- und Schreibkompetenzen erleichtert. Zudem sei die Lesekompetenz vor dem Hintergrund der zunehmenden Schriftlichkeit höher zu werten (vgl. ebd.: 12f.).

Für ein leichteres Erschließen in der neuen Sprache empfehlen Klein und Stegmann (2000), Zeitungsartikel zu verwenden, deren Inhalte den Lernenden bekannt sind. Bei fortgeschrittener Lesekompetenz eignen sich Artikel, die sich an den speziellen Interessen der Lernenden orientieren (vgl. ebd.: 21).

Das Verfahren beim Lesen erfolgt systematisch. Wenn Titel und Untertitel vorhanden sind, werden diese genutzt, um zunächst das Thema einzugrenzen und eine Erwartung über den Inhalt des Textes aufzubauen. Lernenden überfliegen anschließend den Text oder zentrale erscheinende Textstellen. Falls eine Lehrperson anwesend ist, soll sie den Text laut vorlesen. Wenn die Lernenden den Text leise lesen, sind folgende Vorgaben zu berücksichtigen: „nicht Wort für Wort lesen; Hindernisse überspringen, nicht anhalten; Wortstellung frei betrachten, nicht um Einzelheiten grammatischer Art kümmern; nichts nachschlagen; nicht festbeißen“ (ebd.: 22). In einem nächsten Schritt geht es darum, das Thema und die Intention des Textes zu bestimmen. Alle bekannten Lexeme werden dann übersetzt. In weiteren Durchgängen sollen Lücken durch den Gesamtkontext gefüllt werden (vgl. ebd.).

Das Aufspüren von Bekanntem in weiteren Sprachen, die zur selben Sprachfamilie gehören oder typologisch ausreichend miteinander verwandt sind, erfolgt in sieben Schritten. Klein und Stegmann (2000) beschreiben ihre Methode der *sieben Siebe*, die ein optimiertes Erschließen einfacher und authentischer Texte ermöglichen soll, wie folgt: „In sieben Aussiebevorgängen schöpft der Lerner – wie der Goldsucher, der aus dem Wasser das Gold heraussiebt – aus der neuen Sprache alles das heraus, was ihm bereits gehört, weil er es aus seiner Sprache schon zu

eigen hat“ (ebd.: 14). Die metaphorischen sieben Siebe stellen sieben Transferbereiche beim Erschließen dar:

1. Internationaler Wortschatz
2. Pangermanischer/-romanischer/-slawischer Wortschatz
3. Lautentsprechungen
4. Graphien und Aussprache
5. Pangermanische/-romanische/-slawische syntaktische Strukturen
6. Morphosyntaktische Elemente
7. Prä- und Suffixe (Tafel et al. 2009: 9).

Die systematische Trennung in sieben Bereiche dient der besseren Übersicht. In der Praxis muss die Reihenfolge nicht eingehalten werden, vielmehr werden die sieben Siebe gleichzeitig herangezogen, um einen Text optimal zu erschließen (vgl. Klein; Stegmann 2000: 14).

1. Das erste Sieb umfasst den internationalen Wortschatz, zu dem Lexeme zählen, die aufgrund ihrer starken Ähnlichkeit in vielen Standardsprachen leicht verständlich sind. Dazu gehören etwa Namen von Personen und Institutionen sowie geographische Begriffe. Erwachsene kennen ungefähr 5000 Internationalismen (vgl. ebd.). Zybatow (1999: 48) stellt fest, dass die Zahl der Internationalismen in allen slawischen Sprachen seit der Öffnung der slawischen Staaten nach Westen beträchtlich gestiegen ist und weiterhin zunehmen wird.
2. Mit dem zweiten Sieb wird der gemeinsame Wortschatz in der romanischen, germanischen oder slawischen Sprachfamilie ermittelt. Da sich der pangermanische und der panslawische Wortschatz im Vergleich zum panromanischen Wortschatz weniger mit dem internationalen Wortschatz überschneidet, ist dieses Sieb für die germanische und die slawische Sprachengruppe vielversprechender als für die romanische (vgl. Klein; Stegmann 2000: 14). Insbesondere in den slawischen Sprachen lässt sich der gemeinsame Wortschatz nicht immer auf Anhieb erschließen, sondern muss erst entschlüsselt oder mit vergleichbaren Lexemen in der Ausgangssprache in Zusammenhang gebracht werden (vgl. Zybatow 1999: 50).
3. Aufgrund der historisch bedingten Lautverschiebungen in den einzelnen Sprachen ist die lexikalische Verwandtschaft oft nicht ersichtlich. Dieses Problem soll behoben werden, indem das dritte Sieb die wichtigsten Lautentsprechungen systematisch darstellt (vgl. Klein; Stegmann 2000: 14). Für die slawischen Sprachen erfolgt keine ausführliche Analyse des historischen Lautwechsels, sondern eine Auswahl wesentlicher und didaktisch relevanter Formen (vgl. Zybatow 1999: 50f.).

4. Das vierte Sieb erleichtert den Lernenden das Erschließen eines Textes, indem sie die Graphien und Aussprachen besser kennenlernen. Um die Bedeutung der in den Slawinen unterschiedlich geschriebenen Wörter zu verstehen, ist es hilfreich, ihre Aussprache zu kennen. Hierfür soll der Einfluss der in der lateinischen Schrift wiedergegebenen Diakritika und Ligaturen auf die Aussprache thematisiert werden (vgl. ebd.: 51f.).
5. Die gemeinsamen syntaktischen Strukturen innerhalb einer Sprachfamilie werden im fünften Sieb herausgefiltert. In den romanischen Sprachen ist die Wortstellung aufgrund des sehr ähnlichen Satzbaus selbst in komplexen Satzstrukturen leicht festzumachen (vgl. Klein; Stegmann 2000: 15). In den Slawinen sind die Satzglieder nicht über die Wortstellung, sondern über ihre Endungen zu erkennen. Da die syntaktische Grundstruktur nicht sofort ersichtlich ist, sollen die Lernenden die Satzglieder anhand der Endungen festlegen (vgl. Zybatow 1999: 58).
6. Das sechste Sieb unterstützt die Lernenden beim Schöpfen von bekannten morphosyntaktischen Elementen. Die meisten slawischen Sprachen verfügen über eine reiche Flexionsmorphologie. Die Flexionsendungen drücken unterschiedliche grammatische Kategorien der einzelnen Wortarten aus (vgl. ebd.: 54).
7. Das siebte Sieb filtert Präfixe und Suffixe aus der Zielsprache heraus. Die Lernenden versuchen, mit Hilfe einer zur Verfügung gestellten Liste der häufigsten Präfixe und Suffixe den Sinn des zielsprachigen Wortes zu ermitteln (vgl. Klein; Stegmann 2000: 15).

Die verbleibenden Elemente, die sich mithilfe der sieben Siebe nicht erschließen lassen, werden als *Profilwörter* bezeichnet. Es handelt sich um Wörter, die weder von einer Ausgangssprache derselben Sprachfamilie noch vom internationalen Wortschatz her erschließbar sind oder deren Bedeutung sich stark verändert hat (vgl. ebd.: 146). Für die romanischen Sprachen stellen Klein und Stegmann eine Profilwörterliste zur Verfügung, die auch dabei helfen soll, häufige Interferenzen zu vermeiden (vgl. ebd.: 146-152).

Das mit den sieben Sieben angeeignete Wissen wird anschließend durch *Miniportraits* der einzelnen Sprachen eines Sprachzweiges systematisiert. Hierbei können die Lernenden Schwerpunkte nach persönlichem Interesse setzen. Die Miniportraits vermitteln Informationen zur geographischen Verbreitung und zur SprecherInnen-Zahl der betreffenden Sprache, skizzieren die historische Entwicklung und gehen auf die wichtigsten Dialekte und Varietäten ein. Jedes Miniportrait enthält eine *Charakteristik*, um Aussprache, Schrift und Wortstruktur der einzelnen

Sprachen zu veranschaulichen. Ein *Minilexikon* stellt die 400 häufigsten lexikalischen Elemente jeder Sprache systematisch dar (vgl. ebd.: 15f.).

Zybatow (1999) überprüft die Anwendung der EuroCom-Strategie auf den slawischen Sprachzweig und schlägt vor, Russisch als Brückensprache für EuroComSlav zu nutzen. Dies begründet er damit, dass Russisch die meistgelernte slawische Sprache an Universitäten und Schulen ist. Außerdem eröffnet Russisch deutschsprachigen Lernenden den Zugang zu jenen Slawinen, die sich der kyrillischen Schrift bedienen. Darüber hinaus gewinnt das Russische als *lingua franca* im postsowjetischen Raum wieder an Bedeutung. Sie ist auch UNO-Sprache und die sprecherInnenreichste Slawine (vgl. ebd.: 46f.). Deutschsprachige LernerInnen sollten bei der Wahl der Brückensprache für EuroComSlav bedenken, dass es von allen slawischen Sprachen für das Russische die meisten deutschsprachigen Lehr- und Nachschlagewerke gibt (vgl. Zybatow; Zybatow 2002: 69). Als Alternative bietet sich Altkirchenslawisch an, da Kirchenslawismen und grammatische Einflüsse aus dem Altkirchenslawischen in allen slawischen Sprachen feststellbar sind. Zybatow (1999: 46) argumentiert, dass das Altkirchenslawische auch den Vorteil habe, „ideologisch wertfrei zu sein, denn es würde kein slavischsprachiges Land und keine slavische Sprache bevorzugen“. Andererseits ist es viel zu wenig verbreitet, als dass dessen Beherrschung bei Nichtslawischsprachigen für den Erwerb rezeptiver Kompetenzen in allen slawischen Sprachen vorausgesetzt werden könnte (vgl. ebd.).

Ungeachtet der zahlreichen Vorteile gegenüber traditionellem Einzelsprachunterricht eignet sich die EuroCom-Methode nur bedingt für den Anfangsunterricht oder den schulischen Fremdsprachenunterricht. Für Behr (2014: 231) ist „eine recht gesicherte Kenntnis der Brückensprache“ unerlässlich, um einen zielsprachigen Text mit Hilfe der sieben Siebe erfolgreich erschließen zu können. Deshalb wird die Methode erst in der Oberstufe und in der universitären Sprachausbildung eingesetzt (vgl. ebd.). Die Begründer von EuroComRom gehen von „Schulkenntnissen *einer* romanischen Sprache“ (Klein; Stegmann 2000: 13) aus.

Die nachfolgende Grafik fasst die einzelnen Schritte des optimierten Erschließens für die slawischen Sprachen nach dem EuroCom-Ansatz noch einmal zusammen:

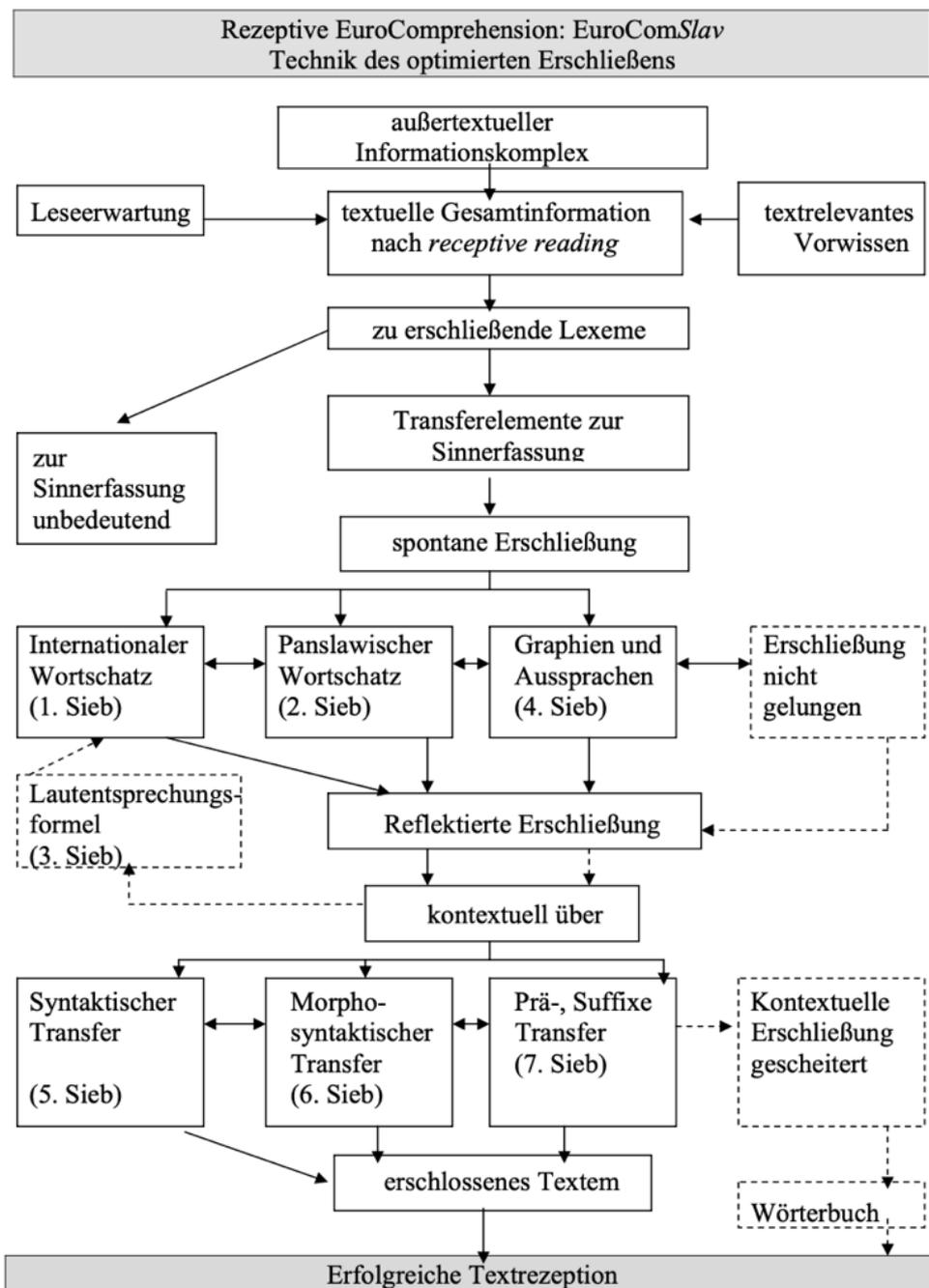


Abbildung 2: Heinz; Kuße 2015: 30.

### 3.2.3.2 Slawischer Sprachvergleich für die Praxis

Eine Erweiterung von EuroComSlav stellt der *Slawische Sprachvergleich für die Praxis* von Heinz und Kuße (2015) dar. Das Lehrbuch ist aus Lehrveranstaltungen zum Aufbau von Mehrsprachigkeitskompetenz am Institut für Slawische Sprachen der Wirtschaftsuniversität Wien und aus sprachwissenschaftlichen Vorlesungen am Institut für Slavistik der Technischen Universität Dresden entstanden. Es soll allen Interessierten, die sich beruflich, im Rahmen ihres

Studiums oder privat mit slawischen Sprachen beschäftigen, „einen schnellen und effizienten Weg zum Erwerb von Mehrsprachigkeit im Bereich der slawischen Sprachen [aufzeigen]“ (Heinz; Kuße 2015: 5). Im Unterschied zu EuroComSlav sollen die Lernenden nicht nur Texte in weiteren slawischen Sprachen lesen, sondern auch kurze gesprochene Dialoge verstehen können. Der Aufbau produktiver Grundkompetenzen erfolgt mit Hilfe einfacher Floskeln zur Alltagskommunikation (vgl. ebd.).

Für eine effektive Nutzung des Lehrbuchs seien Kenntnisse mindestens einer Slawine erforderlich. Die von den Autoren vorgestellten Sprachen sind Russisch, Bulgarisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS), Tschechisch und Polnisch. Dabei sei es unwesentlich, welche slawische Sprache den Lernenden vertraut ist. Es könne auch eine andere als die in dem Lehrbuch dargebotenen Slawinen sein. Während EuroComSlav auf dem innerslawischen Transfer über eine bestimmte Brückensprache basiert, die meist das Russische ist, schlagen Heinz und Kuße über historische Zusammenhänge eine Brücke zwischen den Sprachen. Die Methode verbindet Philologie und Sprachpraxis, indem Ergebnisse der sprachhistorischen und sprachvergleichenden Forschung herangezogen werden, um die Anwendung in der Praxis und die Verstehensleistung zu unterstützen (vgl. ebd.: 5f.).

Der *Slawische Sprachvergleich* vermittelt vier Lern- und sieben Erschließungsstrategien. EuroCom beschränkt sich, wie im vorherigen Kapitel gezeigt wurde, auf letztere (vgl. ebd.: 28). *Lernstrategien* beschreiben Heinz und Kuße als Verfahren zum effektiven Lernen einer neuen Sprache auf der Grundlage bekannter Sprachen. *Erschließungsstrategien* ermöglichen ein rasches Verstehen von Textinhalten ohne sofortige Zuhilfenahme von Nachschlagewerken (vgl. ebd.: 17).

Durch Anwendung der Lernstrategien sollen die wichtigsten Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen den slawischen Sprachen herausgearbeitet werden. Nur die Unterschiede erfordern ein bewusstes Lernen, das Wissen über die Gemeinsamkeiten aus der bekannten Sprache kann in die neue übernommen werden. Daraus ergeben sich die ersten beiden *Lernstrategien*:

1. Suchen Sie in einer fremden Sprache nach Übereinstimmungen mit einer oder mehreren Sprachen, die Sie gut kennen.
2. Prägen Sie sich Regelmäßigkeiten in den Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen ein (ebd.).

Wenn die Lernenden wissen, welche unterschiedlichen Formen aus einer ursprünglich gemeinsamen Form in den verschiedenen Slawinen hervorgegangen sind, kennen sie die regelmäßigen

Unterschiede und Gemeinsamkeiten, die den zwischensprachlichen Transfer zu erleichtern. Die dritte Lernstrategie erfordert somit historisches Hintergrundwissen:

3. Prägen Sie sich die grundlegenden historischen Zusammenhänge zwischen den Sprachen ein (ebd.: 18).

Sogenannte *falsche Freunde*, also Formen, die in verschiedenen Sprachen in ihrer Form gleich oder ähnlich sind, aber unterschiedliche Bedeutungen tragen, können sich negativ auf den Transfer auswirken. Zum Beispiel bedeutet *žena* im Tschechischen und Bulgarischen ‚Frau‘, im Russischen jedoch ‚Ehefrau‘. Die formale Ähnlichkeit zwischen russ. *gorod*, tsch. *hrad* und poln. *gród* springt zwar ins Auge und lässt sich als Ergebnis zweier Lautwandelprozesse, nämlich *Liquidametathese* und *Volllautung*, erklären, allerdings wäre es falsch, tsch. *hrad* oder poln. *gród* analog zum Russischen mit ‚Stadt‘ zu übersetzen. Vor diesem Hintergrund ist die vierte Lernstrategie zu beachten:

4. Prägen Sie sich wichtige Bedeutungsunterschiede gleicher oder ähnlicher Formen zwischen den verschiedenen Sprachen ein (ebd.).

Die Erschließungsstrategien knüpfen unmittelbar an die Lernstrategien an. Um bekannte Elemente in einem unbekanntem fremdsprachlichen Text schnell zu erkennen, soll das Lesen nicht linear, d.h. vom Anfang bis zum Ende, sondern hierarchisch erfolgen. *Hierarchisches Lesen* bedeutet, einen Text in seiner Gesamtheit zu betrachten. Zuerst soll die Textsorte ermittelt werden. An die unterschiedlichen Textsorten haben die LeserInnen gewisse Erwartungen, die ihnen später beim Erschließen helfen. In einem zweiten Schritt untersuchen die Lernenden die äußere Gliederung in Überschriften und Absätze. Besonderheiten beim Layout können etwa ein Hinweis auf thematische Schlüsselwörter sein. Diese beiden Schritte können als Vorbereitungsstrategie betrachtet werden (vgl. ebd.: 18f.).

Nach dem hierarchischen Lesen kommen die speziellen *Erschließungsstrategien* (vgl. ebd.: 19-25) zur Anwendung:

1. Zu einem ersten Textverständnis soll das Auffinden von Internationalismen, Lehnwörtern und Eigennamen beitragen. Beim Lesen eines fremdsprachigen Textes oft automatisch angewandt, soll diese Strategie hier bewusst genutzt werden.
2. Darauf folgend wird das Wissen aus einer bekannten slawischen Sprache eingesetzt, um orthographische und lautliche Entsprechungen zu erkennen.

3. Nicht alle Wörter lassen sich durch orthographische oder lautliche Nähe erschließen. Deshalb ist es notwendig, nicht nur ganze Wörter, sondern auch bekannte Wortteile, wie etwa Präfixe, genauer zu betrachten.
4. Falls das Wissen aus anderen slawischen Sprachen nicht weiterhilft, werden noch verbliebene Lücken aus dem Kontext oder Weltwissen der Lernenden gefüllt.
5. Sind alle Erschließungsstrategien ausgeschöpft, sollen die Lernenden die Grundform unbekannter Wörter erschließen. Schwierigkeiten können sich hierbei durch eventuelle Lautwechsel ergeben.
6. Führen die bisher angewandten Strategien zu keinem Erfolg, werden die nicht erschließbaren Formen im Wörterbuch nachgeschlagen.
7. In einem letzten Schritt kommt eine Sicherungsstrategie zum Einsatz, die den Lernenden hilft, Transferprobleme im Zusammenhang mit *falschen Freunden* zu vermeiden. Darüber hinaus schützt sie vor einer unreflektierten Übernahme kontextuell unangemessener Bedeutungen aus dem Wörterbuch. Im Hinblick auf die zu beachtende semantische Kohärenz des Textes sollen die Lernenden sicherstellen, ob ihre Erschließungen und Übersetzungen einen sinnvollen Text ergeben.

Wie bei EuroCom kann die Reihenfolge der Erschließungsstrategien je nach Notwendigkeit variiert werden. Zudem ist eine mehrfache Anwendung einzelner Strategien möglich (vgl. ebd.: 25). Das Verfahren der *sieben Siebe* von Klein und Stegmann (2000) unterscheidet sich in einigen Punkten von den Erschließungsstrategien von Heinz und Kuße (2015). Am meisten fällt auf, dass der *Slawische Sprachvergleich* keine explizite Strategie für die Syntax enthält, wohingegen EuroCom dem syntaktischen und dem morphosyntaktischen Transfer jeweils ein eigenes Sieb widmet. Das siebte Sieb – der Transfer über Prä- und Suffixe – ist bei Heinz und Kuße nicht als eigene Strategie formuliert, aber in die dritte Erschließungsstrategie miteinbezogen. Die Bestimmung von Grundformen der Wörter kommt bei EuroCom nicht vor (vgl. Heinz; Kuße 2015: 28f.).

### **3.2.4 Grenzen des interkomprehensiven Unterrichts**

Wie in Kap. 3.2.2.2 gezeigt wurde, präferiert die Interkomprehensionsdidaktik rezeptive gegenüber produktiven Fertigkeiten. So eröffnen interkomprehensiv Projekte wie EuroCom den Zugang zu europäischer Mehrsprachigkeit über rezeptive Kompetenzen. Der *Slawische Sprachvergleich* von Heinz und Kuße stellt neben umfassenden Strategien zum Erschließen eines

fremdsprachigen Textes zwar eine Reihe kommunikativer Floskeln zur Verfügung, deren Kenntnis allein garantiert aber noch keine erfolgreiche Interaktion zwischen SprecherInnen unterschiedlicher Sprachen. Es bleibt offen, wie die Lernenden den Übergang vom Leseverstehen zur Interaktion schaffen sollen. In diesem Zusammenhang sei auf Ollivier und Strasser (2013: 33) verwiesen: „Allein der Übergang vom Lese- zum Hörverständnis ist nicht immer selbstverständlich. Von der Rezeption zur Interaktion ist der Weg nicht einfacher“.

Die Nutzungsmöglichkeiten der rezeptiven Interkomprehension sind für die Lernenden leicht ersichtlich. Innerhalb kurzer Zeit können sie Texte in ihnen scheinbar unbekanntem Sprachen lesen. Interaktionale Interkomprehension hingegen stößt schnell an ihre Grenzen. Kommunikation zwischen zwei Personen, die unterschiedliche Sprachen sprechen, setzt nämlich ein Minimum an Kompetenzen in der zu verstehenden Sprache voraus. Dies gilt vor allem für Sprachen, die keine oder nur eine geringe typologische Verwandtschaft aufweisen (vgl. Ollivier, Strasser 2013: 48).

Die Dominanz der Rezeption gegenüber der Interaktion in interkomprehensiven Projekten hat auch praktische Gründe. Für die Durchführung eines interkomprehensiven Lesetrainings sind lediglich schriftliche Texte erforderlich, die im Original übernommen, adaptiert oder selbst verfasst werden können. Um interaktionale Interkomprehension durchzuführen, müssen sich SprecherInnen bestimmter Sprachen finden, was im Unterricht nicht einfach zu verwirklichen ist (vgl. ebd.: 34).

Interkomprehensives Verfahren, die sich stark auf Sprache und rezeptive Fertigkeiten konzentrieren, seien laut De Florio-Hansen (2006: 28) nicht ausreichend motivierend für SchülerInnen: „Will man etwas in Gang setzen, das über ein Aha-Erlebnis hinausgeht, muss man sich fragen, ob rezeptive Mehrsprachigkeit für Schülerinnen und Schüler ein motivierendes Ziel ist.“ Stattdessen schlägt sie vor, eine Kompetenz in sämtlichen Fertigkeitsbereichen anzustreben, wenn gleich diese niedrig ist (vgl. ebd.). Demgegenüber beteuert Bär (2004), dass Lernende, die rezeptive Kenntnisse in mehreren Sprachen erwerben, nicht bloß passiv reagieren, sondern aktiv sind: „Das Sprachenlernen durch den Text [...] setzt eine *Interaktion* zwischen Leser und Text voraus; der Leser kommuniziert mit dem Text“ (Bär 2004: 168). Darüber hinaus argumentiert der Verfechter eines rezeptiven Sprachenunterrichts, dass es unrealistisch sei, alle vier Grundfertigkeiten gleich gut zu erlernen. Dies würde eine qualitative Herabsetzung des Sprachenunterrichts erzwingen sowie zu Unterforderung und Demotivation führen (vgl. ebd.: 168f.). Da SchülerInnen ihre erworbenen zielsprachigen Kenntnisse auch produktiv anwenden wollen,

plädiert Mordellet-Roggenbuck (2019) für eine Integration interkomprehensiver Phasen in den Fremdsprachenunterricht, der die Förderung aller vier Grundfertigkeiten berücksichtigt. Sprachenvergleiche und die Reflexion über Sprachen sollten den Sprachunterricht von Anfang an begleiten (vgl. ebd.: 256).

Eine weitere Grenze des Sprachenvergleichs hängt mit dem teilweise unzureichenden Wissen der SchülerInnen über ihre Erstsprache und über andere bisher gelernten Sprachen zusammen. Beherrschen die SchülerInnen die Grammatik in ihrer Erstsprache nicht, wird kein erfolgreicher Transfer in die neue Fremdsprache möglich sein. Die Kenntnis grammatischer Phänomene kann im Tertiärsprachenunterricht oft nicht vorausgesetzt werden, da sie in der Erstsprache unbewusst angewandt und in der Oberstufe im erstsprachlichen Unterricht nicht mehr explizit thematisiert werden. Ferner weist das Englische als zuerst gelernte Schulfremdsprache weniger Morphologie als die Folgefremdsprachen auf. Aus diesen Gründen fassen SchülerInnen bestimmte grammatische Phänomene als völlig neu auf. Im sprachvergleichenden Unterricht ist jedoch nicht ausreichend Zeit vorhanden, um dieses Grundwissen aufzuarbeiten, vielmehr wird es vorausgesetzt (vgl. Mehlhorn 2011b: 130-132).<sup>9</sup>

Interkomprehensiver Sprachenunterricht geht mit einer Veränderung der LehrerInnen-Rolle einher. Im traditionellen Fremdsprachenunterricht sind die Lehrenden den SchülerInnen im Stoff immer voraus. Wenn SchülerInnen auf ihr mehrsprachiges Repertoire zurückgreifen, das individuell recht unterschiedlich ausgeprägt sein kann, ist es möglich, dass einige von ihnen über mehr Wissen verfügen als die Lehrperson. Somit können die Lernenden den Lernprozess entscheidend mitgestalten, dennoch müssen die Lehrenden ihn lenken. Bär (2004: 167) weist in diesem Zusammenhang auf die „Vision eines mehrsprachigen Euro-Lehrers“ hin: Lehrende, die Interkomprehensionsunterricht erfolgreich durchführen wollen, müssen nicht nur ihr eigenes Sprachfach beherrschen, sondern auch über rezepptive Kenntnisse in weiteren Sprachen verfügen. Dies setzt eine Umgestaltung der LehrerInnen-Ausbildung voraus. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass dienstältere LehrerInnen, die monolingualen Unterricht gewöhnt sind, einem auf Teilkompetenzen fokussierten Sprachenunterricht, der SchülerInnen als ExpertInnen begreift, skeptisch gegenüberstehen. So befürchten manche einen unkontrollierten Einsatz der Unterrichtssprachen (vgl. ebd. 167f.).

---

<sup>9</sup> Mehlhorn (2011b: 132) stellt etwa fest, dass viele SchülerInnen Kasus und Verbalaspekt in den slawischen Schulfremdsprachen produktiv nicht beherrschen.

Konkrete Anforderungen an Lehrkräfte in Bezug auf das Niveau oder die Anzahl der im Unterricht zu vermittelnden Sprachen stellen interkomprehensiv Projekte nicht. EuroCom etwa ist für „Lehrende, die sich im Laufe ihres Lebens mehreren Fremdsprachen zugewandt haben, geeignet“ (Klein; Stegmann 2000: 16). Sie müssen nicht alle Sprachen der jeweiligen Sprachengruppe beherrschen, vielmehr wird die Förderung rezeptiver Kompetenzen als gemeinsame Aufgabe von Lehrenden und Lernenden wahrgenommen. Lerngruppen können auch ohne Lehrperson auskommen, wenn TeilnehmerInnen verschiedener Sprachgebiete vertreten sind, die als ExpertInnen für je eine Sprache fungieren (vgl. ebd.).

### **3.3 Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lehramtsausbildung**

Der Ansatz der Kompetenzorientierung steht seit den letzten Jahren im Mittelpunkt der fremdsprachendidaktischen Diskussion. Der Unterricht soll nunmehr ergebnisorientiert und aus lernerseitiger Perspektive betrachtet werden. Umgesetzt werden diese Forderungen, indem die zu erreichenden Ergebnisse in Form von Kompetenzbeschreibungen festgelegt sind. Zudem knüpft der Unterricht stärker an die individuell verfügbaren Wissensbestände der SchülerInnen an. Die allgegenwärtige Dominanz des Kompetenzbegriffs ist für den gesamten Fremdsprachenunterricht kennzeichnend, so wird etwa von Hörverstehens-, Lese-, und Schreibkompetenz oder von interaktionaler Kompetenz gesprochen. Mit der verstärkten LernerInnenorientierung ist jedoch die Lehrkompetenz – um an diese Terminologie anzuknüpfen – aus dem Blickfeld der Forschung verschwunden (vgl. Königs 2019: 139).

Die Frage ist, welche Voraussetzungen LehrerInnen erfüllen müssen, um in einem mehrsprachigkeitsfördernden Fremdsprachenunterricht erfolgreich zu lehren. Zunächst sei darauf hingewiesen, dass die Kompetenzorientierung die Lehrenden nicht von der methodischen Gestaltung des Unterrichts entbindet. Auch wenn die SchülerInnen in einem mehrsprachigen Unterricht selbständig arbeiten und ihre Expertise einbringen sollen, liegt die Verantwortung bei der Lehrkraft. Letztere weiß schließlich, wie Sprachenlernen funktioniert und kennt die Beziehungen zwischen den in den Unterricht einbezogenen Sprachen. Königs (2019: 140) nennt eine Reihe von Aufgaben, die Lehrende erfüllen sollten:

- die Beziehungen zwischen den Sprachen sichtbar machen,
- auf die Beziehungen zwischen den Sprachen neugierig machen,
- für unterschiedliche Zugangsweisen unterschiedlicher Lerner sensibilisieren,
- Transparenz für diese Unterschiede schaffen,
- Hilfestellungen beim Aktivieren vorhandener (sprachlicher und sprachlernbezogener) Wissensbestände schaffen,
- variantenreich vorgehen,
- eigene Erfahrungen transparent machen,

- Flexibilität in Bezug auf das Vorgehen, das Interpretieren von Vorwissen und ein ausgewogenes Verhältnis von Fördern und Fordern.

In der Unterrichtspraxis müssen die Lernmethoden abwechslungsreich sein und verschiedene Lösungswege zulassen. Den SchülerInnen ist hierbei ein Austausch über ihre Lernerfahrungen zu ermöglichen. Darüber hinaus soll eine reflexive und selbständige Arbeitshaltung eingefordert werden. Die mehrsprachige Interaktionskultur muss authentisch und realistisch sein (vgl. ebd.).

Die Komplexität der oben genannten Aufgaben ist abhängig von der Zahl der in den Unterricht integrierten Sprachen und vom sprachlichen Vorwissen der Lernenden. Nur durch eine entsprechende Vorbereitung können Fremdsprachenlehrkräfte diese Aufgaben erfüllen (vgl. ebd.). Damit verbunden ist die Frage, inwieweit Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik in den fremdsprachlichen Lehramtsstudiengängen in Österreich verankert sind.

Eine Analyse der Teilcurricula für die an der Universität Wien angebotenen slawistischen Unterrichtsfächer hinsichtlich des Themas Mehrsprachigkeit zeigt, dass das Stichwort „Mehrsprachigkeit“ darin nicht zu finden ist. Lediglich das fachdidaktische Pflichtmodul, das im Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt enthalten ist, „macht mit bilinguaem Unterricht vertraut“ (Universität Wien 2016: 6). Im Curriculum für das Masterstudium Lehramt werden die fachdidaktischen Themen offen gehalten: „In diesem Modul reflektieren die Studierenden die Erfahrungen des jeweiligen Unterrichtsfaches aus der Sicht fachdidaktischer theoretischer Ansätze. Die Studierenden vertiefen und verbreitern zudem ihre fachdidaktischen Kenntnisse“ (Universität Wien 2017: 3).

Angesichts der mit dem Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik verbundenen Komplexität wäre ein eigenes Modul dafür notwendig. Diese Möglichkeit steht den Universitäten zwar offen, allerdings sind die fachdidaktischen Pflichtmodule meist ausgeschöpft, sodass kein mehrsprachigkeitsdidaktisches Modul in die Curricula integriert werden kann. Königs (2006: 222) schlägt daher ein Wahlpflichtmodul vor, das „der individuellen Profilbildung der angehenden Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer dient“. Das vom Autor entworfene mehrsprachigkeitsdidaktische Modul setzt sich aus vier Teilmodulen zusammen: Das erste Teilmodul vermittelt wichtige Begrifflichkeiten wie etwa *Mehrsprachigkeit* oder *Transferbasen* und zeigt Möglichkeiten des Sprachenvergleichs für den Unterricht auf. Im zweiten Teilmodul beschäftigen sich die Studierenden mit mehrsprachigkeitsfördernden Aufgaben und Übungsformen, die auch praktisch erprobt und idealiter mit den schulpraktischen Studien verknüpft

werden. Das dritte Teilmodul sieht das Erlernen einer neuen Sprache vor. Dabei reflektieren die Studierenden, wie sich ihr sprachliches Vorwissen über Fremdsprachen und über das Lernen von Fremdsprachen auf den Unterricht auswirkt. Zugleich lernen sie verschiedene Formen der Lernberatung kennen. Im letzten Teilmodul geht es einerseits um die schul- und umgebungs-sprachliche Förderung von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Andererseits sollen die Studierenden erfahren, wie fortgeschrittene Teilkompetenzen in einer weiteren Fremdsprache in bilinguaem Sachfachunterricht gewinnbringend eingesetzt werden können. Die erfolgreiche Absolvierung eines solchen mehrsprachigkeitsdidaktischen Moduls sollte auch entsprechend zertifiziert werden (vgl. ebd.: 222f.).

Eine Vorreiterrolle hinsichtlich der sprachenübergreifenden Fremdsprachendidaktik-Ausbildung nimmt das am Institut für Fachdidaktik der Universität Innsbruck angebotene *Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik* (IMoF) ein. Seit dem Wintersemester 2002/03 bietet es Lehramtsstudierenden der Unterrichtsfächer Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch und Spanisch eine gemeinsame, sprachübergreifende Ausbildung. Im Bachelorstudium werden vier aufeinander aufbauende Pflichtmodule im Ausmaß von 20 ECTS-Arbeitspunkten absolviert.<sup>10</sup> Neben theoriebasierten und sprachenübergreifenden *umbrella-Kursen*, die von Universitätsangehörigen geleitet werden, besuchen die Studierenden sprachspezifische und schulpraxisbezogene Workshops und Fachpraktika (vgl. Universität Innsbruck 2022). Die vier Pflichtmodule seien im Folgenden kurz vorgestellt:

- Im ersten Modul, das Grundlagen der Fremdsprachendidaktik vermittelt, beschäftigen sich die Studierenden in sprachenübergreifenden Kleingruppen mit einer sprachenübergreifenden Problemstellung. In einem sprachspezifischen Begleitworkshop werden die übergreifenden Kompetenzen mit Beispielwissen ergänzt.
- Pflichtmodul 2 setzt sich aus sprachspezifischen Lehrveranstaltungen zusammen, in denen verschiedene Kompetenzbereiche, wie etwa „diversitätssensibler Fremdsprachenunterricht, Aufgaben- und Projektorientierung, emotionale und affektive Faktoren oder Media Literacy im Fremdsprachenunterricht“ (Fliri; Hirzinger-Unterrainer; Schmiederer; Hinger 2020: 127) vertieft werden.

---

<sup>10</sup> Im nunmehr ausgelaufenen Diplomstudium Lehramt konnten bis 2019/20 auch Lehramtsstudierende der Fächer Latein und (Alt-)Griechisch an diesem Fremdsprachendidaktik-Modell teilnehmen. Der Arbeitsaufwand betrug 10 Semesterwochenstunden.

