



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Umsetzung der Interkomprehensionsmethode im
Russischunterricht unter Einbezug des BKS“

verfasst von / submitted by
Valerija Kern, BEd

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

Wien, 2023 / Vienna 2023

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

UA 199 503 526 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) UF Bosnisch/
Kroatisch/ Serbisch UF Russisch

Betreut von / Supervisor:

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

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich ao. Univ. Prof. i.R. Dr. Gero Fischer für die wissenschaftliche Betreuung meiner Masterarbeit danken.

Ein großer Dank gilt meinen Eltern, meiner Tante und insbesondere meinem Mann, die mir während meines ganzen Studiums zur Seite standen und eine große mentale, motivationale sowie finanzielle Stütze waren.

Eidesstattliche 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 18.07.2023

Valerija Kern

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG.....	10
1.1. IDEENFINDUNG.....	10
1.2. FRAGESTELLUNG UND ZIELSETZUNG	10
2. ZUM BEGRIFF DER INTERKOMPREHENSION.....	12
3. INTERKOMPREHENSIONSDDIDAKTIK	15
3.1. URSPRUNG.....	15
3.2. PROJEKTE.....	16
3.2.1. EUROCOM	17
3.2.2. EUROCOMSLAV	18
3.3. ZIELE.....	18
3.3.1. AKTIVIERUNG LATENTEN WISSENS.....	22
3.3.1.1. Allgemeines Wissen	23
3.3.1.2. Kulturelles Wissen	23
3.3.1.3. Situatives Wissen	23
3.3.1.4. Verhaltenswissen.....	23
3.3.1.5. Pragmatisches Wissen	24
3.3.1.6. Graphisches Wissen.....	24
3.3.1.7. Phonologisches Wissen.....	24
3.3.1.8. Grammatisches Wissen	25
3.3.1.9. Lexikalisches Wissen	25
3.3.2. WISSENSFÖRDERUNG.....	25
3.3.2.1. Förderung der Nutzung des Allgemeinwissens:	26
3.3.2.2. Förderung der Nutzung kulturellen Wissens:	26
3.3.2.3. Förderung der Nutzung situativen Wissens:.....	26
3.3.2.4. Förderung der Nutzung von Verhaltenswissen:	26
3.3.2.5. Förderung der Nutzung pragmatischen Wissens:.....	27
3.3.2.6. Förderung der Nutzung graphischen Wissens:.....	27
3.3.2.7. Förderung der Nutzung phonologischen Wissens:.....	27
3.3.2.8. Förderung der Nutzung grammatischen Wissens:	27
3.3.2.9. Förderung der Nutzung lexikalischen Wissens:	28

4. INTERKOMPREHENSIVER UNTERRICHT – UMSETZUNG	28
4.1. PRINZIPIEN INTERKOMPREHENSIVEN LERNENS.....	28
4.1.1. KOGNITIVES LERNEN	28
4.1.2. LERNERAUTONOMISIERUNG	29
4.1.3. AUTHENTIZITÄT.....	29
4.1.4. REZEPTIVITÄT	29
4.2. DIE SIEBEN SIEBE	33
4.2.1. 1. SIEB: INTERNATIONALER WORTSCHATZ	34
4.2.2. 2. SIEB: PANSLAVISCHER WORTSCHATZ.....	36
4.2.2.1. Innerslavische falsche Freunde.....	41
4.2.3. 3. SIEB: LAUTENTSPRECHUNGEN	42
4.2.3.1. Liquidametathese (West, Süd) vs. Volllaut/Pleophonie (Ost).....	43
4.2.3.2. Flüchtige und bewegliche Vokale	44
4.2.3.3. Silbische Liquiden	45
4.2.3.4. Palatalisierung	45
4.2.3.5. 2. Palatalisation	46
4.2.3.6. Vereinfachung von Konsonantengruppen	47
4.2.3.7. Anlaut <i>je-</i> > ostslav. <i>o-</i>	47
4.2.3.8. Arbeitsblatt.....	48
4.2.4. 4. SIEB: GRAPHIEN UND AUSSPRACHEN	48
4.2.4.1. Betonung und Akzent	52
4.2.4.2. Übungen	54
4.2.5. 5. SIEB: MORPHOSYNTAX	56
4.2.6. 6. SIEB: KERNSATZTYPEN	66
4.2.7. 7. SIEB: AFFIXE (PRÄFIXE UND SUFFIXE)	70
4.3. VORAUSSETZUNGEN UND BEDINGUNGEN, DIE AN DIE LERNENDEN GESTELLT WERDEN MÜSSEN	72
4.4. VORTEILE INTERKOMPREHENSIVEN LERNENS	74
4.5. GRENZEN UND PROBLEME DER INTERKOMPREHENSION	75
4.5.1. DEKLINATION VON SUBSTANTIVEN	75
4.5.2. PRONOMEN	76
4.5.2.1. Personalpronomen (lične zam(j)enice - личные местоимения)	76
4.5.2.2. Possessivpronomen (prisvojne/posvojne zam(j)enice - притяжательные местоимения ..	78
4.5.2.2.1. Arbeitsblatt.....	78
4.5.3. PRÄPOSITIONEN (PR(IJ)EDLOZI – ПРЕДЛОГИ)	79

4.6. ERFABUNGSRERICHTE	81
4.6.1. SPANISCHUNTERRICHT EINMAL ANDERS BEGINNEN – ERFABUNGEN MIT EINEM VORGESCHALTETEN INTERKOMPREHENSIONSMODUL.....	81
4.6.2. FRANZÖSISCH – BRÜCKE ZUR ROMANIA	82
4.6.2.1. eingesetztte Strategien:.....	83
4.6.2.1.1. Interlinearübersetzung:.....	83
4.6.2.1.2. Hypothesen- oder Spontangrammatik:.....	83
4.6.2.1.3. Laut-Denk-Protokolle:.....	84
4.6.2.1.4. Arbeit mit Paralleltexten:	84
4.6.2.1.5. Eurokomposita:.....	85
4.6.2.1.6. Lexikalische Serien:.....	85
4.6.2.1.7. Arbeit mit Sachtexten und Textwiedergabe:.....	85
4.6.2.1.8. Arbeit mit authentischer spanischer Jugendliteratur und gestaltende Textproduktion: ..	85
4.6.2.1.9. Lernertagebuch:	86
4.6.2.1.10. Sprachlernbiographie:	86
4.6.3. DAS GALICISCHE REZEPT	88
4.6.4. SLAVISCHES SEMINAR DER UNIVERSITÄT ZÜRICH. INTERKOMPREHENSION: SPRACHERWERB BKMS-RUSSISCH	
89	
<u>5. INTERKOMPREHENSION AM BEISPIEL BKS UND POLNISCH</u>	<u>90</u>
5.1. VORBEREITUNG:.....	90
5.2. MATERIALIEN	90
5.2.1. MINI-PORTRÄT ZUR POLNISCHEN SPRACHE	90
5.2.2. HYPOTHESENGRAMMATIK.....	94
5.2.3. MEHRSPRACHIGE WORTSAMMLUNG	95
5.3. ZEITUNGSARTIKEL: HISTORIA IGRZYSK OLIMPIJSKICH – FASCYNUJĄCE DZIEJE NAJWAŻNIEJSZEGO WYDARZENIA SPORTOWEGO.....	96
5.4. ARBEITSBLATT 1	98
<u>6. ERKENNTNISSE UND FAZIT</u>	<u>101</u>
<u>7. СОДЕРЖАНИЕ.....</u>	<u>103</u>
<u>8. LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>110</u>

9.	<u>ABBILDUNGEN.....</u>	<u>117</u>
10.	<u>ANHANG</u>	<u>118</u>
10.1.	ABSTRACT DEUTSCH	118
10.2.	ABSTRACT ENGLISH	119
10.3.	ABKÜRZUNGEN	120

1. Einleitung

Eine Sprache zu lernen bedeutet, mehr als ein Fenster zu haben, durch das man auf die Welt schauen kann.

- Chinesisches Sprichwort

1.1. Ideenfindung

53,3% aller SchülerInnen in Wien verwenden gemäß Statistik Austria (2022: 188) nicht Deutsch als erstgenannte im Alltag gebrauchte Sprache. Ein großer Anteil fällt hier auf SchülerInnen deren Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien stammen¹.

Da BKS und Russisch sprachlich verwandte Sprachen sind, wählen etliche SchülerInnen mit BKS als Erst- oder Muttersprache Russisch als zweite lebende Fremdsprache. Neben vielen Gemeinsamkeiten stolpern LernerInnen des Russischen aber schon schnell über etliche „falsche Freunde“ oder gleiche Endungen in verschiedenen Fällen.

Mit meiner Arbeit möchte ich zeigen, wie derartige Unterschiede mittels EuroCom-Methode eingeordnet und welche Übungen eingesetzt werden können, damit SchülerInnen von deren Erstsprache- bzw. Muttersprache profitieren können.

Schon in unserer Muttersprache seien wir mehrsprachig, sagte einst der Linguist und Romanist Wandruszka (1979: 332), der kein Anhänger des klassischen Fremdsprachenunterrichts war. Die erste Sprache der SchülerInnen aus dem Fremdsprachenunterricht zu verbannen, sei kein pädagogisch-didaktisch wirksames Mittel (Wandruszka 1979: 337):

Es zeugt von großer psycholinguistischer Naivität anzunehmen, man könne die Übersetzung ein Stück Kreide aus dem Gehirn des Anfängers einfach dadurch verbannen, daß man ihm un morceau de craie vor die Nase hält.

1.2. Fragestellung und Zielsetzung

In einer zunehmend globalisierten Welt gewinnt die Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz immer mehr an Bedeutung. Insbesondere in Europa, wo die Sprachenvielfalt ein herausragendes Merkmal darstellt, ist die Fähigkeit, mehrere Sprachen zu verstehen und in diesen zu kommunizieren, von unschätzbarem Wert. In diesem Zusammenhang ist Interkomprehension zu einem vielversprechenden Ansatz geworden. Ein besonderer

¹ Leider konnte hier keine Statistik zur Prozentanzahl der Muttersprachen an den Schulen Wiens gefunden werden..

Schwerpunkt liegt in der Kommunikationserleichterung zwischen Sprechern und Sprecherinnen genetisch verwandter Sprachen.

Diese Masterarbeit konzentriert sich auf die Interkomprehensibilität von BKS (Bosnisch, Kroatisch, Serbische) und Russisch. Diese Sprachen sind eng miteinander verwandt und weisen zahlreiche gemeinsame Merkmale aufgrund ihrer slavischen Wurzeln auf. Die Untersuchung der Interkomprehension zwischen diesen Sprachen eröffnet interessante Perspektiven für die Förderung des rezeptiven Sprachverständnisses.

Ebenso soll das Bewusstsein für nicht als prestigereich geltende Sprachen erhöht werden.

Forschungsfragen:

- *Welche linguistischen Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen zwischen Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und Russisch? Inwiefern können Ähnlichkeiten sowie Unterschiede im Zuge der Interkomprehension genutzt werden?*
- *Welche Methoden sowie Lehr- und Lernmaterialien können eingesetzt werden, um die Ziele der Interkomprehensionsdidaktik bestmöglich zu erreichen?*
- *Kann die Interkomprehensionsmethode im Unterricht realisiert werden?*

Durch das Untersuchen dieser Forschungsfragen wird zur Vertiefung des Verständnisses der Interkomprehension zwischen BKS und Russisch beigetragen. Ebenso ziele ich auf die Verwendung der hier erworbenen Erkenntnisse in meiner zukünftigen Tätigkeit als Lehrperson.

2. Zum Begriff der Interkomprehension

Der Begriff Interkomprehension lässt sich auf den Linguisten Jules Ronjat zurückführen. Ronjat schrieb 1913 erstmals davon in einem Buch zur Syntax der provenzalischen bzw. okzitanischen Dialekte (*Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*) (vgl. Ollivier; Strasser 2013: 11). Ronjat vernahm, dass SprecherInnen, so Gebildete, Sprachkundige sowie einfache Dorfbewohner, unterschiedlichster Varietäten des Provenzalischen, sich gegenseitig hervorragend verstanden. Ronjat bekam den Eindruck, dass es sich um eine einzige Sprache handle, jedoch mit leicht unterschiedlicher Aussprache. Die Erklärung für dieses gegenseitige Verstehen sah er in den phonologischen und morphologischen Merkmalen, die für die provenzalischen Dialekte charakteristisch sind (vgl. Ollivier; Strasser 2013: 12). Dieses Phänomen beschrieb er als Interkomprehension (vgl. Ollivier; Strasser 2013: 11).

Bär et al. (2015: 331) erklären Varietäten (Dialekte, Soziolekte) sowie nah verwandte Sprachen als füreinander interkomprehensiv.

Melo-Pfeifer (2018: 219) führt an, dass Interkomprehension entwickelt wurde, um *„die hegemoniale Stellung des Englischen als lingua franca bei interkulturellen und mehrsprachigen Treffen zu bekämpfen und aufzuzeigen, dass es möglich ist, in solchen Situationen auch auf andere Kommunikationsformate zurückzugreifen, die auf den rezeptiven kommunikativen Fähigkeiten der Individuen basieren.“*

Melo-Pfeifer (2018: 205f.) bezeichnet die Erscheinung GesprächspartnerInnen aus derselben Sprachfamilie zu verstehen, ohne auf eine gemeinsame Drittsprache ausweichen zu müssen, als interlinguale Transparenz. Sie fügt hinzu, dass die Interkomprehension die sprachliche Vielfalt nicht als Hürde sehe, die es auszuschalten gälte (vgl. ebd.).

Ebenfalls wird aus dem Zitat von Melo-Pfeifer (2018: 219) klar, dass das Konzept der Interkomprehension die einsprachigen Routinen und Ideologien der Kommunikation sowie des Lehrens und Lernens infrage stellt.

Eine klare Definition für Interkomprehension aufzustellen, erweist sich nach Ollivier und Strasser (2013: 9) als äußerst schwierig. Ollivier und Strasser (2013: 25) fügen hinzu, dass von 1993 bis 2012 112 verschiedene Definitionen von 81 AutorInnen verzeichnet werden konnten.

Die unterschiedlichen Definitionsversuche der Interkomprehension lassen sich nach Ollivier und Strasser (2013: 27) in drei Kategorien unterteilen:

1. praxeologische Kategorie
2. didaktische Kategorie
3. kognitive Kategorie

Meißner (2019: 295f.) definiert Interkomprehension mit folgenden Worten:

Eine Sprache interkomprehensiv verstehen, heißt, sie zu verstehen, ohne sie in ihrer natürlichen Umgebung erworben oder sie formal erlernt zu haben.

Doyés' (2005: 7) praxeologische Definition der Interkomprehension wird als die allgemeingültigste Aussage aufgefasst, da hier sowohl die schriftliche als auch mündliche Komponente, mitenthalten ist.

In the meantime a common denominator has been found and most proponents accept the following definition:

Intercomprehension is a form of communication in which each person uses his or her own language and understands that of the other.

Die Definition von Araújo e Sá et al. lässt sich der didaktischen Kategorie zuordnen:

It is a specific approach to language learning and teaching, which aims to raise awareness, to develop the understanding of what we already know about the nature of language.

(Araújo e Sá et al. 2010 zitiert nach Ollivier; Strasser 2013: 28)

Zur kognitiven Kategorie lassen sich Definitionen eingliedern, die Interkomprehension als eine spezifische Kompetenz, Fähigkeit oder Fertigkeit beschreiben.