- Pflichtmodul 3 besteht aus einer sprachenübergreifenden Einführung in das Testen und Bewerten im Fremdsprachenunterricht sowie aus einer begleitenden sprachspezifischen Lehrveranstaltung.
- Pflichtmodul 4 beinhaltet ein einsemestriges Fachpraktikum (vgl. ebd.).

Im Rahmen des IMoF kooperieren die Lehramtsstudierenden in Team-Teaching- und Team-Learning-Konstellationen fächer- und sprachenübergreifend. Sie lernen mehrsprachigen und bilingualen Unterricht kennen und wissen, wie die LernerInnenautonomie gefördert werden kann. Der mehrsprachige Ansatz umfasst die Mehrsprachigkeitsdidaktik und schulische Gesamtsprachencurricula (vgl. Universität Innsbruck 2022).

An der Universität Wien kann seit dem Wintersemester 2021/22 das Erweiterungscurriculum *Mehrsprachigkeit: Transdisziplinäre Zugänge* absolviert werden. Es richtet sich an Studierende aller Fächer<sup>11</sup> und ermöglicht „eine kritische, selbstreflexive und interdisziplinäre Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit sowie die Vertiefung in einem selbst gewählten Bereich“ (Universität Wien 2021: 1). Das 15 ECTS-Punkte umfassende Lehrangebot besteht aus 2 Pflichtmodulen: Das erste Modul vermittelt Basiswissen zu individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. Das wissenschaftliche Grundlagenwissen wird im zweiten Modul vertieft und mit transdisziplinärem Fachwissen verknüpft. Schwerpunkte können in den Bereichen Sprachenpolitik, Psycholinguistik oder Sprachlehr- und -lernforschung gesetzt werden. Es besteht auch die Möglichkeit, Sprachkurse in Arabisch, Persisch oder Somali zu besuchen. Darüber hinaus können die Studierenden themenbezogene Lehrveranstaltungen aus den Bereichen der Soziolinguistik, Finno-Ugristik, Kommunikationswissenschaft, Orientalistik, Afrikanistik oder Slawistik wählen (vgl. ebd.: 1-3). Auch wenn dieses Erweiterungscurriculum nicht explizit für Lehramtsstudierende konzipiert wurde und daher keine Auseinandersetzung mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Aspekten vorsieht, berücksichtigt die Universität Wien zumindest die Forderung nach einer Qualifizierung aller Studierenden für die Mehrsprachigkeit als Faktum der heutigen Gesellschaft (vgl. Universität Wien o. J.).

Insgesamt zeigt sich, dass die in den österreichischen Verbundregionen angebotenen Lehrveranstaltungen und Fortbildungen zum Thema Mehrsprachigkeit für Lehramtsstudierende weitgehend nur fakultativ sind. Folglich ergibt sich eine Divergenz zwischen der mehrsprachigen Schulrealität und der monolingual ausgerichteten Ausbildung zukünftiger Fremdsprachenlehrkräfte. Unter den gegebenen Rahmenbedingungen können die zukünftigen LehrerInnen in

---

<sup>11</sup> Davon ausgenommen sind Studierende der Sprachwissenschaft (vgl. Universität Wien 2021: 1).

Österreich nicht angemessen auf die sprachliche Diversität der SchülerInnen vorbereitet werden (vgl. Fliri 2020: 158).

Ahrens (2004) moniert die defizitärere Betrachtung von Mehrsprachigkeit, die nach wie vor zu einer Trennung der Sprachen im schulischen und akademischen Unterricht führt. Mehrsprachigkeit sollte stattdessen als eigener Studienschwerpunkt im Rahmen der Lehramtsausbildung etabliert werden. Um die Metakompetenz in der LernerInnensprache besser zu fördern, müssten die Vermittlung von Lernstrategien und -techniken sowie neurophysiologische Mechanismen stärker im Vordergrund stehen (vgl. ebd.: 12).

Wenn Mehrsprachigkeitsdidaktik als Modul in fremdsprachlichen Lehramtsstudiengängen angeboten wird, ist darauf zu achten, dass auch praktische Methoden vermittelt werden. Damit Synergieeffekte ausgeschöpft und mehrsprachigkeitsdidaktische Erfahrungen gesammelt werden können, sollte die didaktische Ausbildung nicht durchgehend einzelsprachlich erfolgen. Dies erfordert eine entsprechende Kooperation zwischen den Fremdsprachendidaktiken (vgl. Kleppin 2004: 92).

## 4. Europäische Mehrsprachigkeit als Bildungsziel

Im Zentrum des vierten Kapitels stehen die wichtigsten Ziele und Maßnahmen der europäischen Sprachen- und Bildungspolitik, die auch auf ihre praktische Umsetzung hin untersucht werden. Zunächst werden verschiedene sprachpolitische Beschlüsse und Projekte vorgestellt, die dazu beitragen sollen, die Mehrsprachigkeit der EuropäerInnen zu erweitern. Anschließend soll gezeigt werden, wie es tatsächlich um die Mehrsprachigkeit der europäischen BürgerInnen steht.

### 4.1 Europäische Sprachenpolitik

Im Jahre 1949 als überstaatliche Organisation gegründet, gilt der Europarat mit seinen 47 Mitgliedstaaten heute als die größte Menschenrechtsorganisation Europas. Zu seinen Kernaufgaben gehören der Schutz der Menschenrechte sowie die Förderung der Demokratie und der Rechtsstaatlichkeit. Ein weiteres wichtiges Ziel stellt die Bewusstseinsförderung der gemeinsamen kulturellen Identität und Vielfalt Europas dar (vgl. BMEIA o.J.).

Bereits 1954 wird in der *European Cultural Convention* des Europarats das Ziel formuliert, das gegenseitige Verständnis der europäischen Staaten und die Entwicklung der gemeinsamen europäischen Kultur zu fördern. Zur Verwirklichung dieses Ziels sollen die Staatsangehörigen die Möglichkeit erhalten, sich dem Studium der europäischen Sprachen, Kultur und Gesellschaft zu widmen (vgl. Europarat 1954). Die von 50 europäischen Staaten unterzeichnete Europäische Kulturkonvention ist eines der wenigen kulturpolitischen Dokumente, das bis heute in fast allen europäischen Mitgliedstaaten gilt (vgl. BMEIA o.J.).

In der 1982 veröffentlichten *Recommandation N° R (82) 18 concernant les langues vivantes* hebt der Europarat den sprachlichen und kulturellen Reichtum Europas hervor, der eine wertvolle Ressource darstelle und deshalb zu fördern sei. Im Bildungsbereich müssen erhebliche Anstrengungen unternommen werden, damit die sprachliche und kulturelle Diversität nicht als Kommunikationshürde, sondern als Bereicherung gesehen werde. Nur umfassendere Kenntnisse in den lebenden europäischen Sprachen können dazu beitragen, die Kommunikation zwischen EuropäerInnen verschiedener Erstsprachen zu erleichtern und folglich die Mobilität, die gegenseitige Verständlichkeit und die Zusammenarbeit in Europa zu fördern sowie Vorteile und Diskriminierung auszumerzen (vgl. Europarat 1982: 1). Für den schulischen Kontext werden konkrete Maßnahmen definiert, die in Bezug auf das Lehren und Lernen von

Fremdsprachen umzusetzen seien. So sollen SchülerInnen ab der Sekundarstufe zusätzlich zur jeweiligen Erstsprache Unterricht in mindestens einer weiteren europäischen Sprache erhalten. Das Sprachenangebot gelte es so umfangreich wie möglich zu gestalten. Internationale Kontakte sollen etwa durch Austausch oder Studienaufenthalte im Ausland gefördert werden (vgl. ebd.: 2f.).

Im *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung* der Europäischen Kommission aus dem Jahr 1995 lautet das Allgemeine Ziel Nr. 4: „Jeder sollte drei Gemeinschaftssprachen beherrschen“, denn „Mehrsprachigkeit ist ein wesentliches Element sowohl der europäischen Identität und Zugehörigkeit als auch der kognitiven Gesellschaft“ (Europäische Kommission 1995: 59). Der Kontakt zu anderen Sprachen wirke sich positiv auf die Beherrschung der Erstsprache aus, fördere die geistige Entwicklung und erweitere den kulturellen Horizont. Das Erlernen von mindestens zwei Fremdsprachen sei allen SchülerInnen, unabhängig von deren Bildungsweg, zu ermöglichen. Damit die EuropäerInnen tatsächlich drei Gemeinschaftssprachen beherrschen, solle das Erlernen der ersten Fremdsprache bereits im Kindergarten beginnen und anschließend in der Primarstufe systematisch erfolgen. Unterricht in der zweiten Fremdsprache sei schließlich in der Sekundarstufe anzusetzen (vgl. ebd.).

Zur Umsetzung des im *Weißbuch* formulierten Ziels, dass alle EU-BürgerInnen drei Gemeinschaftssprachen beherrschen sollen, legt der Europarat in der *Recommandation N° (98) 6 concernant les langues vivantes* von 1998 umfassende Maßnahmen fest, von denen einige hier kurz umrissen werden. Die allgemeinen Maßnahmen und Prinzipien zur Förderung von Mehrsprachigkeit sehen vor, dass alle EuropäerInnen eine bestimmte Kommunikationskompetenz in mehreren Sprachen erreichen, wobei das Zielniveau und die Zahl der zu erlernenden Sprachen offengehalten werden. Hervorzuheben ist die Forderung, dass auch Teilkompetenzen gefördert werden sollen. Darüber hinaus könne Mehrsprachigkeit durch die Verwendung von Fremdsprachen in nichtsprachlichen Unterrichtsfächern erreicht werden. Um authentische Erfahrungen in anderen Sprachen und Kulturen zu ermöglichen, solle die Entwicklung der Austauschprojekte auf allen Bildungsebenen zwischen den Mitgliedstaaten erleichtert werden. Der Europarat sieht Sprachenlernen schließlich als lebenslange Aufgabe, die durch die Zurverfügungstellung geeigneter Mittel zu unterstützen sei (vgl. Europarat 1998: 34f.).

Ein wichtiger Schritt zur Akzeptanz der europäischen Sprachenvielfalt in Europa bedeutet der *Beschluss Nr. 1934/2000/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 17. Juli 2000 über das Europäische Jahr der Sprachen 2001*. Gemäß diesem haben „[a]lle Sprachen Europas

– in mündlicher wie in schriftlicher Form – [...] den gleichen kulturellen Wert und die gleiche kulturelle Würde und sind ein Bestandteil der europäischen Kultur und Zivilisation“ (Rat der Europäischen Union; Europäisches Parlament 2000: 1). Sprachenlernen sei wichtig, denn es könne „ein verstärktes Bewusstsein für die kulturelle Vielfalt schaffen und einen Beitrag zur Ausmerzung von Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Antisemitismus und Intoleranz leisten“ (ebd.).

In Art. 1 des Beschlusses Nr. 1934/2000/EG wurde das *Europäische Jahr der Sprachen 2001* ausgerufen, an dem 45 europäische Länder teilnahmen (vgl. Europäische Kommission 2002: 3). Diese Aktion zielte neben der Bewusstmachung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in Europa sowie der Förderung von Mehrsprachigkeit darauf ab, den EuropäerInnen die Vorteile des multiplen Sprachenlernens nahezubringen, die wie folgt beschrieben wurden:

Kenntnisse mehrerer Sprachen [...] stellen ein wesentliches Element dar bei der persönlichen und beruflichen Entwicklung von Einzelpersonen (auch bei der Suche nach einer Erstanstellung), beim Verständnis für andere Kulturen, bei der vollen Nutzung der Rechte der Unionsbürgerschaft und bei der Stärkung des wirtschaftlichen und sozialen Potentials von Unternehmen sowie der Gesellschaft insgesamt (Rat der Europäischen Union; Europäisches Parlament 2000: 3).

Alle Menschen in Europa – ungeachtet ihres Alters, ihrer sozialen Lage oder Ausbildung – sollten bereits ab dem frühen Kindesalter dazu angeregt werden, sich lebenslang Sprachen anzueignen. Zu den Zielgruppen zählen „Schüler und Studenten, Eltern, Arbeitnehmer, Arbeitssuchende, Sprecher bestimmter Sprachen, Einwohner von Grenzregionen und Regionen in Randlage, kulturelle Einrichtungen, sozial benachteiligte Gruppen, Zuwanderer usw.“ (ebd.).

Darüber hinaus wurde das Ziel gefasst, Informationen über verschiedene Methoden für den Sprachunterricht und das Lernen von Sprachen zu verbreiten. In diesem Zusammenhang wurden auch Fähigkeiten, Verfahren und Instrumente genannt, die die Kommunikation zwischen BenutzerInnen verschiedener Sprachen erleichtern (vgl. ebd.).

Mit einer EU-Finanzierung von 11 Mio. Euro wurden im Europäischen Jahr der Sprachen 190 Projekte wie Festivals, Konferenzen, Seminare oder Wettbewerbe in über 60 Sprachen auf lokaler, regionaler, nationaler und transnationaler Ebene durchgeführt. Die einbezogenen Sprachen umfassten EU-Amtssprachen, Regional- und Minderheitensprachen, Sprachen der Beitrittsländer sowie Gebärdensprachen. Die Projekte erreichten etwa 12 000 Menschen. Der von der Europäischen Kommission am 4. November 2002 vorgelegte Bericht über die Durchführung und Ergebnisse des Europäischen Jahres der Sprachen 2001 bestätigt, dass die Zielvorgaben erfüllt werden konnten. Demnach habe die Aktion „die Förderung einer Vielzahl von Sprachen unterstützt und in den Aktionen sowie den strategischen und politischen Entwicklungen

standen unterschiedliche Arten von Sprachen gleichrangig nebeneinander“ (Europäische Kommission (2002: 4). Das Ziel der Bewusstmachung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt Europas konnte erfüllt werden, indem es gelungen ist, den Fokus nicht nur auf die an den Schulen häufig gelernten Sprachen zu richten, sondern ebenso auf Gebärdensprachen, Regional- und Minderheitensprachen sowie die mitgebrachten Sprachen von MigrantInnen. Zahlreiche Projekte haben gezeigt, dass die EuropäerInnen interessiert sind, neue Sprachen zu erlernen und die Beherrschung mehrerer Sprachen als wichtig erachten (vgl. ebd.: 20f.).

In der *Entschließung des Rates vom 14. Februar 2002 zur Förderung der Sprachenvielfalt und des Erwerbs von Sprachkenntnissen im Rahmen der Umsetzung der Ziele des Europäischen Jahres der Sprachen 2001* betont der Europäische Rat (2002: 2), dass „Sprachkenntnisse eine der notwendigsten Grundfertigkeiten sind, die jeder Bürger erwerben muss, um sich erfolgreich an der europäischen Wissensgesellschaft zu beteiligen“. Diesbezüglich ersucht der Europäische Rat die Mitgliedstaaten, geeignete Maßnahmen zu ergreifen, damit die SchülerInnen neben ihrer Erstsprache mindestens zwei Fremdsprachen lernen können. Es sollen möglichst viele Sprachen – darunter auch jene der Nachbarländer und/oder -regionen – angeboten werden, um die europaweite Zusammenarbeit und Mobilität zu fördern. Angehende FremdsprachenlehrerInnen sind dazu angehalten, über europäische Programme Studienaufenthalte im Ausland für die Sprache, die sie später unterrichten, zu verbringen (vgl. ebd.).

2002 verpflichteten sich die Mitgliedstaaten auf dem Gipfeltreffen in Barcelona, die Möglichkeiten zum möglichst frühen Erlernen von mindestens zwei Fremdsprachen zu verbessern. Im *Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt* wurden 47 Maßnahmen zur Umsetzung dreier Hauptziele im Zeitraum von 2004 bis 2006 vorgeschlagen:

- lebenslanges Sprachenlernen
- besserer Sprachunterricht
- Schaffung eines sprachenfreundlichen Umfelds (vgl. Europäische Kommission 2003: 7).

Bis Ende 2007 konnten 41 der 47 Aktionen realisiert werden (vgl. Europäische Kommission 2007: 3-6). Nachfolgend seien die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst:

- Um das Ziel des *lebenslangen Sprachenlernens* zu erreichen, beginnt der Unterricht in einer zweiten Sprache, die entweder Fremdsprache, Minderheitensprache oder zweite Amtssprache sein kann, in den meisten Mitgliedstaaten nunmehr bereits in der Primarstufe. Probleme bei der Umsetzung ergeben sich aufgrund des Fehlens angemessen

ausgebildeter Sprachlehrkräfte für die fremdsprachliche Früherziehung. Als Reaktion darauf wurden Sprachförderungsprojekte im Rahmen des Sokrates-Programms finanziell unterstützt sowie Stipendien für SprachassistentInnen, von denen einige auch in der Vorschul- und Primarstufe eingesetzt wurden, ausgezahlt. In der Sekundarstufe kann in Österreich, Deutschland, Finnland, Frankreich und der Niederlande als Ergänzung zum Reifeprüfungszeugnis nun *CertiLingua*, ein europäisches Exzellenzlabel für mehrsprachige, europäische und internationale Kompetenzen, verliehen werden. Voraussetzung dafür ist, dass die Schulen CLIL<sup>12</sup> anbieten. Zur Förderung des Sprachenlernens von Studierenden besteht in einigen Universitäten in Belgien, Rumänien und Tschechien die Möglichkeit, ein postgraduales Studium in Naturwissenschaften, Geschichte und Geographie mit Fremdsprachen als Nebenfach zu absolvieren. Um das lebenslange Sprachenlernen zu fördern, erhalten Erwachsene in Belgien und Tschechien Gutscheine für Sprachkurse. Ferner ist für den Bereich des lebenslangen Lernens das in Niederösterreich gestartete Projekt *Sprachoffensive* hervorzuheben, das 13 000 SchülerInnen das Erlernen der Nachbarsprachen Tschechisch, Slowakisch und Ungarisch ermöglichen soll (vgl. ebd.: 9-15).

- Für die Umsetzung des zweiten Ziels, *besserer Sprachunterricht*, wurde unter anderem beschlossen, die Lehrpläne und Abschlussprüfungen für Fremdsprachen mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen abzustimmen. 13 Mitgliedsländer, darunter Österreich, beteiligen sich daran. Darüber hinaus wurde der Europäische Sprachenpass in den Europass aufgenommen, um Sprachkenntnisse und andere Qualifikationen nach einer einheitlichen europäischen Struktur darstellen zu können (vgl. ebd.: 15-19).
- Um das dritte Ziel, *Schaffung eines sprachfreundlichen Umfelds*, zu verwirklichen, wurde 2006 eine europäische Konferenz zur Lage der Regional- und Minderheitensprachen in den Bildungssystemen veranstaltet. Zur Förderung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in Europa unterstützte das Programm *Kultur 2000* 150 Übersetzungsprojekte. In Österreich, Italien und Slowenien entstand das länderübergreifende *Cromo*-Projekt. Um den interkulturellen Dialog zwischen den Grenzgebieten der italienischen Region Friaul-Julisch Venetien, des Bundeslandes Kärntens und Sloweniens zu

---

<sup>12</sup> Unter CLIL (Content and Language Integrated Learning) versteht man die Verwendung der Fremdsprache im Fachunterricht, wobei das Erlernen der Sprache und die fachlichen Inhalte gleichermaßen fokussiert werden (vgl. Europäische Kommission 2007: 6).

erhalten, wurde ein Zusatzmodul zum Europäischen Sprachenportfolio entworfen, durch das SchülerInnen der Sekundarstufe sprachliche, metakognitive und interkulturelle Kompetenzen leichter entwickeln sollen. Das informelle Sprachenlernen und die sprachliche Vielfalt konnten durch Städtepartnerschaftsprojekte wesentlich gefördert werden (vgl. ebd.: 19-21).

Die meisten der im Aktionsplan festgelegten Ziele konnten durch die Mitgliedstaaten erreicht werden. Die Europäische Kommission weist jedoch darauf hin, dass sich der Großteil der im Aktionsplan empfohlenen Maßnahmen auf den schulischen Bereich bezog. Folglich plädiert sie dafür, künftig das Sprachenlernen der Erwachsenen in den Vordergrund zu stellen (vgl. ebd.: 23).

In der *Neuen Rahmenstrategie zur Mehrsprachigkeit* betont die Europäische Kommission (2005: 3), dass es für die Mehrheit der Weltbevölkerung alltäglich sei, mehr als eine Sprache zu verstehen und in mehr als einer Sprache zu kommunizieren. Diese Fähigkeit sei auch für alle europäischen BürgerInnen erstrebenswert, denn sie fördere das Verstehen anderer Kulturen und verbessere die kognitiven Fähigkeiten und die Kompetenzen in der Erstsprache. Sie ermögliche es auch, in einem anderen Mitgliedsland zu arbeiten oder zu studieren. „Ohne Mehrsprachigkeit kann die Europäische Union nicht so funktionieren, wie sie sollte“, resümiert die Europäische Kommission (2005: 17). Daher fordert sie die Mitgliedstaaten dringend dazu auf, weitere Maßnahmen zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit zu setzen (vgl. ebd.). Langfristiges Ziel sei es, „die individuelle Mehrsprachigkeit zu fördern, bis alle Bürger/innen zusätzlich zu ihrer Muttersprache über praktische Kenntnisse in mindestens zwei weiteren Sprachen verfügen“ (ebd.: 4).

Um das Ziel zu erreichen, dass alle EuropäerInnen drei Sprachen beherrschen, unterstützt die Europäische Union seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts mehrere Programme zur Förderung des Sprachenlernens für unterschiedliche Zielgruppen:

- Im Bereich der schulischen Bildung zielt die Aktion *Comenius* darauf ab, transnationale Schulpartnerschaften und die Aus- und Fortbildung des Schulpersonals zu fördern (vgl. BMWF 2007: 16ff.).
- Mit *Erasmus* wird das Ziel verfolgt, die Qualität der Hochschulbildung zu verbessern, die europäische Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen zu fördern und die Mobilität von Studierenden und Hochschullehrenden zu steigern (vgl. ebd.: 33ff.).

- Die Aktion *Grundtvig* soll durch europäische Kooperationsprojekte, Lernpartnerschaften sowie mehrwöchige Fortbildungskurse für Lehrkräfte im Ausland dazu beitragen, die Qualität der Erwachsenenbildung zu optimieren (vgl. ebd.: 56ff.).
- Im Zuge der Aktion *Lingua* sollen die BürgerInnen auf die sprachliche Vielfalt der Europäischen Union aufmerksam gemacht werden. Eine weitere Maßnahme ist ein einfacherer Zugang zum lebenslangen Sprachenlernen. Außerdem werden Projekte gefördert, die die Entwicklung von Hilfsmitteln und Materialien für den Fremdsprachenunterricht und zur Bewertung von Fremdsprachenkenntnissen forcieren (vgl. ebd.: 70ff.).
- *Leonardo da Vinci* fördert berufsbildende Praktika für Lehrlinge, SchülerInnen, Studierende, junge ArbeitnehmerInnen, Graduierte und AusbilderInnen im europäischen Ausland. Zudem unterstützt das Programm europaweite Projektpartnerschaften zwischen Berufsbildungseinrichtungen und Unternehmen, um neue Lehr- und Lernmaterialien sowie Lehr- und Lernmethoden zu entwickeln (vgl. ebd.: 89f.).

## 4.2 Die Mehrsprachigkeit der EuropäerInnen

Wie im vorigen Abschnitt erläutert, setzen sich verschiedene Organe der Europäischen Union dafür ein, die Mehrsprachigkeit aller BürgerInnen zu fördern. In zahlreichen Beschlüssen, Programmen und Aktionen werden den Mitgliedsländern umfassende Maßnahmen nahegelegt, die dazu beitragen sollen, die sprachliche und kulturelle Vielfalt in Europa zu fördern. Langfristiges Ziel müsse es sein, dass alle EU-BürgerInnen zu ihrer Erstsprache zwei weitere Sprachen hinzulernen. Es solle das Bewusstsein geschaffen werden, dass Mehrsprachigkeit den sozialen Zusammenhalt stärkt sowie persönliche, berufliche als auch wirtschaftliche Vorteile mit sich bringt.

Nun stellt sich die Frage, ob die beschlossenen Maßnahmen der EU-Organe zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit Wirkung zeigen. Es soll herausgefunden werden, ob die EU-BürgerInnen bereits mehrsprachig sind und welche Meinungen sie zum Thema Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen vertreten.

Vom 25. Februar bis 11. März 2012 fand in allen 27 EU-Mitgliedstaaten eine Befragung statt, an der 26 751 Personen teilnahmen. Die Befragten wurden im Auftrag der Europäischen Kommission, der Generaldirektion Bildung und Kultur, der Generaldirektion Übersetzungen und der Generaldirektion Dolmetschen zuhause in ihrer Erstsprache interviewt. Die Ergebnisse dieser Umfrage wurden im Juni 2012 unter dem Titel *Spezial Eurobarometer 386. Die europäischen*

*Bürger und ihre Sprachen* veröffentlicht (vgl. Europäische Kommission, Generaldirektion Kommunikation 2012).

## **Sprachkenntnisse**

Zunächst soll näher auf die Umfrageergebnisse zu den produktiven und rezeptiven Sprachkenntnissen der EU-BürgerInnen eingegangen werden.

Die am häufigsten in der EU gesprochenen Erstsprachen<sup>13</sup> sind Deutsch (16 %), Italienisch (13 %), Englisch (13 %), Französisch (12 %), Spanisch (8 %) und Polnisch (8 %). Diese Ergebnisse decken sich weitgehend mit denjenigen aus der 2005 durchgeführten Umfrage (vgl. ebd.: 12). Auf Platz eins der meistgesprochenen Fremdsprachen ist Englisch (38 %), gefolgt von Französisch (12 %), Deutsch (11 %), Spanisch (7 %) und Russisch (5 %). Auch hier sind die Ergebnisse mit denjenigen von 2005 sehr ähnlich (vgl. ebd.: 22).

54 % der EuropäerInnen geben an, sich in mindestens einer weiteren Sprache unterhalten zu können. Ein Viertel spricht mindestens zwei weitere Sprachen und ein Zehntel kann in mindestens drei Sprachen eine Unterhaltung führen. Seit 2005 sind in diesem Bereich geringfügige Rückgänge feststellbar. Das langfristige EU-Ziel, dass alle BürgerInnen zusätzlich zu ihrer Erstsprache zwei weitere Sprachen beherrschen sollen, konnte somit noch nicht erreicht werden (vgl. ebd.: 15f.).

Hinsichtlich der Anteile an Befragten, die erklären, sich in mindestens einer Fremdsprache unterhalten zu können, verzeichnet Österreich von allen Mitgliedstaaten seit 2005 die stärkste Steigerung, und zwar um 16 Prozentpunkte auf 78 %. Auf den weiteren Plätzen folgen Finnland (+ 6 Punkte auf 75 %) und Irland (+ 6 Punkte auf 40 %). Zuwächse der Anteile der Befragten, die sich in mindestens zwei Fremdsprachen unterhalten können, fallen am deutlichsten in Italien (+ 6 Punkte auf 22 %) und Irland (+ Punkte auf 18 %) aus. Zwischen 60 und 65 % der Befragten in Ungarn, Italien, dem Vereinigten Königreich, Portugal und Irland geben an, keine Fremdsprache zu sprechen (vgl. ebd.: 19).

Die Erreichung des Ziels L1 + 2 hängt von soziodemographischen Faktoren und Verhaltensvariablen ab. Personen, die sich am ehesten zumindest in zwei Fremdsprachen unterhalten können, sind zwischen 15 und 24 Jahre alt, befinden sich noch in Ausbildung, haben ihre

---

<sup>13</sup> Im *Spezial Barometer 386* sowie in der Befragung wird durchgehend der Begriff *Muttersprache* verwendet. Da diese Bezeichnung für die Sprache, in der die Primärsozialisation erfolgt, aus besagten Gründen unangebracht sein kann (vgl. S. 7f.), wird stattdessen auf den neutraleren Terminus *Erstsprache* zurückgegriffen.

Ausbildung im Alter von 20 Jahren oder später abgeschlossen, bekleiden eine Führungsposition, nutzen täglich das Internet oder positionieren sich selbst oben auf der gesellschaftlichen Leiter (vgl. ebd.: 20).

In der 2012 durchgeführten Umfrage wurden die EuropäerInnen erstmals nach ihren passiven Sprachkenntnissen gefragt. Die Ergebnisse zeigen, dass rund 40 % der Befragten eine Fremdsprache gut genug verstehen, um Nachrichten im Radio oder Fernsehen zu verfolgen, Artikel in Zeitungen oder Zeitschriften zu lesen oder online zu kommunizieren<sup>14</sup>. Englisch wird am häufigsten als die Sprache angegeben, in der ein Viertel der Befragten erklärt, sie ausreichend gut passiv zu verstehen (vgl. ebd.: 31f.).

Weniger als einer von zehn Befragten sieht sich in der Lage, passive Tätigkeiten in zwei Fremdsprachen auszuführen. Nur drei Prozent oder weniger verstehen mindestens drei Fremdsprachen. Weniger als zehn Prozent der Befragten, die angeben, sich in keiner Fremdsprache aktiv unterhalten zu können, verfügen über ausreichende Kenntnisse, um eine der passiven Tätigkeiten auszuführen (vgl. ebd.: 41).

Personen, die eine Fremdsprache ausreichend gut beherrschen, um passiven Tätigkeiten nachzugehen, sind am ehesten zwischen 15 und 24 Jahre alt, gehen einem Studium nach, haben ihre Ausbildung im Alter von 20 Jahren oder später abgeschlossen, nutzen täglich das Internet oder positionieren sich selbst oben auf der gesellschaftlichen Leiter. Befragte, die in großen Städten leben, sind im Vergleich zu jenen, die in ländlichen Gebieten leben, eher in der Lage, eine Fremdsprache für die Onlinekommunikation zu nutzen (vgl. ebd.: 41f.).

Die EU-BürgerInnen wurden überdies gefragt, in welchen Situationen sie Fremdsprachen regelmäßig anwenden. Die deutlichsten Veränderungen, die diesbezüglich seit 2005 festgestellt werden können, betreffen den Zuwachs des Anteils der Personen, die regelmäßig Fremdsprachen im Internet nutzen (+ 10 Prozentpunkte), Filme ansehen, fernsehen oder Radio hören (+ 8 Punkte) (vgl. ebd.: 55). Markante Unterschiede zeigen sich in der Nutzung von Fremdsprachen zwischen Menschen im Alter von 15-24 Jahren und jenen im Alter von 55 und darüber in folgenden Bereichen: Online-Kommunikation (44 % gegenüber 13 %); Lesen von Artikeln in Zeitungen und Zeitschriften (41 % gegenüber 20 %); Verfolgen von Nachrichten in Radio und Fernsehen (41 % gegenüber 20 %); Internet (50 % gegenüber 19 %) (vgl. ebd.: 171).

---

<sup>14</sup> Mit der Tätigkeit *online kommunizieren* ist die passive Nutzung von E-Mails und sozialen Netzwerken wie Twitter oder Facebook gemeint (vgl. Europäische Kommission, Generaldirektion Kommunikation 2012: 7).

## **Einstellungen zum Sprachenlernen**

In einem nächsten Schritt soll ein Überblick über die wichtigsten Ergebnisse zu den Einstellungen der EU-BürgerInnen zum Lernen von Sprachen gegeben werden.

Die wichtigsten Vorteile im Erlernen einer neuen Sprache sehen die EuropäerInnen darin, dass es ihnen ermöglicht bzw. dabei hilft, im Ausland arbeiten zu können (61 %), Sprachen in der Arbeit zu nutzen (53 %), sie während des Urlaubs im Ausland zu nutzen (47%), im eigenen Land einen besseren Arbeitsplatz zu finden (45 %), im Ausland studieren zu können (43 %) und Menschen aus anderen Kulturen zu verstehen (38 %). In Österreich werden am häufigsten die Vorteil genannt, eine neue Sprache im Urlaub im Ausland zu nutzen (64 %) sowie Menschen aus anderen Kulturen verstehen zu können (63 %) (vgl. ebd.: 70-72).

88 % der befragten BürgerInnen erachten Fremdsprachenkenntnisse als sehr nützlich (vgl. ebd.: 8). In Bezug auf die Nützlichkeit der Sprachen für die persönliche Entwicklung liegt Englisch (67 %) mit klarem Vorsprung auf dem ersten Platz. Weit abgeschlagen folgen Deutsch (17 %), Französisch (16 %), Spanisch (14 %), Chinesisch (6 %), Italienisch (5 %) und Russisch (4 %) (vgl. ebd.: 78). Im Vergleich zu den Ergebnissen von 2005 kann ein deutlicher Rückgang des Anteils an Befragten festgestellt werden, die Französisch als nützlichste Sprache erachten (-9 Punkte). Deutsch verzeichnet einen weniger großen Rückgang (-5 Punkte). Den größten Zuwachs hat Chinesisch (+5 Punkte). Für Englisch, Spanisch, Italienisch und Russisch sind nur geringfügige Änderungen seit 2005 beobachtbar (vgl. ebd.: 81).

Die EU-Bürger würden am ehesten eine Fremdsprache lernen oder ihre Fremdsprachenkenntnisse verbessern, wenn der Unterricht kostenlos wäre (29 %). Darüber hinaus erklärt rund ein Fünftel der Befragten, zum Sprachenlernen motiviert zu sein, wenn sie dafür bezahlt würden, wenn sie die Sprache in einem Land lernen könnten, wo sie gesprochen wird oder wenn sich dadurch die Berufsaussichten verbessern würden. Die Ergebnisse decken sich weitgehend mit denen von 2005 (vgl. ebd.: 97f.).

Der häufigste Grund für das Nichterlernen einer weiteren Sprache ist die fehlende Motivation (34 %). Etwa ein Viertel der EuropäerInnen gibt an, nicht die nötige Zeit dafür zu haben oder dass es zu teuer sei. Ein Fünftel meint, kein Talent für Fremdsprachen zu haben. Die Ergebnisse haben sich seit 2005 kaum verändert (vgl. ebd.: 108f.).

Die mit deutlichem Abstand verbreitetste Methode zum Erlernen einer Fremdsprache ist der schulische Sprachunterricht (68 %). Weitaus seltener werden Fremdsprachen durch die

ungezwungene Kommunikation mit Native Speakern (16 %), außerschulischen Sprachunterricht (15 %) oder Aufenthalte im Ausland (15 %) gelernt. Noch seltener erfolgt das Sprachenlernen durch Bücher (12 %), audiovisuelle Materialien wie etwa CDs oder DVDs (11 %) oder Fernsehen bzw. Radiohören (11 %) (vgl. ebd.: 117).

### **Einstellungen zur Mehrsprachigkeit**

Schließlich sollen die wichtigsten Ergebnisse zu den Einstellungen der EU-BürgerInnen zum Thema Mehrsprachigkeit zusammengefasst werden.

Zum ersten Mal wurden die EuropäerInnen gefragt, inwieweit sie der Aussage zustimmen, dass alle BürgerInnen in der EU in der Lage sein sollten, neben der Erstsprache noch mindestens eine weitere Sprache zu sprechen. 84 % der Befragten sprechen sich dafür aus. Knapp drei Viertel der Befragten sind der Meinung, dass alle BürgerInnen mindestens zwei weitere Sprachen sprechen sollten. Demnach erklärt sich der Großteil der EuropäerInnen dafür bereit, das von der EU propagierte Ziel zu unterstützen, dass alle BürgerInnen zwei Fremdsprachen lernen (vgl. ebd.: 129f.).

Fast sieben von zehn Befragten stimmen mit der Aussage überein, dass die EU-Bevölkerung in der Lage sein sollte, eine gemeinsame Sprache zu sprechen. Eine kleine Mehrheit (53 %) ist dafür, dass die Europäischen Institutionen in einer einzigen Sprache mit den europäischen BürgerInnen kommunizieren sollten. 42 % lehnen diese Idee ab. 2005 hatten sich 55 % für und 40 % gegen die Einführung einer gemeinsamen Sprache zur Kommunikation zwischen der EU und den BürgerInnen ausgesprochen (vgl. ebd.: 130f.).

Die überwiegende Mehrheit (81 %) unterstützt die Forderung, dass alle Sprachen der EU gleichwertig behandelt werden sollten. 2005 belief sich der Anteil der Befragten, die diese Forderung unterstützen, auf 72 %. Mehr als drei Viertel der Befragten sind davon überzeugt, dass die Verbesserung von Sprachkenntnissen eine vorrangig geförderte politische Maßnahme sein sollte (vgl. ebd.: 138f.).

### **Fazit**

Insgesamt zeigt sich, dass große Teile der EU-Bevölkerung, und zwar vor allem die jüngeren Menschen, eine sehr positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit haben, allerdings hat die individuelle Mehrsprachigkeit trotz der zahlreichen politischen Beschlüsse und Initiativen nicht wie erhofft zugenommen. Oberstes Ziel ist es, die BürgerInnen mehr zum Sprachenlernen zu motivieren. Zudem müssen günstigere Sprachlernangebote geschaffen werden, die weniger

zeitaufwendig sind. Da Fremdsprachen immer häufiger im Rahmen des Internets und anderer elektronischer Medien genutzt werden, ist davon auszugehen, dass die passiven Sprachkompetenzen künftig zunehmen werden. Dies unterstreicht die Relevanz des interkomprehensiven Sprachenlernens – vor allem für die junge Generation.

Die Umfrage zeigt auch deutlich, dass Englisch weiterhin eine vorherrschende Position in Europa einnimmt. So ist sie weiterhin die mit Abstand am häufigsten gelernte Fremdsprache und die EU-BürgerInnen erachten sie von allen Sprachen als die nützlichste für ihre persönliche Entwicklung. Dabei wies die Europäische Kommission bereits 2003 im *Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt* darauf hin, dass sich die Sprachkenntnisse der EuropäerInnen auf einige wenige Sprachen beschränken, und zwar hauptsächlich auf Englisch, Französisch, Deutsch und Spanisch. Die Beherrschung einer einzigen Lingua franca reiche jedoch nicht aus, um die sprachliche Vielfalt in Europa zu erhalten (vgl. Europäische Kommission 2003: 27).

Etwas mehr als die Hälfte der EU-Bürger plädiert zwar für die Einführung einer einzigen Kommunikationssprache zwischen der EU und ihren BürgerInnen, doch dieser Schritt würde laut Bär (2004: 62) unweigerlich zu Sprachhegemonie und Sprachimperialismus führen, anstatt die Verständigung zu verbessern. „Eine Leitsprache für Europa [...] kann nicht im Sinne einer EU sein, die auf Sprachenfrieden und Friedenspolitik setzt. Sprachenpolitik sollte mehr sein als die Verbreitung des Englischen“ (ebd.), gibt der Autor zu bedenken.