So können folgende zwei Definitionen dieser Kategorie zugewiesen werden:

Interkomprehension ist die Fähigkeit, in einer Gruppe von Sprachen, die einen gemeinsamen Ursprung haben, kommunizieren zu können.

(Klein; Reissner 2003: 19)

Die Slavisten Tafel et al. (2009: 5) fassen es folgenderweise in Worte:

Unter Interkomprehension [...] versteht man eine Kommunikationstechnik, die es gestattet, in der eigenen Muttersprache mit einem Sprecher einer anderen Sprache zu sprechen.

Prokopowicz (2017: 35) sieht die Definitionsunterschiede bezogen auf unterschiedliche Sprachräume. Während die Interkomprehension im deutschsprachigen Raum das rezeptive Verständnis in den Zielsprachen beabsichtigt, definiert sie der deutsche Romanist Franz-Joseph Meißner (2004: 97) als „[...] *das Verstehen einer fremden Sprache, ohne diese zuvor formal erlernt zu haben.*“.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es schwer ist die Grenzen der Interkomprehension zu erkennen, da die Definitionen und Auffassungen vielschichtig und diffus sind (vgl. ebd.).

3. Interkomprehensionsdidaktik

[...] das schon unbewusst Gewusste herauszufiltern und bewusst zu machen.

(Tafel et al. 2009: 187)

3.1. Ursprung

Die Interkomprehensionsdidaktik ist zurückzuführen auf didaktische Diskussionen aus den frühen 1990er Jahren (vgl. Doyé 2005: 7). Ollivier und Strasser (2013: 23) rechnen diesen modernen Ansatz der Interkomprehensionsdidaktik den Linguisten und Linguistinnen, die sich mit bildungspolitischen Anliegen zu Sprachenlernen bzw. Sprachdidaktik befassten, zu. Durch deren Arbeit fand Interkomprehension Eingang in die Sprachdidaktik.

Als revolutionäres Werk wird hier das von Coste, Zarate und Moore publizierte *Werk Compétence plurilingue et pluriculturelle*² gesehen, das vom Europarat finanziert wurde. Kurz nach Erscheinung dieses Werkes übernimmt das GERS (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz als ein Ziel des Sprachunterrichtes (vgl. Ollivier; Strasser 2013: 24).

Das Konzept einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz [...] tendiert dazu,

[...]

- in Betracht zu stellen, dass ein Mensch nicht über eine Ansammlung von eigenständigen und voneinander getrennten Kommunikationskompetenzen verfügt, je nachdem, welche Sprachen man kennt, sondern vielmehr über eine einzige mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz, die das ganze Spektrum der Sprachen umfasst, die einem Menschen zur Verfügung stehen;

[...]

(Europarat 2001: 163)

Jedoch gab es auch schon eher Versuche, die Interkomprehensionsdidaktik in Schule und Unterricht aufzunehmen. Ollivier und Strasser (2013: 22f.) nennen hier die *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens* von 1925, die bereits Ansätze der Interkomprehensionsdidaktik aufweisen.

So kann in diesen folgendes gelesen werden:

Aller Sprachunterricht muß [...] an schon vorhandenes sprachliches Wissen - aus der Mutter- oder einer schon bekannten Fremdsprache - anknüpfen.

² Ollivier und Strasser (2013: 24) übersetzen es als Mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenzen.

(Richert 1967: 92)

Der grammatische Unterricht soll [...] das innere Wesen der fremdsprachlichen Erscheinungen aufklären. Dabei muß der Vergleich mit der Muttersprache oder mit anderen FS [...] herangezogen werden.

(Richert 1967: 115)

Die Vorstufe zur Entwicklung der heutigen Interkomprehensionsdidaktik stellen die Arbeiten des Salzburger Linguisten Wandruszka dar, der für die Einführung eines fächerübergreifenden Schwerpunktprogramms „*Europäische Sprach- und Kulturgemeinschaft*“ an höheren Schulen plädierte (vgl. Ollivier; Strasser 2013: 24). Obwohl Wandruszkas Ansätze stark linguistisch und akademisch geprägt waren, stellen sie Ollivier und Strasser (vgl. ebd.) zufolge eine wichtige Vorstufe zur Entwicklung der heutigen Interkomprehensionsdidaktik dar.

Interkomprehensionsdidaktik kann als vernetzendes Sprachenlernen definiert werden. So sollen fremdsprachige Texte mittels bereits vorhandener Sprachkenntnisse aus einer ähnlichen Sprache erschlossen werden. Es gilt aber zu beachten, dass die Interkomprehensibilität höher ist, je ähnlicher sich die Sprachen sind (vgl. Prokopowicz 2017: 36).

Das Sprachenlernen geschieht hier durch Aktivierung der Transferbasen, die im mentalen Lexikon gespeichert sind und abgerufen werden können (vgl. ebd.).

Alle Sprachen, die ein Mensch beherrscht, können im Gehirn nicht getrennt betrachtet werden, da sie in dem mentalen Lexikon miteinander eng verknüpft sind und „*ein umfassendes mehrsprachiges Lexikon*“ darstellen, das immer zugreifbar ist (Meißner 1999: 69).

Können genügend sprachliche Gemeinsamkeiten für Sprachvergleiche ausfindig gemacht werden und ist somit eine hohe Transparenz gegeben, eignen sich Ausgangs- oder Brückensprache und die Zielsprachen für die interkomprehensive Lehr- und Lernweise (vgl. Schwender 2020: 90).

3.2. Projekte

Die ersten Projekte, so Ollivier und Strasser (2013: 37), die sich mit Interkomprehension befassten, behandelten hauptsächlich die Sprachen der romanische Sprachfamilie. So können hier *Intercommunicabilité romane*, *EuRom4*, *EuroComRom* und *Galatea* genannt werden.

Alle Projekte, die sich mit der Interkomprehension befassten, verfolgten nach Ollivier und Strasser (2010: 18f.) dieselben Ziele:

- Förderung der Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in Europa
- Erhaltung der Sprachenvielfalt in Europa
- Förderung der rezeptiven Kompetenz
- Nutzen der Vorkenntnisse der Lernenden

3.2.1. EuroCom

EuroCom, ein Akronym für Europäische Interkomprehension, ist eine Forschungsgruppe der Frankfurter Romanistik, die eine Methode bzw. Strategie erarbeitete, die der europäischen Bevölkerung zum Erwerb interlingualer rezeptiver Lesekompetenzen in genetisch verwandten Sprachen verhelfen soll.

Nach Klein (2002: 30f.) beweist EuroCom der lernenden Person ihren Wissensstand in einer anderen Sprache der gleichen Sprachfamilie durch Zugriff auf das Wissen in der eigenen Erst- bzw. Muttersprache und anderen beherrschten Sprachen.

Bereits bestehende Sprachkenntnisse sollen durch transferbasierte Erschließungsstrategien bewusstgemacht und vertieft werden (vgl. ebd.). Gemäß Klein (2002: 38) versuchte EuroCom konvergente Gemeinsamkeiten einer Sprachengruppe herauszuarbeiten, um Lernenden Divergenzen und Partikularitäten transparent und durchschaubar zu machen.

Dies soll durch optimale Nutzung von Vorkenntnissen einer Sprache -meist handelt es sich hier um die Erst- oder Muttersprache- dieses Sprachzweiges sowie Operationalisierung spezieller kognitiver Erschließungs- und Lernstrategien geschehen (vgl. Zybatow 2002: 358).

Weitere Nebeneffekte der EuroCom-Methode sind die Vermittlung der kulturellen Vielfalt Europas sowie das Kennenlernen oftmals kleinerer Sprachen oder Minderheitensprachen, die durch historisch gewachsenen Zentralismus und künstlich hergestellte Wertigkeit oft in den Hintergrund gerückt wurden (vgl. Klein 2002: 31).

Heinz und Kuße (2015: 28) bezeichneten EuroCom als „*Weg zur Vielsprachigkeit der Europäer*“.

Zybatow und Zybatow (2002: 93) betonen die Effektivität der EuroCom-Methode. Bereits in der ersten Übungsstunde wird ein Textverständnis ohne großen Lernaufwand innerhalb Sprachen eines Sprachzweiges erreicht.

Die Bereiche, in welchen Bekanntes aus neuen Sprachen, sofern diese aus der gleichen Sprachfamilie stammen und genetisch miteinander verwandt sind, erkannt werden kann, organisiert EuroCom in sieben Siebe, die von Klein und Stegmann (1999) entwickelt wurden.

Zybatow und Zybatow (vgl. ebd.) sahen sich motiviert, aufgrund der guten Erfahrungsberichte, die EuroComRom-Methode auf die slavischen Sprachen zu übertragen. Sie testeten die Methode auf Basis der Ausgangssprache Russisch.

3.2.2. EuroComSlav

Das Unterprojekt von EuroCom stand unter Leitung von Univ.-Prof. Dr. Lew Zybatow von der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. EuroComSlav nutzt die von EuroCom entwickelten sieben Siebe, um weitere slavische Sprachen über das meistverbreitete Russisch zu lehren. Hör- und Leseverstehen, schriftliche Produktion und Sprachvermittlung zählen zu den trainierten Sprachhandlungen des EuroComSlav-Projekts, das eine translatorische Spezifik innehatte.

Es wurden nicht nur Transferbasen entwickelt, sondern auch IK-Kurse, z.B. Polnisch über Russisch, angeboten. EuroComSlav peilte den „[...] *Erwerb von Mehrsprachigkeit und Kompetenzen in einer Dritt-/ Viertsprache auf B2-Niveau*“ an (Ollivier; Strasser 2013: 85).

Leider sind die Ergebnisse dieses slavistischen Projekts nicht mehr online zugänglich.

3.3. Ziele

Die Interkomprehensionsdidaktik sieht vor, die rezeptiven Kompetenzen der LernerInnen einer neuen Sprache zu steigern. Es geht nicht um produktive sprachliche Leistungen, zu welchen Sprechen und Schreiben zählen, sondern um die Optimierung des Lesevermögens und den dazu führenden Erschließungsleistungen (vgl. Heinz; Kuße 2015: 28).

Vielsprachigkeit soll Europäern und Europäerinnen in realistischer Weise ermöglicht werden, so Klein und Stegmann (2000: 11), zum Ziel der Interkomprehensionsdidaktik.

Durch die Interkomprehensionsmethode werden partielle sprachliche Kompetenzen für kommunikative Zwecke ohne erhöhter Lernanstrengung und ohne maximalistischer Kompetenzanforderungen erworben (vgl. ebd.).

Fehler sollen, so Klein und Stegmann (2000: 13) nicht als wertlos gesehen werden, denn in der Interkomprehensionsdidaktik zählt der Wert jeder „[...] annäherungsweise richtigen Erschließungsleistung.“ So soll die Angst vor Fehlern genommen werden. Außerdem gilt es, so Klein und Stegmann (2000: 17f.) durch die Interkomprehensionsmethode den Lernenden fünf vorherrschende Ängste in Bezug auf Sprachenlernen zu nehmen. Diese Hindernisse, die das Sprachenlernen bloß beeinträchtigen, sollen den Lernenden durch Aufklärung genommen werden:

1. „Ich bin zu alt. Nur als Kind kann man eine Sprache lernen“ (Klein; Stegmann 2000: 17).

Der sprachliche Erfahrungsschatz sowie allgemeine Wissensfundus einer erwachsenen Person ist deutlich ausgeprägter als das eines Kindes. Ebenso sind sich Erwachsene der Lernprozesse bewusst und können diese steuern. Klein und Stegmann (vgl. ebd.) zufolge soll die Lernfähigkeit der Erwachsenen nicht unterschätzt werden.

2. „Ich bin sprachunbegabt“ (Klein; Stegmann 2000: 17).

Eine Sprachunbegabung existiere bloß bei Anomalien der Gehirnfunktionen. Hinter dieser Ausrede würden sich nach Klein und Stegmann (vgl. ebd.) nicht vorhandener Mut, fehlende Motivation sowie mangelnde Bereitschaft sich auf die Entdeckungsreise einer neuen Sprache zu begeben, verstecken.

3. „Ich komme durcheinander, wenn ich noch eine ähnliche Sprache dazulerne. Ich habe Angst vorm Mischen“ (Klein; Stegmann 2000: 17).

Gemäß Klein und Stegmann (vgl. ebd.) handle es sich hier schlicht um ein unreflektiertes Hohlraummodell, bei welchem man von der Hypothese ausgehe, dass das menschliche Gehirn nur Platz für eine beschränkte Anzahl an Sprachen habe. Doch genau das Gegenteil ist der Fall: Je mehr Sprachen wir beherrschen, desto schneller können wir Kenntnisse in anderen erwerben.

Das Vermischen der Sprachen, das durch ein Vorhandensein von Wortverwandschaftsbrücken erst möglich gemacht wird, sollte, so Klein und Stegmann (vgl. ebd.), nicht negativ beurteilt werden. Eher sollte den Lernenden nach Klein und Stegmann (vgl. ebd.) der immense Vorteil „[...] Wörter durch ihre Ähnlichkeit mit denen einer anderen Sprache sofort erkennen und sich merken zu können, ohne einen Lernaufwand betreiben zu müssen“ bewusst gemacht werden. Aber auch hier ist Geduld gefragt. Nach intensiven Kontakten mit der Zielsprache über einen bestimmten Zeitraum entwickelt sich ein Sprachgefühl bezüglich Zugehörigkeit von Wörtern, Strukturen und Lauten zur jeweiligen Sprache (vgl. ebd.).

Dies bekräftigen Klein und Stegmann (2000: 18):

Daß man sich zu Beginn des Lernens einer anderen Sprache mit den Wörtern einer anderen Sprache aushelfen kann, ist nicht etwa eine Erschwernis, sondern eine große Erleichterung.

4. „Wenn ich eine neue Sprache lerne, kann ich meine andere(n) Fremdsprache(n) nicht mehr“ (Klein; Stegmann 2000: 18).

Klein und Stegmann (vgl. ebd.) raten beim Einstieg in neue Sprachen sich nicht von der Angst leiten und blockieren zu lassen. So ist es selbstverständlich das bei intensivem Beschäftigen mit einer neuen Sprache nicht ad hoc in andere bereits erlernte Sprachen gewechselt werden kann.

Im Wiederkontakt können diese bereits erworbenen Sprachkenntnisse durch Gespräche in der Zielsprache oder intensiven Lesekontext wieder erfrischt werden (vgl. ebd.).

5. „Ich traue mich nicht, eine Sprache zu sprechen, solange ich sie nicht korrekt kann“ (Klein; Stegmann 2000: 18).

Den Lernenden soll das Perfektionsstreben, Sprache könne nur angewendet werden, wenn sie vollkommen perfekt und fehlerlos gesprochen und geschrieben wird, genommen werden. Diese Utopie beruht auf den Methoden schulischen Sprachunterrichts. Die rot angestrichenen Fehler, Noten sowie Zurechtweisungen in Form von Korrekturen haben bei SchülerInnen Fehlervermeidung im Sprachunterricht zum Überlebensprinzip gemacht (vgl. ebd.).

Mittels Interkomprehensionsmethode soll den SchülerInnen deutlich gemacht werden, dass auch fehlerhafte Sprache effektiv sein und vom Gegenüber verstanden wird.