## 5. Mehrsprachigkeit und Sprachunterricht

Dieses Kapitel untersucht die lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit<sup>15</sup> der SchülerInnen in Österreich. Hierfür erfolgt eine Gegenüberstellung der mehrsprachigen SchülerInnenpopulation mit dem Sprachenangebot an Österreichs Schulen. Anschließend soll eine Analyse der Lehrpläne für die lebenden Fremdsprachen in der Sekundarstufe zeigen, ob und in welcher Form mehrsprachiger Unterricht in der Sekundarstufe überhaupt möglich ist.

### 5.1 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit

Die Statistik Austria veröffentlicht jährlich Schulstatistiken, aus denen die Zahl der „SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache“ (Statistik Austria 2021a) hervorgeht. Die Datenbasis bezieht sich auf die erstgenannte Angabe beim Merkmal „im Alltag gebrauchte Sprache(n)“ (ebd.) der SchülerInnen, unabhängig davon, ob Deutsch als weitere im Alltag gebrauchte Sprache angegeben wurde.

Hierzu ergibt sich für das Schuljahr 2020/21 folgendes Bild: 27,2 % der SchülerInnen in Österreich verwenden im Alltag eine andere Sprache als Deutsch, wobei die Anteile stark nach Bundesland variieren. Im Vergleich zu den restlichen Bundesländern sprechen in Wien mehr als doppelt so viele SchülerInnen (53,3 %) eine andere Umgangssprache als Deutsch. Am größten ist ihr Anteil in der Bundeshauptstadt an den Polytechnischen Schulen (77,3 %) und Mittelschulen (77,2 %), wo mehr als drei Viertel der SchülerInnen eine andere Sprache als Deutsch im Alltag gebrauchen (vgl. ebd.).

Die erforderlichen Daten erhebt die Statistik Austria auf Grundlage des *Schülerblatts zur Schulstatistik* (Statistik Austria 2021b). Darin können die SchülerInnen bis zu drei „Alltagssprachen“ und bis zu drei „Erstsprachen“ angeben. In den *Erläuterungen zum Schülerblatt zur Schulstatistik* (ebd.: 2021c) wird explizit darauf hingewiesen, dass „die Möglichkeit der Nennung von mehr als einer Sprache ausdrücklich vor[gesehen ist], da auch in vielen Familien mehr als eine Sprache gesprochen wird“. Während bei einsprachigen SchülerInnen nur im Feld „Alltagssprache 1“ eine Angabe gemacht werden soll, ist bei mehrsprachigen SchülerInnen im Feld „Alltagssprache 1“ die Erstsprache einzutragen, die weiteren im Alltag gesprochenen Sprachen in den Feldern „Alltagssprache 2“ sowie „Alltagssprache 3“. Bei den Erstsprachen sind jene

---

<sup>15</sup> Zur Unterscheidung zwischen *lebensweltlicher* und *schulischer* Mehrsprachigkeit siehe Kap. 1.1.

Sprachen anzugeben, in denen der Spracherwerb bis zum vollendenden dritten Lebensjahr erfolgte (vgl. ebd.).

Von den bis zu drei genannten Alltagssprachen und den bis zu drei genannten Erstsprachen zieht die Statistik Austria (2021a) allerdings nur die erstgenannte Alltagssprache, die bei mehrsprachigen SchülerInnen mit der Erstsprache gleichgesetzt wird, für die statistische Datenanalyse heran und bezeichnet sie als „Umgangssprache“. Wenn Deutsch als „Erstsprache 2“ oder „Erstsprache 3“ angegeben wurde, wird dies in der Statistik nicht berücksichtigt. Mit dieser eingeschränkten Vorgehensweise werden nicht nur die Begriffe *Umgangssprache* und *Erstsprache* miteinander vermischt, es wird auch ausgeblendet, dass in zahlreichen Familien – und zwar speziell in Wien – mehrere Sprachen gesprochen werden. In Wahrheit werden nicht die im Alltag gesprochenen Sprachen, sondern die Erstsprachen erhoben. Folglich lassen diese Statistiken zur vermeintlichen „Umgangssprache“ der SchülerInnen weder Aussagen über die im familiären Umfeld gesprochenen Sprachen noch über die Deutschkenntnisse zu. Stattdessen wird lediglich erfasst, wie viele Kinder mehrsprachig aufwachsen (Stadt Wien 2020: 81f.). Die Statistik Austria (2021a) veröffentlicht nur die Anzahl der von den SchülerInnen angegebenen Sprachen, jedoch nicht, welche Sprachen genannt wurden.

## **5.2 Schulische Mehrsprachigkeit**

### **Muttersprachlicher Unterricht**

Nachdem feststeht, dass mehr als ein Viertel der SchülerInnen in Österreich – in Wien mehr als die Hälfte – lebensweltlich mehrsprachig aufwachsen, stellt sich die Frage, inwiefern die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen an den österreichischen Schulen berücksichtigt wird.

Wie aus der *Information zum muttersprachlichen Unterricht* des BMBWF (2014) hervorgeht, besteht für alle SchülerInnen, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben oder zweisprachig aufwachsen, die Möglichkeit zur Teilnahme am Unterricht in ihrer jeweiligen Erstsprache. Grundsätzlich kann jede Sprache angeboten werden, sofern die personellen Ressourcen vorhanden sind. Die Anmeldung erfolgt durch die Erziehungsberechtigten mittels Anmeldeformular, das in 28 verschiedenen Sprachen auf der Website [www.schule-mehrsprachig.at](http://www.schule-mehrsprachig.at) zu finden ist. Der muttersprachliche Unterricht wird an Volksschulen, allen Schulen der Sekundarstufe und den Unterstufen der Sonderschulen als unverbindliche Übung oder Freigegegenstand im Ausmaß von mindestens zwei Wochenstunden angeboten. Entsprechende Lehrpläne wurden für die

allgemein bildenden Pflichtschulen sowie die Oberstufe der allgemein bildenden höheren Schulen verordnet (vgl. BMBWF 2014). Die Berufsschulen sowie die berufsbildenden mittleren (BMS) und höheren Schulen (BHS) können muttersprachlichen Unterricht schulautonom anbieten (vgl. Gouma 2021: 4).

Seit Beginn des Schuljahres 1992/93 ist der muttersprachliche Unterricht Teil des österreichischen Regelschulwesens. Ziele sind „die Entfaltung der Bilingualität und die Entwicklung sowie Festigung der Zweisprachigkeit“ (ÖSZ 2012: 23). Ein besonderer Stellenwert wird der Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung der lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen beigemessen (vgl. ebd.).

Statistische Daten zum muttersprachlichen Unterricht wurden zuletzt für das Schuljahr 2018/19 erhoben. 418 Lehrpersonen unterrichteten 31 173 SchülerInnen im Rahmen dieses Unterrichtsangebots. Von allen Bundesländern wies Wien die absolute Mehrheit der LehrerInnen, der SchülerInnen und der Unterrichtsstunden auf (vgl. ebd.: 7). Wie im Vorjahr ist der Anteil an LehrerInnen, SchülerInnen und Unterrichtsstunden gesunken (vgl. ebd.), wohingegen sich die Zahl der für den muttersprachlichen Unterricht in Betracht kommenden SchülerInnen, also jene mit nichtdeutschen Erstsprachen, erhöht hat (vgl. ebd.: 9). Über alle Schularten hinweg nahmen nur 13,7 % der in Betracht kommenden SchülerInnen am muttersprachlichen Unterricht teil. Die größten TeilnehmerInnenzahlen hatten die Volksschulen (22,8 %), mit deutlichem Abstand gefolgt von den Sonderschulen (8,9 %), den Neuen Mittelschulen (7,3 %), den AHS (3,0 %) und den Polytechnischen Schulen (1,4 %) (vgl. ebd.).

Im Schuljahr 2018/19 wurden im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts 26 Sprachen angeboten, nämlich Albanisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS), Bulgarisch, Chinesisch, Dari, Französisch, Igbo, Italienisch, Kurdisch/Kurmanci, Nepali, Pashto, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Slowenisch, Somali, Spanisch, Tschechisch, Tschetschenisch, Türkisch und Ungarisch (vgl. ebd.: 11). Rund zwei Drittel aller LehrerInnen und SchülerInnen sowie etwa drei Viertel aller Unterrichtsstunden entfielen auf BKS und Türkisch (vgl. ebd.: 13). Die einzige Unterrichtssprache, die in allen Bundesländern angeboten wurde, war BKS. Die am häufigsten unterrichteten Sprachen waren österreichweit Türkisch, BKS, Arabisch, Albanisch, Polnisch, Russisch und Persisch (vgl. ebd.: 15).

Die Verbreitung des muttersprachlichen Unterrichts hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab. Die Einstellung der Mehrheitsgesellschaft gegenüber Sprachenvielfalt beeinflusst das Interesse der Eltern, ihre Kinder zum Unterricht in den Familiensprachen anzumelden. Die Haltung der

Schule gegenüber muttersprachlichem Unterricht sowie die Stellung und Eingebundenheit der muttersprachlichen Lehrkräfte in der Schulgemeinschaft sind ebenso entscheidend. Darüber hinaus ist zu bedenken, dass die Chance auf muttersprachlichen Unterricht höher ist, wenn sich mehrere Schülerinnen der gleichen Herkunftssprache in einer Schule finden. Im ländlichen Raum ist diese Wahrscheinlichkeit geringer. Das Vorhandensein ausreichender finanzieller Mittel und muttersprachlicher Lehrkräfte ist eine weitere grundlegende Voraussetzung. Eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielt auch die Informationsverbreitung zum muttersprachlichen Unterricht (vgl. ebd.: 40f.).

### **Fremdsprachenangebot**

Es sei daran erinnert, dass die EU ihren Mitgliedsländern seit 1995 in zahlreichen Beschlüssen nahelegt, allen SchülerInnen zu ermöglichen, mindestens zwei Fremdsprachen möglichst früh zu erlernen (vgl. Kap. 4.1). Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit das österreichische Schulsystem dazu beiträgt, das EU-Ziel L1 + 2 für alle EuropäerInnen zu erreichen.

Im Schuljahr 2019/20 lernten mehr als drei Viertel aller SchülerInnen in Österreich genau eine Fremdsprache. Lediglich ein Sechstel von ihnen erhielt Unterricht in zwei Fremdsprachen. Dabei hing die Zahl der angebotenen Fremdsprachen stark vom Schultyp ab. Der Anteil der SchülerInnen, die in zwei Fremdsprachen unterrichtet wurden, belief sich in den allgemein bildenden Pflichtschulen – zu denen in Österreich die Volksschulen, Mittelschulen, Sonderschulen und Polytechnische Schulen gehören – durchschnittlich auf 3,7 %. In den Berufsschulen erhielten 3,1 % der SchülerInnen Unterricht in zwei Fremdsprachen (vgl. Statistik Austria 2021d). Die österreichische Schule ist somit von der Umsetzung des Ziels L1 + 2 während der Pflichtschulzeit sehr weit entfernt. Im Jahr 2019 verfügte der Großteil der österreichischen Bevölkerung (33,4 %) im Alter zwischen 25 und 69 Jahren über einen Lehrabschluss als höchste abgeschlossene Ausbildung (vgl. Statistik Austria 2021e).<sup>16</sup> Demnach erhielten die meisten ÖsterreicherInnen im Laufe ihrer Schulkarriere nicht die Möglichkeit, zwei Fremdsprachen zu erlernen.

In der AHS-Oberstufe besuchten 2019/20 etwas mehr als zwei Drittel der SchülerInnen Unterricht in zwei Fremdsprachen. Innerhalb der berufsbildenden höheren Schulen variierte die Zahl der erlernten Fremdsprachen stark: Während in den kaufmännischen höheren Schulen sowie den wirtschaftsberuflichen höheren Schulen jeweils etwa neun von zehn SchülerInnen

---

<sup>16</sup> Die restlichen Anteile verteilten sich wie folgt: Allgemeinbildende Pflichtschule: 17,6 %; Hochschule: 16,5 %; BMS: 14,4 %; BHS: 8,8 %; AHS 6,4 %; Akademie: 2,2 %; Kolleg: 0,8 % (vgl. Statistik Austria 2021e).

Unterricht in zwei Fremdsprachen erhielten, waren es in den technischen gewerblichen höheren Lehranstalten 12,6 %, in den land- und fortwirtschaftlichen höheren Schulen 34,7 % und in den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik 1,8 % (vgl. Statistik Austria 2021d).<sup>17</sup>

Auf den meisten Schulstufen wird ein breites Spektrum an Fremdsprachen angeboten. In der Volksschule lernen die SchülerInnen im Rahmen der verbindlichen Übung *Lebende Fremdsprache* von der ersten bis zur vierten Schulstufe Englisch, Französisch, Italienisch, Kroatisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch oder Ungarisch (vgl. LP VS 2005: 204). Die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) umfassen zusätzlich zu den an den Volksschulen angebotenen Fremdsprachen noch Russisch, Spanisch, BKS und Polnisch als Pflichtgegenstände in der Unterstufe (vgl. LP AHS 2018: 56) und Oberstufe (vgl. ebd.: 133). Nur die Lehrpläne der Mittelschulen sehen neben den Fremdsprachen, die auch an den AHS angeboten werden, Türkisch als Pflichtgegenstand vor (vgl. LP MS 2012: 35). An den Polytechnischen Schulen (PTS) lernen die SchülerInnen bloß eine Fremdsprache verpflichtend, und zwar Englisch (vgl. LP PTS 1997: 6). In den Lehrplänen der berufsbildenden höheren Schulen (BHS) ist nicht festgelegt, welche Fremdsprachen neben Englisch noch infrage kommen. An den Handelsakademien umfasst der Cluster *Sprachen und Kommunikation* neben Deutsch die beiden Pflichtgegenstände Englisch einschließlich Wirtschaftssprache sowie eine zweite lebende Fremdsprache, wobei Letztere nicht näher definiert wird (vgl. LP HAK 2014: 8). Dasselbe gilt für die Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe (HLW) (vgl. LP HLW 2015: 1).<sup>18</sup> An den Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten (HTL) wird nur Englisch verpflichtend als Fremdsprache angeboten (vgl. LP HTL 2015: 4f.); eine zweite lebende Fremdsprache, die nicht festgelegt ist, wird als Freigegegenstand geführt (vgl. ebd.: 8f.).

Trotz des breiten Sprachangebots nimmt Englisch im Kanon der lebenden Fremdsprachen eine überragende Stellung an allen österreichischen Schultypen ein. Im Schuljahr 2019/20 erhielten insgesamt 97,9 % aller SchülerInnen Englischunterricht. Auf den weiteren Plätzen folgten – weit abgeschlagen – Französisch (6,6 %), Spanisch (4,8 %) und Italienisch (4,7%). Russischunterricht besuchte weniger als ein Prozent aller SchülerInnen (Statistik Austria: 2021f). In Kapitel 2.1 wurde bereits darauf hingewiesen, dass eine Diversifizierung des schulischen Sprachangebots nicht unbedingt dazu führt, dass die SchülerInnen viele unterschiedliche Sprachen

---

<sup>17</sup> Alle Angaben beziehen sich auf verpflichtenden und freiwilligen Fremdsprachenunterricht (vgl. Statistik Austria 2021d).

<sup>18</sup> An den HLW umfasst der Cluster *Sprache und Kommunikation* die Pflichtgegenstände Deutsch, Englisch und eine zweite lebende Fremdsprache (vgl. LP HLW

lernen. Österreichs Schulen dürften theoretisch eine Vielzahl an Sprachen anbieten, doch in der Praxis zeigt sich, dass nur einige wenige davon tatsächlich unterrichtet werden. Umso relevanter ist daher die Frage, wie im Rahmen des regulären Fremdsprachenunterrichts Fenster zu anderen Sprachen geöffnet werden können.

### 5.3 Mehrsprachigkeit im Lehrplan

Bisher wurde die Förderung von Mehrsprachigkeit aus lerntheoretischer, fremdsprachendidaktischer und sprachenpolitischer Sicht diskutiert. Noch nicht geklärt ist die Frage, inwiefern die Förderung von Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht in Österreich vorgesehen ist. Eine Analyse der Lehrpläne der AHS für die lebenden Fremdsprachen soll zeigen, ob der Einsatz mehrsprachigkeitsdidaktischer Methoden, wie sie in Kap. 3 behandelt wurden, zulässig ist. Der Fokus wird auf die AHS-Lehrpläne gelegt, da auch die sprachenübergreifenden Aufgaben, die im darauffolgenden empirischen Teil vorgestellt werden, mit SchülerInnen dieses Schultyps durchgeführt wurden.

Der AHS-Lehrplan gliedert sich in das Allgemeine Bildungsziel, die Allgemeinen didaktischen Grundsätze, die Schul- und Unterrichtsplanung, die Stundentafeln sowie die Lehrpläne für die Unterrichtsgegenstände (vgl. LP AHS 2018). Im Abschnitt *Allgemeines Bildungsziel* wird eine der *Leitvorstellungen* wie folgt definiert: „Der Unterricht hat sich [...] auch an den Erfahrungen und Möglichkeiten, die die Schülerinnen und Schüler aus ihrer Lebenswelt mitbringen, zu orientieren“ (ebd.: 10). Dazu zählen unbestreitbar die verschiedenen Familiensprachen der SchülerInnen. Ferner hat der Unterricht „vernetzt fächerübergreifende und fächerverbindende Aspekte zu berücksichtigen. Dies [...] soll den Schülerinnen und Schülern bei der Bewältigung von Herausforderungen des täglichen Lebens helfen“ (ebd.). Fächerübergreifender und fächerverbindender Unterricht zwischen Russisch und anderen Fremdsprachen ist also möglich.

Nach den *allgemeinen didaktischen Grundsätzen* haben die Lehrkräfte die Unterrichtsinhalte und -verfahren zur Erreichung der Ziele, die der Lehrplan vorgibt, selbst auszuwählen. Bei der Planung und Durchführung des Unterrichts ist zu bedenken, dass an die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der SchülerInnen angeknüpft werden soll (vgl. ebd.: 12f.). Zudem ist „[z]ur Festigung des Gelernten [...] beizutragen, indem Zusammenhänge zwischen neu Gelerntem und bereits Bekanntem hergestellt werden und indem – soweit möglich – Neues in bekannte Systeme und Strukturen eingeordnet wird“ (ebd.: 16). Dies ist ein zentraler Aspekt der Tertiär-

und Mehrsprachigkeitsdidaktik und insbesondere für das Fach Russisch relevant, da es sich meist um eine Folgefremdsprache handelt (siehe Kap. 2.2).

*Mehrsprachigkeit* stellt im Lehrplan einen weiteren allgemeinen didaktischen Grundsatz dar: Es wird darauf hingewiesen, dass der Zusammenhalt in der Klasse gestärkt wird, wenn alle Schüler ihre „besonderen Fähigkeiten und Stärken, zum Beispiel ihre Mehrsprachigkeit, einbringen und dafür Anerkennung erfahren“ (ebd.: 13). Die Lehrkraft hat dafür zu sorgen, die sprachlichen Ressourcen in der Klasse zu nutzen, denn „[e]ine allfällige Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern wird als Ressource gesehen und in allen Unterrichtsgegenständen genutzt“ (ebd.). Das in Kap. 3.2.2.1 beschriebene Konzept von *Language Awareness* wird explizit im Lehrplan aufgegriffen:

Das Wahrnehmen anderer Sprachen, ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede, mit allen Sinnen fördert nicht nur das Interesse und den Respekt für andere Sprachen, sondern schafft die Möglichkeit, die unbewusst bereits vorhandenen Theorien über Sprache und Sprachen bewusst zu machen und zu elaborieren („Language Awareness“) (ebd.).

Im Lehrplan der AHS-Unterstufe für die erste und zweite lebende Fremdsprache knüpft die unter der Rubrik *Reflektierender Sprachenvergleich* enthaltene Forderung an die mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze an: „Komparative und kontrastive Methoden sind vor allem dort angebracht, wo sie zu einem verbesserten sprachlichen Bewusstsein der Fremdsprache gegenüber führen und den Lernerfolg wesentlich verstärken“ (ebd.: 58). Eines der *allgemeinen Fachziele* ist „das selbstständige Erschließen und Erfassen schriftlicher fremdsprachlicher Texte verschiedener Art mit Hilfe angemessener Lesestrategien“ (ebd.: 56). Hierfür bieten sich die interkomprehensiv Methode der *Sieben Siebe* (siehe Kap. 3.2.3.1) und deren Erweiterung für die slawischen Sprachen, der *Slawische Sprachenvergleich für die Praxis* (siehe Kap. 3.2.3.2), an.

In der AHS-Oberstufe ist ein Argument, das für den Einsatz sprachenvergleichender Aufgaben im Russischunterricht spricht, die Förderung der *interkulturellen Kompetenz*: „Durch interkulturelle Themenstellungen ist die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für die Sprachenvielfalt Europas und der Welt zu verstärken“ (ebd.: 134). Zudem geht es darum, „Aufgeschlossenheit gegenüber Nachbarsprachen – bzw. gegenüber Sprachen von autochthonen Minderheiten und Arbeitsmigrantinnen und -migranten des eigenen Landes – zu fördern und insgesamt das Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen zu vertiefen“ (ebd.). Die Förderung der sprachlichen und sozialen Toleranz ist eines der Ziele der Interkomprehensionsdidaktik (siehe Kap. 3.2.2.1).

Damit die SchülerInnen die *Kompetenz zum lebensbegleitenden autonomen Sprachenlernen* erlangen, ist ihnen „ein breites Spektrum an Sprachlernstrategien für den weiteren selbstständigen Spracherwerb [...] zu erschließen“ (ebd.). Konkrete Lernstrategien, mit denen die wichtigsten Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen slawischen Sprachen herausgearbeitet werden, vermittelt etwa der *Slawische Sprachvergleich für die Praxis* (siehe Kap. 3.2.3.2).

*Mehrsprachigkeit und Sprachenvergleich* ist als didaktischer Grundsatz des Oberstufen-Lehrplans für die lebenden Fremdsprachen verankert:

Der reflektierende Umgang mit Sprache (auch im Vergleich mit der Unterrichts- oder Muttersprache, mit Volksgruppen- und Nachbarsprachen oder mit anderen Fremdsprachen) ist im Unterricht zu fördern. Durch vergleichende Beobachtungen ist die Motivation zum Spracherwerb zu steigern, die allgemeine Sprachlernkompetenz zu erhöhen und ein vertieftes Sprachverständnis sowie das Reflektieren über Sprache und Mehrsprachigkeit zu ermöglichen (ebd.: 135).

Ein zentrales Prinzip der Tertiärsprachendidaktik (siehe Kap. 3.1.2) und der Interkomprehensionsdidaktik (siehe Kap. 3.2.2.2) ist die Aktivierung des Vorwissens aus bereits erlernten Sprachen zur Erleichterung des Lernens einer neuen Fremdsprache. Darauf wird auch im Lehrplan hingewiesen:

Beim Erwerb einer zweiten oder weiteren Fremdsprache ist das Zurückgreifen auf bereits vorhandene Fremdsprachenkompetenzen und Kenntnisse in einer eventuell vorhandenen (in der Familie erworbenen) Erstsprache als besonderer lernstrategischer Vorteil bewusst zu machen und konsequent zu nutzen (Tertiärspracheneffekt) (ebd.).

Interkomprehensives Sprachenlernen macht sich die Tatsache zunutze, dass sich die rezeptiven Fertigkeiten schneller entwickeln als die produktiven, weshalb die Rezeption im Vordergrund steht (siehe Kap. 3.2.2.2). Auch der Lehrplan macht darauf aufmerksam, „dass das rezeptive Sprachvermögen der Schülerinnen und Schüler das produktive Sprachvermögen übertrifft“ (ebd.: 136).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen im AHS-Lehrplan als positive Ressource beschrieben wird, die es zu stärken gilt. An vielen Stellen finden sich wesentliche Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik wieder, sodass die Arbeit mit sprachenübergreifenden Aufgaben im Rahmen des Russischunterrichts nicht nur als zulässig, sondern als begrüßenswert erscheint.

## 6. Empirischer Teil

Ausgehend von den in den vorigen Abschnitten gewonnenen Erkenntnissen werden im Folgenden Aufgaben zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Russischunterricht vorgestellt. Ein Teil dieser Aufgaben wurde von Russisch-SchülerInnen im Rahmen einer Fallstudie bearbeitet. Die daraus gewonnenen Daten sollten die Grundlage für die Erstellung weiterer sprachenübergreifender Aufgaben bilden.

Zunächst erfolgt eine Beschreibung des Erkenntnisinteresses und der Erhebungsinstrumente. Anschließend werden die sprachenübergreifenden Aufgaben kommentiert. In einem nächsten Schritt wird die methodische Vorgehensweise einschließlich der Datensammlung und -analyse vorgestellt. Schließlich werden die Ergebnisse dargestellt und unter Einbezug der Fragestellung und des theoretischen Rahmens diskutiert.

### 6.1 Erkenntnisinteresse und Erhebungsinstrumente

Die zentrale Fragestellung lautete, inwiefern die Aufgaben dazu beitragen, die individuelle Mehrsprachigkeit von SchülerInnen zu fördern. Mittels einer schriftlichen Befragung sollten einerseits die Einstellungen und Erfahrungen von Russisch-SchülerInnen zu mehrsprachigem Unterricht und andererseits Feedback zu den von ihnen bearbeiteten Aufgaben eingeholt werden.

Folgende Fragestellungen werden untersucht:

*Sind die Aufgaben für Russisch-SchülerInnen im zweiten Lernjahr geeignet?*

*Welche Erfahrungen haben die SchülerInnen mit Sprachvergleichen im Russischunterricht?*

*Wie groß ist ihr Interesse daran, weitere slawische Sprachen im Russischunterricht kennenzulernen?*

*Welche Sprachen helfen den SchülerInnen beim Lösen der Aufgaben?*

*Inwieweit tragen die Aufgaben dazu bei, dass die SchülerInnen die Gemeinsamkeiten zwischen den slawischen Sprachen bewusster wahrnehmen?*

*Inwieweit motivieren die Aufgaben die SchülerInnen zum interkomprehensiven Erschließen weiterer slawischer Sprachen?*

*Wie können die Aufgaben optimiert werden?*

Die schriftliche Befragung gliederte sich in drei Teile: Der erste Teil war den Sprachkenntnissen der SchülerInnen gewidmet. Im zweiten Teil wurden deren Einstellungen gegenüber mehrsprachigem Unterricht ermittelt. Im dritten Teil wurde Feedback zu den Aufgaben eingefordert. Der Fragebogen ist im Anhang abgebildet.

Ziel der sprachenübergreifenden Aufgaben war es, den SchülerInnen den Wert von Vorkenntnissen in anderen Sprachen erlebbar zu machen. Sie sollten dazu angeregt werden, beim Fremdsprachenlernen auf ihr sprachliches Vorwissen bewusst zurückzugreifen. Die SchülerInnen sollten auf die Gemeinsamkeiten zwischen den slawischen Sprachen aufmerksam gemacht werden und erkennen, dass sie durch die enge Sprachverwandtschaft grundlegende Informationen aus einfachen Texten in weiteren slawischen Sprachen entnehmen können.

Auf Basis der Umfrageergebnisse und der Ergebnisse, die die SchülerInnen bei den sprachenübergreifenden Aufgaben erzielt hatten, wurden drei weitere Aufgaben-Dossiers für den Russischunterricht ausgearbeitet. Die fünf Aufgaben von Dossier I, die im Rahmen der Fallstudie von den SchülerInnen gelöst wurden, werden im nachfolgenden Kapitel vorgestellt. Kap. 6.6 beinhaltet die weiterführenden Dossiers II, III und IV.

## **6.2 Beschreibung der Aufgaben**

Interkomprehensionsdidaktik zielt in erster Linie auf die Förderung von Sprachenbewusstheit (multi language awareness) und Sprachlernbewusstheit (language learning awareness) ab (siehe Kap. 3.2.2.1). Dossier I stellt einen Beitrag zur Erreichung ebendieses Ziels dar. Die darin enthaltenen Aufgaben wurden im Rahmen der Fallstudie mit Russisch-SchülerInnen durchgeführt.

Durch die fünf Aufgaben lernen die SchülerInnen neben dem Russischen fünf bzw. sieben weitere slawische Sprachen kennen, und zwar Ukrainisch in Aufgabe 1, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch in Aufgabe 2, Belarussisch in Aufgabe 3, Polnisch in Aufgabe 4 sowie Tschechisch in Aufgabe 5. Die kognitive Ebene von multi language awareness, die für interkomprehensives Sprachenlernen am wichtigsten ist, steht auch bei diesen Aufgaben im Vordergrund. Die Lernenden sollen erkennen, dass sie weitere slawische Sprachen nicht von Grund auf neu zu lernen brauchen. Vielmehr soll ihnen ihr sprachliches Vorwissen in Russisch und anderen Sprachen dabei helfen, eine vermeintlich unbekannte Sprache zu verstehen. Sie sind angehalten, Transferprozesse bewusst zu nutzen und positiven Transfer als Lernerleichterung wahrzunehmen (siehe Kap. 2.2). Die Fragebogentems 7 bis 9 beziehen sich auf den kognitiven Bereich von language awareness.

Bei der Erstellung der Aufgaben wurde darauf geachtet, zumindest eine Slawine aus jeder der drei Untergruppen der slawischen Sprachfamilie einzubeziehen. Dadurch können sich die SchülerInnen einen ersten Eindruck von der Sprachverwandtschaft zwischen den einzelnen slawischen Sprachen verschaffen. Sie erkennen das Potential, dass das Russische darstellt, um weitere Slawinen zu verstehen.

Die Aufgaben berücksichtigen auch die affektive Ebene von language awareness (siehe Kap. 3.2.2.1). Beim Lösen der Aufgaben wird den SchülerInnen bewusst, dass sie mehr verstehen, als sie vielleicht vermuten. Im Sinne des von der EU geforderten lebenslangen Sprachenlernens (siehe Kap. 4.1) sollen sie dazu motiviert werden, sich auch nach der schulischen Ausbildung noch mit weiteren slawischen Sprachen zu beschäftigen. Das Fragebogenitem 10 deckt die affektive Dimension von multi language awareness ab.

In Aufgabe 1 betrachten die Lernenden verschiedene Bilder bzw. Ausschnitte aus ukrainischen Webseiten<sup>19</sup> und beantworten dazugehörige Fragen auf Deutsch. Bei fortgeschrittenen LernerInnen kann die Lehrperson auch Antworten auf Russisch verlangen, allerdings sollten die Motivation für das Entdecken und Verstehen neuer Sprachen zu Beginn des interkomprehensiven Lernens nicht durch fehlenden Wortschatz in der Zielsprache gebremst werden. Das erste Bild (Abbildung 3) zeigt ein Gebäude mit der ukrainischen Aufschrift *Пицерія*. Die lexikalische Bedeutung des Wortes kann sofort erschlossen werden. Als Einstieg wurde bewusst ein Internationalismus gewählt, um die SchülerInnen zu motivieren. Sie sollten die dazugehörige Frage ohne Probleme beantworten können. Die nachfolgenden zwei Ausschnitte stammen aus einer ukrainischen Webseite eines Motels. Die SchülerInnen sollen erkennen, dass es sich um Hotel- bzw. Motel-Zimmer handelt. Selbst wenn sie das ukrainische Wort *номер*, das mit dem russischen Pendant identisch ist, nicht kennen, helfen ihnen die vier Bilder (Abbildung 4), um die Frage zu beantworten. Auf der nächsten Seite handelt es sich um zwei Gästebucheinträge desselben Motels in russischer Sprache. Die SchülerInnen wissen anhand der belarussischen Überschrift *Госьтова кніга «Мотель Замок»* (russ. *гостевая книга*) auf einen Blick, worum es geht. Es ist nicht einmal erforderlich, sich die russischen Einträge durchzulesen.

Aufgabe 2 ist anspruchsvoller als Aufgabe 1, da für die Erschließung der Substantive in bosnisch/kroatisch/serbischer Sprache<sup>20</sup> die Kenntnis der russischen Entsprechungen vorausgesetzt

---

<sup>19</sup> Die Quellenverweise sind in den Aufgaben und die dazugehörigen vollständigen bibliographischen Angaben im Literaturverzeichnis ersichtlich.

<sup>20</sup> Es sei darauf hingewiesen, dass aus politischen Gründen in Aufgabe 2 und den restlichen Dossiers die alphabetisch geordnete Sammelbezeichnung *Bosnisch/Kroatisch/Serbisch* verwendet wird.

wird. Zudem sind die Wörter keine Internationalismen. Die SchülerInnen sollten dennoch in der Lage sein, die Begriffe der richtigen Kategorie zuzuordnen, da es sich um frequente Wörter des Grundwortschatzes handelt. Indem die Lernenden die entsprechenden russischen Lexeme erkennen müssen, wiederholen sie auch den russischen Basiswortschatz. Der Schwierigkeitsgrad kann an das Niveau der Gruppe angepasst werden, indem die Zahl der Begriffe und Kategorien reduziert oder erhöht wird. Schwieriger wird die Aufgabe auch durch das Einbauen zusätzlicher Begriffe, die zu keiner Kategorie passen.

Bei Aufgabe 3 handelt es sich um einen Ausschnitt aus einem Rezept, das einer belarussischen Webseite entnommen wurde. Um die dazugehörigen Fragen beantworten zu können, ist es notwendig, den gesamten Text zu lesen und möglichst viel zu verstehen. Allerdings müssen längst nicht alle Wörter verstanden werden, um die Aufgabe zu lösen. Lexeme, die Russisch-SchülerInnen aus dem Russischen transferieren können sollten, sind: blr. *пачак* < russ. *пачка*; blr. *сыр* < russ. *сыр*; blr. *зелень* < russ. *зелень*; blr. *нарэзаны* < russ. *нарезанный*; blr. *пучок* < russ. *пучок*; blr. *сліўкі* < russ. *сливки*; blr. *ікра* < russ. *икра*; blr. *маянэз* < russ. *майонез*; blr. *яечныя бялкі* < russ. *яичные белки*; blr. *2 штукі* < russ. *2 штуки*. Beim Ausdruck *Крэм-чиз* handelt es sich um einen Anglizismus, *Філадэльфія* ist der Name eines Frischkäses. Dem Deutschen sehr ähnlich sind die Lehnwörter *шнитт-лук* ‚Schnittlauch‘, *маянэз* ‚Mayonnaise‘ und *штук* ‚Stück‘. Bei *грам* handelt es sich um einen Internationalismus. Beim Bearbeiten der Frage a) sollte klar sein, dass es um Lebensmittel geht und somit nur Zutaten für ein Rezept gemeint sein können. Da die meisten der angeführten belarussischen Wörter ähnlich wie die russischen Entsprechungen geschrieben werden, sollen die SchülerInnen bei Frage b) die deutsche Übersetzung aufschreiben. Bei dieser Aufgabe steht nicht orthographische Korrektheit im Vordergrund, vielmehr geht es darum, Ähnlichkeiten zwischen dem Belarussischen und Russischen bewusst werden zu lassen. Indem nach der deutschen Übersetzung gefragt wird, wiederholen die Lernenden zusätzlich zum Sprachenvergleich Vokabeln in der Brückensprache Russisch. Bei Frage c) ist zu erwarten, dass sie durch die ähnliche Graphie in den beiden Sprachen alle drei Antwortmöglichkeiten – mit Ausnahme des Substantivs *стравы* (russ. *блюда*) – verstehen: blr. *халодныя стравы і закускі* < russ. *холодные блюда и закуски*; blr. *салодкія дэсерты* < russ. *сладкие десерты*; blr. *безалкагольныя напоі* < russ. *безалкогольные напитки*.

Mithilfe der ähnlichen Graphie überwiegend leicht erschließbar sind auch die polnischen Bezeichnungen für Verkehrsmittel in Aufgabe 4: poln. *tramwaj* < russ. *трамвай*; poln. *samolot* < russ. *самолёт*; poln. *мотоцыкл* < russ. *мотоцикл*. Poln. *taksówka* ist ein Internationalismus.

Nicht so einfach zu erschließen ist *pociąg*, die polnische Bezeichnung für *Zug*. Die russische Entsprechung lautet *поезд*. Im Vergleich zu den restlichen Beispielen unterscheidet sich letzteres stärker in seiner Graphie. Statt einer Übersetzung ins Deutsche könnte man die Aufgabe auch so gestalten, dass die polnischen Begriffe entsprechenden Bildern zugeordnet werden müssen. Auf diese Art wäre ebenso überprüfbar, ob der Transfer aus dem Russischen geglückt ist.

Aufgabe 5 ist anspruchsvoller, da nur wenige Elemente auf Anhieb verständlich sind. Im ersten Kurzdialog sind folgende Elemente aus dem Russischen erschließbar: tsch. *Dobrý den* < russ. *Добрый день*; tsch. *A vy?* < russ. *А вы?* Das tschechische Adverb *dobře* entspricht russ. *хорошо* ‚gut‘. Dessen Bedeutung kann allerdings über tsch. *Dobrý den* erschlossen werden. Folglich sollte klar sein, dass mit *Jak se máte?* nach dem Befinden gefragt wird:

A: Dobrý den. Jak se máte?      Добрый день. ???

B: Děkuji, dobře. A vy?      ???, хорошо. А вы?

Beim zweiten Kurzdialog ist tsch. *A vy?* < russ. *А вы?* erschließbar. Außerdem ist das Personalpronomen *já* mit russ. *я* identisch. Aus dem Kontext sollte nun klar sein, dass hier nach dem Namen gefragt wird:

A: Jak se jmenujete?      ???

B: Jmenuji se Tomáš. A vy?      ??? Томас. А вы?

A: Já sem Matyáš.      Я ??? Матиас.

In der nächsten Frage kann das tschechische Adverb *odkud* ohne Mühe aus russ. *откуда* transferiert werden. Tsch. *Rakouska* weicht graphisch stark von russ. *Австрия* ‚Österreich‘ ab. Tsch. *z Prahy* sollte dank der ähnlichen Graphie (russ. *из Праги*) keine Probleme bereiten und es müsste ersichtlich werden, dass nach der Herkunft gefragt wird:

B: Těší mě. Odkud jste?      ??? Откуда ???

A: Jsem z Rakouska. A vy?      ??? из ????. А вы?

B: Z Prahy.      Из Праги.