Interkomprehensionsdidaktik, die ein Teilgebiet der Mehrsprachigkeitsdidaktik darstellt, zielt, wie bereits angesprochen, auf die Sprengung der typischen Grenzen eines Sprachunterrichts (vgl. Ollivier; Strasser 2013: 50). Klein und Stegmann (2000: 11) verstehen es als „[...] *ein Komplement zum konventionellen Sprachenlernangebot* [...]“. Im Gegensatz zu konventionellem Sprachunterricht, der Schülern und Schülerinnen zu glauben gibt, sie würden mit der neuen Sprache bei Null als Nichtswisser anfangen, zielt die Interkomprehensionsdidaktik auf das Aktivieren von vorhandenen, aber noch ungenutzten, latenten Kompetenzen (vgl. Klein; Stegmann 2000: 13).

Gemeinsamkeiten der gelernten Sprachen sollen thematisiert werden. Dabei sollen die vorhandenen Sprachlernerfahrungen der SchülerInnen während des Unterrichts mitberücksichtigt werden (vgl. Ollivier; Strasser 2013: 50). Schwender (2020: 94) bezeichnet die Einbindung von Vorwissen als äußerst gewinnbringend für den Lernprozess. Er fügt hinzu, dass das gesamtsprachliche Repertoire der Lernenden strategisch aktiviert sowie ausgeschöpft werden muss (vgl. ebd.).

Sprachen, in erster Linie jene aus derselben Sprachfamilie, sollen nicht mehr isoliert voneinander betrachtet werden, da sie „[...] *durch gemeinsame Entwicklung, historische Gegebenheiten und geographische Nähe zahlreiche Berührungspunkte und Ähnlichkeiten aufweisen*“ (Ollivier; Strasser 2013: 52).

Hierzu ist es notwendig, die Materialien auf die Bedürfnisse und das Wissen der SchülerInnen, die sich aller ihnen vorhandenen Fertigkeiten und Kenntnisse bedienen sollen, anzupassen. Neben der Nutzung vorhandener Kompetenzen und des Vorwissens, ist am wichtigsten, dass die SchülerInnen selbst ihr bereits vorhandenes Wissen erkennen.

Edelmann (1993: 348) spricht hierbei von Transfer,

wenn früheres Lernen späteres Lernen beeinflusst [...] Ein positiver Transfer liegt vor, wenn das vorangehende Lernen das nachfolgende erleichtert oder verbessert.

Doyé (2003: 34) sieht den Transfer als das „[...] für die Mehrsprachigkeitsdidaktik wohl wichtigste lernpsychologische Konzept.“

Doch läuft der Transfer nicht automatisch ab. Nicht jede/r Lernende ist fähig Ähnlichkeiten oder Äquivalenzen zu identifizieren. Dies hängt nach Vogel und Vogel (1975: 97) von der Denk- und Wissensstruktur sowie der Persönlichkeitsstruktur der lernenden Person ab. Ebenso sind hierfür Intentionen und Zielsetzungen der Lernenden entscheidend (vgl. ebd.).

Aber nicht nur Kenntnisse aus der/den Erstsprache/n stellen linguistische Transferbasen dar, sondern auch weitere Kenntnisse aus nahen Sprachen sowie das Wissen über sprachliche Einheiten und Regeln (vgl. Doyé 2003: 38f.).

Doyé (vgl. ebd.) zufolge trägt die Lehrperson die Verantwortung den lernenden Personen Strategien zu zeigen, durch die sie Zugang zu bereits vorhandenem, latentem Wissen bekommen.

The concept of funds of knowledge is based on the simple premise that human beings are learners throughout their lives and that they dispose of a variable amount of knowledge at any stage of their development that makes them competent to solve the problems they are facing.

(Doyé 2004: 61)

Das Lernen einer neuen Sprache ist für kaum jemanden komplett unbekanntes Territorium, da jeder Mensch ein Fundus an unterschiedlichstem Wissen verfügt, das ihm hierbei behilflich sein kann.

The fundamental hypothesis of intercomprehension is that learners make inferences about the contents of given texts on the basis of their previous knowledge.

(vgl. ebd.)

3.3.1. Aktivierung latenten Wissens

Doyé (2004: 62ff.) nennt folgende neun Wissensbereiche, die latent vorhandenes Wissen aktivieren und die Rezeption schriftlicher und mündlicher Texte erleichtern können:

- allgemeines Wissen
- kulturelles Wissen
- situatives Wissen
- Verhaltenswissen
- pragmatisches Wissen
- graphisches Wissen

- phonologisches Wissen
- grammatisches Wissen
- lexikalisches Wissen

3.3.1.1. Allgemeines Wissen

Allgemeines Wissen umfasst Wissen über die Welt sowie enzyklopädisches Wissen. Das Allgemeinwissen bestimmt die Herangehensweise der LernerInnen an die neue Sprache.

If the listeners or readers know about a historical event [...], about the position of a particular country [...] or about an institution [...], then this historical, geographical or political knowledge can enable them to make first assumptions about the contents of a conversation or written text, when they hear or read particular clues.

(Doyé 2004: 62)

3.3.1.2. Kulturelles Wissen

Bei kulturellem Wissen handelt es sich um Wissen über fremde Kulturen und/oder der Beziehungen dieser Kulturen zur eigenen. Dieses Wissen kann laut Doyé (2004: 62) meist stereotypisch bzw. von Vorurteilen behaftet sein, doch soll es als erste Orientierung genutzt werden.

A reference to Anatolia, for instance, can evoke images of Turkey and Turkish people. A reference to traffic on the left can evoke associations with countries where, as the learners know, the inhabitants drive on the left, such as Britain, Japan or Singapore [...]

(Doyé 2004: 63)

3.3.1.3. Situatives Wissen

Die Kenntnisse über den Kontext eines Textes können das Verständnis erleichtern.

Das situative Wissen beschäftigt sich unter anderem mit folgenden Fragestellungen:

- In welchem Kontext ist der Text eingebettet?
- Wer schrieb den Text?
- Wo und wann wurde dieser geschrieben?
- Um was für einen Text handelt es sich? (Verkündigung, Anleitung, Gedicht, Geschichte, usw.)

3.3.1.4. Verhaltenswissen

Dieses Wissen ist besonders bei Kommunikation von Angesicht zu Angesicht von großem Nutzen, da es die begleitend auftretenden nonverbalen Verhaltensweisen, wie Mimik, Gestik,

Haltung und Bewegung, die sprachliche Äußerungen begleiten, thematisiert (vgl. Doyé 2003: 63).

Nicht ausschließlich Sprache wird genützt, um Absichten, Emotionen und Ideen auszudrücken, sondern auch unser nonverbales Verhalten im Moment der Äußerung (vgl. ebd.).

SchülerInnen sind nonverbale Zeichen oftmals bekannt, doch müssen sie lernen diese korrekt anzuwenden, da kulturelle Unterschiede existieren.

3.3.1.5. Pragmatisches Wissen

Pragmatisches Wissen kann laut Pelz (2014: 241) als Fähigkeit, die den „*besagten Regelapparat*“ einer Sprache, die rein sprachliche Kompetenz, übersteigt, beschrieben werden.

Um Äußerung system- und situationsadäquat einordnen zu können, benötigt man kommunikative Kompetenzen.

Doyé (2004: 63) hebt hier die Wichtigkeit der illokutionären Funktion hervor, denn diese hilft uns die Absichten der Äußerung eines Sprechers oder Autors richtig einzuordnen. Pelz (2013: 246) beschreibt den illokutiven Akt als „*Übermittlung der empfängergerichteten Senderintention*“.

Leicht zu erkennen seien diese nach Doyé (2004: 63) nach dem Setzen der Betonungen oder der Intonation der Sprechenden Person.

So seien gemäß Doyé (vgl. ebd.) Indikatoren bei Texten die Form und Gestaltung.

3.3.1.6. Graphisches Wissen

Da jedem/jeder LernerIn einer neuen Sprache mindestens ein graphisches System bekannt ist, kann die Person auf ihr eigenes grammatikalisches und lexikalisches Wissen zurückgreifen. So können z.B. beim Lesen eines kyrillischen Textes einige Buchstaben entziffert werden, welchen den lateinischen Buchstaben gleichen.

3.3.1.7. Phonologisches Wissen

LernerInnen einer neuen Sprache profitieren von ihnen bereits bekannten Lautsystemen. Da sich diese aber oftmals von Sprache zu Sprache deutlich unterscheiden, ordnet Doyé (2004: 64) das phonologische Wissen als das schwächste linguistische Wissen bei Lernern und

LernerInnen ein. Jedoch lassen sich bei Sprachen einer Sprachfamilie einige Lautkorrespondenzen finden.

3.3.1.8. Grammatisches Wissen

Auch in dieser Kategorie geht es um das Anknüpfen an bereits bekannte grammatische Systeme beim Lesen fremdsprachiger Texte. Hier können die LernerInnen, anknüpfend an ihr bereits vorhandenes Wissen über grammatische Systeme aus anderen, ihnen bekannten, Sprachen, eventuell Strukturen wie Subjekte, Prädikate oder Attribute erkennen (vgl. Doyé 2004: 64). Handelt es sich um Sprachen einer Sprachfamilie, so können die LernerInnen davon ausgehen, dass die Untereinheiten die gleichen oder ähnlichen strukturellen Bedeutungen innehaben (vgl. ebd.).

3.3.1.9. Lexikalisches Wissen

LernerInnen verfügen gemäß Doyé (vgl. ebd.) über zwei Zugänge lexikalischen Vorwissens:

1. internationales Vokabular: Dieses ist meist griechischen oder lateinischen Ursprungs. Nach Doyé (vgl. ebd.) stehen einer erwachsenen europäischen Person 4000 solcher Vokabeln zur Verfügung.
2. identes bzw. ähnliches Vokabular von Sprachen einer Sprachfamilie: In dem Falle dieser Arbeit handelt es sich um den panslawischen Wortschatz.

Hierauf gehe ich in Punkt 4.2.2 genauer ein.

3.3.2. Wissensförderung

Die kognitiven Dispositionen der SchülerInnen sollten ebenso nicht außer Acht gelassen werden (vgl. ebd.). Doyé (vgl. ebd.) nennt neun methodologische Kategorien:

1. Förderung der Nutzung des Allgemeinwissens
2. Förderung der Nutzung kulturellen Wissens
3. Förderung der Nutzung situativen Wissens
4. Förderung der Nutzung von Verhaltenswissen
5. Förderung der Nutzung von pragmatischem Wissen
6. Förderung der Nutzung graphischen Wissens
7. Förderung der Nutzung phonologischen Wissens
8. Förderung der Nutzung grammatischen Wissens

9. Förderung der Nutzung lexikalischen Wissens

3.3.2.1. Förderung der Nutzung des Allgemeinwissens:

Die Förderung des extralinguistischen Allgemeinwissens kann nach Doyé (2004: 65) nur durch Motivation vonseiten der Lehrkraft erzielt werden. LehrerInnen sollen die SchülerInnen für die verschiedensten Möglichkeiten der Anwendung des erworbenen Allgemeinwissens sensibilisieren und zeigen, wie solches Wissen beim Erlernen neuer Sprache hilfreich sein kann.

3.3.2.2. Förderung der Nutzung kulturellen Wissens:

Auch in dieser Kategorie spielt die Sensibilisierung, die Doyé (vgl. ebd.) als einen Schlüsselbegriff bezeichnet, der Schülerschaft eine wichtige Funktion. Hier wird häufig geneigt kulturelles Wissen in stereotyper Weise zu nutzen. Wie aber bereits vorher erwähnt, ist dieses Wissen als erste Orientierung förderlich. Dennoch ist es die Aufgabe der Lehrperson die Unzulänglichkeiten von Stereotypen aufzuzeigen.

3.3.2.3. Förderung der Nutzung situativen Wissens:

Wie bereits erwähnt geht es bei Äußerungen nicht ausschließlich um das Gesagte bzw. Geschriebene. Nach Doyé (2004: 65) ist an dem gesagten bzw. geschriebenen Wort immer ein/e SprecherIn oder SchreiberIn beteiligt, der/die ein persönliches Interesse an der Ausführung des Sprech- oder Schreibaktes verfolgt. SchülerInnen sollen von der Lehrperson zum Nachdenken über die erwähnte Thematik ermutigt werden.

3.3.2.4. Förderung der Nutzung von Verhaltenswissen:

Die Lehrperson kann die Nutzung von Verhaltenswissen auf zwei Arten fördern.

Einerseits soll das bekannte, während des Aufwachsens erworbene Verhaltenswissen, thematisiert werden, andererseits soll die Lehrperson auf bestimmte Verhaltensmerkmale der SprecherInnen der Zielsprache hinweisen (vgl. Doyé 2004: 65).

- Worauf soll geachtet werden?
- Welche nonverbalen Signale werden eingesetzt, um eine bestimmte Äußerung zu tätigen?

SchülerInnen müssen gewahr werden, dass ein und dieselben oder ähnliche Signale, so z.B. Ideen, Emotionen und Absichten in unterschiedlichen Kulturen eine andersartige Bedeutung innehaben können.

3.3.2.5. Förderung der Nutzung pragmatischen Wissens:

Das pragmatische Wissen wird laut Doyé durch die Reflexion, was mit Wörtern in der eigenen Muttersprache ‚gemacht‘ werden kann, gefördert. In Anlehnung an Austins Werk *How to do things with words* (1962), führt Doyé (2004: 65) die Förderung der Nutzung pragmatischen Wissens wie folgt aus:

A good starting point for promoting the use of the pragmatic knowledge of the learners can be reflection on the various ways of “doing things with words” [...] in their mother tongue.

Dabei kann die Lehrkraft die Lernenden auf die sprachlichen Mittel, die sie in ihren Erst- bzw. Muttersprachen bei Sprech- bzw. Schreibhandlungen verwenden, aufmerksam machen (vgl. ebd.). Darüber hinaus soll die Lehrperson den Lernenden aufzeigen, worauf hier ein besonderer Fokus liegen sollte um die Pragmatik³ der neuen Sprache zu verstehen (vgl. ebd.). Hierfür gilt es den Fokus auf illokutionäre Indikatoren wie Betonung, Intonation oder Stellung der Wortarten zu richten, um herauszufinden, ob es sich um eine Bitte, Entschuldung, Versprechen, Behauptung oder Frage handelt (vgl. ebd.).

3.3.2.6. Förderung der Nutzung graphischen Wissens:

Verwenden Sprachen das gleiche Schriftsystem, so haben die Lehrenden auf Ähnlichkeiten der graphischen Regeln hinzuweisen (vgl. Doyé 2004: 66). Außerdem kann die Lehrperson die Entsprechungen in der Rechtschreibung zwischen den bereits beherrschenden und der Zielsprache aufzeigen.

3.3.2.7. Förderung der Nutzung phonologischen Wissens:

Ist man sich der Lautentsprechungen bewusst, so ist dies eine große Stütze beim Verständnis.

3.3.2.8. Förderung der Nutzung grammatischen Wissens:

Oftmals weisen Sätze in Sprachen einer Sprachfamilie ein identes Satzmuster auf (vgl. Klein; Stegmann 2000: 115). Ebenso gehen Klein und Stegmann (vgl. ebd.) davon aus, dass in einer Sprachfamilie verhältnismäßig leicht Subjekte, Verben, Objekte, Substantive, Adjektive, Adverbien, Präpositionen und Artikel eines Kernsatzes lokalisiert werden können. Vereinfacht wird es nach Tafel et al. (2009: 187) durch die Hinweise in Form von Interpunktionszeichen, wie ? (Frage), ! (Aufforderung, Wunsch, Ausruf), „ “ (direkte Rede) usw.

³ Glück und Rödel (2016: 529f.) definieren Pragmatik als Lehre vom sprachlichen Handeln, die „[...] als Prozess der Gewinnung zunehmender Klarheit [...]“ verstanden wird.