Dass sich Person A zuletzt nach dem Alter erkundigt, ist den LernerInnen aufgrund der Nähe zum russischen Pendant sofort klar: Tsch. *Kolik vám let?* < russ. *Сколько вам лет?*

## Aufgaben

Die Aufgaben sind anonym, schreib deinen Namen also nicht darauf.

### Aufgabe 1

Betrachte die Bilder einer ukrainischen Webseite und beantworte die Fragen auf Deutsch.



Was für ein Lokal ist das?

---

Abbildung 3

### Номер «Стандарт»

**Бронювання номерів:**

моб. +38 (050) 902-38-75, +38(067) 849-40-03

email: usester.zam@gmail.com

Was wird hier angeboten?

---



Abbildung 4

# Гостьова книга "Мотель Замок"

## ДОДАТИ ПОВІДОМЛЕННЯ

Сторінки

1

Написав: Андрей (Донецк)

Запис: № 0016  
26.10.2014

Остановливался в Замке уже в третий раз, причем первый раз был в 2009, потом - 2012, теперь - на днях. Все разы просто не к чему придраться, хоть двушка "эконом" хоть семейный, везде чистенько, в большом номере даже халаты были. Короче 5 баллов, вернее 5 с минусом. Вода в кране неприятно пахла, видать из за скважины и вай фай не работал. Думаю, все это временно и легко исправится.

Написав: Наталья (Краснодар, Россия)

Запис: № 0014  
03.09.2012

Добрый день. Гостили в вашем отеле 27.08.12. Номер люкс 2-х комнатный. Все очень чисто, аккуратно. Спасибо большое. В следующем путешествии планируем также остановиться у вас.

Abbildung 5

Worauf beziehen sich diese Einträge?

\_\_\_\_\_

## Aufgabe 2

**Ordne die Wörter auf Bosnisch/Kroatisch/Serbisch der entsprechenden Kategorie zu.**

*utorak, maj, jesen, mart, četvrtak, istok, zapad, zima*

Wochentage	Monatsnamen	Jahreszeiten	Himmelsrichtungen

### Aufgabe 3

Lies den belarussischen Textausschnitt und beantworte die Fragen a) bis c):

- пачак (250 грам) сыру «Крэм-чиз» або «Філадэльфія»;
- зелень;
- шнітт-лук - нарэзаны пучок;
- Вэнджаны ласось вагой 800 грам;
- сліўкі узбітыя;
- чырвоная (ласосевыя) ікра для ўпрыгожвання;
- маянэз - 100 мл;
- яечныя бялкі - 2 штукі;
- каперсы - 50 грам.

a) Worum könnte es sich bei dieser Aufzählung handeln? Kreuze an (1 richtige Lösung).

- Inhaltsstoffe eines Medikaments  
 Anleitung für ein chemisches Experiment  
 Zutaten für ein Rezept

b) Übersetze vier beliebige Wörter aus dem Textausschnitt ins Deutsche. Schreibe nur die deutsche Übersetzung auf.

1. \_\_\_\_\_;      2. \_\_\_\_\_;  
3. \_\_\_\_\_;      4. \_\_\_\_\_.

c) Kreuze den Oberbegriff an, der zu dem Textausschnitt passt (1 richtige Lösung).

- халодныя стравы і закускі  
 салодкія дэсерты  
 безалкагольныя напоі

### Aufgabe 4

Übersetze die polnischen Bezeichnungen für Verkehrsmittel ins Deutsche.

<b>a</b>	tramwaj	
<b>b</b>	samolot	
<b>c</b>	pociąg	
<b>d</b>	taksówka	
<b>e</b>	motocykl	

### Aufgabe 5

Lies die tschechischen Dialoge und beantworte die Fragen auf Deutsch. Beim ersten Dialog sollst du bitte eine Antwort nennen, beim zweiten Dialog drei Antworten.

#### Dialog 1:

A: Dobrý den. Jak se máte?

B: Děkuji, dobře. A vy?

A: Děkuji, mám se taky dobře. Na shledanou.

B: Na shledanou.

Wonach erkundigen sich die Personen?

- \_\_\_\_\_

#### Dialog 2:

A: Jak se jmenujete?

B: Jmenuji se Tomáš. A vy?

A: Já sem Matyáš.

B: Těší mě. Odkud jste?

A: Jsem z Rakouska. A vy?

B: Z Prahy.

A: Kolik vám let?

B: 16.

Wonach erkundigen sich die Personen?

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

---

**Du hast nun alle Aufgaben erledigt.**

**Heb bitte die Hand, wenn du fertig bist. Du erhältst dann den Fragebogen.**

***Herzlichen Dank für deine Mitarbeit!***

## 6.3 Methoden

### 6.3.1 Datensammlung

#### 6.3.1.1 Auswahl und Größe der Stichprobe

Die im vorigen Kapitel vorgestellten Aufgaben sowie die schriftliche Befragung wurden mit 50 SchülerInnen der zehnten Schulstufe aus drei AHS in Wien und einer AHS in Niederösterreich im Zeitraum von Mai bis Juni 2022 durchgeführt. Insgesamt nahmen vier Schulklassen an der Untersuchung teil. Bis auf drei TeilnehmerInnen besuchten alle die sechste Klasse Gymnasium und lernten Russisch als Pflichtgegenstand mit drei Wochenstunden im zweiten Lernjahr. Deren Sprachkenntnisse wurden mittels eines Fragebogens erhoben (siehe Anhang) und werden in Kap. 6.4 dargestellt.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Gruppengrößen:

	<b>Gruppe 1</b>	<b>Gruppe 2</b>	<b>Gruppe 3</b>	<b>Gruppe 4</b>
<b>Anzahl</b>	7	16	14	13
<b>Schule</b>	AHS 1 Wien	AHS 2 NÖ	AHS 3 Wien	AHS 4 Wien

*Tabelle 1: Gruppengrößen*

Die SchulleiterInnen und die Russisch-LehrerInnen der teilnehmenden Schulen erhielten die mehrsprachigen Aufgaben und den Fragebogen vorab und wurden schriftlich über das Ziel und den Ablauf der Fallstudie informiert. Sie wurden darauf hingewiesen, dass weder der Schulstandort noch die Namen der SchülerInnen erwähnt würden. Alle SchülerInnen nahmen freiwillig an der Untersuchung teil.

Die Aufgaben sowie die schriftliche Befragung wurden mit allen vier Schulklassen jeweils vor Ort im Rahmen einer stundenplanmäßigen 50-minütigen Russisch-Unterrichtsstunde durchgeführt. Zunächst wurden die TeilnehmerInnen in das Ziel und den Ablauf der Fallstudie eingeführt. Die SchülerInnen hatten 20 Minuten Zeit, um die Aufgaben zu lösen. Für die anschließende Beantwortung des Fragebogens waren weitere 15 Minuten vorgesehen. Die verbleibende Zeit fiel auf die Vorstellung des Forschungsvorhabens sowie das Austeilen und Einsammeln der Unterlagen. Die Aufgaben und der Fragebogen waren in Einzelarbeit zu bearbeiten.

Für die Datenauswertung wurden die Aufgabenblätter und die Fragebögen in jeder Gruppe von 1 bis n durchnummeriert. Dadurch konnten die Aufgabenblätter, die von Person n ausgefüllt wurden, dem dazugehörigen Fragebogen von Person n zugeordnet werden.

### 6.3.1.2 Fragebogen

In der empirischen Fremdsprachenforschung stellen Befragungen eine häufige Methode zur Datenerhebung dar. Dies erklärt sich laut Riemer (2022: 162) unter anderem dadurch, dass „viele Untersuchungsgegenstände (wie etwa Erfahrungen, Einstellungen, Motivationen oder Haltungen von Lehrenden und Lernenden) nicht aus der Außenperspektive beobachtbar sind und dann eine Operationalisierung in Form von Selbstauskünften befragter Personen sinnvoll ist“. Fragebögen eignen sich vor allem dann, wenn größere ProbandInnen-Gruppen teilnehmen und die Anonymität bereits während der Untersuchung gewahrt werden soll. Allerdings kann die Zuverlässigkeit der Daten mangels fehlender Bereitschaft oder Fähigkeit der Befragten zu wahrheitsgemäßen und relevanten Aussagen eingeschränkt sein (vgl. ebd.).

Der für die Fallstudie entworfene Fragebogen setzt sich aus drei Teilen zusammen (siehe Kap. 6.1) und beinhaltet insgesamt elf Items. Die Items Nr. 4 und 11 sind offene Fragen; Nr. 1, 2 und 9 beinhalten halboffene Fragen; die restlichen Items – Nr. 3, 5, 6, 7, 8 und 10 – sind geschlossene Fragen.

Bei offenen Fragen formulieren die Befragten ihre Antworten selbst. Dadurch sind tiefgründigere und vielseitigere Aussagen möglich – vorausgesetzt, dass sich die Befragten angemessen schriftlich ausdrücken können und Antworten formulieren, die relevant sind (vgl. ebd.: 163). Allerdings werden offene Fragen oft als Anhängsel betrachtet und gar nicht beantwortet (vgl. ebd.: 165). Bei geschlossenen Fragen sind eine oder mehrere vorgegebene Antwortmöglichkeiten auszuwählen. Sie können rascher als offene Fragen ausgewertet und auf einer Skala quantifiziert werden. Geschlossene Fragen bergen jedoch das Risiko, dass keine der Antwortoptionen für die Befragten zutrifft und sie daher beliebig antworten oder sogar abbrechen. Halboffene Fragen stellen eine Kombination aus vorgegebenen Antwortoptionen und einer freien Antwort dar (vgl. ebd.: 163).

Für die Items mit geschlossenen Fragen wurde eine Likert-Skala verwendet. Hierbei handelt es sich um eine Rating-Skala, die zur Erhebung persönlicher Einstellungen eingesetzt wird. Sie enthält Skalenpunkte, die mit Wörtern oder Piktogrammen festgelegt sind. Die Befragten kreuzen an, wie sehr sie einer bestimmten Aussage zustimmen oder wie sehr sie diese ablehnen. Die Anzahl der Skalenpunkte kann gerade oder ungerade sein. Eine ungerade Anzahl kann zu Unschärfen bei der Datenerhebung und -auswertung führen, weil das Ankreuzen des mittleren Skalenpunktes bedeuten kann, dass die Befragten keine Meinung zu einer Aussage haben oder neutral sind. Eine gerade Anzahl zwingt sie zu einer Tendenz (vgl. ebd.: 165f.). Aus diesen

Gründen enthalten fünf der sechs geschlossenen Fragen des vorliegenden Fragebogens vier Skalenpunkte.

## 6.3.2 Datenanalyse

### 6.3.2.1 Evaluierung der Aufgaben

Um die mehrsprachigen Aufgaben evaluieren und die daraus gewonnenen Daten auswerten zu können, wurden für jede der fünf Aufgaben Teilpunkte vergeben. Insgesamt konnten 20 Punkte erreicht werden. Tabelle 2 zeigt die maximal zu erreichenden Punktezahlen:

<b>Aufgabe</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>TP</b>	je 1	je 0,5	a) 1 b) je 0,5 c) 1	je 1	Dialog 1) 1 Dialog 2) 3
<b>AP</b>	3	4	4	5	4
<b>GP</b>	20				

Tabelle 2: Teilpunkte (TP), Aufgabenpunkte (AP) und Gesamtpunkte (GP)

Die Evaluierung der einzelnen Aufgaben soll zeigen, ob diese vom Schwierigkeitsgrad her für Russisch-SchülerInnen im zweiten Lernjahr geeignet sind. Als geeignet gelten sie, wenn die ProbandInnen im Durchschnitt insgesamt mindestens 12 Punkte, also 60 % der Gesamtpunkte erreichen. Dieselbe Mindestanforderung gilt für die fünf Aufgaben im Einzelnen.

### 6.3.2.2 Auswertung des Fragebogens

Geschlossene Fragen, eine festgelegte Fragenreihenfolge sowie eine kontrollierte Datenerhebungssituation zeichnen einen quantitativen Forschungsansatz aus (vgl. Riemer 2022: 163). Im Rahmen der vorliegenden Fallstudie wurden die quantitativen Daten, die durch die geschlossenen Fragen gewonnen werden konnten, anhand von Kennwerten der zentralen Tendenz und Streuung zusammengefasst.

Offene oder halboffene Befragungen ohne festgelegte Fragenreihenfolge werden vorrangig in der qualitativen Forschung verwendet (vgl. ebd.). Qualitative schriftliche Befragungen sind in der Fremdsprachenforschung unter anderem dann angebracht, wenn subjektive Erfahrungen bei einer größeren Zahl an ProbandInnen oder die Sprachlernbiographie erfasst werden sollen (vgl. ebd.: 169).

Die Auswertung der offenen Fragen (Nr. 4 und 11) erfolgte mittels der *zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (2015). Das Ziel dieser Analysemethode besteht darin, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (ebd.: 67). Für die Analyse des Datenmaterials erwies sich die *induktive Kategorienbildung* als geeignetes Verfahren. Im Gegensatz zum deduktiven Vorgehen stehen die Kategorien nicht bereits vor der Sichtung des Materials fest, sondern werden direkt aus dem Material abgeleitet. Innerhalb der qualitativen Forschung erweist sich die induktive Kategorienbildung als besonders ertragreich, denn sie „strebt nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers, eine Erfassung des Gegenstands in der Sprache des Materials“ (ebd.: 86).

Der Kategorienbildungsprozess erfolgt systematisch: Zunächst wird ausgehend von einer Fragestellung ein Selektionskriterium eingeführt, das festlegt, welches Material für die Kategoriendefinition infrage kommt. Außerdem muss das Abstraktionsniveau der zu bildenden Kategorien bestimmt werden. Wenn die erste gesichtete Textstelle das Selektionskriterium und das Abstraktionsniveau erfüllt, wird die erste Kategorie als Begriff oder Kurzsatz aufgestellt. Bei der nächsten Textstelle ist zu entscheiden, ob sie unter die schon bestehende Kategorie subsumiert werden kann oder eine neue Kategorie zu definieren ist. Somit entstehen Kategorien zu einem bestimmten Thema, die sich auf konkrete Textpassagen beziehen. Bei der weiteren Analyse können die Häufigkeiten der Kategorien angeführt werden (vgl. ebd.: 86f.).

Tabelle 3 enthält die Kategorien, die zu den erhaltenen Antworten auf Frage Nr. 4 gebildet wurden. Das Selektionskriterium und das Abstraktionsniveau wurden wie folgt festgelegt:

- Selektionskriterium: Meinungen, Emotionen und Erfahrungen, die mit dem Sprachvergleich im Russischunterricht in Zusammenhang stehen.
- Abstraktionsniveau: Eindrücke vom Sprachvergleich im Russischunterricht insgesamt oder Beschreibung spezifischer Situationen

Die den Kommentaren der TeilnehmerInnen zugeordneten Kategorien sind absteigend nach ihrer absoluten und prozentualen Häufigkeit angeordnet. Zudem ist ersichtlich, aus welcher Gruppe und von welchen TeilnehmerInnen die Kommentare stammen. Die Antworten wurden unverändert in das Kategoriensystem aufgenommen.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Daher können sie sprachliche Fehler enthalten.

Kategorie	Kommentare	Anzahl
K1: Fördert das Erkennen von Zusammenhängen zwischen Sprachen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Interessant, weil man sich sein Verständnis für eine Sprache damit verbessern kann“ (Gr. 2: TN 1).</li> <li>• „Interessant, vor allem bei Internationalismen und ähnlichen Funktionsweisen bei Wörtern“ (Gr. 2: TN 2).</li> <li>• „Gut, weil man dann die Verbindungen zu anderen Sprachen gut erkennen kann“ (Gr. 2: TN 3).</li> <li>• „Zusammenhänge erkennen, leichter merken durch Ähnlichkeit mit Deutsch und Englisch“ (Gr. 2: TN 6).</li> <li>• „sehr interessant, da man die verschiedenen Ähnlichkeiten erkennt“ (Gr. 2: TN 9).</li> <li>• „Interessant wenn man viel Gleiches findet“ (Gr. 2: TN 13).</li> <li>• „Interessant, welche Unterschiede es gibt“ (Gr. 2: TN 12).</li> <li>• „Gut, da man dann Zusammenhänge mit anderen Sprachen mit der Zeit besser erkennen kann. Vor allem wir, die sehr nahe an der tschechischen Grenze wohnen können sicher Vorteile daraus ziehen“ (Gr. 2: TN 15).</li> <li>• „Man merkt, dass es sehr ähnlich ist“ (Gr. 1: TN 6).</li> <li>• „Interessant! Weil man sieht was für Gemeinsamkeiten die russische Sprache mit anderen hat“ (Gr. 3: TN 1).</li> <li>• „Ich finde es interessant, da z.B. Zusammenhänge zwischen Russisch und Ungarisch leicht historisch begründbar sind“ (Gr. 3: TN 3).</li> <li>• „Interessant → man sieht was die slawischen Sprachen gemeinsam haben“ (Gr. 3: TN 9).</li> <li>• „ganz interessant, es ist spannend, dass alle Sprachen so verbunden sind“ (Gr. 3: TN 13).</li> <li>• „interessant, man sieht Verbindungen, wie ähnlich sich die Sprachen sind“ (Gr. 3: TN 14).</li> <li>• „ich kann sehen, wie sie miteinander verbunden sind“ (Gr. 4: TN 1).</li> <li>• „ähnliche Wörter“ (Gr. 4: TN 2).</li> <li>• „man kann das Wort leichter übersetzen“ (Gr. 4: TN 5).</li> <li>• „hilft manchmal beim übersetzen und zum merken“ (Gr. 4: TN 6).</li> <li>• „Es hilft, manche Vokabeln miteinander zu vergleichen und leichter zu lernen“ (Gr. 4: TN 8).</li> <li>• „sehr gut, man kann sich die Vokabeln eventuell auch besser einprägen“ (Gr. 4: TN 9).</li> <li>• „Interessant, kann beim Verständnis helfen, muss aber nicht sein“ (Gr. 4: TN 11).</li> </ul>	22 (44,9 %)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Gut, da wir dann auch die anderen slawischen besser verstehen können“ (Gr. 4: TN 13).</li> </ul>	
K2: Allgemeine Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „ganz nett“ (Gr. 2: TN 5).</li> <li>• „super“ (Gr. 2: TN 8).</li> <li>• „Super“ (Gr. 1: TN 2).</li> <li>• „Gut, weil man etwas über andere Sprachen lernen kann“ (Gr. 1: TN 7).</li> <li>• „Sehr interessant, wichtig, wünschte wir würden mehr“ (Gr. 3: TN 4).</li> <li>• „cool“ (Gr. 3: TN 6).</li> <li>• „gut“ (Gr. 3: TN 8).</li> <li>• „cool“ (Gr. 3: TN 10).</li> <li>• „hilfreich“ (Gr. 4: TN 4).</li> <li>• „unterhaltsam“ (Gr. 4: TN 10).</li> <li>• „Ich finde es gut und hilfreich“ (Gr. 4: TN 12).</li> </ul>	11 (22,4 %)
K3: Weckt Interesse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „gut, interessant“ (Gr. 2: TN 4).</li> <li>• „interessant, lehrreich“ (Gr. 2: TN 7).</li> <li>• „interessant“ (Gr. 2: TN 10).</li> <li>• „sehr interessant und spannend“ (Gr. 2: TN 16).</li> <li>• „sehr interessant“ (Gr. 1: TN 3).</li> <li>• „Interessant“ (Gr. 1: TN 5).</li> <li>• „Interessant, mind-blowing“ (Gr. 3: TN 5).</li> <li>• „sehr интересно“ (Gr. 3: TN 11).</li> <li>• „interessant“ (Gr. 3: TN 12).</li> </ul>	9 (18,4 %)
K4: Fehlende Relevanz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Ist für die Leute gut die noch eine zweite Sprache als MS haben. Mir bringt es nichts“ (Gr. 3: TN 2).</li> <li>• „unnötig“ (Gr. 3: TN 5).</li> <li>• „Ganz ok, es betrifft mich aber nicht, deswegen ist es mir relativ egal“ (Gr. 4: TN 7).</li> </ul>	3 (6,1 %)
K5: Fördert language awareness	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „sehr interessant da man ein Gefühl für die verschiedenen Sprachen/Kulturen erhält und dieses auch leider im Moment in der ‚Russisch-Ukraine Krise‘ verwenden möchte“ (Gr. 2: TN 11).</li> <li>• „positiv, da besseres Universalsprachgefühl“ (Gr. 4: TN 3).</li> </ul>	2 (4,1 %)
K6: Erleichtert das Erlernen weiterer Sprachen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Es ist sehr praktisch. Wenn du 2, 3, 4 Sprachen kennst, wird nächste Fremdsprachen viel einfacher zu lernen, weil oft gibt es ähnlich Wörter usw.“ (Gr. 2: TN 14).</li> </ul>	1 (2 %)
K7: Führt zu Verwechslungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Es ist keine gute Eigenschaft Sprachen zu vergleichen da man sie vereinzelt verwechseln kann“ (Gr. 1: TN 4).</li> </ul>	1 (2 %)
<b>Summe</b>		<b>49</b>

Tabelle 3: Induktive Kategorienbildung zu den Antworten auf Frage Nr. 4

Tabelle 4 und 5 enthalten die Kategorien, die zu den Antworten auf Frage Nr. 11 aufgestellt wurden. Das Selektionskriterium und das Abstraktionsniveau wurden wie folgt festgelegt:

- Selektionskriterium: Positives und negatives Feedback, das sich auf die zu lösenden Aufgaben bezieht.
- Abstraktionsniveau: Feedback zu den Aufgaben insgesamt oder zu einzelnen Aufgaben.

**Positiv („Mir hat gefallen“):**

Kategorie	Kommentare	Anzahl
K1: Erkennen von Zusammenhängen zwischen Sprachen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Dass man die Parallelen zwischen den slawischen Sprachen jetzt teilweise noch besser erkennt als vorher“ (Gr. 2: TN 1).</li> <li>• „dass man gesehen hat, obwohl die Wörter nicht gleich geschrieben werden, dass man sie trotzdem verstehen konnte“ (Gr. 2: TN 3).</li> <li>• „man hat gut erkannt, dass slawische Sprachen viele Ähnlichkeiten aufweisen“ (Gr. 2: TN 9).</li> <li>• „dass sie einem klar gemacht haben wie unterschiedlich verschiedene Sprachen sind“ (Gr. 2: TN 12).</li> <li>• „Dass mir die Parallelen in den Sprachen bewusst geworden sind“ (Gr. 2: TN 13).</li> <li>• „Man konnte gut die Zusammenhänge sehen, die mir vorher garnicht bewusst waren, da wir solche Vergleiche im Unterricht davor nicht viel gemacht haben“ (Gr. 2: TN 15).</li> <li>• „dass ich bemerkt habe, dass ich auch andere slawische Sprachen zum Teil verstehen kann“ (Gr. 2: TN 16).</li> <li>• „Konnte andere Sprachen besser kennenlernen“ (Gr. 1: TN 7).</li> <li>• „Zu sehen was für Gemeinsamkeiten die slawischen Sprachen haben von der Phonetik“ (Gr. 3: TN 1).</li> <li>• „Das ich die Gemeinsamkeiten der slawischen Sprachen gemerkt habe“ (Gr. 3: TN 2).</li> <li>• „Dass ich Dinge verstehen kann, obwohl sie nicht ident zum Russischen sind“ (Gr. 3: TN 4).</li> <li>• „Übungen, wo man einen klaren Zusammenhang zur russischen Sprache erkannt hat und es durch dies und durch die Bilder entziffern konnte was es bedeuten sollte (meistens längere Sätze)“ (Gr. 3: TN 8).</li> <li>• „Neue Schriften kennenzulernen und Gemeinsamkeiten festzustellen“ (Gr. 3: TN 12).</li> <li>• „Die Aufgaben waren interessant, weil man gesehen hat, dass Sprachen miteinander verwandt sind“ (Gr. 3: TN 13).</li> </ul>	17 (29,3 %)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „manche erstaunlich einfach zu verstehen“ (Gr. 3: TN 14).</li> <li>• „dass ich alles verstehen kann (Gr. 4: TN 1).</li> <li>• „die deutlichen Vergleiche zu den Sprachen“ (Gr. 4: TN 9).</li> </ul>	
K2: Allgemeine Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Das Projekt an sich ist spannend“ (Gr. 2: TN 2).</li> <li>• „ganz gute Aufgaben (besser als bei der Russisch Schularbeit)“ (Gr. 2: TN 11).</li> <li>• „sehr gut, danke!“ (Gr. 1: TN 1)</li> <li>• „Aufgabe 5, 3“ (Gr. 1: TN 2).</li> <li>• „Man hat gemerkt, wie viel пабора drinnensteckt“ (Gr. 3: TN 11).</li> <li>• „Aufgabe 2. Aufgabe 3b“ (Gr. 4: TN 3).</li> <li>• „Aufgabe 1, Aufgabe 4“ (Gr. 4: TN 4).</li> <li>• „Aufgabe 1 hat mir gefallen“ (Gr. 4: TN 5).</li> <li>• „Aufgabe 3 + 4“ (Gr. 4: TN 9).</li> <li>• „das Lesen von Texten in anderen Sprachen als Russisch“ (Gr. 4: TN 11).</li> </ul>	10 (17,2 %)
K3: Textmedien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „die Bilder“ (Gr. 2: TN 8).</li> <li>• „Aufgabe 1, weil Bilder“ (Gr. 3: TN 5).</li> <li>• „Bilder“ (Gr. 3: TN 7).</li> <li>• „die Bilder helfen beim Erkennen, Vielseitigkeit“ (Gr. 3: TN 9).</li> <li>• „Bilder“ (Gr. 3: TN 10).</li> <li>• „dass die Bilder gut waren und Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen festzustellen“ (Gr. 3: TN 11).</li> </ul>	6 (10,3 %)
K4: Verständlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „klar formuliert“ (Gr. 2: TN 6).</li> <li>• „es gab eine einfache und deutliche Aufgabenstellung“ (Gr. 2: TN 7).</li> <li>• „Aufgaben waren sehr verständlich“ (Gr. 2: TN 10).</li> <li>• „man kann sie gut verstehen“ (Gr. 1: TN 3).</li> <li>• „Die Aufgaben waren gut verständlich, einfach zu lösen, klare Fragestellungen“ (Gr. 4: TN 7).</li> </ul>	5 (8,6 %)
K5: Testformat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Die Aufgaben (wie man sie lösen musste)“ (Gr. 1: TN 6).</li> <li>• „Die Aufgabe mit dem zuordnen (Monate, Jahreszeiten, ...“ (Gr. 3: TN 6).</li> <li>• „Die kurzen Fragen und Ankreuzaufgaben waren angenehm zum lösen. Die Wal der Aufgabenstellungen“ (Gr. 4: TN 6).</li> <li>• „Aufbau der Aufgaben“ (Gr. 4: TN 9).</li> <li>• „Das es unterschiedliche Aufgabenstellungen gegeben hat bzw man sich auf unterschiedliche Aspekte konzentrieren musste (genaue Übersetzung oder nur ungefähres Verständnis worum es geht)“ (Gr. 4: TN 10).</li> </ul>	5 (8,6 %)
K6: Umfang	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Die Aufgaben sind nicht zu viele“ (Gr. 1: TN 3).</li> </ul>	3 (5,2 %)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „dass die Fragen schnell zu lösen waren und nicht viel Aufwand gebraucht wurde“ (Gr. 1: TN 4).</li> <li>• „Die Aufgaben sind [...] auch nicht zu viele“ (Gr. 4: TN 12).</li> </ul>	
K7: Wahl der Slawinen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Die Vielfalt an den ausgewählten Sprachen“ (Gr. 1: TN 5).</li> <li>• „Dass alle slawischen Sprachen erwähnt wurden“ (Gr. 1: TN 6).</li> <li>• „Dass die Aufgaben mehrere Sprachen zeigten“ (Gr. 3: TN 3).</li> </ul>	3 (5,2 %)
K8: Authentizität	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „die Aufgaben waren aus dem Alltag“ (Gr. 2: TN 4).</li> <li>• „Das auch reale Beispiele dabei waren, die man auch braucht“ (Gr. 4: TN 8).</li> </ul>	2 (3,4 %)
K9: Textsorte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Dialog, Bilder“ (Gr. 2: TN 5).</li> <li>• „Aufgabe 5, weil Dialog is super“ (Gr. 3: TN 5).</li> </ul>	2 (3,4 %)
K10: Schwierigkeitsgrad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Die Aufgaben sind nicht zu schwer“ (Gr. 4: TN 12).</li> <li>• „Die ‚simple‘ Aufgabenstellung“ (Gr. 4: TN 13).</li> </ul>	2 (3,4 %)
K11: Übersichtlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Die Aufgaben waren übersichtlich“ (Gr. 2: TN 2).</li> </ul>	1 (1,7 %)
K12: Kreativität	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Kreativ gestaltet“ (Gr. 1: TN 7).</li> </ul>	1 (1,7 %)
K13: Themenwahl	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „wichtige Themen wurden angesprochen“ (Gr. 4: TN 13).</li> </ul>	1 (1,7 %)
<b>Summe</b>		<b>58</b>

Tabelle 4: Induktive Kategorienbildung zu den Antworten auf Frage Nr. 11 („Mir hat gefallen“)

### Negativ („Mir hat nicht gefallen“):

Kategorie	Kommentare	Personen
K1: Allgemeine Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Aufgabe 2“ (Gr. 1: TN 2).</li> <li>• „Aufgabe 2, weil Wochentage usw. haben mir nie besonders gut gefallen“ (Gr. 3: TN 5).</li> <li>• „Der längere Textausschnitt → Мотель Замок“ (Gr. 3: TN 6).</li> <li>• „Manche Aufgaben haben nur mit Vokabelkenntnissen zu tun“ (Gr. 3: TN 13).</li> <li>• „Aufgabe 3C“ (Gr. 4: TN 3).</li> <li>• „Aufgabe 2“ (Gr. 4: TN 4).</li> </ul>	6 (35,3 %)
K2: Schwierigkeitsgrad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Mir ist es oft schwer gefallen zu lesen, vor allem im Tschechischen Text“ (Gr. 2: TN 13).</li> <li>• „Meine Russischkenntnisse sind nicht so gut, dass ich jedes Wort verstehe“ (Gr. 2: TN 15).</li> <li>• „dass meine Russischkenntnisse nicht ausreichen um alles zu verstehen“ (Gr. 2: TN 16).</li> <li>• „dass manche Sache etwas komplizierter formuliert waren“ (Gr. 3: TN 1).</li> </ul>	4 (23,5 %)

K3: Testformat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Zuordnen, einzelne Wörter übersetzen“ (Gr. 2: TN 5).</li> <li>• „Aufgabe mit Bildern: wirklich erkannt durch Sprache / Schrift? Aufgabe mit Rezept: 1 Wort verstanden → auf ganzen Text schließen möglich. Altersangabe mit Zahlen → zu leicht lösbar“ (Gr. 2: TN 6).</li> <li>• „Eigentlich gibt es nichts, was mir nicht gefallen hat, außer, dass es vielleicht etwas zu viele Bilder mit langen Texten sind“ (Gr. 4: TN 12).</li> </ul>	3 (17,6 %)
K4: Layout	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Keine Farben bei den Bildern“ (Gr. 3: TN 9).</li> <li>• „Keine Farben (Bilder)“ (Gr. 3: TN 10).</li> </ul>	2 (11,8 %)
K5: Textsorte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Die Dialoge – (könnte an mangelnden Russischkenntnissen liegen)“ (Gr. 2: TN 12).</li> </ul>	1 (5,9 %)
K6: Auswahl der Slawinen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Die meisten Aufgaben waren nur über eine Sprache und nicht über mehrere“ (Gr. 1: TN 7).</li> </ul>	1 (5,9 %)
<b>Summe</b>		<b>17</b>

Tabelle 5: Induktive Kategorienbildung zu den Antworten auf Frage Nr. 11 („Mir hat nicht gefallen“)

## 6.4 Ergebnisse

### 6.4.1 Aufgaben

<b>Durchschnittlich erreichte Gesamtpunkte</b>					
	<b>Gr. 1</b>	<b>Gr. 2</b>	<b>Gr. 3</b>	<b>Gr. 4</b>	<b>Ø</b>
Werteanzahl (TN)	7	16	14	13	12,5
Modus	19	13; 18	18	19	17,4
Median	18,5	16,75	17	18,5	17,69
<b>Arithmetisches Mittel</b>	<b>17,14</b>	<b>16,25</b>	<b>16,82</b>	<b>17,96</b>	<b>17,04</b>
Spannweite	7,5	9	5	5	6,63
Minimum	12,5	11	14	14	12,88
Maximum	20	20	19	19	19,5
Unteres Quartil	14	14	16	17	15,25
Oberes Quartil	19	18	18	19	18,5
Quartilsabstand	5	4	2	2	3,25
Varianz	6,91	6,38	1,91	1,94	4,29
<b>Standardabweichung</b>	<b>2,63</b>	<b>2,52</b>	<b>1,38</b>	<b>1,39</b>	<b>1,98</b>

Die ProbandInnen erreichten im Durchschnitt 17,04 von 20 Gesamtpunkten (85,2 %). Im Hinblick auf die in Kap. 6.3.2.1 festgelegte Mindestanforderung erscheinen die Aufgaben für Russisch-SchülerInnen im zweiten Lernjahr vom Schwierigkeitsgrad her als geeignet. Die geringe Standardabweichung von 1,98 deutet darauf hin, dass die Aufgaben von den vier Gruppen annähernd gleich gut gelöst werden konnten. Im Anhang befindet sich eine Übersicht mit den von den einzelnen TeilnehmerInnen erreichten Gesamtpunkten.

**Durchschnittlich erreichte Aufgabenpunkte:**

<b>Aufgabe 1: Ø 2,69 (von 3)</b> <b>(89,7 %)</b>					
	<b>Gr. 1</b>	<b>Gr. 2</b>	<b>Gr. 3</b>	<b>Gr. 4</b>	<b>Ø</b>
Werteanzahl (TN)	7	16	14	13	12,5
Modus	3	3	3	3	3
Median	2,5	2	3	3	2,63
<b>Arithmetisches Mittel</b>	<b>2,57</b>	<b>2,31</b>	<b>3,00</b>	<b>2,88</b>	<b>2,69</b>
Spannweite	1	2	0	1	1
Minimum	2	1	3	2	2
Maximum	3	3	3	3	3
Unteres Quartil	2	2	3	3	2,5
Oberes Quartil	3	3	3	3	3
Quartilsabstand	1	1	0	0	0,5
Varianz	0,17	0,43	0,00	0,08	0,17
<b>Standardabweichung</b>	<b>0,42</b>	<b>0,66</b>	<b>0,00</b>	<b>0,29</b>	<b>0,34</b>

<b>Aufgabe 2: Ø 3,48 (von 4)</b> <b>(87 %)</b>					
	<b>Gr. 1</b>	<b>Gr. 2</b>	<b>Gr. 3</b>	<b>Gr. 4</b>	<b>Ø</b>
Werteanzahl (TN)	7	16	14	13	12,5
Modus	4	4	4	4	4
Median	4	4	3	4	3,75
<b>Arithmetisches Mittel</b>	<b>3,57</b>	<b>3,53</b>	<b>3,21</b>	<b>3,62</b>	<b>3,48</b>
Spannweite	2	1,5	2	2	1,88
Minimum	2	2,5	2	2	2,13
Maximum	4	4	4	4	4
Unteres Quartil	3	3	2,5	3	2,88
Oberes Quartil	4	4	4	4	4
Quartilsabstand	1	1	1,5	1	1,13
Varianz	0,53	0,39	0,53	0,39	0,46
<b>Standardabweichung</b>	<b>0,73</b>	<b>0,62</b>	<b>0,72</b>	<b>0,62</b>	<b>0,67</b>

<b>Aufgabe 3: Ø 3,37 (von 4)</b> <b>(84,25 %)</b>					
	<b>Gr. 1</b>	<b>Gr. 2</b>	<b>Gr. 3</b>	<b>Gr. 4</b>	<b>Ø</b>
Werteanzahl (TN)	7	16	14	13	12,5
Modus	3; 4	4	3	3	3,4
Median	3	3,5	3	3	3,13
<b>Arithmetisches Mittel</b>	<b>3,29</b>	<b>3,47</b>	<b>3,32</b>	<b>3,38</b>	<b>3,37</b>
Spannweite	2	1,5	1,5	1,5	1,63
Minimum	2	2,5	2,5	2,5	2,38
Maximum	4	4	4	4	4
Unteres Quartil	3	3	3	3	3
Oberes Quartil	4	4	4	4	4

Quartilsabstand	1	1	1	1	1
Varianz	0,49	0,30	0,31	0,28	0,35
<b>Standardabweichung</b>	<b>0,7</b>	<b>0,54</b>	<b>0,55</b>	<b>0,52</b>	<b>0,58</b>

<b>Aufgabe 4: 4,04 (von 5)</b> <b>(80,8 %)</b>					
	<b>Gr. 1</b>	<b>Gr. 2</b>	<b>Gr. 3</b>	<b>Gr. 4</b>	<b>Ø</b>
Werteanzahl (TN)	7	16	14	13	12,5
Modus	5	4	4	5	4,5
Median	5	4	4	5	4,5
<b>Arithmetisches Mittel</b>	<b>4</b>	<b>3,75</b>	<b>3,57</b>	<b>4,85</b>	<b>4,04</b>
Spannweite	5	3	3	1	3
Minimum	0	2	2	4	2
Maximum	5	5	5	5	5
Unteres Quartil	4	3	3	5	3,75
Oberes Quartil	5	4	4	5	4,5
Quartilsabstand	1	1	1	0	0,75
Varianz	2,86	0,56	0,53	0,13	1,02
<b>Standardabweichung</b>	<b>1,69</b>	<b>0,75</b>	<b>0,73</b>	<b>0,36</b>	<b>0,88</b>

<b>Aufgabe 5: Ø 3,48 (von 4)</b> <b>(87 %)</b>					
	<b>Gr. 1</b>	<b>Gr. 2</b>	<b>Gr. 3</b>	<b>Gr. 4</b>	<b>Ø</b>
Werteanzahl (TN)	7	16	14	13	12,5
Modus	4	4	4	4	4
Median	4	4	4	4	4
<b>Arithmetisches Mittel</b>	<b>3,86</b>	<b>3,13</b>	<b>3,71</b>	<b>3,23</b>	<b>3,48</b>
Spannweite	1	4	2	3	2,5
Minimum	3	0	2	1	1,5
Maximum	4	4	4	4	4
Unteres Quartil	4	2	4	3	3,25
Oberes Quartil	4	4	4	4	4
Quartilsabstand	0	2	0	1	0,75
Varianz	0,12	1,86	0,35	1,25	0,9
<b>Standardabweichung</b>	<b>0,35</b>	<b>1,36</b>	<b>0,59</b>	<b>1,12</b>	<b>0,86</b>

Auch die Verteilung der durchschnittlich erreichten Aufgabenpunkte zeigt, dass die einzelnen Aufgaben für Russisch-SchülerInnen im zweiten Lernjahr vom Schwierigkeitsgrad her geeignet sind. Die geringen Standardabweichungen weisen darauf hin, dass jede der fünf Aufgaben für alle vier Gruppen annähernd gleich gut lösbar war.

## 6.4.2 Fragebogen

### 1. Sprachkenntnisse

#### Erstsprache/n (Item Nr. 1):

Fast drei Viertel der SchülerInnen (74 %) gaben an, Deutsch und andere Sprachen, aber keine slawische Sprache als Erstsprache zu haben. Zwei SchülerInnen (4 %) nannten slawische Sprachen als Erstsprachen und Deutsch als Fremdsprache. 22 % aller Personen hatten sowohl Deutsch als auch slawische Sprachen als Erstsprachen.

	<b>Deutsch, nicht Slawisch</b>	<b>Slawisch, nicht Deutsch</b>	<b>Deutsch und Slawisch</b>
<b>Gr. 1</b> (N=7)	1 (14,3 %)	1 (14,3 %)	5 (71,4 %)
<b>Gr. 2</b> (N=16)	15 (93,8 %)	0 (0 %)	1 (6,3 %)
<b>Gr. 3</b> (N=14)	14 (100 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
<b>Gr. 4</b> (N=13)	7 (53,8)	1 (7,7 %)	5 (38,5 %)
<b>Ø</b> (N=50)	<b>37 (74 %)</b>	<b>2 (4 %)</b>	<b>11 (22 %)</b>



#### Fremdsprache/n (Item Nr. 2):

Bis auf drei TeilnehmerInnen, die erst seit Kurzem ihre jeweilige Schule besuchten, lernten alle Russisch als Pflichtgegenstand im zweiten Lernjahr (94 %). Verpflichtenden Englischunterricht erhielten alle SchülerInnen seit mindestens sechs Jahren (100 %). Die Hälfte lernte seit der dritten Klasse Gymnasium Latein als Pflichtgegenstand (50 %). Ab der sechsten Klasse entschieden sich eine Person für Italienisch als Wahlpflichtfach (2 %) und zehn Personen für Spanisch als Wahlpflichtfach (20 %).

	<b>Russisch</b>	<b>Englisch</b>	<b>Latein</b>	<b>Italienisch</b>	<b>Spanisch</b>
<b>Gr. 1</b> (N=7)	6 (85,7 %)	7 (100 %)	1 (14,3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
<b>Gr. 2</b> (N=16)	16 (100 %)	16 (100 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

<b>Gr. 3 (N=14)</b>	14 (100 %)	14 (100 %)	13 (92,9 %)	1 (7,1 %)	4 (28,6 %)
<b>Gr. 4 (N=13)</b>	11 (84,6 %)	13 (100 %)	11 (84,6 %)	0 (0 %)	6 (46,2 %)
<b>Ø (N=50)</b>	<b>47 (94 %)</b>	<b>50 (100 %)</b>	<b>25 (50 %)</b>	<b>1 (2 %)</b>	<b>10 (20 %)</b>



## 2. Russischunterricht

### **Häufigkeit des Sprachenvergleichs im Russischunterricht (Item Nr. 3):**

4 % der SchülerInnen finden, dass sie im Russischunterricht die russische Sprache ‚nie‘ mit anderen Sprachen vergleichen. 44 % beträgt der Anteil der Befragten, laut denen ein solcher Sprachenvergleich ‚selten‘ stattfindet. 48 % antworteten mit ‚manchmal‘ und 4 % mit ‚nie‘.

	<b>nie</b>	<b>selten</b>	<b>manchmal</b>	<b>oft</b>
<b>Gr. 1 (N=7)</b>	1 (14,3 %)	3 (42,9 %)	3 (42,9 %)	0 (0 %)
<b>Gr. 2 (N=16)</b>	0 (0 %)	7 (43,8 %)	7 (43,8 %)	2 (12,5 %)
<b>Gr. 3 (N=14)</b>	0 (0 %)	5 (35,7 %)	9 (64,3 %)	0 (0 %)
<b>Gr. 4 (N=13)</b>	1 (7,7 %)	7 (53,8)	5 (38,5)	0 (0 %)
<b>Ø (N=50)</b>	<b>2 (4 %)</b>	<b>22 (44 %)</b>	<b>24 (48 %)</b>	<b>2 (4 %)</b>



### Einstellungen zum Sprachenvergleich im Russischunterricht (Item Nr. 4):

Der Großteil der SchülerInnen beschrieb, dass Sprachenvergleiche das Erkennen von Zusammenhängen zwischen Sprachen erleichtern (44,9 %). Knapp ein Viertel drückte allgemeine Zustimmung aus (22,4 %). 18,4 % gaben an, Sprachenvergleiche interessant zu finden. Laut drei Personen seien Sprachenvergleiche für sie persönlich irrelevant (6,1 %). Zwei Personen nannten einen Vorteil des Sprachenvergleichs im Zusammenhang mit language awareness (4,1 %). Eine Person (2 %) erwähnte, dass die Kenntnis mehrerer Sprachen das Erlernen einer weiteren Fremdsprache erleichtere. Dass es dabei zu Verwechslungen kommen könne, merkte eine Person (2 %) an.

### Kennenlernen weiterer slawischer Sprachen im Russischunterricht (Item Nr. 5):

4 % der SchülerInnen teilten mit, ‚auf keinen Fall‘ weitere slawische Sprachen im Russischunterricht kennenlernen zu wollen. 34 % konnten es sich ‚eher nicht‘ vorstellen. Zustimmung äußerte die überwiegende Mehrheit (62 %) der Befragten (50 % ‚ja, eher schon‘ und 12 % ‚ja, auf jeden Fall‘).

	<b>nein, auf keinen Fall</b>	<b>nein, eher nicht</b>	<b>ja, eher schon</b>	<b>ja, auf jeden Fall</b>
<b>Gr. 1 (N=7)</b>	0 (0 %)	2 (28,6 %)	5 (71,4 %)	0 (0 %)
<b>Gr. 2 (N=16)</b>	1 (6,3 %)	5 (31,3 %)	7 (43,8 %)	3 (12,5 %)
<b>Gr. 3 (N=14)</b>	0 (0 %)	7 (50 %)	7 (50 %)	0 (0 %)
<b>Gr. 4 (N= 13)</b>	1 (7,7 %)	3 (23,1 %)	6 (46,2 %)	3 (23,1)
<b>Ø (N=50)</b>	<b>2 (4 %)</b>	<b>17 (34 %)</b>	<b>25 (50 %)</b>	<b>6 (12 %)</b>

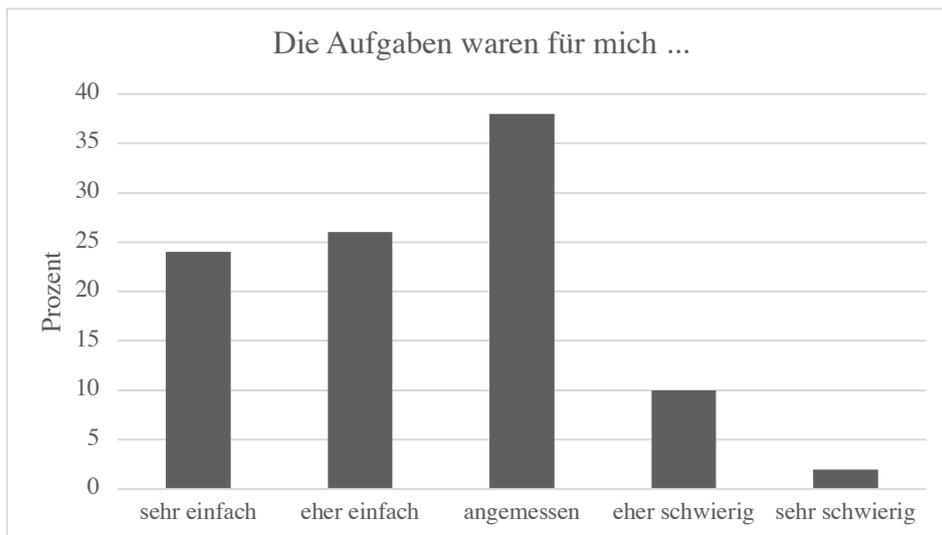


### 3. Aufgaben

#### **Schwierigkeitsgrad (Item Nr. 6):**

Die Hälfte der SchülerInnen (50 %) bewerteten die von ihnen gelösten Aufgaben als einfach (24 % ‚sehr einfach‘, 26 % ‚eher einfach‘). 38 % schätzten sie als angemessen ein. 12 % empfanden sie als schwierig (10 % ‚eher schwierig‘, 2 % ‚schwierig‘).

	<b>sehr einfach</b>	<b>eher einfach</b>	<b>angemessen</b>	<b>eher schwierig</b>	<b>sehr schwierig</b>
<b>Gr. 1 (N=7)</b>	3 (42,9 %)	0 (0 %)	2 (28,6 %)	1 (14,3 %)	1 (14,3 %)
<b>Gr. 2 (N=16)</b>	4 (25 %)	2 (12,5 %)	6 (37,5 %)	4 (25 %)	0 (0 %)
<b>Gr. 3 (N=14)</b>	0 (0 %)	6 (42,9 %)	8 (57,1 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
<b>Gr. 4 (N=13)</b>	5 (38,5 %)	5 (38,5 %)	3 (23,1 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
<b>Ø (N=50)</b>	<b>12 (24 %)</b>	<b>13 (26 %)</b>	<b>19 (38 %)</b>	<b>5 (10 %)</b>	<b>1 (2 %)</b>

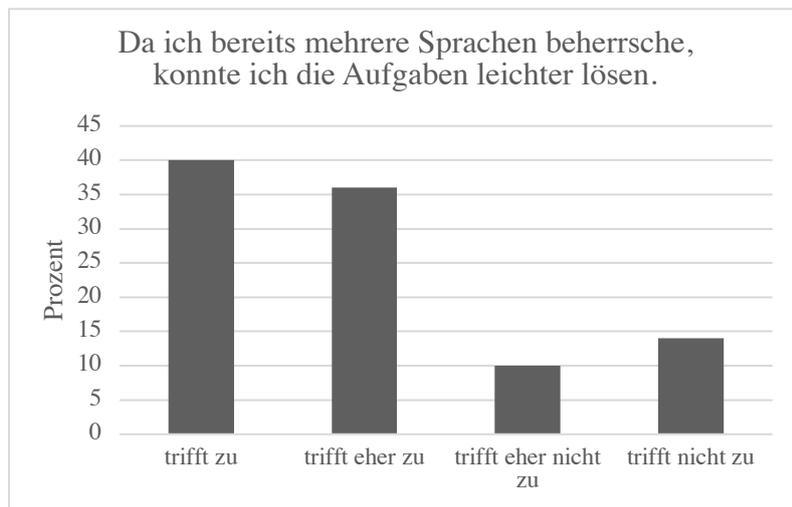


#### **Erleichterung des Aufgabenlösens durch sprachliches Vorwissen (Item Nr. 7):**

Der Aussage, die Aufgaben durch die Kenntnis mehrerer Sprachen leichter lösen zu können, stimmten 76 % der SchülerInnen zu (40 % ‚trifft zu‘, 36 % ‚trifft eher zu‘. Knapp ein Viertel der Befragten (24 %) verneinte diese Aussage (10 % ‚trifft eher nicht zu‘, 14 % ‚trifft nicht zu‘).

	<b>trifft zu</b>	<b>trifft eher zu</b>	<b>trifft eher nicht zu</b>	<b>trifft nicht zu</b>
<b>Gr. 1 (N=7)</b>	4 (57,1 %)	0 (0,0 %)	1 (14,3 %)	2 (28,6 %)

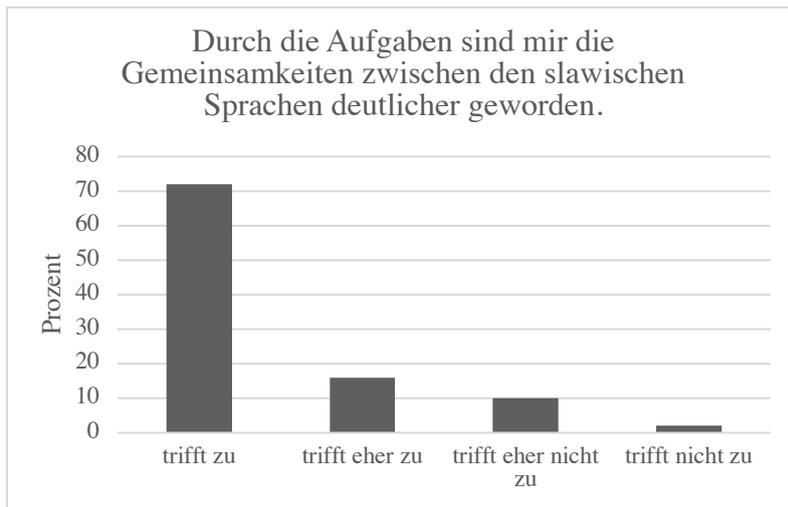
<b>Gr. 2 (N=16)</b>	4 (25,0 %)	8 (50,0 %)	3 (18,8 %)	1 (6,3 %)
<b>Gr. 3 (N=14)</b>	4 (28,6 %)	7 (50,0 %)	1 (7,1 %)	2 (14,3 %)
<b>Gr. 4 (N=13)</b>	8 (61,5 %)	3 (23,1 %)	0 (0 %)	2 (15,4 %)
<b>Ø (N=50)</b>	<b>20 (40 %)</b>	<b>18 (36 %)</b>	<b>5 (10 %)</b>	<b>7 (14 %)</b>



### **Förderung des Bewusstseins für Gemeinsamkeiten zwischen slawischen Sprachen (Item Nr. 8):**

88 % der SchülerInnen teilten mit, dass ihnen durch die Aufgaben die Gemeinsamkeiten zwischen den slawischen Sprachen deutlicher geworden sind (72 % ,trifft zu', 16 % ,trifft eher zu'). 12 % verneinten diese Aussage (10 % ,trifft eher nicht zu', 2 % ,trifft nicht zu').

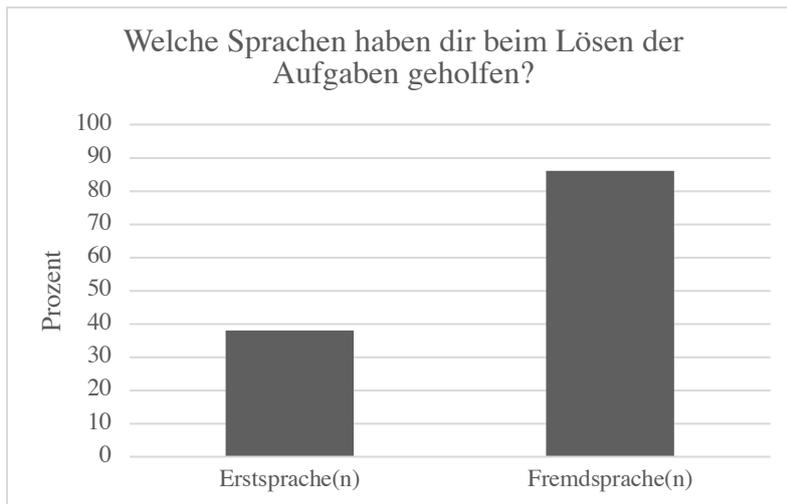
	<b>trifft zu</b>	<b>trifft eher zu</b>	<b>trifft eher nicht zu</b>	<b>trifft nicht zu</b>
<b>Gr. 1 (N=7)</b>	5 (71,4 %)	1 (14,3 %)	1 (14,3 %)	0 (0,0 %)
<b>Gr. 2 (N=16)</b>	14 (87,5 %)	1 (6,3 %)	1 (6,3 %)	0 (0,0 %)
<b>Gr. 3 (N= 14)</b>	10 (71,4 %)	2 (14,3 %)	2 (14,3 %)	0 (0,0 %)
<b>Gr. 4 (N=13)</b>	7 (53,8 %)	4 (30,8 %)	1 (7,7 %)	1 (7,7 %)
<b>Ø (N=50)</b>	<b>36 (72 %)</b>	<b>8 (16 %)</b>	<b>5 (10 %)</b>	<b>1 (2 %)</b>



### Erst- und Fremdsprachen, die das Lösen der Aufgaben erleichtern (Item Nr. 9):

38 % der ProbandInnen gaben an, die Aufgaben mithilfe ihrer *Erstsprachen* leichter lösen zu können. Etwas mehr als zwei Drittel derjenigen, auf die dies zutraf, nannten eine slawische Sprache als Erstsprache (68,4 %). Für rund ein Drittel dieser SchülerInnen stellte ihre Erstsprache Deutsch eine Hilfe für das Lösen der Aufgaben dar (31,6 %). 86 % aller Personen konnten die Aufgaben mithilfe der *Fremdsprache* Russisch leichter lösen. Eine andere Fremdsprache als Russisch wurde nicht genannt.

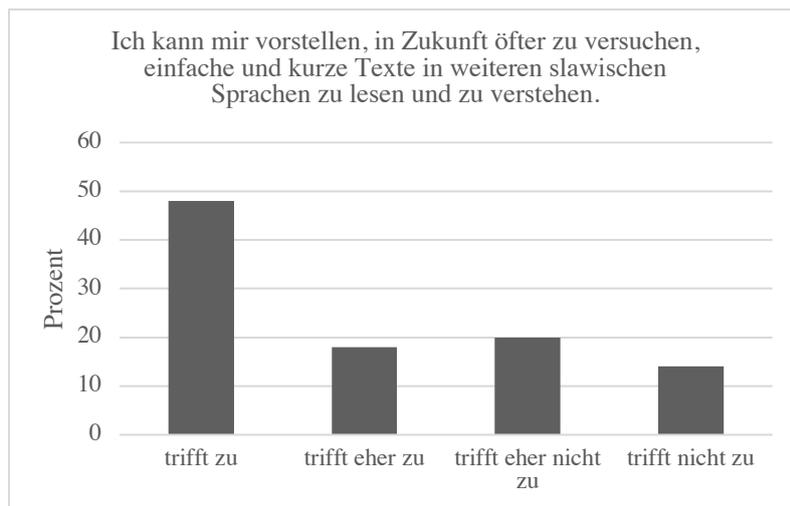
	Erstsprache(n)	Fremdsprache(n)
<b>Gr. 1</b> (N=7)	5 (71,4 %) Slawisch: 5 Deutsch: 0	4 (57,1 %)
<b>Gr. 2</b> (N=16)	3 (18,8 %) Slawisch: 2 Deutsch: 1	14 (87,5 %)
<b>Gr. 3</b> (N=14)	3 (21,4 %) Slawisch: 0 Deutsch: 3	14 (100 %)
<b>Gr. 4</b> (N=13)	8 (57,1 %) Slawisch: 6 Deutsch: 2	11 (61,5 %)
<b>Ø</b> (N=50)	<b>19 (38 %)</b> Slawisch: 13 (68,4 %) Deutsch: 6 (31,6 %)	<b>43 (86 %)</b>



**Interesse am Lesen einfacher und kurzer Texte in weiteren slawischen Sprachen (Item Nr. 10):**

Der Aussage, sich vorstellen zu können, in Zukunft öfter zu versuchen, einfache und kurze Texte in weiteren slawischen Sprachen zu lesen und zu verstehen, stimmten zwei Drittel der Befragten zu (48 % ,trifft zu', 18 % ,trifft eher zu'). Ablehnung drückten 34 % aus (20 % ,trifft eher nicht zu', 14 % ,trifft nicht zu').

	<b>trifft zu</b>	<b>trifft eher zu</b>	<b>trifft eher nicht zu</b>	<b>trifft nicht zu</b>
<b>Gr. 1 (N=7)</b>	4 (57,1 %)	3 (42,9 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
<b>Gr. 2 (N=16)</b>	14 (87,5 %)	1 (6,3 %)	1 (6,3 %)	0 (0,0 %)
<b>Gr. 3 (N=14)</b>	2 (14,3 %)	2 (14,3 %)	5 (35,7 %)	5 (35,7 %)
<b>Gr. 4 (N=13)</b>	4 (30,8 %)	3 (23,1 %)	4 (30,8 %)	2 (15,4 %)
<b>Ø (N=50)</b>	<b>24 (48 %)</b>	<b>9 (18 %)</b>	<b>10 (20 %)</b>	<b>7 (14 %)</b>



### **Feedback zu den Aufgaben (Item Nr. 11):**

29,3 % der ProbandInnen merkten positiv an, dass die Aufgaben das Erkennen von Zusammenhängen zwischen den Sprachen fördern würden. 17,2 % drückten allgemeine Zustimmung aus, indem sie unter anderem mitteilten, welche Aufgaben ihnen am meisten gefielen. 10,3 % hoben die verwendeten Textmedien positiv hervor. 8,6 % unterstrichen die Verständlichkeit der Aufgaben. Auf das Testformat gingen ebenso 8,6 % ein. Weitere zustimmende Äußerungen bezogen sich auf den Umfang der Aufgaben (5,2 %), die Wahl der verwendeten slawischen Sprachen (5,2 %), die Authentizität der Texte (3,4 %), die Textsorten (3,4 %), den Schwierigkeitsgrad (3,4 %), die Übersichtlichkeit (1,7 %), die Kreativität (1,7 %) und die Themenwahl (1,7 %).

Jene Personen, die negatives Feedback formulierten, nannten die Nummern der Aufgaben, die ihnen nicht gefielen, jedoch ohne Begründung (35,3 %). Knapp ein Viertel des negativen Feedbacks bezog sich auf den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben (23,5 %). 17,6 % standen in Zusammenhang mit dem Testformat. Zwei SchülerInnen bemängelten das schwarz-weiße Layout (11,8 %). Einer Person gefielen die Dialoge nicht (5,9 %). Eine weitere Person meinte, dass der Großteil der Aufgaben nur eine Sprache behandle (5,9 %).

## **6.5 Diskussion**

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Fallstudie vor dem Hintergrund der theoretischen Erkenntnisse diskutiert werden. Zuvor sei darauf hingewiesen, dass sich aufgrund des Stichprobenumfangs kein Anspruch auf Repräsentativität der Ergebnisse ableitet. Dennoch können Tendenzen aufgezeigt und diskutiert werden. Da die ProbandInnen der vier Gruppen die mehrsprachigen Aufgaben annähernd gleich gut lösen konnten, sollten andere Forschende zu ähnlichen

Ergebnissen kommen, wenn sie die Aufgaben unter vergleichbaren Voraussetzungen durchführen. Auch die schriftliche Befragung erfüllt das Gütekriterium der Reliabilität, wobei die Kategorienbildung zu den Antworten auf die offenen Fragen abweichen kann. Hinsichtlich der Validität ist anzumerken, dass die zentrale Forschungsfrage und die forschungsleitenden Fragen durch die gewonnenen Ergebnisse hinreichend beantwortet werden konnten. Die in Kap. 6.1 formulierten Fragestellungen werden nachfolgend unter Einbezug des theoretischen Rahmens diskutiert.

*Sind die Aufgaben für Russisch-SchülerInnen im zweiten Lernjahr geeignet?*

Ja, den meisten SchülerInnen fielen die Aufgaben leicht. Lediglich 12 % empfanden sie als schwierig. Diese Selbsteinschätzung deckt sich mit der durchschnittlich guten Lösungsquote von 85,2 %. Der Schwierigkeitsgrad stellt einen wichtigen Indikator für die Motivation der Lernenden dar. Um sie nicht zu überfordern, wurde darauf geachtet, Texte bzw. einzelne Lexeme zu verwenden, die eigenständig erschließbar sind. Außerdem behandeln die Aufgaben vertraute Themen, sie sind kurz und enthalten Bilder, die das Verstehen fördern. Ollivier und Strasser (2013: 99f.) betonen, dass es im anfänglichen Interkomprehensionsunterricht in erster Linie darum geht, die Motivation der Lernenden zu wecken. Hierfür sollten hochtransparente Texte eingesetzt werden. Ein hohes Maß an Transparenz kann durch nahe Sprachverwandtschaft und bekannte Textstrukturen erreicht werden. Um Lernfortschritte zu machen, sollte die Komplexität der Texte schrittweise gesteigert werden.

*Welche Erfahrungen haben die SchülerInnen mit Sprachvergleichen im Russischunterricht?*

Die befragten SchülerInnen werden nicht regelmäßig mit Sprachvergleichen konfrontiert. Dieses Ergebnis spiegelt die monolinguale Norm des nach Fächern getrennten Fremdsprachenunterrichts wider (vgl. Decke-Cornill 2014: 172). Dabei steht fest, dass Sprachen im Gehirn nicht getrennt voneinander gespeichert werden, sondern einander helfen (vgl. Neuner 2003: 16f.).

*Wie groß ist ihr Interesse daran, weitere slawische Sprachen im Russischunterricht kennenzulernen?*

Zwei Drittel sind daran interessiert. Dabei stellt sich die Frage, wie und in welchem zeitlichen Ausmaß es möglich ist, weitere Slawinen in den regulären Russischunterricht zu integrieren. Die drei Dossiers, die im nachfolgenden Kapitel präsentiert werden, geben interessierten Lehrkräften hierfür Orientierung.

### *Welche Sprachen helfen den SchülerInnen beim Lösen der Aufgaben?*

Erwartungsgemäß erweist sich Russisch als hilfreichste Fremdsprache für das Lösen der Aufgaben in fünf bzw. sieben weiteren slawischen Sprachen. Bemerkenswert ist, dass knapp ein Drittel der SchülerInnen, die mitteilten, die Aufgaben mithilfe ihrer Erstsprache leichter lösen zu können, Deutsch nannte. Diesbezüglich wäre eine halboffene Frage sinnvoll gewesen, um die Gründe dafür herauszufinden. Jedenfalls zeugt dieses Ergebnis von einer ausgeprägten Sprachlernbewusstheit einiger SchülerInnen und knüpft an die Forderung an, die Erstsprachen beim Fremdsprachenlernen nicht auszublenden. Schließlich bilden die in der Erstsprache gemachten Sprachlernerfahrungen die Grundlage für das Lernen weiterer Sprachen. Erstsprachen und Fremdsprachen beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Neuner 2003: 17f.). Deshalb fordert auch der Lehrplan dazu auf, auf Kenntnisse in bereits erlernten Fremdsprachen und Erstsprachen bewusst zurückzugreifen, um das Lernen einer Tertiärsprache zu erleichtern (vgl. LP AHS 2018: 135).

### *Inwieweit tragen die Aufgaben dazu bei, dass die SchülerInnen die Gemeinsamkeiten zwischen den slawischen Sprachen bewusster wahrnehmen?*

Der Anteil der SchülerInnen, denen die Zusammenhänge zwischen den Slawinen durch die Aufgaben bewusster geworden sind, liegt bei 88 %. Darüber hinaus bezieht sich der Großteil des positiven Feedbacks darauf, dass Sprachvergleiche das Erkennen von Gemeinsamkeiten zwischen den slawischen Sprachen fördern. Es zeigt sich also, dass Dossier I dazu beiträgt, das zentrale Ziel der Interkomprehensionsdidaktik, nämlich die Förderung von Sprachenbewusstheit und Sprachlernbewusstheit (vgl. Bär 2009: 28), umzusetzen.

### *Inwieweit motivieren die Aufgaben die SchülerInnen zum interkomprehensiven Erschließen weiterer slawischer Sprachen?*

Zwei Drittel der SchülerInnen können sich vorstellen, noch mehr Texte in slawischen Sprachen durch Interkomprehension zu erschließen. Aufgrund des hohen Interesses wurden drei weitere Dossiers entworfen (siehe Kap. 6.6).

### *Wie können die Aufgaben optimiert werden?*

Aufgabe 2 hat den SchülerInnen am wenigsten gefallen. Bedauerlicherweise lassen sich aus den dazugehörigen Kommentaren keine Optimierungsvorschläge ableiten. Der zweithäufigste Kritikpunkt bezieht sich auf den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben insgesamt. Allerdings ist die Lösungsquote von 85,2 % sehr zufriedenstellend.

## **6.6 Weiterführende mehrsprachige Aufgaben**

### **6.6.1 Dossier II: Die slawische Sprachfamilie**

Nach der Bearbeitung von Dossier I haben die SchülerInnen erkannt, dass sie mit Hilfe des Russischen weitere slawische Sprachen verstehen, ohne diese formal erlernt zu haben. Ziel des zweiten Dossiers ist es, den SchülerInnen zunächst einen Einblick in die Verbreitung der drei größten Sprachgruppen der indoeuropäischen Sprachfamilie zu geben. Darüber hinaus sollen sie die einzelnen Slawinen den west-, ost- und südslawischen Sprachen zuordnen und sie am Schriftbild erkennen können. Die SchülerInnen lernen schließlich das ukrainische und tschechische Alphabet kennen, ehe sie in Dossier III einen ukrainischen Text und in Dossier IV einen tschechischen Text interkomprehensiv erschließen werden.

Zu Beginn des zweiten Dossiers haben die SchülerInnen die Aufgabe, fünf bzw. sieben slawische Sprachen anhand ihrer Schrift zu identifizieren. Bei dem Textausschnitt handelt es sich um einen Artikel der UN-Kinderrechtskonvention in gekürzter Fassung, die in 24 Sprachen publiziert wurde (vgl. BMUKK 2011). Da jeweils der gleiche Text vorliegt, ist der Grad der Sprachverwandtschaft zwischen den einzelnen Slawinen besser ersichtlich. Zunächst sollten die SchülerInnen darauf aufmerksam gemacht werden, dass die slawischen Sprachen entweder lateinische Buchstaben mit Diakritika oder die Kyrilliza verwenden. Hierfür bietet es sich an, sie zu fragen, welche Slawinen die lateinische Schrift und welche die kyrillische verwenden. Die SchülerInnen sollen im Anschluss jene Buchstaben und Diakritika markieren, die für die jeweilige slawische Sprache typisch sind. Bei fortgeschrittenen Russisch-LernerInnen kann der deutsche Text auch weggelassen werden oder es können zusätzliche slawische und/oder nicht-slawische Sprachen hinzugefügt werden. Bei der Wahl der zusätzlichen Sprachen sollte auf die Herkunftssprachen der SchülerInnen Rücksicht genommen werden, damit sie sich auch hier als ExpertInnen einbringen können. Bei vorliegender Aufgabe wurde Türkisch als zusätzliche Sprache gewählt, denn einerseits enthält das Türkische – wie auch die Slawinen in der Lateinschrift – Diakritika, andererseits ist es die häufigste Sprache im muttersprachlichen Unterricht in Österreich (siehe Kap. 5.2). Befinden sich SchülerInnen in der Klasse, die eine der Sprachen als Erst- oder Zweitsprache sprechen, sollen sie den Text laut vorlesen, damit sich die anderen Lernenden einen Eindruck vom Klang dieser Sprache machen können.

Die nachfolgende Aufgabe zur Klassifikation der slawischen Sprachen knüpft an das Ziel der Mehrsprachigkeitsdidaktik an, das in erster Linie darin besteht, ein Bewusstsein für die Sprachenvielfalt zu schaffen (siehe Kap. 2.2). Die Bewusstmachung der sprachlichen und

kulturellen Vielfalt stellt darüber hinaus ein zentrales Ziel der europäischen Sprachenpolitik dar (siehe Kap. 4.1). Bei der Erstellung des Dossiers wurde Wert darauf gelegt, neben den offiziellen Standardsprachen auch die slawischen Mikrosprachen zu thematisieren. Die Förderung sprachlicher und sozialer Toleranz ist Teil des Konzepts von language awareness und ein wichtiges Ziel der Interkomprehensionsdidaktik (siehe Kap. 3.2.2.1).

Der dritte Teil des zweiten Dossiers, in dem es um die verschiedenen Schriftsysteme der slawischen Sprachen geht, sind an die Miniportraits von Klein und Stegmann (2000: 15f.; siehe auch Kap. 3.2.3.1) angelehnt. Falls von den SchülerInnen gewünscht, können, wie in EuroCom vorgeschlagen wird (vgl. ebd.), auch Informationen zu den SprecherInnen-Zahlen und zur historischen Entwicklung der Sprachen vermittelt werden. Das Dossier beschränkt sich hier auf einen Überblick über die wichtigsten orthographischen und phonetischen Merkmale des Ukrainischen und Tschechischen. Die SchülerInnen lesen ein ukrainisches Horoskop und sollen darin alle Buchstaben entdecken, die dem Russischen nicht bekannt sind. In dem kurzen Textausschnitt kommen alle Buchstaben bis auf *Г* vor. Nachdem die SchülerInnen das ukrainische Alphabet kennengelernt haben, sollen sie auf der nächsten Seite russische Schlagzeilen aus dem *Новый Венский журнал* überfliegen, um jene Buchstaben zu finden, die im Ukrainischen nicht vorkommen.

Bei der Darstellung des tschechischen Alphabets, das zahlreiche Diakritika enthält, wurden die Erläuterungen zu den Phonem-Graphem-Entsprechungen möglichst einfach und knapp gehalten. Im Unterschied zum Russischen können Vokale im Tschechischen sowohl lang als auch kurz sein. Da die langen Vokale für jene SchülerInnen, die nur mit der russischen Sprache vertraut sind, vielleicht ungewöhnlich klingen, sollten sie die Gelegenheit erhalten, tschechische Wörter auszusprechen. Für das Dossier Wörter wurden Wörter gewählt, deren Bedeutung die Lernenden mithilfe des Russischen erraten können. Beim lauten Lesen ist auf den Initialakzent und die Vokalquantität zu achten.

Selbstverständlich können auch andere oder noch mehr Slawinen besprochen werden. Dies ist vor allem dann zu begrüßen, wenn sich die Schule in einer Grenzregion zu einem slawischen Land befindet. Die SchülerInnen dürfen im Interkomprehensionsunterricht jedoch nicht überfordert werden. Es sei daran erinnert, dass die Aufgaben motivationsfördernd sein sollen.

## Dossier II: Die slawische Sprachfamilie

### 1. Slawische Sprachen erkennen

Errätst du, in welchen slawischen Sprachen die Texte geschrieben sind? Ordne folgende Sprachen den Texten zu:

*Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS) – Russisch – Polnisch – Tschechisch – Bulgarisch*

Ein Text ist in keiner slawischen Sprache geschrieben. Um welche Sprache könnte es sich handeln?

<i>Deutsch</i>	Du sollst alle Rechte haben, die in dieser Erklärung aufgeführt sind, unabhängig davon, woher du kommst, welche Hautfarbe und welches Geschlecht du hast, welche Sprache du sprichst, welche Religion du ausübst, welche Meinungen du hast und ob du reich oder arm bist. Das soll für dich selbst und deine Familie gelten.
	Ti trebaš imati sva prava koja su navedena u ovoj izjavi, neovisno o tome odakle dolaziš, koju boju kože imaš i kojeg si spola, kojim jezikom govoriš, koje si vjerske ispovijesti, kakvog si mišljenja, te da li si bogat/a ili siromašan/siromašna. To treba da vrijedi kako za tebe samog/samu, tako i za tvoju porodicu.
	Ты обладаешь всеми правами, перечисленными в данном Заявлении, независимо от того откуда ты, твоего цвета кожи, твоего пола, на каком языке ты говоришь, какую религию ты исповедуешь, какого мнения ты придерживаешься, богатый ли ты или бедный. Это распространяется на тебя и твою семью.
	Mają Ci przysługiwać wszystkie prawa wymienione w tej deklaracji, bez względu na Twoje pochodzenie, kolor Twojej skóry i Twoją płeć, język, jakim mówisz, Twoją religię, Twoje poglądy, Twój status majątkowy, a więc czy jesteś bogaty/bogata czy też biedny /biedna. Mają one obowiązywać zarówno dla Ciebie jak i Twojej rodziny.
	Náleží ti všechny práva, které jsou uvedené v této úmluvě, bez ohledu na to, jakou máš barvu pleti, odkud pocházíš a jakého jsi pohlaví, jakým jazykem mluvíš, jakého jsi náboženství, jaké máš názory, jestli jsi bohaté nebo chudobné. To platí pro tebe a pro tvoji rodinu.
	Ти трябва да имаш всички права, които са дадени в тази декларация, без да има значение, от къде идваш, какъв е цветът на кожата ти и какъв пол имаш, какъв език говориш, каква религия изповядаш, какви са твоите възгледи, дали си богат или беден. Ти трябва да имаш значение за самия себе си и за твоето семейство.
	Nereli olduğundan, cildinin renginden ya da cinsiyetinden, hangi dili konuştuğundan, dininin ne olduğundan, hangi görüşleri savunduğundan ve zengin ya da fakir olmandan bağımsız olarak, bu deklarasyonda belirtilen tüm haklara sahip olmalısn. Bu hem senin hem de ailen için geçerli olmalıdır.

Textausschnitt aus: BMUKK 2011

## 2. Klassifikation der slawischen Sprachen

- Die **slawischen**, **germanischen**, **romanischen**, **keltischen** und **baltischen** Sprachen sowie Griechisch und Albanisch gehören zur *indoeuropäischen* Sprachfamilie.
- Ungarisch, Finnisch und Estnisch zählen zur *finnougrischen* Sprachfamilie.