3.3.2.9. Förderung der Nutzung lexikalischen Wissens:

Doyé (2004: 67) betont, dass sowohl internationales als auch das Vokabular der verwandten Sprachen hierbei beachtet werden muss. Auf diese Thematiken wird in 4.2.1 und 4.2.2 näher eingegangen.

Ausgehend von bereits vorhandenem Wissen gilt es dem Lehrer die Methodik in Übereinstimmung mit den vorher genannten Kategorien des vorhandenen Wissens zu konstruieren (vgl. Doyé 2004: 65).

With just a little help from the teacher the learners can approach a text with much higher chances of understanding it.

(Doyé 2004: 66)

4. Interkomprehensiver Unterricht – Umsetzung

Ollivier und Strasser (2013: 12) empfehlen folgende Strategien, welche für die heutige Interkomprehensionsdidaktik von immenser Bedeutung sind:

- Wiederholungen
- Erklärungen bzw. Umformulierungen
- Einsatz gemeinsamer und weit verbreiteter Vokabeln statt spracheigener rarer Wörter

In diesem Kapitel wird anhand unterschiedlichster Materialien ein möglicher Umgang mit den sieben Sieben am Beispiel des BKS als *langue dépôt* und dem Russischen als Zielsprache gezeigt.

4.1. Prinzipien interkomprehensiven Lernens

Das Aufspüren von Bekanntem in Fremden vollzieht sich [...] durch die Nutzung der menschlichen Fähigkeit zur Übertragung gemachter Erfahrungen und bekannter Bedeutungen und Strukturen auf neue Kontexte.

(Klein; Stegmann 2000: 13)

Schöpp, Mössner und Hinger (2010: 40ff.) verdeutlichen die Prinzipien interkomprehensiven Unterrichts anhand des Akronyms KLAR: **K**ognitives Lernen & **L**ernerautonomisierung & **A**uthentizität & **R**ezeptivität.

4.1.1. Kognitives Lernen

SchülerInnen lernen deren unbewussten sprachlichen Erfahrungsschatz für den positiven Transfer in die Zielsprache einzusetzen. Besonders hilfreich sind nach Schöpp, Mössner und

Hinger (vgl. ebd.) die inter- und intralingualen Sprachvergleiche sowie die selbst erstellten Hypothesengrammatiken für die neue Sprache. Hypothesengrammatiken dienen dem Verbalisieren von eigenen sprachlichen Vermutungen sowie erkannten Parallelen (siehe 4.6.2.1.2.).

4.1.2. Lernerautonomisierung

Im Gegensatz zum herkömmlichen Fremdsprachenunterricht übernimmt die Lehrperson im Interkomprehensionsunterricht eine rein motivierende und unterstützende Funktion. Sie leitet lediglich zum Sprachenvergleich an und steht bei auftretenden Problemen mit Tipps und Strategien zur Seite (vgl. ebd.). Die SchülerInnen beschäftigen sich vorwiegend eigenverantwortlich und selbstständig mit den fremdsprachigen Texten. Dabei können die SchülerInnen autonom entscheiden was und wie viel sie entdecken wollen (vgl. ebd.). Die Suche nach bekannten Worten kann mit einer Schatzsuche bzw. Entdeckungsreise verglichen werden.

4.1.3. Authentizität

Der traditionelle Fremdsprachenunterricht greift lediglich auf lehrintentionale narrative Lehrbuchtexte zurück. Diese werden von Schülern und Schülerinnen aber meist als sehr langweilig empfunden (vgl. ebd.).

Um das Interesse und intrinsische Motivation der SchülerInnen zu steigern, favorisiert der Interkomprehensionsunterricht, auch bereits in der Anfangsphase, authentisches Sprachmaterial. Dazu zählen z.B. Zeitungstexte zu Europa- und Weltpolitik, Kultur, Sport oder Wissenschaft. Derartige Texte sollen über einen hohen Anteil an Internationalismen, die das Verständnis fördern, verfügen. (vgl. ebd.).

4.1.4. Rezeptivität

Da rezeptive Kompetenzen wie Lese- und Hörverstehen gemäß Schöpp, Mössner und Hinger (vgl. ebd.) leichter erworben werden als produktive, konzentriert sich der Interkomprehensionsunterricht primär auf den Erwerb rezeptiver Kompetenzen.

Laut Meißner (2019: 296) zeigt sich die Interkomprehensibilität zweier oder mehrerer Sprachen anhand des Anteils an erkennbar gemeinsamen morphosemantischen, syntaktischen, funktionalen und aspektualen Strukturen. Darüber hinaus spielt auch die geistige Fähigkeit

des/der Rezipienten/Rezipientin eine große Rolle, ob und in welchem Grad eine, auf Ähnlichkeiten beruhende, Fremdsprache verstanden werden kann.

Nach Böing (2004: 24) kann die Interkomprehensionsdidaktik als konstruktivistischer Lernansatz gesehen werden, da die SchülerInnen selbst entscheiden können auf welche grammatikalischen und lexikalischen Phänomene sie den Fokus legen möchten.

Lutjeharms (2019: 325f.) empfiehlt das Lesen als Einstieg in interkomprehensives Arbeiten. So merken die Lernenden über welche Kenntnisse sie bereits verfügen. Weitere Gründe lägen im selbst bestimmbaren Dekodiertempo, der Möglichkeit, immer wieder auf eine bestimmte Passage zurückzukehren und es zu wiederholen sowie der effizienten Erstellung von weiterführenden Übungen (vgl. ebd.).

Schülern und SchülerInnen, die der serbischen kyrillischen Schrift mächtig sind, kann zum Einstieg der von Tafel et al. (2009: 39f.) empfohlene Text vorgelegt werden:

Кайне ангст фор дэр русишен шрахе!

Филе хабен ангст фор дэр русишен шрахе, да зи дизе зельтзаме шриффт ниht кэнен. Дох дизе ангст ист унбегрюндет. Ди кирилишен бухштабен айгнен зих аух дойче майст шнель ан.

In Anlehnung an Kornfeind und Kollarics (2015: 21) habe ich einen Dialog erstellt, der ebenso als Einstieg in die Interkomprehension zwischen BKS und Russisch verwendet werden könnte.

Die SchülerInnen sehen anhand dieses Beispiels die etlichen identen Buchstaben.

Лана:	Добро јутро. Ја сам Лана. Како се ти зовеш?
Иван:	Добро јутро! Мој име је Иван.
Учительница:	Добро јутро драги ученици и ученице! Ја сам Марта Влашић! Долазим из Сарајева. Ја сам ваша учительница. Представите се!
Лана:	Ја сам Лана и долазим из Београда. Имам брата и сестру. Имамо и пса. Наш пас се зове Чупко.
Иван:	Ја сам Иван и долазим из Загреба. Имам два старија брата. Они живе у Енглеској. Имам два зеца, Марелицу и Вишњу.
Саня:	Добро јутро, ја се зовем Саня. Родила сам се у Подгорици. Живим с мамом, баком и татом. Моя старија сестра живи у Москви.

Марко:	Моэ име э Марко. Немам ни брата а ни сестру. Мама э из Сплита, а тата э из Беча. Ми имамо эдну корньачу. Она се зове Зеленко.
Селма:	Я сам Селма. Долазим из Сараэва. Живим у Новом Саду. Лана э моя найбольа другарица. Она ми э као сестра. Ми имамо птицу. Она се зове Твити. Радуэм се школской години.
Учительница:	Врло занимљиво! И я имам пса по имену Фифи. Почнимо с нашим часом.