Trage die drei größten europäischen Sprachgruppen in die Karte ein:

*germanisch – romanisch – slawisch*

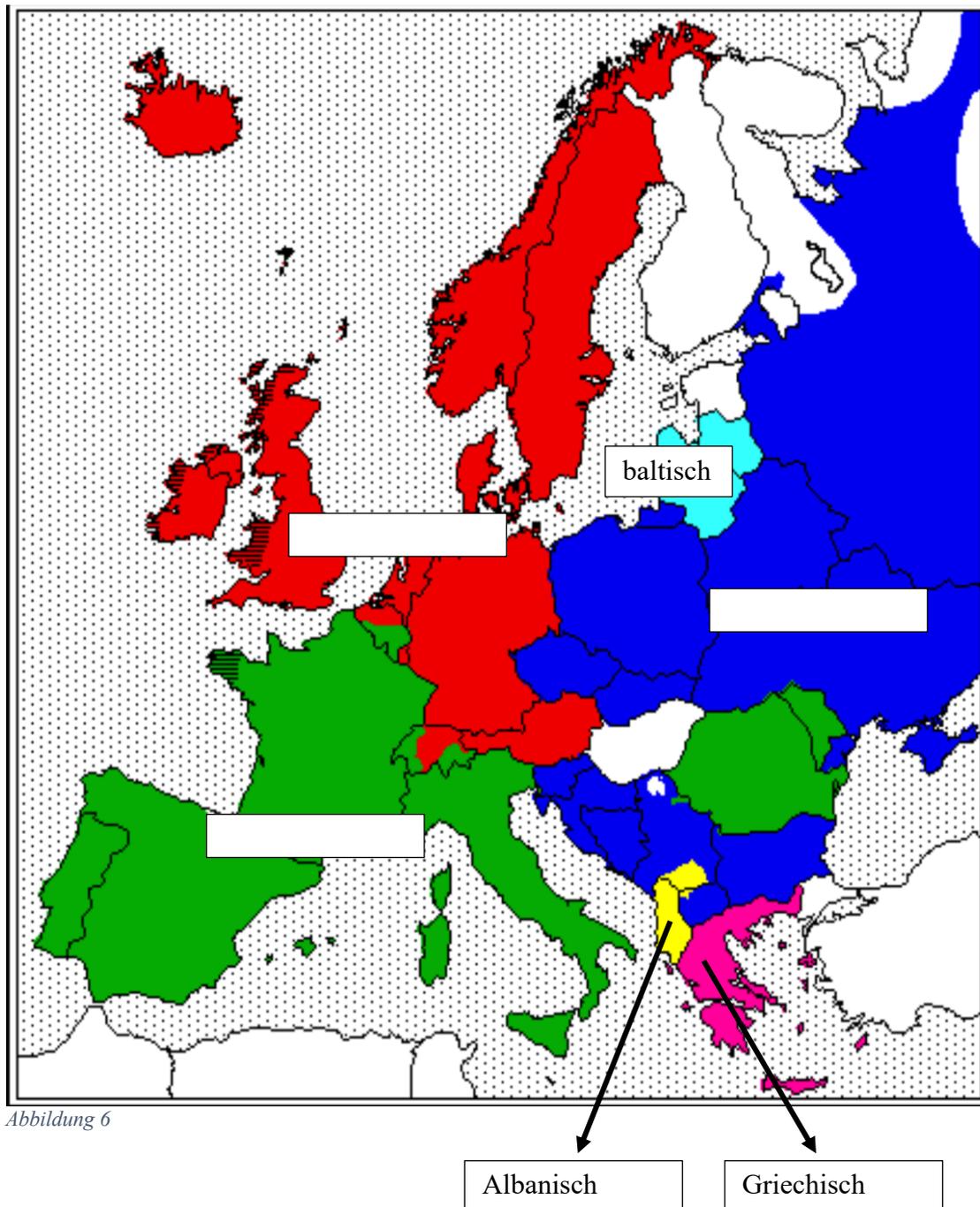


Abbildung 6

- Die slawische Sprachfamilie wird in drei Untergruppen eingeteilt: in **westslawische**, **ostslawische** und **südslawische** Sprachen.

**Verbinde die slawischen Sprachen mit der dazugehörigen Untergruppe.**

Südslawisch	Russisch, Ukrainisch, Weißrussisch
Ostslawisch	Polnisch, Tschechisch, Slowakisch
Westslawisch	Slowenisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Bulgarisch, Mazedonisch

- Neben den slawischen Standardsprachen zählen kleinere Sprachen – sogenannte *Mikrosprachen* – zur slawischen Sprachfamilie, die keine offiziellen Staatssprachen sind, z.B.:
  - **Burgenlandkroatisch** in Österreich,
  - **Ober- und Niedersorbisch** in Deutschland,
  - **Kaschubisch** in Polen
  - **Ruthenisch** bzw. **Russinisch** in der westlichen Ukraine, der östlichen Slowakei, Ost-Ungarn und Nord-Serbien,
  - **Resianisch** oder **Moliseslawisch** bzw. **Molisekroatisch** in Italien.

### 3. Schriftsysteme

- Die slawischen Sprachen verwenden unterschiedliche Schriftsysteme: die **Kyрилlica** und die **Latinica**.
  - **Ostslawische** Sprachen sowie das **Bulgarische** und **Mazedonische** verwenden **kyrillische** Buchstaben.
  - **Westslawische** Sprachen sowie das **Slowenische**, **Bosnische** und **Kroatische** werden **lateinisch** geschrieben.
  - **Serbisch** kann sowohl kyrillisch als auch lateinisch geschrieben werden.

### Ukrainisch

**Folgender Text ist auf Ukrainisch. Markiere jene Buchstaben, die das russische Alphabet nicht kennt.**

#### Гороскоп на травень 2022: Телець

Травень принесе Тільцям нові незабутні сюрпризи, які ви точно не очікували раніше. Сильніше за інших зміни відчують ті, хто народився з 5 по 7 травня. На вас чекає крутий поворот в кар'єрі, шлюб або розлучення, а можливо і переїзд. Події будуть розвиватися дуже швидко, однак з 3 травня вам захочеться гармонії та спокою – вам напевне захочеться відправитися на природу, на дачу, за місто.

Textausschnitt aus: <https://1plus1.ua/novyny/goroskop-na-traven-2022-dla-vsih-znakiv-zodiaku-detalnij-prognoz-vid-astrologini-so-peredbacila-vijnu> [Zugriff am 28.04.2022]

**Betrachte nun das ukrainische Alphabet. Ein weiterer Buchstabe, der in dem ukrainischen Text nicht vorkam, existiert im Russischen nicht. Markiere ihn.**

А а	Є є	К к	С с	Ш ш
Б б	Ж ж	Л л	Т т	Щ щ
В в	З з	М м	У у	Ь ь
Г г	И и	Н н	Ф ф	Ю ю
Ґ ґ	І і	О о	Х х	Я я
Д д	Ї ї	П п	Ц ц	
Е е	Й й	Р р	Ч ч	

*Alphabet aus Tafel et al. 2009: 33*

- Im Ukrainischen wird vor den Vokalen *я, ю, є, ї* und nach den Konsonanten *б, п, м, в, ф* ein **Apostroph (')** geschrieben. Dadurch wird der Konsonant vor dem Apostroph weich ausgesprochen.  
**Auch im Text kam ein Apostroph vor. Finde ihn.**
- Der Buchstabe **Ґ ґ** wurde Ende des 20. Jahrhunderts wieder ins ukrainische Alphabet aufgenommen und kommt nur in Lehnwörtern wie *грунт* ‚Boden‘, *ґрати* ‚Gitter‘ oder in Lautmalereien wie *телотату* ‚schnattern (von Gänsen)‘ vor.  
*р* wird wie [g] in dt. **G**ans ausgesprochen, *г* hingegen wie [h] in dt. **H**and.
- Die Buchstaben **є** und **ї** sind jotiert:
 

<b>є</b>	<b>jetzt</b>
<b>ї</b>	<b>jippie</b>
- Die Buchstaben **е**, **и** und **і** sind nicht jotiert:
 

<b>е</b>	<b>Fett</b>
<b>и</b>	<b>Tisch</b>
<b>і</b>	<b>Igel</b>

**Sieh dir nochmals das ukrainische Alphabet an. Welche vier Buchstaben kommen im Russischen, jedoch nicht im Ukrainischen vor? Die folgenden Schlagzeilen in russischer Sprache sollten dir bei der Beantwortung dieser Frage helfen:**

- Арт-объекты в культурном квартале Линца. Но при чём тут Украина?
- Любите ли вы зиму, как любит её Австрия
- Экономическое чудо города Вёргль
- Что может объединить дипломатию, горные лыжи и радиацию
- Пауль Эренфест. Ещё один гениальный учёный, ещё один венский еврей
- Съедобные ваучеры

*Russische Schlagzeilen aus: Новый Венский журнал. <https://nwm.at> [Zugriff am 28.04.2022]*

## Tschechisch

- Das tschechische Alphabet verwendet **lateinische** Buchstaben mit kleinen Zusatzzeichen, den sogenannten **Diakritika**:

- ´ (Strich) **čárka**
- ° (Kringel) **kroužek**
- ˇ (Häkchen) **háček**

Die Diakritika weisen auf eine abweichende **Aussprache** hin, markieren jedoch nicht die Betonung. Im Tschechischen wird immer die **erste Silbe betont**.

- Vokale mit Strich (´) sind **lang**: á, é, í, ý, ó, ú;
- ů mit Kringel (°) ist ebenfalls ein **langer** Vokal
- Vokale ohne Strich (´) sind **kurz**: a, e, i, y, o, u
- Die Vokallänge ändert – wie im Deutschen – die Bedeutung eines Wortes, z.B. tsch. *pas* ‚Reisepass‘ vs. *pás* ‚Gürtel‘  
dt. *Mitte* vs. *Miete*
- Die kurzen Vokale **i** und **y** werden beide [i] ausgesprochen, wie in dt. *Igel*
- Die langen Vokale **í** und **ý** werden beide [i:] ausgesprochen, wie in dt. *Liebe*
- Die Aussprache der Buchstaben mit Häkchen (ˇ) kannst du dir mit deutschen Vergleichswörtern einprägen.

**Markiere alle Buchstaben mit Häkchen (ˇ) im Alphabet und präge dir die Lautentsprechungen ein.**

A a	Anton	Ňň	[nʲ] Cognak
Á á	Jahr	O o	Koch
B b	Berta	Ó ó	Tor
C c	Zitrone	P p	Post (nicht behaucht)
Č č	Tscheche	Q q	quasi
D d	Dora	R r	rot (Zungenspitzen-r)
Ď ě	[dj] Nadja	Ř ř	[r <sup>sch</sup> ]
E e	Ärger	S s	Messer (stimmlos)
É é	Ähre	Š š	Schule (stimmlos)
Ě ě	Jäger	T t	Ton (nicht behaucht)
F f	Film	Ť ť	[tʲ]
G g	Gold	U u	Luft
H h	heute	Ú ú	Natur
Ch ch	machen	Ů ů	Natur
I i	ist	V v	Wasser
Í í	nie	W w	Watt
J j	jeder	X x	Xaver
K k	Kamm (nicht behaucht)	Y y	ist
L l	List	Ý ý	nie
M m	Motor	Z z	Semmel (stimmhaft)
N n	Nacht	Ž ž	Journalist (stimmhaft)

Alphabet (leicht abgeändert) aus: Hirschmann 2011: 12.

**Versuche, die tschechischen Wörter auszusprechen und ihre Bedeutung zu erraten.  
Denk daran, dass die Betonung stets auf der ersten Silbe liegt.**

blůza      lehký      moře      slyšet      německý      režisér      chodit  
sýr      památka      úroveň      žurnál      ďábel      píseň      dům

- Die Konsonanten **l** und **r** können im Tschechischen eigene Silben bilden, z.B.

*blb*    ‚Blödmann‘  
*hrb*    ‚Buckel‘  
*krk*    ‚Hals‘  
*Srb*    ‚Serbe‘  
*vlk*    ‚Wolf‘

**Wag dich nun an folgenden Zungenbrecher heran:**

Strč prst skrz krk.



Abbildung 7

### 6.6.2 Dossier III: Ukrainisch

Für die erste Aufgabe in Dossier III erhält die eine Hälfte der Klasse ein Kärtchen mit einem Begriff auf Ukrainisch, die andere Hälfte ein Kärtchen mit der russischen Entsprechung. Besteht die Klasse nur aus wenigen SchülerInnen, können jeweils zwei russische bzw. zwei ukrainische Kärtchen ausgeteilt werden.

Die SchülerInnen gehen dann in der Klasse umher, um die Partnerin bzw. den Partner mit dem passenden Kärtchen in der anderen Sprache zu finden. Nachdem sie sich gefunden haben, hängen sie ihre Kärtchen an die Tafel. Durch diese Aufgabe lernen die SchülerInnen panslawische Wörter wie etwa *бог* oder *брат* kennen, die nach der EuroCom-Methode zum zweiten Sieb gehören (siehe Kap. 3.2.3.1). Es wurden teilweise Wortpaare gewählt, die in beiden Sprachen die gleiche Schreibung haben. Nachdem die SchülerInnen im vorigen Dossier die Unterschiede zwischen dem ukrainischen und russischen Alphabet herausgearbeitet haben, sollen sie nun Wörter mit Buchstaben, die dem Russischen fremd sind, als ukrainisch identifizieren können. Dazugehörige Wortpaare sind etwa russ. *человек* vs. ukr. *чоловік* oder russ. *поезд* vs. ukr. *поїзд*. Ferner enthält die Aufgabe Lexeme wie etwa russ. *неделя* vs. ukr. *тиждень* oder russ. *минута* vs. ukr. *хвилина*, deren Schreibungen keinerlei Ähnlichkeiten miteinander aufweisen. Nach der Terminologie von Klein und Stegmann (2000: 146) handelt sich hierbei um Profilwörter, die nicht erschließbar sind und im Wörterbuch nachgeschlagen werden müssen (siehe Kap. 3.2.3.1; 3.2.3.2).

Die SchülerInnen sollen nicht nur rezeptive, sondern auch interaktionale Interkomprehension kennenlernen (siehe Kap. 3.2.1). In Aufgabe 2 lernen sie durch den russisch-ukrainischen Sprachvergleich, wie man sich auf Ukrainisch begrüßt, nach dem Namen, Befinden sowie Wohnort fragt und sich verabschiedet. Die drei Dialoge in Aufgabe 3 sind Beispiele für interaktionale Interkomprehension (vgl. Ollivier; Strasser 2013: 44) bzw. Tandemkommunikation (Tafel et al. 2009: 5f.): Zwei Personen sprechen in unterschiedlichen Sprachen miteinander, aber sie können einander verstehen. Zunächst werden die Dialoge im Plenum laut vorgelesen. Dabei soll auf eine korrekte Aussprache geachtet werden. Wenn SchülerInnen mit Ukrainisch als Erst- oder Zweitsprache in der Klasse sind, agieren sie als ukrainische Native Speaker, ansonsten übernimmt die Lehrperson diesen Part. Nach dem Vorlesen versuchen die SchülerInnen, ähnliche ukrainisch-russische Dialoge zu produzieren. Anschließend können sie die Methode der interaktionalen Interkomprehension auch mit anderen Sprachen, die sie beherrschen, ausprobieren.

Aufgabe 4 beinhaltet Aufgaben zum interkomprehensiven Erschließen eines ukrainischen Dialogs, der aus einem Lesebuch für Ukrainisch-Lernende stammt. Dabei kommen verschiedene Lesestrategien zum Einsatz. Wapenhans (2014: 126) definiert Lesestrategien als „mentale Handlungspläne zum Lösen von Problemen, die bewusst oder unbewusst, aber immer individuell eingesetzt werden und ein optionales Vorgehen beim Lesen bezeichnen“. Um das Erschließen von Texten im Russischunterricht zu erleichtern, empfiehlt der Autor eine Gliederung in drei Lesephasen: vor, während und nach der Lektüre.

- Strategien *vor* dem Lesen helfen den Russischlernenden dabei, Leseziel und Lesestil eines Textes festzulegen. Überschriften und Bilder geben Hinweise auf die Textsorte und den Textinhalt. Zudem sollen die Lernenden ihr Vor- und Hintergrundwissen zum Thema des Textes aktivieren (vgl. ebd.: 126).
- *Während* der Lektüre verschaffen sich die Lernenden zunächst einen groben Überblick. Unbekannte Textstellen werden durch das Vorwissen aus bekannten Sprachen und aus dem Kontext erschlossen. Das Vorlesen des Textes durch die Lehrperson oder SchülerInnen mit russischsprachigem Hintergrund kann ebenso das Leseverstehen erleichtern. Darüber hinaus eignet sich der Einsatz von Lesetechniken. Es handelt sich hierbei um „konkrete Handlungen, die das Lesen und Verstehen unterstützen, wie Unterstreichen und Markieren, Visualisieren, Wörterbuchnutzung“ (ebd.).
- *Nach* dem Lesen bietet es sich an, die Kernaussage des Textes herauszuarbeiten, den Text zu bewerten, den Textinhalt zusammenzufassen und die Arbeitsschritte zu reflektieren (vgl. ebd.: 127).

Die ersten beiden Fragen in Aufgabe 4 können die SchülerInnen beantworten, indem sie einen Blick auf den Aufbau und das Layout des Textes werfen. Die fast durchgehende Verwendung von Anführungszeichen am Anfang und Ende eines Satzes lässt darauf schließen, dass es sich um direkte Reden handelt. Zudem ist zu beachten, dass jeder Satz in einer neuen Zeile beginnt. Auffallend ist auch, dass der Text keine Absätze enthält. Dies legt die Vermutung nahe, dass zwei Personen miteinander sprechen. Es kann sich also nur um einen Dialog handeln.

Den SchülerInnen ist aus dem Deutsch- und Fremdsprachenunterricht bekannt, dass Berichte, E-Mails und Leserbriefe anders aufgebaut sind und ein abweichendes Layout haben. So viele direkte Reden wären für einen administrativen Text sehr ungewöhnlich. Presseartikel können bekanntlich zwar direkte Reden enthalten, jedoch nicht ausschließlich. Außerdem sind sie gewöhnlich in Absätze gegliedert. Somit kann es sich nur um Unterhaltungsliteratur handeln.

Frage 3 kann auf Anhieb beantwortet werden, weil *універсумем* ein Internationalismus ist. Was genau es damit auf sich hat, ist in der Vor-Lese-phase noch nicht relevant.

Vor dem eigentlichen Lesen wird der Text im Idealfall von zwei SchülerInnen mit ukrainischem Hintergrund laut vorgelesen. Die Lernenden sollen auf Körpersprache und Stimme der Vortragenden achten, denn sie geben Aufschluss über den Inhalt des Dialogs.

Die Fragen 4 bis 7 zielen auf das globale Leseverstehen ab, 8 bis 11 auf das Detailverstehen und 12 auf das selektive Verstehen. Im Folgenden soll ein knapper Überblick über die verschiedenen Lesestile und -ziele gegeben werden:

- *Orientierendes* Lesen mit dem Ziel des *globalen* Leseverstehens wird angewendet, um sich einen Eindruck vom Text in Bezug auf Inhalt und Thema zu verschaffen. Die LeserInnen orientieren sich an Überschriften, graphischen Hervorhebungen oder Bildern.
- *Detailliertes* Lesen geht mit einer vollständigen und gründlichen Lektüre des Textes einher. Es sollen möglichst alle Einzelheiten erfasst werden. Die LeserInnen markieren zentrale Textstellen, machen sich Notizen, ziehen Schlussfolgerungen und stellen Zusammenhänge her.
- Beim *selektiven* Lesen wird der Text durchsucht, um Antworten auf eine spezifische Frage zu finden. Irrelevante Informationen werden ausgeblendet (vgl. Wapenhans 2014: 125).

Die Fragen 8 bis 11 zum Detailverstehen lösen die SchülerInnen durch interkomprehensives Erschließen. Die Vorgehensweise orientiert sich an den Erschließungsstrategien von Heinz und Kuße (2015: 19-25) (siehe Kap. 3.2.3.2). Damit die Lernenden einen besseren Überblick über die erschlossenen Elemente haben, gehen sie nach der Trainingsmethode des *Positivlesens* bzw. *Traffic Light Reading* vor: „Die Leser unterstreichen im Text mit einem grünen Stift alles, was sie verstehen; mit einem gelben Stift Wörter und Wortgruppen, die sie selbstständig erschließen können; mit einem roten Stift nur die unbekanntesten Wörter, die für das Textverständnis wichtig sind und die sie deshalb nachschlagen müssen“ (Wapenhans 2014: 127f.).

Die dem Anhang zu entnehmende Lösung zeigt, wie der Text nach der Methode mit den drei Farben im Idealfall erschlossen wird. Wenn die Aufgabe in Einzelarbeit durchgeführt wird, ist davon auszugehen, dass nicht alle SchülerInnen gleich viele Elemente erschließen werden können. Daher ist es angebracht, nicht erst am Schluss, sondern nach jedem Schritt die Ergebnisse

im Plenum zu vergleichen. Die Leseaufgabe sollte den SchülerInnen Erfolgserlebnisse verschaffen und ihre Motivation fördern. Sie dürfen also keinesfalls sich selbst überlassen werden.

Die Leseaufgabe richtet sich an Russisch-SchülerInnen, die zumindest das Niveau A2 erreicht haben. Laut GERS (2001: 75) können Lernende auf Niveau A2 „kurze, einfache Texte zu vertrauten, konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird“. Außerdem können sie „kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten“ (ebd.). Wie aus der Lösung ersichtlich ist, kann der ukrainische Text zum Großteil mit Hilfe des Russischen und aus dem Kontext erschlossen werden. Zudem enthält er Internationalismen. Er ist kurz und in einfacher Sprache gehalten. Die hergeleiteten russischen Vokabeln sind geläufig und sollten den SchülerInnen bekannt sein.

Das Dossier fördert auch die produktiven Kompetenzen. Nach dem Lesen fassen die SchülerInnen den Inhalt des Textes in wenigen Sätzen auf Russisch zusammen. Außerdem schreiben sie eine eigene Überschrift zum Text auf Russisch.

### Dossier III: Ukrainisch

1. Ist das Wort auf deinem Kärtchen UKRAINISCH oder RUSSISCH?  
Suche deine/n ukrainische/n bzw. russische/n Partner/in.  
Hängt eure Kärtchen an die Tafel, nachdem ihr euch gefunden habt.

бог	бог
брат	брат
ГОЛОВА	ГОЛОВА
человек	ЧОЛОВІК
официант	офіціант
музыка	музика
дом	дім
хлеб	хліб
нос	ніс
река	ріка

врач	лікар
актёр	актор
поезд	поїзд
тётя	тітка
бумага	папір
неделя	тиждень
минута	хвилина
письмо	лист
город	місто
семья	родина
самолёт	літак
ноябрь	листопад

**2. Arbeitet zu zweit und findet die ukrainischen Entsprechungen.**

По-русски говорят ...		По-украински говорят ...	
1	Доброе утро.	a	До побачення.
2	Спасибо.	b	Я з Австрії.
3	Откуда ты?	c	Доброго вечора.
4	Привет.	d	Я живу в Відні.
5	До свидания.	e	Доброго ранку.
6	Как дела?	f	Бувай.
7	Как тебя зовут?	g	Як тебе звати?
8	Где ты живёшь?	h	Мене звати ...
9	Пока.	i	Як справи?
10	Добрый день.	j	Дякую.
11	Добрый вечер.	k	Звідки ти?
12	Я из Австрии.	l	Добрый день.
13	Меня зовут ...	m	Де ти мешкаєш?
14	Я живу в Вене.	n	Привіт.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14

**3. Lest die ukrainisch-russischen Dialoge laut.**

**Person A spricht Ukrainisch und versteht Russisch. Person B spricht Russisch und versteht Ukrainisch.**

A: Привіт. Як тебе звати?  
 B: Привет. Меня зовут ... А как тебя зовут?  
 A: Мене звати ...  
 B: Откуда ты?  
 A: Я з Україн. А ти?  
 B: Я из Австрии.

A: Добрий день!  
 B: Добрый день!  
 A: Як справи?  
 B: Спасибо, хорошо. А у тебя?  
 A: Дякую, нормально.

- A: Доброго ранку!  
 B: Доброе утро!  
 A: Звідки ти?  
 B: Я из Австрии. А ты?  
 A: Я з України.  
 B: Где ты живёшь?  
 A: Я живу в Києві. А ти?  
 B: Я живу в Вене.

#### 4. Leseaufgabe

1	<b>Настав час іти в університет</b>
2	У понеділок вранці мама заходить у кімнату розбудити свого сина.
3	«Вставай, сьома година. Настав час іти в університет!»
4	«Але чому, мамо? Я не хочу йти».
5	«Назви мені дві причини, чому ти не хочеш іти», - каже мама синові.
6	«Студенти ненавидять мене - раз, і вчителі ненавидять мене теж!»
7	«Ах, це не причини не йти в університет. Вставай!»
8	«Гаразд. Назви мені дві причини, чому я повинен іти в університет», - каже він
9	своїй мами.
10	«Ну, по-перше, тобі 55 років. А по-друге, ти керівник університету! Вставай
11	зараз же!»

*Text aus: Dniprova 2015: 45*

#### VOR dem Lesen:

1. Betrachte den Aufbau und das Layout. Um welche Textsorte handelt es sich?
  - a. Dialog
  - b. Bericht
  - c. E-Mail
  - d. Leserbrief
2. Für welchen Bereich wurde der Text verfasst?
  - a. Presse
  - b. Unterhaltungsliteratur
  - c. Administration
3. Lies den Titel. Worum könnte es im Text gehen?

#### WÄHREND des Lesens:

##### *Globalverstehen*

**Der Text wird nun laut vorgelesen. Achte auf Gestik, Mimik, Tonfall usw.**

**Beantworte anschließend die Fragen 4 bis 7.**

4. Welche Absicht verfolgt der Text?
  - a. Werbung für ein Produkt
  - b. Unterhaltung
  - c. moralische Belehrung
  - d. historische Information
5. Какие отношения между этими двумя людьми?

---

6. Где находятся люди?

---

7. Что делают люди?

---

### *Detailverstehen/Sprachvergleich*

8. Unterstreiche mit einem **grünen** Stift alle Wörter, die du sofort erkennst (Internationalismen, Lehnwörter, Eigennamen). Wie lauten diese Wörter in anderen Sprachen, die du kennst?
9. Unterstreiche mit einem **gelben** Stift alle Wörter/Phrasen/Sätze, die du mit Hilfe des Russischen verstehst.
10. Versuche, die fettgedruckten Ausdrücke aus dem Kontext zu erschließen:

- |       |  |
|-------|--|
| 1/3   | <b>Настав час</b> іти в університет!                             |
| 2     | У понеділок <b>вранці</b> :                                      |
| 3     | Вставай, <b>сьома година</b> :                                   |
| 7     | <b>це</b> не причини:  |
| 8     | Назви мені дві причини, чому я <b>повинен</b> іти в університет: |
| 8-9   | каже <b>він</b> своїй мамі:                                      |
| 10    | тобі 55 <b>років</b> :   |
| 10-11 | Вставай <b>зараз</b> же!   |

11. Unterstreiche die verbliebenen unbekanntenen Wörter mit einem **roten** Stift und schlage sie im Wörterbuch nach. Achte dabei auf den Kontext.

### *Selektives Verstehen*

12. Beantworte nun folgende Fragen zum Text auf Russisch (offene Antworten):
  - a. В какой день недели происходит действие рассказа?

---

b. В какое время суток происходит действие рассказа?

\_\_\_\_\_

c. Почему сын сегодня не хочет идти в университет?

\_\_\_\_\_

d. Сколько лет сыну?

\_\_\_\_\_

e. Кем работает сын?

\_\_\_\_\_

**NACH dem Lesen:**

13. Fasse den Text auf Russisch in zwei bis drei Sätzen zusammen.

14. Erfinde eine eigene Überschrift zum Text auf Russisch.

\_\_\_\_\_

### 6.6.3 Dossier IV: Tschechisch

Für die Leseaufgabe in Dossier IV wurde ein authentischer Text in tschechischer Sprache gewählt, der auf der offiziellen Tourismus-Webseite der Stadt Prag zu finden ist. Auch dieses Dossier enthält mehrere Aufgaben, die vor, während und nach der Rezeption des Textes zu bearbeiten sind.

In Dossier II haben die SchülerInnen erfahren, welche slawischen Sprachen kyrillisch und welche lateinisch geschrieben werden. Außerdem haben sie das tschechische Alphabet mit seinen Diakritika kennengelernt. Frage 1 sollten sie somit auf Anhieb beantworten können. Die Bilder helfen ihnen, die Fragen 2 bis 4 zu beantworten. Zudem geben die Zwischenüberschriften wichtige Hinweise auf die Textsorte, die Zielgruppe und den Inhalt.

Nachdem die ersten vier Fragen beantwortet und im Plenum besprochen wurden, sollen die SchülerInnen den Text überfliegen und bestimmte Informationen heraussuchen.

Der sprachenvergleichende Teil ist wie in Dossier III konzipiert. Auch dieser Text kann über das Russische und mithilfe des Kontextes weitgehend erschlossen werden. Außerdem enthält er zahlreiche Internationalismen.

Der Text ist länger als jener in Dossier III und setzt einen umfangreicheren Wortschatz im Russischen voraus. Die Anforderungen entsprechen den GERS-Deskriptoren auf dem Niveau B1 im Bereich *Zur Orientierung lesen*: „Kann in einfachen Alltagstexten wie Briefen, Informationsbroschüren und kurzen offiziellen Dokumenten wichtige Informationen auffinden und verstehen“ (Europarat 2001: 75).

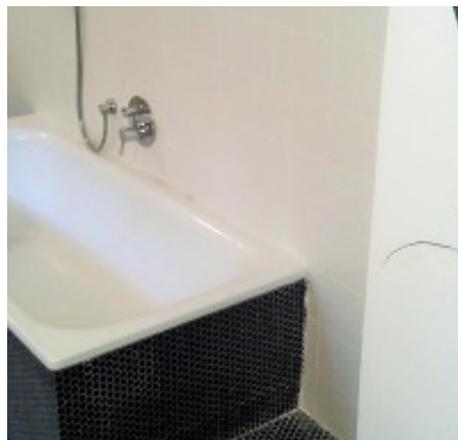
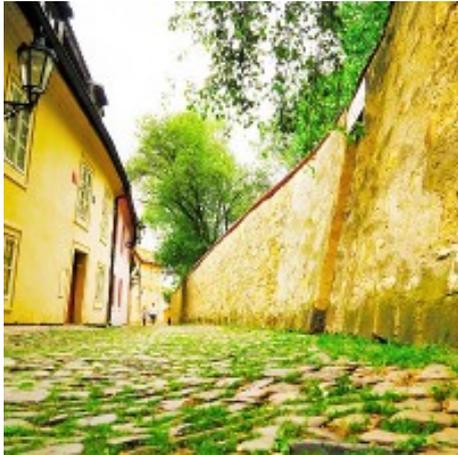
Im Anschluss an den Sprachenvergleich erstellen die SchülerInnen nach dem Muster des tschechischen Lesetextes ein eigenes Inserat einer beliebigen Unterkunft auf Russisch. Danach werden die Inserate in der Klasse präsentiert.

## Dossier IV: Tschechisch

### Leseaufgabe

Die Bilder auf der nachfolgenden Seite beziehen sich auf den Text.

1	<b>Zahradní Rezidence Pražský Hrad</b>
2	Rezidence se nachází v nedávno rekonstruovaném historickém domě, zapsaném na
3	seznamu UNESCO, v romantické ulici Nový Svět, nedaleko Pražského hradu. Nabízí
4	ubytování ve dvou apartmánech (každý 65 m <sup>2</sup> ) s možností vlastního stravování. Hosté
5	mohou využívat posezení v soukromé zahradě o rozloze 600 m <sup>2</sup> – zahrada je přístupná
6	pouze hostům rezidence a nabízí soukromí i výhledy do okolí. Světoznámá Loreta je
7	odsud 150 metrů a Pražský hrad je vzdálený 330 metrů. Každý apartmán má k dispozici
8	obývací pokoj, ložnici, dobře vybavenou kuchyň s jídelním koutem, satelitní TV
9	s plochou obrazovkou, rozkládací pohovku, posezení a vlastní koupelnu s vanou či
10	sprchou, fénem a toaletními potřebami zdarma.
11	<b>Praktické informace</b>
12	• WiFi zdarma ve všech prostorách rezidence.
13	• Možnost parkování v uzavřené zahradě s úhradou parkovacího poplatku. Parkování
14	musí být předem rezervováno.
15	• Restaurace s venkovním posezením: 100 m
16	• Kavárna s venkovním posezením: 150 m
17	• Obchod s potravinami: 250 m
18	<i>hotel *****, apartmán v centru, hotelová zahrada, parkoviště, family friendly,</i>
19	<i>zvíře dovoleno, památka</i>
20	<b>Rezervace na booking.com</b>
21	<b>Kontakty</b>
22	Zahradní Rezidence Pražský Hrad
23	Nový Svět 9
24	110 00 Praha 1 – Hradčany
25	+420 224 816 346
26	+420 602 218 578
27	<a href="https://www.visitprague.com">https://www.visitprague.com</a>
28	<a href="mailto:info@dc-service.com">info@dc-service.com</a>



Text und Bilder aus: <https://www.prague.eu/cs/objekt/ubytovani/3703/zahradni-rezidence-prazsky-hrad> [Zugriff am 07.05.2022]

## VOR dem Lesen:

1. In welcher Sprache ist der Text geschrieben?
  - a. Bulgarisch
  - b. Weißrussisch
  - c. Tschechisch
2. Betrachte den Text und die Bilder. Um welche Textsorte handelt es sich?
  - a. Ballade
  - b. Inserat
  - c. Tagebucheintrag
  - d. Kommentar
3. Для какой целевой группы были опубликованы текст и фотографии?  
\_\_\_\_\_
4. О чём может быть текст?  
\_\_\_\_\_

## WÄHREND des Lesens:

### *Selektives Verstehen*

5. В каком городе находится резиденция? \_\_\_\_\_
6. Назови одну достопримечательность, которая находится недалеко от резиденции:  
\_\_\_\_\_
7. Сколько квадратных метров занимает апартамент? \_\_\_\_\_
8. Как далеко ресторан от резиденции? \_\_\_\_\_
9. На каком сайте можно забронировать? \_\_\_\_\_
10. Как связаться с хозяином? \_\_\_\_\_

### *Detailverstehen/Sprachvergleich*

11. Unterstreiche mit einem **grünen** Stift alle Wörter, die du sofort erkennst (Internationalismen, Lehnwörter, Eigennamen). Wie lauten diese Wörter in anderen Sprachen, die du kennst?
12. Unterstreiche mit einem **gelben** Stift alle Wörter/Phrasen/Sätze, die du mit Hilfe des Russischen verstehst.
13. Versuche, die **fettgedruckten** Ausdrücke aus dem Kontext zu erschließen:

2-3	zapsaném na <b>seznamu</b> UNESCO
5	v soukromé zahradě <b>o rozloze</b> 600 m <sup>2</sup>
5-6	zahrada je přístupná <b>pouze</b> hostům rezidence
8	kuchyň s jídelním <b>koutem</b>
9	rozkládací <b>pohovku</b>
9-10	<b>koupelnu</b> s vanou <b>či sprchou</b>
10	s fénem a toaletními <b>potřebami</b>
12	ve všech <b>prostorách</b> rezidence

14. Unterstreiche die verbliebenen unbekanntenen Wörter mit einem **roten** Stift und schlage sie im Wörterbuch nach. Achte dabei auf den Kontext.

### **NACH dem Lesen:**

Du möchtest eine Unterkunft vermieten und erstellst auf Russisch ein Inserat auf der Plattform *booking.com*. In deinem Text (ca. 150 Wörter) sollen folgende Informationen vorkommen:

- Ansprechender Titel
- Adresse der Unterkunft
- Art der Unterkunft: Hotel, Motel, Apartment, Ferienhaus, Jugendherberge, Bauernhof
- Räumlichkeiten und Ausstattung
- Lage und Umgebung: Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel, Taxi, Geschäfte, Restaurants, Sehenswürdigkeiten, Museen, ...
- Deine Kontaktdaten

Füge dem Inserat aussagekräftige Bilder der Unterkunft hinzu.

## 7. Fazit

Das Ziel dieser Masterarbeit war es, mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze zu untersuchen, um die Mehrsprachigkeit von Russisch-SchülerInnen zu fördern. Es wurden schriftliche Aufgaben zur Erschließung weiterer slawischer Sprachen entworfen und im Rahmen einer Fallstudie erprobt.

Mehrsprachigkeit lässt sich auf einer gesellschaftlichen, institutionellen oder individuellen Ebene beschreiben und ist von Vielsprachigkeit abzugrenzen. Individuelle Mehrsprachigkeit ist ein dynamisches und prozesshaftes Konstrukt, da sich die individuellen Kompetenzen und Fertigkeiten in den einzelnen Sprachen im Laufe des Lebens kontinuierlich weiterentwickeln. Der near-native Anspruch des Sprachenlernens erweist sich somit als impraktikabel und realitätsfern. Es ist folglich wenig überraschend, dass kein wissenschaftlicher Konsens über die Frage herrscht, wie viele Sprachen und wie gut man sie beherrschen muss, um als mehrsprachig zu gelten.

In Anlehnung an die Mehrsprachigkeitsdidaktik sollten die verschiedenen Sprachen im Unterricht nicht voneinander getrennt, sondern bewusst miteinander in Beziehung gesetzt werden. Dies ist allein schon deshalb sinnvoll und notwendig, weil beim Lernen einer neuen Sprache im Gehirn automatisch ein Abgleich mit bekannten Sprachen erfolgt. Monolingualer Sprachunterricht widerspricht also dem natürlichen Lernprozess. Der Europarat bestätigt die Annahme eines gemeinsamen Sprachennetzwerks im Gehirn und fordert, Sprachen nicht isoliert voneinander zu lernen. Dennoch ist der monolinguale Habitus an den Schulen noch immer verbreitet.

Mehrsprachigkeitsdidaktik umfasst alle Sprachen, die ein Individuum auf unterschiedlichem Niveau beherrscht. Verschiedenen Ansätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist gemeinsam, dass sie das Vorwissen beim Sprachenlernen in den Mittelpunkt rücken. Eine Sprache kann leichter erlernt werden, wenn neue sprachliche Strukturen mit bekannten verglichen werden. SchülerInnen, die eine Tertiärsprache lernen, sollen erkennen, dass sie nicht wieder bei null anfangen müssen. Dies ist für Russisch umso relevanter, da es sich meist um eine Folgefremdsprache handelt und die Lernenden keine AnfängerInnen mehr sind.

Die Umsetzung von Mehrsprachigkeitsdidaktik wurde im Rahmen dieser Arbeit als integrativer Bestandteil des Russischunterrichts untersucht. Die mehrsprachigen Aufgaben, die mit Russisch-SchülerInnen erprobt wurden und im Rahmen des regulären Russischunterrichts eingesetzt werden können, basieren auf der Technik der Interkomprehension. Für den schulischen

Sprachunterricht eignet sich insbesondere rezeptive Interkomprehension. Mithilfe dieser Methode können Texte in nahverwandten Sprachen durch interlinguistischen Transfer und Rückgriff auf sprachliches Vorwissen erschlossen werden. Dazu wurden die *Sieben Siebe* des *Euro-Com* von Klein und Stegmann sowie der *Slawische Sprachvergleich für die Praxis* von Heinz und Kuße vorgestellt. Letzterer hat sich für die weiterführenden Dossiers in vereinfachter Form als praktikabel erwiesen.

Die Relevanz der Mehrsprachigkeitsdidaktik wurde auch aus sprachpolitischer Sicht erörtert. Es konnte gezeigt werden, dass trotz zahlreicher Beschlüsse und Initiativen der EU nur wenige BürgerInnen zusätzlich zu ihren Erstsprachen zwei weitere Sprachen beherrschen. Da Fremdsprachen vor allem von jungen Menschen zunehmend häufiger passiv genutzt werden, bietet sich interkomprehensives Lernen an, um ihre Mehrsprachigkeit zu erweitern. Ein weiteres Argument für Interkomprehensionsunterricht stellt die Tatsache dar, dass SchülerInnen im Pflichtschulbereich nur sehr selten zwei Fremdsprachen lernen.

In den AHS-Lehrplänen finden sich wesentliche Grundzüge der Mehrsprachigkeitsdidaktik wieder. Der Einsatz mehrsprachigkeitsfördernder Aufgaben, die auf den Prinzipien der Interkomprehension beruhen, scheint also zulässig.

Die Ergebnisse der Fallstudie zeigen, dass die SchülerInnen wenig Erfahrung mit Sprachenvergleichen im Russischunterricht haben, jedoch daran interessiert sind. Ferner konnte festgestellt werden, dass die Lernenden auf ihr sprachliches Vorwissen zurückgreifen, wenn sie mit ihnen unbekanntem slawischen Sprachen konfrontiert werden. Die erprobten Aufgaben zur Erschließung weiterer Slawinen tragen auch dazu bei, das Bewusstsein für die Gemeinsamkeiten zwischen den slawischen Sprachen zu schärfen. Sie leisten somit einen Beitrag zur Förderung der Sprachenbewusstheit und Sprachlernbewusstheit. Mit den weiterführenden Dossiers erhalten die SchülerInnen zunächst einen Einblick in die slawische Sprachfamilie. Anschließend werden interkomprehensiv Strategien zum Erschließen eines ukrainischen und tschechischen Textes erprobt und positiver Transfer veranschaulicht. Die Aufgaben können individuell an die Lernenden angepasst und flexibel im Russischunterricht eingesetzt werden.

Es bleibt offen, ob bzw. inwieweit Mehrsprachigkeitsdidaktik in die Curricula für Lehramtsstudien Eingang finden wird. Nicht zuletzt, weil die individuelle Mehrsprachigkeit der SchülerInnen zunehmen wird, scheint die Vermittlung mehrsprachigkeitsdidaktischer Methoden unerlässlich für alle angehenden Lehrpersonen.

## 8. Содержание

### Введение

Данная работа посвящена теме многоязычия и его дидактики. Цель состоит в том, чтобы выяснить, как в рамках уроков русского языка можно способствовать многоязычию учащихся.

Ввиду интернационализации и интенсификации контактов между европейскими государствами тема многоязычия, несомненно, приобретает все большую актуальность. Несмотря на усилия в области образовательной политики по продвижению многоязычия среди европейцев, английский по-прежнему остается наиболее часто изучаемым иностранным языком в государственных системах образования. Во многих школах другие языки вообще не предлагаются. Однако одноязычие представляло бы угрозу единству Европы, потому что многоязычие способствует осознанию взаимодействия языков, культурной открытости и усиливает осознание размышлений о собственном языке. Необходимы соответствующие методы, чтобы облегчить путь к индивидуальному многоязычию, особенно для учащихся (см. Vår 2004: 16).

Поскольку в австрийских школах иностранные языки по-прежнему преподаются и изучаются изолированно друг от друга, учащиеся не умеют применить свои предшествующие знания при изучении нового языка. Однако, исследователи считают, что разные языки в нашем мозгу взаимодействуют друг с другом (см. Behr 2011: 71).

Целью данной работы является изучение дидактических и методических возможностей для уроков русского языка в средней школе (Sekundarstufe), чтобы способствовать развитию индивидуального многоязычия учащихся. Для этого на основании результатов исследований дидактика многоязычия должны быть созданы и реализованы на уроках русского языка многоязычие задания.

Работа разделена на шесть частей: Первая глава рассматривает многогранное понятие *многоязычие*. Разработкам и целям дидактики многоязычия в контексте школы посвящена вторая глава. В третьей главе речь идет о дидактико-методических концепциях и стратегиях, посредством которых можно понимать другие славянские языки в рамках уроков русского языка. Особое внимание уделяется многоязычному дидактическому методу *интерпонимания*. В четвертой главе представлены цели и меры языковой политики, направленные на расширение многоязычия в Европе. Пятая глава описывает важность

многоязычия в обучении иностранным языкам в Австрии. Наконец, шестая глава содержит задания, направленные на понимание других славянских языков методом взаимопонимания для уроков русского языка. В рамках анонимного опроса с одной стороны собираются отношения школьников к сравнительным языковым занятиям, а с другой – отзывы о разработанных заданиях. Цель изучения состоит в том, чтобы выяснить, в какой мере созданные задания способствуют продвижению многоязычия. Результаты, полученные в ходе изучения, служат основой для создания дальнейших межъязыковых заданий для уроков русского языка.

### **1. О понятии многоязычия**

Несмотря на большое количество публикаций по теме многоязычия, этот термин определяется по-разному. Неясно, сколько языков нужно знать, чтобы считаться многоязычным. Кроме того, нет единого мнения относительно навыков и уровня владения языками. Различные концепции многоязычия относятся к следующим областям: Виды многоязычия; внутреннее и внешнее многоязычие; а также число и уровень языков.

*Общественное многоязычие* означает использование нескольких языков в определенной географической области. *Институциональное многоязычие* подразумевает использование разных языков в учреждениях. *Индивидуальное многоязычие* описывает употребление языка отдельными людьми (см. Riehl 2014: 9-12). В зависимости от типа овладения языком можно разделить индивидуальное многоязычие на многоязычие в школе и многоязычие в повседневной жизни. В результате растущей мобильности и миграции реагирование на многоязычие учащихся является центральной задачей учебных заведений (см. Jakisch 2015: 26–28). Совет Европы отличает понятия *мультилингвизм* от *плюрилингвизм*. Первое означает, что в определенном обществе сосуществуют несколько языков. Последнее используется для описания людей, которые могут выражаться на нескольких языках (см. Europarat 2001: 17).

Когда многоязычие относится к разновидностям языка, то оно называется *внутренним многоязычием*. Термин *внешнее многоязычие* означает компетенцию владения двумя разными стандартными языками (см. Riehl 2014: 16сл.).

Многоязычие точно не определяется с точки зрения количества изучаемых языков и уровня владения. Оно не обязательно требует владения двумя или более языками на

уровне носителя языка. Наоборот, компетенции и навыки на отдельных языках могут быть совершенно разными (см. Vausch 2016: 285).

## **2. Дидактика многоязычия**

Концепция дидактики многоязычия восходит к австрийскому романисту Марио Вандрушке. Основная цель состоит в том, чтобы повысить осведомленность о важности языкового разнообразия (см. Wandruszka 1979: 321; Meißner 2019b: 48сл.). Согласно Бертрану и Христу, многоязычие должно быть целью биографии изучения языка, чего можно достичь легче, если отдельные языки сознательно связаны друг с другом (см. Bertrand; Christ 1990: 208–213). Термин *дидактика многоязычия* впервые был использован как таковой в 1995 году Францем-Йозефом Мейснером. Многоязычное обучение означает преодоление разделения по языковым предметам, сравнение языков и использование предыдущих знаний из других языков для создания синергетического эффекта. Рецептивные компетенции приобретают все большее значение (см. Meißner 2008: 72сл.).

В прошлом языки строго отделялись один от другого из-за боязни ошибок в связи со смешением языков. По этой причине другие языки были намеренно исключены из преподавания иностранных языков. Однако сегодня известно, что все языки хранятся в общей сети в мозгу и взаимодействуют друг с другом (см. Neuner 2003: 16сл.). Одноязычное обучение иностранному языку не учитывает того факта, что путем сочетания нового с известным содержанием можно было бы достичь более глубокого понимания уже изученного и более быстрого усвоения нового (см. Martin 2012: 108сл.).

Многоязычное обучение неразрывно связано с концепцией *трансфера*. *Позитивный трансфер* означает успешный перенос элементов или структур с одного языка на другой и облегчает обучение. Перенос, приводящий к ошибкам, называется *негативным трансфером* или *интерференцией* (см. Apeltauer 1997: 83сл.).

## **3. Выполнение дидактики многоязычия**

### **Дидактика третичного языка**

В этой главе основное внимание уделяется *дидактике третичного языка* и концепции *взаимопонимания*. Цель состоит в том, чтобы показать, как могут быть реализованы принципы и цели дидактики многоязычия.

Термин *третичный язык* означает третий язык (L3), который изучается после первого языка и второго языка или после первого языка и иностранного языка. В школьном контексте третичный язык является общим термином для всех других иностранных языков, которые изучаются после второго иностранного языка (см. Strathmann 2019: 415).

Школьные иностранные языки обычно изучаются один за другим в течение определенного периода времени, но изолированно друг от друга. Основная концепция третичной языковой дидактики заключается в объединении различных иностранных языков друг с другом (см. Neuner et al. 2009: 24).

Для дидактики третичных языков представляет интерес, как существующие языковые знания и опыт изучения языка на первом языке (L1) и первом иностранном языке (L2) могут быть использованы для распознавания сопоставимых элементов в новом изучаемом иностранном языке (L3). Чтобы учащиеся могли успешно выдвигать гипотезы о сходствах, а также о различиях между языковыми явлениями, языки должны быть типологически связаны (см. Neuner et al. 2019: 39сл.).

Нойнер и др. (2009) определяют пять дидактических принципов, на которых должно основываться преподавание третичного языка:

- Когнитивное преподавание и обучение – сравнение и обсуждение: При сравнении языков поощряется перенос с использованием предшествующего знания языка. Различия в лексике, грамматике, произношении и правописании должны быть осознанно замечены и обсуждены. Кроме того, важно обсудить опыт преподавания и обучения, а также стратегии и методы обучения.
- Понимание как основа изучения языка: Развитие понимания как языкового навыка требует интенсивной и регулярной работы с чтением текстов. Путь обучения затем ведет от понимания текста к продукции монологической и диалогической речи.
- Ориентация на содержание: При подготовке материалов необходимо учитывать, что учащиеся, изучающие третичного языка, старше тех, кто изучает первый язык и первый иностранный язык.
- Ориентация на текст: На основе текстов можно прорабатывать словарный запас или грамматику. Стратегии глобального и выборочного чтения необходимо

тренировать, сравнивая и анализируя аутентичные тексты на родном языке, первом иностранном языке и на изучаемом языке.

- Экономизация учебного процесса: Поскольку на обучение третичному языку уходит меньше времени, чем на обучение иностранному языку, чтобы достичь целевого уровня, методы преподавания и обучения должны быть экономящими время и эффективными. Например, новый словарный запас следует по возможности развивать путем трансфера (см. Neuner et al. 2009: 41–44).

## **Интерпонимание**

*Интерпонимание* считается особой формой общения, позволяющей успешное понимание между носителями разных языков. Например, один человек говорит по-русски, другой по-украински. С помощью интерпонимания партнеры по общению понимают язык, которым активно не владеют (см. Tafel et al. 2009: 5).

*Рецептивное интерпонимание* относится к чтению и/или аудированию на иностранном языке. Содержание текста может быть декодировано посредством межъязыкового трансфера и обращения к предшествующим языковым знаниям. *Интерактивное интерпонимание* происходит между партнерами по общению, которые используют разные языки производства (см. Ollivier; Strasser 2013: 43сл.).

Определенная степень близости языков является предпосылкой для успеха интерпонимания. Когда языки принадлежат к одной языковой семье, интерпонимание упрощается. Интерпонимание между различными языковыми семьями возможно лишь в ограниченной степени (Meißner 2019a: 296). Когнитивные способности и волевая готовность также играют роль (см. Meißner 2016: 234).

## **Дидактика интерпонимания**

Двумя основными целями дидактики интерпонимания являются содействие языковой осознанности (multi language awareness) и осознанности изучения языка (language learning awareness). *Языковая осознанность* поощряется в контексте интерпонимания, используя первый язык и все ранее изученные иностранные языки для распознавания языковых элементов в новом языке. *Осознанность изучения языка* фокусируется на знаниях о собственном учебном поведении, отношении и чувствах при изучении языка, а также на знаниях об изучении языка и требует стратегических знаний об обучении (см. Bär 2009: 28–31).

Оливье и Штрассер (2013) представляют многочисленные проекты интерпонимания, разработанные для развития рецептивных и интерактивных компетенций. Большинство этих проектов имеют лингвистико-сопоставительную направленность и сосредоточены на понимании прочитанного. Проект, направленный на продвижение европейского многоязычия и европейского интерпонимания, называется *EuroCom*. Первоначально модель была разработана романистами Клейном и Штегманном для романских языков, а затем распространена на германскую и славянскую языковые семьи. Учащиеся должны развивать рецептивные навыки на других языках той же языковой семьи на основе уже изученного языка (см. Tafel et al. 2009: 7–9). Поиск того, что известно в изучаемых языках, принадлежащих к той же языковой семье или достаточно родственных типологически, осуществляется в семь шагов или *Семь сит*. Первое сито включает интернациональную лексику. Общая лексика в романской, германской или славянской языковой семье определяется вторым ситом. Третье сито систематически представляет наиболее важные фонетические соответствия. Четвертое сито сравнивает графемы и произношения. Общие синтаксические структуры внутри языковой семьи идентифицируются в пятом сите. Шестое сито помогает учащимся узнавать известные морфосинтаксические элементы. Седьмое сито позволяет выявить префиксы и суффиксы (см. Klein; Stegmann: 14сл.).

Расширением метода EuroComSlav является *Slawischer Sprachvergleich für die Praxis* Хайнца и Куссе (2015). В учебник показан быстрый и эффективный способ приобретения многоязычия в области славянских языков. В отличие от EuroComSlav, учащиеся должны уметь не только читать тексты на других славянских языках, но и понимать короткие разговорные диалоги (см. Heinz; Kuße 2015: 5). С помощью четырех *стратегий обучения* предстоит проработать наиболее важные сходства и различия между славянскими языками. Для того чтобы в незнакомом иноязычном тексте быстро узнавать знакомые элементы, чтение должно быть не линейным, т. е. от начала до конца, а иерархическим. После *иерархического чтения* применяются специальные *стратегии чтения*: Сначала текст ищется на предмет интернационализмов, заимствований и имен собственных. Далее определяются орфографические и фонетические соответствия. Присматриваться нужно не только к целым словам, но и к известным частям слов, например, приставкам. Когда все стратегии понимания будут исчерпаны, учащиеся должны распознать основную форму незнакомых слов. Нераспознанные формы просматриваются в словаре. Наконец, учащиеся должны убедиться, что их освоения и переводы приводят к осмысленному тексту (см. там же: 17–25).

## **Ограничения обучения интерпонимания**

Рецептивное интерпонимание позволяет учащимся понимать тексты на, казалось бы, незнакомых языках за короткий промежуток времени. Напротив, интерактивное интерпонимание быстро достигает своих пределов. Дело в том, что общение между двумя людьми, говорящими на разных языках, требует минимального уровня владения языком для понимания (см. Ollivier, Strasser 2013: 48). Кроме того, практическая реализация интерактивного интерпонимания непроста. Для этого необходимо найти носителей определенных языков, чего нелегко добиться в классе (см. там же: 34). Еще одно ограничение языкового сравнения связано с иногда недостаточным знанием учащимися своего родного языка и других языков, которые они выучили до сих пор. Если учащиеся не овладеют грамматикой своего родного языка, успешный трансфер на новый иностранный язык будет невозможен (см. Mehlhorn 2011b: 130–132). Ко всему прочему, преподаватели должны признать, что некоторые учащиеся имеют больший многоязычный репертуар, чем они. Учителя, которые хотят успешно проводить уроки взаимопонимания, должны не только хорошо владеть своим языковым предметом, но и иметь рецептивные навыки на других языках (см. Bär 2004: 167сл.).

## **Дидактика многоязычия в подготовке учителей**

Сложность требований, которым учителя должны соответствовать на уроках, способствующих многоязычию, зависит от количества языков, интегрированных в уроки, и от предшествующих языковых знаний учащихся. Преподаватели иностранных языков могут выполнить эти требования только путем соответствующей подготовки (см. Königs 2019: 140).

Инсбрукская модель дидактики иностранных языков, предлагаемая Институтом предметной дидактики Университета Инсбрука, играет новаторскую роль в отношении межъязыкового дидактического обучения иностранным языкам. Начиная с зимнего семестра 2002/03 г. модель предлагает студентам, изучающим английский, французский, итальянский, русский и испанский языки, общее межъязыковое образование. В программе бакалавриата завершаются четыре обязательных модуля, которые строятся друг на друге и в сумме дают 20 кредитов ECTS (см. Universität Innsbruck 2022).

Начиная с зимнего семестра 2021/22 г. в Венском университете можно пройти дополнительную учебную программу *Многоязычие: междисциплинарные подходы* (см. Universität Wien 2021: 1). Эта дополнительная учебная программа не была специально

разработана для студентов-преподавателей, но Венский университет, по крайней мере, учитывает требования к студентам, чтобы они были квалифицированы для многоязычной реальности современного общества (см. Universität Wien o. J.). Аренс (2004: 12) критикует недостаточное внимание к многоязычию, которое продолжает приводить к разделению языков в школе и академическом обучении. Вместо этого многоязычие должно стать отдельным направлением обучения в рамках подготовки учителей.

#### **4. Европейское многоязычие как цель образования**

##### **Европейская языковая политика**

Еще в 1954 г. *Европейская культурная конвенция* Совета Европы сформулировала цель содействия взаимопониманию между европейскими государствами и развитию общеевропейской культуры (см. ВМЕІА o.J.). Согласно *Рекомендации N° R (82) 18, касающейся живых языков*, опубликованной в 1982 г., школьники, начиная со средней школы, должны изучать по крайней мере еще один европейский язык в дополнение к своему родному языку (см. Europarat 1982: 2сл.). *Белая книга Европейской комиссии по образованию и обучению* 1995 г. призывает всех владеть тремя языками Сообщества, поскольку многоязычие является важным элементом как европейской идентичности и принадлежности, так и обучающегося общества (см. Europäische Kommission 1995: 59).

*Решение № 1934/2000/ЕС Европейского парламента и Совета от 17 июля 2000 г. о Европейском годе языков 2001 г.* представляет собой важный шаг на пути к признанию европейского языкового разнообразия в Европе. Согласно этому решению, все языки Европы имеют одинаковую культурную ценность и достоинство и являются неотъемлемой частью европейской культуры и цивилизации (см. Rat der Europäischen Union; Europäisches Parlament 2000: 1).

В 2001 году был провозглашен *Европейский год языков*, в котором приняли участие 45 стран Европы. Помимо повышения осведомленности о языковом и культурном разнообразии в Европе и продвижения многоязычия, эта кампания была направлена на то, чтобы познакомить европейцев с преимуществами изучения нескольких языков (см. Rat der Europäischen Union; Europäisches Parlament 2000: 3).

На саммите в Барселоне в 2002 году государства-члены взяли на себя обязательство улучшить возможности для изучения как минимум двух иностранных языков как можно

раньше. Для реализации трех основных целей в период 2004–2006 гг. было предложено 47 мероприятий: изучение языков в течение всей жизни; лучшее преподавание языка; и создание дружественной к языку среды (см. Europäische Kommission 2003: 7). Большинство целей было достигнуто государствами-членами. Однако Еврокомиссия указывает, что большая часть мер касалась школьного сектора. В будущем изучение языка для взрослых будет иметь приоритет (см. Europäische Kommission 2007: 23).

### **Многоязычие европейцев**

Опрос, проведенный во всех странах-членах ЕС в 2012 г., показал, что лишь четверть граждан владеют как минимум еще двумя языками помимо своего первого языка. Итак, долгосрочная цель ЕС, заключающаяся в том, чтобы все граждане могли говорить на двух других языках в дополнение к своему первому языку, еще не достигнута (см. Europäische Kommission, Generaldirektion Kommunikation 2012: 15сл.). Однако почти три четверти опрошенных считают, что все граждане должны владеть как минимум двумя другими языками (см. там же 129сл.)

Менее 10% имеют пассивное знание двух иностранных языков (см. там же: 41). Однако молодежь все чаще использует иностранные языки в контексте Интернета и других электронных медиа (см. там же: 171). Можно предположить, что пассивные языковые навыки в будущем будут увеличиваться. Это подчеркивает растущую важность изучения языка посредством интерпонимания, особенно для молодого поколения.

Опрос также ясно показывает, что английский язык по-прежнему занимает доминирующее положение в Европе. Английский язык остается самым широко изучаемым иностранным языком, и граждане ЕС считают его самым полезным из всех языков для своего личного развития (см. там же: 78).

Небольшое большинство (53%) выступают за то, чтобы европейские институты общались с европейскими гражданами на одном языке (см. там же: 130сл.). Подавляющее большинство (81%) поддерживает утверждение о том, что ко всем языкам ЕС следует относиться одинаково (см. там же: 138сл.).

### **5. Многоязычие и преподавание языков**

В 2020/21 учебном году 27,2% учеников в Австрии используют в повседневной жизни язык, отличный от немецкого, причем пропорции сильно различаются в зависимости от

федеральной земли. По сравнению с другими провинциями в Вене более чем в два раза больше школьников (53,3%) говорят на разговорном языке, отличном от немецкого (см. Statistik Austria 2021a).

В Австрии все ученики, чей родной язык не является немецким, или которые выросли двуязычными, имеют возможность посещать занятия по родному языку. В принципе, любой язык может быть предложен при наличии соответствующих преподавателей. Учебные программы для обучения на родном языке были установлены для общеобразовательных школ (APS) и верхней ступени полных общеобразовательных средних школ (AHS) (см. BMBWF 2014). В 2018/19 учебном году только 13,7% учащихся, имеющих право на участие, посещали занятия по родному языку (см. ÖSZ 2012: 9).

В 2019/20 учебном году более трех четвертей всех учеников Австрии выучили в школе ровно один иностранный язык. Только одна шестая из них обучалась на двух иностранных языках. Количество предлагаемых иностранных языков сильно зависело от типа школы. Австрийская школа очень далека от достижения цели L1+2 во время обязательного школьного образования: В общеобразовательных школах только 3,7% учащихся изучали два иностранных языка. На верхней ступени полных общеобразовательных средних школ это было две трети учащихся. Количество иностранных языков, изучаемых в техникумах (BHS), сильно различается (см. Statistik Austria 2021d).

Несмотря на широкий спектр предлагаемых языков, английский язык занимает видное место в каноне современных иностранных языков во всех типах австрийских школ. В 2019/20 учебном году 97,9% всех учеников получали уроки английского языка. С большим отставанием следуют французский (6,6%), испанский (4,8%) и итальянский языки (4,7%). Уроки русского языка посещали менее 1% всех учеников (см. Statistik Austria: 2021f). В австрийских школах могут преподаваться разные языки, но на самом деле преподаются лишь немногие из них. Тем более актуален вопрос о том, как интегрировать другие языки в обычные уроки иностранного языка.

Анализ современных учебных программ по иностранному языку в AHS показал, что многоязычие учащихся описывается как положительный ресурс, который необходимо укреплять. Многоязычие является общим дидактическим принципом (см. LP AHS 2018: 13). Работа с межъязыковыми заданиями в контексте уроков русского языка не только допустима, но и приветствуется.

## **6. Эмпирическая часть**

На основе знаний, полученных в предыдущих разделах, представлены задания, направленные на развитие многоязычия на уроках русского языка. Некоторые из этих задач были выполнены студентами в рамках тематического исследования. Полученные при этом данные составляют основу для создания дальнейших кросс-языковых задач (Досье 2, 3 и 4).

Центральный вопрос заключался в том, в какой мере задания способствуют развитию индивидуального многоязычия учащихся. С помощью письменного опроса были собраны языковые навыки учащихся и их отношение к многоязычным урокам, а также отзывы о заданиях. Цель межъязыковых заданий состояла в том, чтобы дать учащимся возможность ощутить ценность предшествующего знания других языков. Их следует поощрять сознательно возвращаться к своим предыдущим языковым знаниям при изучении иностранных языков. Учащиеся должны быть осведомлены о сходстве между славянскими языками и осознать, что они могут брать основную информацию из простых текстов на других славянских языках благодаря близкому языковому родству.

Досье 1 направлено на содействие языковой осознанности (multi language awareness) и осознанности изучения языка (language learning awareness). Содержащиеся в нем пять заданий выполнялись в рамках тематического исследования с учащимися на уроках русского языка. Через задания учащиеся знакомятся с пятью-семью другими славянскими языками помимо русского, а именно украинским, боснийским/хорватским/сербским, белорусским, польским и чешским языками.

### **Сбор данных**

Задания и письменный опрос были проведены с 50 учениками 10-х классов из трех АНС в Вене и одной АНС в Нижней Австрии в период с мая по июнь 2022 года. В исследовании приняли участие четыре класса школы. Участники посещали шестой класс средней школы и изучали русский язык в качестве обязательного предмета с тремя уроками в неделю на втором году обучения.

Задания и письменный опрос проводились со всеми четырьмя школьными классами в рамках запланированного 50-минутного урока русского языка. Анкета, разработанная для тематического исследования, состоит из трех частей и содержит одиннадцать пунктов. Пункты № 4 и 11 являются открытыми вопросами; № 1, 2 и 9 содержат

полуоткрытые вопросы; остальные пункты – закрытые вопросы. Для закрытых вопросов использовалась шкала Лайкерта.

### **Анализ данных**

Оценка отдельных заданий должна показать, подходит ли их уровень сложности для учащихся второго года обучения русскому языку. Они считаются подходящими, если испытуемые набирают в среднем не менее 12 баллов, т. е. 60% от общего количества баллов.

В контексте настоящего тематического исследования количественные данные, которые можно было получить из закрытых вопросов, были обобщены с использованием индикаторов центральной тенденции и разброса. Оценка открытых вопросов (№ 4 и 11) проводилась с помощью обобщающего качественного контент-анализа по Майрингу (2015).

### **Результаты**

Испытуемые набрали в среднем 17,04 балла из 20 (т. е. 85,2%). Соответственно, задачи кажутся подходящими с точки зрения сложности. Распределение полученных средних баллов также показывает, что уровень сложности отдельных заданий для учащихся второго года обучения русскому языку является подходящим.

Сравнения языков на уроках русского языка происходят нерегулярно. Тем не менее, большинство учащихся отметили, что языковые сравнения помогают распознавать связи между языками. Кроме того, большая часть учащихся заявили, что хотят познакомиться с другими славянскими языками на уроках русского языка. Половина учащихся (50%) оценили решенные ими задачи как легкие, 38% как достаточные и 12% как сложные. Около трех четвертей опрошенных согласились с тем, что знание нескольких языков облегчает решение поставленных задач. 88% учащихся сообщили, что сходство между славянскими языками стало для них более понятным благодаря заданиям. 38% испытуемых заявили, что им легче решать задачи, используя свой родной язык (славянский или немецкий), а 86% используя свой иностранный язык, русский. Две трети опрошенных согласились с тем, что в будущем они могли бы чаще пытаться читать и понимать простые короткие тексты на других славянских языках. Испытуемые чаще всего положительно отзывались о том, что задания будут способствовать распознаванию связей между языками. Те, кто дал отрицательный отзыв, в основном выражали общее отклонение.

## 7. Заключение

Многоязычие (плюрилингвизм) может быть описано на социальном, институциональном или индивидуальном уровне, и его необходимо отличать от мультилингвизма. Индивидуальное многоязычие представляет собой динамическую и связанную с процессом конструкцию, поскольку индивидуальные компетенции и навыки владения отдельными языками постоянно развиваются на протяжении всей жизни.

Исходя из дидактики многоязычия, разные языки на занятиях не должны быть отделены друг от друга, а должны быть осознанно связаны друг с другом. В этом есть смысл и необходимость, потому что при изучении нового языка мозг автоматически сравнивает его с уже известными языками. Тем не менее одноязычный габитус по-прежнему широко распространен в школах.

Общей чертой различных подходов к дидактике многоязычия является то, что они ориентируются на предшествующие знания при изучении языка. Новый язык легче выучить, когда новые языковые структуры сравниваются со знакомыми. Учащиеся, изучающие третий язык, должны понимать, что им не нужно начинать с нуля. Это тем более актуально для русского языка, поскольку он, как правило, является последующим иностранным языком, и изучающие его уже не новички.

Многоязычные задания, которые были опробованы на учащихся и могут быть использованы на обычных уроках русского языка, основаны на технике интерпонимания. С помощью этого метода тексты на близкородственных языках могут быть разработаны путем межязыкового переноса и обращения к предшествующим лингвистическим знаниям. Кроме того, были представлены *Семь сит EuroCom* Кляйна и Штегманна, а также *Slawischer Sprachvergleich für die Praxis* Хайнца и Куссе. Последнее оказалось применимым для дальнейших досье в упрощенной форме.

Актуальность дидактики многоязычия обсуждалась и с точки зрения языковой политики. Несмотря на многочисленные решения и инициативы ЕС, лишь немногие граждане владеют двумя иностранными языками. Так как иностранные языки все чаще используются пассивно, особенно молодежью, интерпонимание является хорошим способом расширить их многоязычие. Еще одним аргументом в пользу уроков интерпонимания является тот факт, что ученики в обязательной школе очень редко изучают два иностранных языка.

Основные принципы дидактики многоязычия можно найти в учебных планах АНЗ. Использование заданий, способствующих многоязычию, основанных на принципах интерпонимания, представляется допустимым.

Результаты изучения показывают, что учащиеся имеют небольшой опыт языковых сравнений на уроках русского языка, но проявляют к нему интерес. Кроме того, можно установить, что учащиеся возвращаются к своим предыдущим языковым знаниям, когда сталкиваются с языками, с которыми они не знакомы. Задания также помогают повысить осведомленность о сходствах между славянскими языками. Таким образом, проверенные задачи для дальнейшего развития славянских языков вносят свой вклад в повышение языковой осознанности (*multi language awareness*) и осознанности изучения языка (*language learning awareness*). Дополнительные досье можно индивидуально адаптировать к учащимся и гибко использовать на уроках русского языка.

## 9. Literaturverzeichnis

### 9.1 Publikationen

Abendroth-Timmer, Dagmar; Breidbach, Stephan (2000): „Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik.“ In: Dies. (Hrsg.): *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit. Fremd- und mehrsprachliches Handeln in interkulturellen Kontexten*. Frankfurt am Main: Lang, 11-20.

Ahrens, Rüdiger (2004): „Mehrsprachigkeit als Bildungsziel.“ In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 9-15.

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, Anke; Vetter, Eva (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Opladen u.a.: Budrich UniPress Ltd., 125-145.

Apeltauer, Ernst (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung*. Berlin u.a.: Langenscheidt [= Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache; 15].

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.

Bausch, Karl-Richard (2016): „Formen von Zwei- und Mehrsprachigkeit.“ In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarb. und erw. Aufl. Tübingen: Narr, 285-290.

Behr, Ursula (2011): Sprachenübergreifendes Lernen aus der Sicht des muttersprachlichen Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I. In: Rothstein, Björn (Hrsg.): *Sprachvergleich in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 71-88.

Behr, Ursula (2014): „Sprachenübergreifendes Lernen im Russischunterricht.“ In: Bergmann, Anka (Hrsg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 228-240.

Behr, Ursula; Wapenhans, Heike (2016): „Sprachenübergreifendes Lehren und Lernen im Russischunterricht der Sekundarstufe I – wie geht das?“ In Bergmann, Anka (Hrsg.): *Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung im Russischunterricht*. Frankfurt am Main: Lang, 167-179.

Bertrand, Yves; Christ, Herbert (1990): Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen*, 43/4; 208-213.

BMWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (2014): *Rundschreiben Nr. 12/2014. Information zum muttersprachlichen Unterricht*. [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2014\\_12.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2014_12.html) [Zugriff am 24.03.2022].

BMEIA [Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten] (o.J.). Euro-parat. <https://www.bmeia.gv.at/themen/auslandskultur/aktuelles/europarat/> [Zugriff am 24.03.2022].

BMUKK [Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur] (Referat für Migration und Schule) und Zentrum polis (Hrsg.) (2011): *Kursfassung der Kinderrechtekonvention*. [https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex\\_media\\_type=pubshop\\_download&rex\\_media\\_file=440\\_kinderrechte\\_gesamt.pdf](https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=440_kinderrechte_gesamt.pdf) [Zugriff am 24.03.2022].

BMWF [Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung] (2007): *EU-Bildungsprogramme Sokrates - Leonardo da Vinci 2000 - 2006. Ein Rückblick aus österreichischer Sicht*. Wien: BMWF; BMUKK.

Bredthauer, Stefanie (2018): Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. In: *DDS – Die Deutsche Schule*, 110/3, 275-286.

Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press.

Christ, Herbert (2004): „Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik.“ In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 30-38.

De Florio-Hansen, Inez (2006): Intercomprehension – and beyond? Anmerkungen zu einem Gesamtsprachenkonzept. In: Martinez, Hélène; Reinfried, Marcus (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meissner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 27-35.

Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz (2014). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. 2., durchges. Aufl. Tübingen: Narr.

Dniprova, Olena (2015): *Das Erste Ukrainische Lesebuch für Anfänger. Stufen A1 und A2. Zweisprachig mit Ukrainisch-Deutscher Übersetzung*. Language Practice Publishing; Audiolego: Erfurt.

Doyé, Peter (2005): *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference Study*. Strasbourg: Council of Europe.

Edmondson, Willis (2004): „Je pense (in three languages), donc je suis (mehrsprachig).“ In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 39-44.

Europäische Kommission (1995): *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Brüssel. KOM(95) 590. <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-de/format-PDF> [Zugriff am 24.03.2022].

Europäische Kommission (2002): *Bericht der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen - Durchführung und Ergebnisse des Europäischen Jahres der Sprachen 2001 (vorgelegt gemäß Artikel 11 des Beschlusses Nr. 1934/2000/EG)*. Brüssel. KOM(2002) 597. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e16438b6-4240-4c4b-a31c-714974fb402c/language-de/format-PDF/source-254160702> [Zugriff am 24.03.2022].

Europäische Kommission (2003): *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 – 2006*. Brüssel: KOM(2003) 449. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:de:PDF> [Zugriff am 24.03.2022].

Europäische Kommission (2005): *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*. Brüssel. KOM(2005) 596. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:DE:PDF> [Zugriff am 24.03.2022].

Europäische Kommission (2007): *Arbeitsdokument der Kommission. Bericht über die Durchführung des Aktionsplans „Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt“*. Brüssel. KOM(2007) 554 endg. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0554&from=CS> [Zugriff am 24.03.2022].

Europäische Kommission, Generaldirektion Kommunikation (2012): *Spezial Eurobarometer 386. Die europäischen Bürger und ihre Sprachen. Bericht*. [https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/ebs\\_386\\_de.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/ebs_386_de.pdf) [Zugriff am 24.03.2022].

Europarat (1954): *European Cultural Convention*. Paris. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168006457e> [Zugriff am 24.03.2022].

Europarat (1982): *Recommandation N° R (82) 18 du Comité des Ministres aux États membres concernant les langues vivantes*. <https://rm.coe.int/16804f6367> [Zugriff am 24.03.2022].

Europarat (1998): *Recommandation N° R (98) 6 du Comité des Ministres aux États membres concernant les langues vivantes*. <https://rm.coe.int/16804fda7c> [Zugriff am 24.03.2022].

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Fäcke, Christiane; Meißner, Franz-Joseph (2019): „Einleitung.“ In: Dies. (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 1-16.

Fliri, Benjamin (2020): „Mehrsprachigkeitsdidaktische Aspekte in der Ausbildung zukünftiger Fremdsprachenlehrpersonen – ein evidenzbasierter Beitrag zur Professionalisierung in der PädagogInnenbildung Neu in Österreich.“ In: Morkötter, Steffi; Schmidt, Katja; Schröder-Sura, Anna (Hrsg.): *Sprachenübergreifendes Lernen. Lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr, 151-175.

Fliri, Benjamin (2020): „Mehrsprachigkeitsdidaktische Aspekte in der Ausbildung zukünftiger Fremdsprachenlehrpersonen – ein evidenzbasierter Beitrag zur Professionalisierung in der PädagogInnenbildung neu in Österreich.“ In: Morkötter, Steffi; Schmidt, Katja; Schröder-Sura, Anna (Hrsg.): *Sprachenübergreifendes Lernen. Lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr, 151-175.

Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster u.a.: Waxmann.

Gouma, Assimina (2020): *Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 5: Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2018/19*. 21., akt. Aufl. Wien: BMBWF. [https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article\\_id=9&search%5Bcat%5D=4&pub=824](https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&search%5Bcat%5D=4&pub=824) [Zugriff am 24.03.2022].

Heinz, Christof; Kuße, Holger (2015): *Slawischer Sprachvergleich für die Praxis. Lern- und Erschließungsstrategien. Floskeln für den Alltag. Grammatik. Wörterverzeichnis. Hörmaterialien*. München u.a.: Sagner.

Heyer, Christine: „Was macht einen ‚europatauglichen‘ Russischunterricht aus? Zu Veränderungen in der Konzeption des Russischunterrichts.“ In: Mehlhorn, Grit; Heyer, Christine (Hrsg.): *Russisch und Mehrsprachigkeit. Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen in einem vereinten Europa*. Tübingen: Stauffenburg, 11-22.

Hirschmann, Irina (2011): *Lehrbuch der tschechischen Sprache. Bd. 1. 2., überarb. Aufl.* Helmut Buske Verl.: Hamburg.

Hufeisen, Britta (2004): „Das haben wir doch immer schon so gemacht! oder ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung?“ In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 77-87.

Jakisch, Jenny (2015): *Mehrsprachigkeit und Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven, schulpraktische Sichtweisen*. Frankfurt am Main: Lang [= Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert; 31].

Klein, Horst G.; Stegmann, Tilbert D. (2000): *EuroComRom - Die Sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. 2., korr. Aufl. Aachen: Shaker [= Editiones EuroCom; 1].

Klein, Horst G.: (2002): „EuroCom – Europäische Interkomprehension.“ In: Rutke, Dorothea (Hrsg.): *Europäische Mehrsprachigkeit: Analysen – Konzepte – Dokumente*. Aachen: Shaker, 29-44.

Kleppin, Karin (2004): „Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärsprachendidaktik? Zur Verantwortung jeglichen (Fremd-)Sprachenunterrichts für ein Konzept von Mehrsprachigkeit.“ In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 88-95.

Königs, Frank G. (2004): „Mehrsprachigkeit: Von den Schwierigkeiten, einer guten Idee zum tatsächlichen Durchbruch zu verhelfen.“ In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 96-104.

Königs, Frank G. (2006): „Mehrsprachigkeit und Lehrerbildung. Zum Spannungsfeld zwischen inhaltlicher Notwendigkeit und struktureller Machbarkeit.“ In: Martinez, Hélène; Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meissner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 215-225.

Königs, Frank G. (2010): „Müssen wir unsere Normvorstellungen ändern? Überlegungen zum Verhältnis von Mehrsprachigkeitsdidaktik und Normen für den Fremdsprachenunterricht.“ In: Doy e, Peter; Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) (2010): *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven / L'automatisation de l'apprenant par l'intercompr ehension: projets et perspectives / Promoting Learner Autonomy through intercomprehension: projects and perspectives*. Tübingen: Narr, 29-42.

Königs, Frank G. (2019): „Lehrkompetenz und Förderung von Mehrsprachigkeit.“ In: Fäcke, Christiane; Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 139-143.

Lessing, Gotthold Ephraim (1763): *Minna von Barnhelm oder das Soldatenglück. Ein Lustspiel in fünf Aufzügen*. Stuttgart: Reclam.

LP AHS [Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen], BGBl. II Nr. 71/2018. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl ne%20-%20allgemeinbildende%20h here%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%202018.04.2022.pdf> [Zugriff am 24.03.2022].

LP HAK [Lehrplan der Handelsakademie], BGBl. II Nr. 209/2014, Anlage A1. [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2014\\_II\\_209/COO\\_2026\\_100\\_2\\_1028436.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2014_II_209/COO_2026_100_2_1028436.pdf) [Zugriff am 24.03.2022].

LP HLW [Lehrplan der Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe], BGBl. II Nr. 340/2015, Anlage A5. [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2015\\_II\\_340/COO\\_2026\\_100\\_2\\_1154396.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2015_II_340/COO_2026_100_2_1154396.pdf) [Zugriff am 24.03.2022].

LP HTL [Lehrpläne der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten], BGBl. II Nr. 262/2015. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40237785/NOR40237785.pdf> [Zugriff am 24.03.2022].

LP MS [Lehrpläne der Mittelschulen], BGBl. II Nr. 185/2012. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20007850/Lehrpläne%20der%20Mittelschulen%2c%20Fassung%20vom%2018.04.2022.pdf> [Zugriff am 24.03.2022].

LP PTS [Lehrplan der Polytechnischen Schule], BGBl. II Nr. 236/1997. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10010046/Lehrplan%20-%20Polytechnische%20Schule%2c%20Fassung%20vom%2018.04.2022.pdf> [Zugriff am 24.03.2022].

LP VS [Lehrplan der Volksschule], Achter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der verbindlichen Übungen, Grundschule - Lebende Fremdsprache (1. – 4. Schulstufe), BGBl. II Nr. 368/2005. [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp\\_vs.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html) [Zugriff am 24.03.2022].

Lutjeharms, Madeline (2006): „Überlegungen zur Mehrsprachigkeit aus psycholinguistischer Sicht. Erkenntnisse zum mentalen Lexikon bei Mehrsprachigen.“ In: Martinez, Hélène; Reinfried, Marcus (Hrsg.) (2006): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meissner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 1-11.

Martin, Hannelore (2012): „Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lehrerbildung.“ In: Hildenbrand, Elke: *Mehr Sprache(n) durch Mehrsprachigkeit. Erfahrungen aus Lehrerbildung und Unterricht*. Berlin: Ed. Tranvía, Verl. Frey, 108-138.

Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

Mehlhorn, Grit (2011a): „Russisch und Mehrsprachigkeit. Implikationen für den Fremdsprachenunterricht.“ In: Mehlhorn, Grit; Heyer, Christine (Hrsg.): *Russisch und Mehrsprachigkeit. Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen in einem vereinten Europa*. Tübingen: Stauffenburg, 199-219.

Mehlhorn, Grit (2011b): „Slawische Sprachen als Tertiärsprachen – Potentiale für den Sprachvergleich im Fremdsprachenunterricht.“ In: Rothstein, Björn (Hrsg.): *Sprachvergleich in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 111-136.

Meißner, F.-J. (2004). Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In Klein, Horst G.; Rutke, Dorothea (Hrsg.) (2004): *Neuere Forschungen zur europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker [= Editiones EuroCom; 12], 39-66.

Meißner, Franz-Josef (2008): „Mehrsprachigkeitsdidaktik“. In: Tanzmeister, Robert (Hrsg.) *Lehren - Lernen - Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Präsenz, 63–93.

Meißner, Franz-Joseph (2013)<sup>2</sup>: „Interkomprehensionsforschung.“ In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 381- 386.

Meißner, Franz-Joseph (2016): „Interkomprehension.“ In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarb. und erw. Aufl. Tübingen: Narr, 234-239.

Meißner, Franz-Joseph (2019a): „Europäische Mehrsprachigkeit und Interkomprehension in historischer Sicht.“ In: Fäcke, Christiane; Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 294-300.

Meißner, Franz-Joseph (2019b): „Mehrsprachigkeitsdidaktik.“ In: Fäcke, Christiane; Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 47-52.

Mordellet-Roggenbuck, Isabelle (2019): „Mehrsprachigkeitsförderung durch Interkomprehension in der Sekundarstufe.“ In: Fäcke, Christiane; Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 354-358.

Morkötter, Steffi (2005): *"Language Awareness" und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.

Morkötter, Steffi (2019): „Interkomprehension und Transfer.“ In Fäcke, Christiane; Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 321-324.

Neuner, Gerhard (2003): „Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik.“ In: Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 13-34.

Neuner, Gerhard; Hufeisen, Britta; Kursiña, Anta; Marx, Nicole; Koithan, Ute; Erlenwein, Sabine (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin u.a.: Langenscheidt [= Fernstudieneinheit; 26].

Ollivier, Christian; Strasser, Margareta (2013): *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens.

ÖSZ (Hrsg.) (2012): *Handreichung zum guten Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit*. Kiesel neu, Heft 2. Graz: ÖSZ. [https://www.oesz.at/download/publikationen/Kiesel\\_2\\_web.pdf](https://www.oesz.at/download/publikationen/Kiesel_2_web.pdf) [Zugriff am 24.03.2022].

Rat der Europäischen Union (2002): „Entschließung des Rates vom 14. Februar 2002 zur Förderung der Sprachenvielfalt und des Erwerbs von Sprachkenntnissen im Rahmen der Umsetzung der Ziele des Europäischen Jahres der Sprachen 2001“. In: *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften* C 50/1. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c10d4411-a4b5-45ff-88ec-c89d724e8f17/language-de/format-PDF/source-254242925> [Zugriff am 24.03.2022].

Rat der Europäischen Union; Europäisches Parlament (2000): „Beschluss Nr. 1934/2000/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 17. Juli 2000 über das Europäische Jahr der Sprachen 2001“. In: *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften* L 232.

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f9d1b376-a25f-4678-a99f-c4e947a4c9fc/language-de> [Zugriff am 24.03.2022].

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

Riemer, Claudia (2022): „Befragung.“ In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. 2., vollst. überarb. und erw. Aufl. Tübingen: Narr, 162-180.

Stadt Wien (2020): *Integrations- & Diversitätsmonitor. Wien 2020*. <https://www.wien.gv.at/spezial/integrationsmonitor2020/> [Zugriff am 24.03.2022].

Statistik Austria (2021a): *Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2020/21*. [https://www.statistik.at/web\\_de/frageboegen/bildungseinrichtungen/schulstatistik/oeffentliche\\_schulen/index.html](https://www.statistik.at/web_de/frageboegen/bildungseinrichtungen/schulstatistik/oeffentliche_schulen/index.html) [Zugriff am 24.03.2022].

Statistik Austria (2021b): *Schülerblatt zur Schulstatistik*. [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html) [Zugriff am 24.03.2022].

Statistik Austria (2021c): *Erläuterungen zum Schülerblatt zur Schulstatistik*. [https://www.statistik.at/web\\_de/frageboegen/bildungseinrichtungen/schulstatistik/oeffentliche\\_schulen/index.html](https://www.statistik.at/web_de/frageboegen/bildungseinrichtungen/schulstatistik/oeffentliche_schulen/index.html) [Zugriff am 24.03.2022].

Statistik Austria (2021d): *Anzahl der erlernten Fremdsprachen der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2019/20*. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schulerfolge-und-fremdsprachenunterricht> [Zugriff am 24.03.2022].

Statistik Austria (2021e): *Bildungsstand der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren 2019 nach Bundesland und Geschlecht*. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/bildungsstand-der-bevoelkerung> [Zugriff am 24.03.2022].

Statistik Austria (2021f): *Fremdsprachenunterricht der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2019/20*. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schulerfolge-und-fremdsprachenunterricht> [Zugriff am 24.03.2022].

Steinhauser, Wolfgang (2020): *Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit im Unterricht und Schulalltag. Handbuch mit Anregungen und Übungsbeispielen für Altgriechisch, Latein, Englisch, romanische und vor allem slawische Sprachen sowie Chinesisch. Sekundarstufen I und II*. Horn/Wien: Berger.

Strathmann, Jochen (2019): „Tertiärsprachen.“ In: Fäcke, Christiane; Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 415-417.

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

Universität Innsbruck (2022): *Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik*. <https://www.uibk.ac.at/imof/> [Zugriff am 24.03.2022].

Universität Wien (2016): *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) im Verbund Nord-Ost*. [https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/s\\_senat/konsolidiert\\_Lehramt/Teilcurriculum\\_Slawistik\\_MA\\_Lehramt.pdf](https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Slawistik_MA_Lehramt.pdf) [Zugriff am 01.02.2022].

Universität Wien (2017): *Teilcurriculum für die Unterrichtsfächer Bosnisch-Kroatisch-Serbisch, Polnisch, Russisch, Slowakisch, Slowenisch und Tschechisch im Rahmen des Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost*. [https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/s\\_senat/konsolidiert\\_Lehramt/Teilcurriculum\\_Slawistik\\_MA\\_Lehramt.pdf](https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Slawistik_MA_Lehramt.pdf) [Zugriff am 01.02.2022].

Universität Wien (2021): *Erweiterungscurriculum Mehrsprachigkeit. Transdisziplinäre Zugänge*. [https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/s\\_senat/konsolidierte\\_Erweiterungscurricula/EC\\_Mehrsprachigkeit\\_Transdisziplinäre\\_Zugaenge.pdf](https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidierte_Erweiterungscurricula/EC_Mehrsprachigkeit_Transdisziplinäre_Zugaenge.pdf) [Zugriff am 01.02.2022].

Universität Wien (o. J.): <https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/arbeitsbereiche/sprachlehr-und-lernforschung/lehre/ec-mehrsprachigkeit/> [Zugriff am 01.02.2022].

Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München/Zürich: Piper.

Wapenhans, Heike (2014): „Lesen und Leseverstehen.“ In: *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 121-133.

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

Zybatow, Lew N. (1999): „Die sieben Siebe des EuroComRom für den multilingualen Einstieg in die Welt der slavischen Sprachen.“ In: *Grenzgänge* 6/12; 44-61.

Zybatow, Lew N. (2002): „Die slawistische Interkomprehensionsforschung und EuroComSlav.“ In: Gerhard Kischel (Hrsg.): *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Hagen: Fernuniversität Hagen, 357-371.

Zybatow, Lew N.; Zybatow, Gerhild (2002): „Die EuroCom-Strategie als Weg zur europäischen Mehrsprachigkeit: EuroComSlav.“ In: Rutke, Dorothea (Hrsg.): *Europäische Mehrsprachigkeit: Analysen – Konzepte – Dokumente*. Aachen: Shaker, 65-96.

## 9.2 Abbildungen

Abbildung 1: Bredthauer, Stefanie (2018): Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. In: *DDS – Die Deutsche Schule*, 110/3, 276.

Abbildung 2: Heinz, Christof; Kuße, Holger (2015): *Slawischer Sprachvergleich für die Praxis. Lern- und Erschließungsstrategien. Floskeln für den Alltag. Grammatik. Wörterverzeichnis. Hörmaterialien*. München u.a.: Sagner, 30.

Abbildung 3: <http://pizza.usesterpizza.com.ua> [Zugriff am 22.06.2022].

Abbildung 4: [http://usester.com.ua/zamok\\_ua/standart/](http://usester.com.ua/zamok_ua/standart/) [Zugriff am 22.06.2022].

Abbildung 5: [http://usester.com.ua/zamok\\_ua/guestbook/](http://usester.com.ua/zamok_ua/guestbook/) [Zugriff am 22.06.2022].

Abbildung 6: Heinz, Christof; Kuße, Holger (2015): *Slawischer Sprachvergleich für die Praxis. Lern- und Erschließungsstrategien. Floskeln für den Alltag. Grammatik. Wörterverzeichnis. Hörmaterialien*. München u.a.: Sagner, 64

Abbildung 7: <https://www.derstandard.at/story/1240550492247/strc-prst-skrz-krk> [Zugriff am 22.06.2022].

## 10. Anhang

### Fragebogen

Der Fragebogen ist anonym, schreib deinen Namen also nicht darauf.

#### I. Fragen zu deinen Sprachkenntnissen

1. Was ist/sind deine Erstsprache/n („Muttersprache/n“)?

2. Welche Fremdsprachen lernst du am Gymnasium und seit wann lernst du sie? Kreuze bitte auch an, ob du sie als Pflichtgegenstand, Wahlpflichtfach oder unverbindliche Übung/Freigegegenstand lernst.

Fremdsprache	seit Klasse	Pflichtgegenstand	Wahlpflichtfach	unverbindliche Übung/Freigegegenstand
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### II. Fragen zum Russischunterricht

3. Vergleicht ihr im Russischunterricht die russische Sprache mit anderen Sprachen?

nie                       selten                       manchmal                       oft

4. Wie findest du es, wenn ihr verschiedene Sprachen miteinander vergleicht?

5. Würdest du gern weitere slawische Sprachen im Russischunterricht kennenlernen?

nein, auf keinen Fall     nein, eher nicht             ja, eher schon                 ja, auf jeden Fall

### III. Fragen zu den Aufgaben, die du gelöst hast

**6. Die Aufgaben waren für mich ...**

sehr einfach     eher einfach     angemessen     eher schwierig     sehr schwierig

**7. Da ich bereits mehrere Sprachen beherrsche, konnte ich die Aufgaben leichter lösen.**

trifft zu     trifft eher zu     trifft eher nicht zu     trifft nicht zu

**8. Durch die Aufgaben sind mir die Gemeinsamkeiten zwischen den slawischen Sprachen deutlicher geworden.**

trifft zu     trifft eher zu     trifft eher nicht zu     trifft nicht zu

**9. Welche Sprachen haben dir beim Lösen der Aufgaben geholfen?**

Muttersprache(n) – gib bitte an, welche:

Fremdsprache(n) – gib bitte an, welche:

**10. Ich kann mir vorstellen, in Zukunft öfter zu versuchen, einfache und kurze Texte in weiteren slawischen Sprachen zu lesen und zu verstehen.**

trifft zu     trifft eher zu     trifft eher nicht zu     trifft nicht zu

**11. Bitte gib ein kurzes Feedback zu den Aufgaben.**

Mir hat gefallen:

---

Mir hat nicht gefallen:

*Herzlichen Dank für deine Unterstützung!*

# Lösungen zu den Dossiers

## Dossier I

### Aufgabe 1

Was für ein Lokal ist das? Pizzeria/Restaurant

Was wird hier angeboten? Unterkunft/(Hotel-/Motel-)Zimmer

Worauf beziehen sich diese Einträge? Gästebuch/Unterkunft/(Motel-)Zimmer

### Aufgabe 2

Wochentage	Monatsnamen	Jahreszeiten	Himmelsrichtungen
utorak	maj	jesen	istok
četvrtak	mart	zima	zapad

### Aufgabe 3

a) Zutaten für ein Rezept

b) Lösungsvorschlag:

1. Päckchen (пачка → russ. пачка)

2. Gramm (грам → Internationalismus)

3. Käse (сыр [Nom.] → russ. сыр)

4. grün/Gemüse/Kräuter (зелень → russ. зелень)

c) холодныя стравы і закускі

### Aufgabe 4

<b>a</b>	tramwaj	Straßenbahn (russ. трамвай)
<b>b</b>	samolot	Flugzeug (russ. самолёт)
<b>c</b>	pociąg	Zug (russ. поезд)
<b>d</b>	taksówka	Taxi (Internationalismus)
<b>e</b>	motocykl	Motorrad (russ. мотоцикл)

### Aufgabe 5

Dialog 1: Wie es ihnen geht/nach dem Befinden

Dialog 2: Name, Herkunft, Alter

## Dossier II: Die slawische Sprachfamilie

### 1. Slawische Sprachen erkennen

<i>Deutsch</i>	Du sollst alle Rechte haben, die in dieser Erklärung aufgeführt sind, unabhängig davon, woher du kommst, welche Hautfarbe und welches Geschlecht du hast, welche Sprache du sprichst, welche Religion du ausübst, welche Meinungen du hast und ob du reich oder arm bist. Das soll für dich selbst und deine Familie gelten.
<i>BKS</i>	Ti trebaš imati sva prava koja su navedena u ovoj izjavi, neovisno o tome odakle dolaziš, koju boju kože imaš i kojeg si spola, kojim jezikom govoriš, koje si vjerske ispovijesti, kakvog si mišljenja, te da li si bogat/a ili siromašan/siromašna. To treba da vrijedi kako za tebe samog/samu, tako i za tvoju porodicu.
<i>Russisch</i>	Ты обладаешь всеми правами, перечисленными в данном Заявлении, независимо от того откуда ты, твоего цвета кожи, твоего пола, на каком языке ты говоришь, какую религию ты исповедуешь, какого мнения ты придерживаешься, богатый ли ты или бедный. Это распространяется на тебя и твою семью.
<i>Polnisch</i>	Mają Ci przysługiwać wszystkie prawa wymienione w tej deklaracji, bez względu na Twoje pochodzenie, kolor Twojej skóry i Twoją płeć, język, jakim mówisz, Twoją religię, Twoje poglądy, Twój status majątkowy, a więc czy jesteś bogaty/bogata czy też biedny /biedna. Mają one obowiązywać zarówno dla Ciebie jak i Twojej rodziny.
<i>Tschechisch</i>	Náleží ti všechny práva, které jsou uvedené v této úmluvě, bez ohledu na to, jakou máš barvu pleti, odkud pocházíš a jakého jsi pohlaví, jakým jazykem mluvíš, jakého jsi náboženství, jaké máš názory, jestli jsi bohaté nebo chudobné. To platí pro tebe a pro tvoji rodinu.
<i>Bulgarisch</i>	Ти трябва да имаш всички права, които са дадени в тази декларация, без да има значение, от къде идваш, какъв е цветът на кожата ти и какъв пол имаш, какъв език говориш, каква религия изповядаш, какви са твоите възгледи, дали си богат или беден. Ти трябва да имаш значение за самия себе си и за твоето семейство.
<i>Türkisch</i>	Nereli olduğundan, cildinin renginden ya da cinsiyetinden, hangi dili konuştuğundan, dininin ne olduğundan, hangi görüşleri savunduğundan ve zengin ya da fakir olmandan bağımsız olarak, bu deklarasyonda belirtilen tüm haklara sahip olmalısın. Bu hem senin hem de ailen için geçerli olmalıdır.

### 2. Klassifikation der slawischen Sprachen

germanisch = rot  
romanisch = grün  
slawisch = blau

## Verbinde die slawischen Sprachen mit der dazugehörigen Untergruppe:

Südslawisch	Russisch, Ukrainisch, Weißrussisch
Ostslawisch	Polnisch, Tschechisch, Slowakisch
Westslawisch	Slowenisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Bulgarisch, Mazedonisch

## 2. Schriftsysteme

### Ukrainisch

Folgender Text ist auf Ukrainisch. Markiere jene Buchstaben, die das russische Alphabet nicht kennt.

#### Гороскоп на травень 2022: Телець

Травень принесе Тільцям нові незабутні сюрпризи, які ви точно не очікували раніше. Сильніше за інших зміни відчують ті, хто народився з 5 по 7 травня. На вас чекає крутий поворот в кар'єрі, шлюб або розлучення, а можливо і переїзд. Події будуть розвиватися дуже швидко, однак з 3 травня вам захочеться гармонії та спокою – вам напевне захочеться відправитися на природу, на дачу, за місто.

і ї є

Betrachte nun das ukrainische Alphabet. Ein weiterer Buchstabe, der in dem ukrainischen Text nicht vorkam, existiert im Russischen nicht. Markiere ihn.

Аа	Єє	Кк	Сс	Шш
Бб	Жж	Лл	Тт	Щщ
Вв	Зз	Мм	Уу	Ьь
Гг	Ии	Нн	Фф	Юю
Ґґ	Іі	Оо	Хх	Яя
Дд	Її	Пп	Цц	
Ее	Йй	Рр	Чч	

Im Ukrainischen wird vor den Vokalen *я, ю, є, ї* und nach den Konsonanten *б, н, м, в, ф* ein **Apostroph** (') geschrieben. Dadurch wird der Konsonant vor dem Apostroph weich ausgesprochen.

Auch im Text kam ein Apostroph vor. Finde ihn.

кар'єрі

Sieh dir nochmals das ukrainische Alphabet an. Welche vier Buchstaben kommen im Russischen, jedoch nicht im Ukrainischen vor? Die folgenden Schlagzeilen in russischer Sprache sollten dir bei der Beantwortung dieser Frage helfen: Ё ё, Ъ ъ, Ы ы, Э э

- Арт-объекты в культурном квартале Линца. Но при чём тут Украина?
- Любите ли вы зиму, как любит её Австрия
- Экономическое чудо города Вёргль
- Что может объединить дипломатию, горные лыжи и радиацию
- Пауль Эрэнфест. Ещё один гениальный учёный, ещё один венский еврей
- Съедобные ваучеры

## Tschechisch

Markiere alle Buchstaben mit Häkchen (ˇ) im Alphabet und präge dir die Lautentsprechungen ein.

A a	Anton	Ňň	[nʲ] Cognak
Á á	Jahr	O o	Koch
B b	Berta	Ó ó	Tor
C c	Zitrone	P p	Post (nicht behaucht)
Č č	Tscheche	Q q	quasi
D d	Dora	R r	rot (Zungenspitzen-R)
Ď ě	[dj] Nadja	Ř ř	[r <sup>sch</sup> ]
E e	Ärger	S s	Messer (stimmlos)
É é	Ähre	Š š	Schule (stimmlos)
Ě ě	Jäger	T t	Ton (nicht behaucht)
F f	Film	Ť ť	[tʲ]
G g	Gold	U u	Luft
H h	heute	Ú ú	Natur
Ch ch	machen	Ů ů	Natur
I i	ist	V v	Wasser
Í í	nie	W w	Watt
J j	jeder	X x	Xaver
K k	Kamm (nicht behaucht)	Y y	ist
L l	List	Ý ý	nie
M m	Motor	Z z	Semmel (stimmhaft)
N n	Nacht	Ž ž	Journalist (stimmhaft)

Versuche, die tschechischen Wörter auszusprechen und ihre Bedeutung zu erraten. Denk daran, dass die Betonung stets auf der ersten Silbe liegt.

blůza:	dt. Bluse, engl. blouse, frz. blouse, russ. блузка
lehký:	russ. лёгкий = leicht
moře:	russ. море = Meer
slyšet:	russ. слушать = hören
německý	russ. немецкий = deutsch
režisér	dt. Regisseur, russ. режиссёр
chodit	russ. ходить = gehen
sýr	russ. сыр = Käse

památka	russ. памятник = Denkmal (tsch. = Andenken)
úroveň	russ. уровень
žurnál	dt. Journal, engl. journal, frz. journal, russ. журнал
ďábel	russ. дьявол, frz. diable, engl. devil = Teufel
píseň	russ. песня = Lied
dům	russ. дом

## Dossier III: Ukrainisch

### Aufgabe 1

linke Spalte = russ., rechte Spalte = ukr.

### Aufgabe 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
e	j	k	n	a	i	g	m	f	l	c	b	h	d

### Aufgabe 4

1. a.
2. b.
3. Universität
4. b.
5. Мать и сын
6. Дома/в комнате
7. Мать будит сына
8. **Internationalismen** (hier in der Grundform):  
1/3/7/8/10: **університет**  
2/4/9: **мама**  
6: **студент**
9. Aus dem Russischen lexikalisch erschließbar: **gelb**  
Nicht sofort lexikalisch, aber kontextuell erschließbar: [in eckigen Klammern]  
Nicht lexikalisch/kontextuell erschließbar: **rot**

1	Ukr. [Настав час] іти в університет Russ. [Пора] идти в университет
2	Ukr. У понеділок [вранці] мама заходить у кімнату розбудити свого сина. Russ. В понедельник [утром] мама заходит в комнату разбудит своего сына.
3	Ukr. «Вставай, [сьома година]. [Настав час] іти в університет!» Russ. «Вставай, [семь часов]. [Пора] идти в университет!»
4	Ukr. «Але чому, мамо? Я не хочу йти». Russ. «Но почему, мама? Я не хочу идти».
5	Ukr. «Назви мені дві причини, чому ти не хочеш іти», - каже мама синові. Russ. «Назови мне две причины, почему ты не хочешь идти», - скажет мама сыну.
6	Ukr. «Студенти ненавидять мене - раз, і вчителі ненавидять мене теж!» Russ. «Студенты ненавидят меня - раз, и учителя ненавидят меня тоже!»
7	Ukr. «Ах, [це] не причини не йти в університет. Вставай!» Russ. «Ах, [это] не причина не идти в университет. Вставай!»

8-9	Ukr.	«Гаразд. Назви мені дві причини, чому я [повинен] іти в університет», - каже [він] своїй мамі.
	Russ.	«Ладно. Назови мне две причины, почему я [должен] идти в университет», - скажет [он] своей маме.
10-11	Ukr.	«Ну, по-перше, тобі 55 [років]. А по-друге, ти керівник університету! Вставай [зараз] же!»
	Russ.	«Ну, во-первых, тебе 55 [лет]. А во-вторых, ты руководитель университета! Вставай [сейчас] же!»

10. Aus dem Kontext erschließbar:

- 1/3 **Настав час** іти в університет! russ. *Пора идти в университет!* = Es ist an der Zeit, ...!
- 2 У понеділок **вранці**: russ. *В понедельник утром* (Adv.) = morgen
- 3 Вставай, **сьома година**: russ. *Вставай, семь часов* = sieben Uhr
- 7 **це** не причини: russ. *это не причины* (Demonstrativpron.) = dies
- 8 Назви мені дві причини, чому я **повинен** іти в університет: russ. ... почему я *должен* ... = ich muss
- 8-9 каже **він** своїй мамі: russ. *он* (Personalpron.) = er
- 10 тобі 55 **років**: russ. *лет* = Jahre
- 10-11 Вставай **зараз** же! russ. *сейчас* = jetzt

11. Verbliebene unbekannte Wörter:

- 4 **Але** (чому ...?) russ. *Но (почему ...?)* = Aber (warum ...?)
- 8 **Гаразд**. russ. *Ладно.* = Also gut.
- 10 **керівник**: russ. *руководитель* = Leiter, Chef

12. a. В понедельник.

- b. Утром.
- c. Студенты и учителя ненавидят ему.
- d. Сыну 55 лет.
- e. Он руководитель университета.

## Dossier IV: Tschechisch

### Aufgabe 1

1. с.
2. b.
3. для туристов
4. о резиденции/размещении/апартаменте/доме/квартире
5. в Праге
6. замок Пражский Град/Лорета
7. 65 км<sup>2</sup>
8. 100 м
9. booking.com
10. по телефону: +420 224 816 346 / +420 602 218 578  
через Интернет: <https://www.visitprague.com>  
по электронной почте: [info@dc-service.com](mailto:info@dc-service.com)

#### 11. **Internationalismen** (hier in der Grundform):

1/2/6/12/22: rezidence

2: rekonstruovat

2: historický

3: romantický

4/7/18: apartmán

7: metr

8: TV

11: praktický

11: informace

12: WiFi

15: restaurace

18: hotel

18: centrum

20: rezervace

#### **Eigennamen:**

1/3/7/22: pražský

3: UNESCO

6: Loreta

24: Praha

24: Hradčany

#### 12. Aus dem Russischen lexikalisch erschließbar: **gelb**

Nicht sofort lexikalisch, aber kontextuell erschließbar: [in eckigen Klammern]

Nicht lexikalisch/kontextuell erschließbar: **rot**

1	Tsch. Russ.	<b>Zahradní Rezidence Pražský Hrad</b> <b>Садовая резиденция Пражский Град</b>
2-3	Tsch. Russ.	Rezidence se nachází v nedávno rekonstruovaném historickém domě, zapsaném na [seznamu] UNESCO, v romantické ulici Nový Svět, nedaleko Pražského hradu. Резиденция находится в недавно реконструированном историческом доме, записанном/внесённом в [список] ЮНЕСКО, на романтической улице Новый Свет, недалеко от Пражского Града.
3-4	Tsch. Russ.	<b>Nabízí ubytování ve dvou apartmánech (každý 65 m2) s možností vlastního stravování.</b> (Резиденция) предлагает размещение в двух квартирах (каждая 65 м2) с возможностью самообслуживания.
4-6	Tsch. Russ.	Hosté mohou využívat posezení v soukromé zahradě [o rozloze] 600 m2 – zahrada je přístupná [pouze] hostům rezidence a nabízí soukromí i výhledy do okolí. Гости могут пользоваться местами для сидения/посидеть в частном/собственном саду [площадью] 600 м2 – сад доступен [только] для гостей резиденции и предлагает уединение и вид на окрестности.
6-7	Tsch. Russ.	Světově známá Loreta je odsud 150 metrů, a Pražský hrad je vzdálený 330 metrů. Всемирно известная Лорета находится в 150 метрах отсюда, а Пражский Град в 330 метрах.
7-10	Tsch. Russ.	Každý apartmán má k dispozici obývací pokoj, ložnici, dobře vybavenou kuchyň s jídelním [koutem], satelitní TV s plochou obrazovkou, rozkládací [pohovku], posezení a vlastní [koupelnu] s vanou [či sprchou], fénem a toaletními [potřebami] zdarma. В каждом апартаменте есть жилая комната, спальня, хорошо оборудованная кухня с обеденной [зоной], телевизор с плоским экраном и спутниковыми каналами, раскладная [диван], места для сидения и собственная [ванная комната] с ванной [или душем], феном и туалетными [принадлежностями] бесплатно.
11	Tsch. Russ.	<b>Praktické informace</b> <b>Практическая информация</b>
12	Tsch. Russ.	• WiFi zdarma ve všech [prostorách] rezidence. • Wi-Fi бесплатно во всех [помещениях] резиденции.
13-14	Tsch. Russ.	• Možnost parkování v uzavřené zahradě s úhradou parkovacího poplatku. Parkování musí být předem rezervováno. Возможность парковки в завершенном саду с платной парковки. Парковка должна быть зарезервирована заранее (вперед).

15	Tsch.	• Restaurace s venkovním posezením: 100 m
	Russ.	Ресторан с местами для сидения на свежем воздухе: 100 м
16	Tsch.	• Kavárna s venkovním posezením: 150 m
	Russ.	Кафе с местами для сидения на свежем воздухе: 150 м
17	Tsch.	• Obchod s potravinami: 250 m
	Russ.	Продуктовый магазин: 250 м
18-19	Tsch.	hotel ****, apartmán v centru, hotelová zahrada, parkoviště, family friendly, zvíře dovoleno, památka
	Russ.	отель ****, квартира в центре, сад отеля, парковка, family friendly, животные допускаются (дозволены), памятник
20	Tsch.	Rezervace na booking.com
	Russ.	Бронирование на booking.com
21	Tsch.	Kontakty [...]
	Russ.	Контакты

### 13. Aus dem Kontext erschließbar:

- 2-3 zapsaném na **seznamu** UNESCO: russ. *записанном/внесённом в список ЮНЕСКО* = eingetragen in die UNESCO-Liste
- 5 v soukromé zahradě o **rozloze** 600 m<sup>2</sup>: russ. *в частном саду площадью 600 м<sup>2</sup>* = auf einer Fläche von
- 5-6 zahrada je přístupná **pouze** hostům rezidence: russ. *сад доступен только для гостей резиденции* = nur
- 8 kuchyň s jídelním **koutem**: russ. *кухня с обеденной зоной* = Essecke/Essbereich
- 9 rozkládací **pohovku**: russ. *раскладной диван* = Klappsofa
- 9-10 **koupelnu** s vanou **či sprchou**: russ. *ванная комната с ванной или душем* = Badezimmer mit Badewanne oder Dusche
- 10 s fénem a toaletními **potřebami**: russ. *с феном и туалетными принадлежностями* = mit Toilettenartikeln
- 12 ve všech **prostorách** rezidence: russ. *во всех помещениях резиденции* = in allen Räumen

### 14. Verbliebene unbekannte Wörter (hier in der Grundform):

- 3-4 **Nabízí ubytování**      tsch. *nabízet*: russ. *предлагать* = anbieten  
tsch. *ubytování*: russ. *размещение* = Unterbringung
- 4 s možností **vlastního stravování**      tsch. *vlastní* (Adj.) = Selbst-/Eigen-  
tsch. *stravování* = Verpflegung  
russ. *питание за свой счёт*

4-5	Hosté mohou <b>využívat</b> posezení	tsch. <i>využívat</i> : russ. <i>использовать</i> = verwenden
5	v <b>soukromé</b> zahradě	tsch. <i>soukromý</i> : russ. <i>частный</i> = privat
7-8	<b>obývací pokoj</b>	tsch. <i>obývací pokoj</i> : russ. <i>жилая комната</i> = Wohnzimmer
8	dobře <b>vybavenou</b> kuchyň	tsch. <i>vybavený</i> : russ. <i>оборудованный</i> = ausgestattet, eingerichtet
10	toaletními potřebami <b>zdarma</b>	tsch. <i>zdarma</i> : russ. <i>бесплатно</i> = gratis
13-14	Parkování <b>musí</b> být předem rezervováno.	tsch. <i>musit</i> : russ. <i>должен</i> = müssen
15	Restaurace s <b>venkovním</b> posezením	tsch. <i>venkovní</i> (Adj.): russ. <i>на свежем воздухе</i> = Außen-
17	<b>Obchod</b> s potravinami	tsch. <i>obchod s potravinami</i> : russ. <i>продуктовый магазин</i> = Lebensmittelgeschäft

## Erreichte Gesamtpunkte der einzelnen TeilnehmerInnen

Gruppe 1 (N=7):

<b>TN</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>GP</b>	14	17	12,5	19	18,5	20	19

Gruppe 2 (N=16):

<b>TN</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
<b>GP</b>	19	16,5	18	18	13	15,5	19	13	15	17	17,5	11	16,5	20	13	18

Gruppe 3 (N=14):

<b>TN</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
<b>GP</b>	14,5	16	18	16,5	17,5	18	15,5	17	19	18	16,5	17	14	18

Gruppe 4 (N=13):

<b>TN</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<b>GP</b>	19	18	19	17	19	19	19	18,5	18	14	17	19	17

## **Abstract**

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit der Förderung von Mehrsprachigkeit und der Erschließung weiterer slawischer Sprachen im Russischunterricht. Auf der Grundlage aktueller Erkenntnisse zur Mehrsprachigkeitsdidaktik wurden mehrsprachigkeitsfördernde Aufgaben entworfen und mit Russisch-SchülerInnen im Rahmen einer Fallstudie durchgeführt. Angesichts der Tatsache, dass Sprachen nicht isoliert voneinander im Gehirn organisiert sind, wird die Sinnhaftigkeit des nach Fächern getrennten Sprachunterrichts hinterfragt. Die Europäische Union trägt mit zahlreichen Beschlüssen, Projekten und Aktionen dazu bei, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, die individuelle Mehrsprachigkeit der europäischen BürgerInnen als wertvolle Ressource für die sprachliche und kulturelle Vielfalt Europas zu begreifen. Da die sprachpolitischen Maßnahmen nicht dazu führen, die Fremdsprachenkenntnisse der EuropäerInnen zu erweitern, erscheint die mehrsprachigkeitsdidaktische Methode der Interkomprehension hierfür als geeignet. Anstelle einer illusorischen near native Sprachkompetenz sollen Teilkompetenzen in mehreren Fremdsprachen angestrebt werden, wobei der Fokus auf dem Erwerb rezeptiver Kompetenzen liegt. Mittels Interkomprehension können Texte in weiteren Sprachen derselbe Sprachfamilie erschlossen werden, indem die Lernenden aktiv auf ihr Vorwissen zurückgreifen und die Sprachverwandtschaft zwischen den Sprachen systematisch nutzen. Die Ergebnisse der Fallstudie zeigen, dass die befragten Russisch-SchülerInnen sprachenvergleichendem Lernen und dem interkomprehensiven Erschließen von Texten in weiteren Slawinen offen gegenüberstehen. Darauf aufbauend wurden zusätzliche mehrsprachigkeitsfördernde Aufgaben-Dossiers für den Russischunterricht erstellt.

# Curriculum Vitae

## Ausbildung

seit 10/2015	Universität Wien Studium Master Lehramt Französisch/Russisch
2006-2014	Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Zwettl Abschluss mit Matura

## Berufserfahrung

seit 09/21	Schülerhilfe Nachhilfelehrer für Deutsch, Englisch und Französisch
seit 08/21	Österreichisches Rotes Kreuz Lehrbeauftragter für Erste Hilfe
12/19-05/20	Schloß Schönbrunn Kultur- und Betriebsges.m.b.H. Saisonaufsicht
10/18-03/19	Académie d'Amiens/Frankreich Sprachassistent für Deutsch als Fremdsprache
04/15-08/15	Österreichisches Rotes Kreuz Hauptberufliche Tätigkeit als Rettungssanitäter

## Sprachkenntnisse

Deutsch	Erstsprache
Englisch	C1
Französisch	C1
Russisch	B2
Latein	Großes Latinum