Gall et al. empfehlen hierfür auch den Einsatz russisch-serbischer Mischtexte:

Наверное, у свакога из вас, ребята, есть своя омиљена игрушка. А может быть, чак две или пять. У меня, например, када сам ја био мали, было три любимых игрушки: громадный резиновый крокодил по имени Гена, маленькая пластмассовая лутка Галя и неуклюжий плюшевый зверёк со чудним названием - Чебурашка. Чебурашку сделали на игрушечной фабрици, но сделали так лоше, что немогуће было сказать, кто же он такой: заяц, собака, кошка или вообще аустралијски кенгуру? Глаза у него были большие и жёлтые, као у филина, голова круглая, заячья, а хвост кратки и пушистый, такой, какой бывает обычно у маленьких медвежат.

(Uspenskij 2015: 7)

Die Aufgabenstellungen wurden von Gall et al. übernommen und leicht modifiziert⁴:

In diesen russischen Text haben sich serbische Übersetzungen reingeschlichen.

1. Versuche den Text fließend zu lesen.
2. Markiere die serbischen Übersetzungen? Woran hast du die serbischen Vokabeln erkannt?
3. Hat dir die Satzstruktur geholfen beide Sprachen besser voneinander zu trennen?
4. Unterstreiche die Verben im Satz, schreibe sie heraus und versuche sie grammatikalisch zu beschreiben – Verbzeit, Modus, Aspekt, usw.
5. Finde die entsprechenden Verben in der zweiten Sprache. Überlege dir, ob du sie in gleicher Form und an gleicher Stelle in der anderen Sprache verwenden könntest.

⁴ <https://dlf.uzh.ch/openbooks/interslav/wp-content/uploads/sites/44/2022/01/%D0%9F%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D0%BD-%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%BA-%D0%B2%D0%B5%D0%B6%D0%B1%D0%B0-PB.pdf> [Zugriff am 21.06.2023]

Optimiertes Erschließen:

Menschen besitzen die Fähigkeit, gemachte Erfahrungen sowie Gelerntes und bekannte Strukturen auf Neues zu übertragen.

Diese Fähigkeit erleichtert das Aufspüren von Bekanntem im Fremden (vgl. Klein; Stegmann 2000: 13).

Mithilfe der EuroCom-Methode und der sieben Siebe lernen die SchülerInnen systematisch ihr Wissen in eine neue Sprache zu übertragen. Auf diese Punkte gehe ich in den folgenden Kapiteln ein.

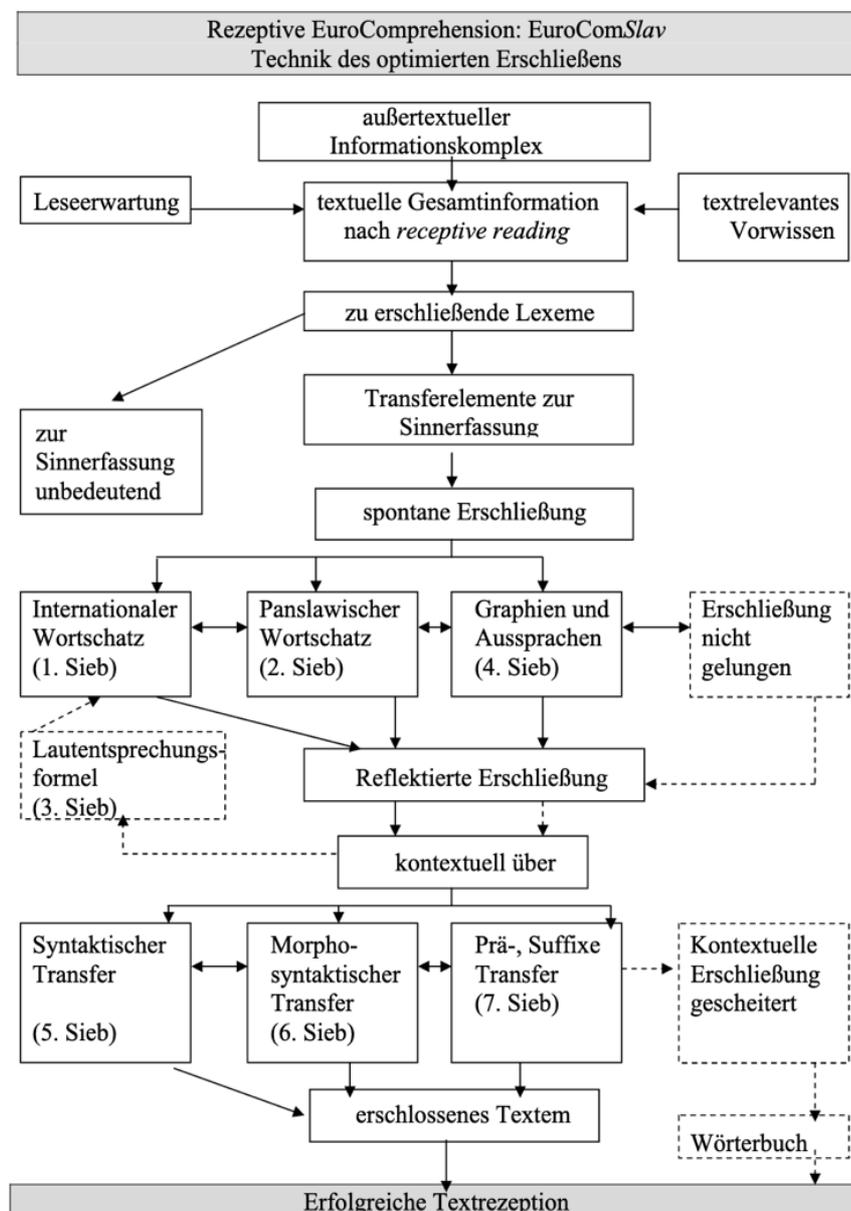


Abbildung 1: Optimiertes Erschließen (Heinz; Kuße 2015: 30)

4.2. Die sieben Siebe

„Keine Fremdsprache ist absolutes Neuland“

(Klein; Stegmann 2000: 13)

EuroCom arbeitete sieben Transferbereiche aus, die als Siebe bezeichnet wurden, in welchen Bekanntes aus Sprachen einer Sprachfamilie bzw. Sprachen, welche typologische Nähe aufweisen, aufgefunden werden kann.

Klein und Stegmann (2000: 14) erklären es figurativ:

Der Lerner, wie ein Goldsucher, der aus dem Wasser das Gold heraussiebt, schöpft in sieben Vorgängen aus der neuen Sprache all das heraus, was ihm schon aus seiner Erst- oder Muttersprache bekannt ist.

Es wird nicht davon ausgegangen, dass komplette Texte nach den sieben Aussiebevorgängen verstanden werden, doch können die Hauptinformationen herausgefiltert und der restliche Text mit gutem Annäherungswert verstanden werden (vgl. ebd.). Als insbesondere eignend nennt Zybatow (2002: 360) Zeitungartikel, da für diese leicht Hypothesen zum Inhalt aufgestellt werden können.

Klein und Stegmann (2000: 22) sehen folgendes Verfahren beim Lesen vor:

- Anhand der Überschrift soll das Thema eingekreist werden. Anschließend soll überlegt werden, was für ein Text zu solch einer Überschrift passend sein könnte.
- Nun folgt die erste zügige Lektüre. Ist jemand anwesend, der die Sprache beherrscht, so liest diese Person den Text laut vor.
- Der Text wird in diesem Schritt leise gelesen: *„nicht Wort für Wort lesen; Hindernisse überspringen, nicht anhalten; Wortstellung frei betrachten, nicht um Einzelheiten grammatischer Art kümmern; nichts nachschlagen; nicht festbeißen.“*
- Das generelle Thema oder Ziel des vorliegenden Texts kann nun benannt werden. Außerdem soll der Hauptgedanke eruiert werden.
- Bereits bekannte Wörter sollen unter Behelf von Internationalismen übersetzt werden.
- Lückenfüllung durch optimierte Erschließung: Die verstandenen Satzteile beleuchten die noch zu erschließenden.

Ziel beim Lesen dieser Texter ist es nicht ein guter Übersetzer zu werden, sondern einfach nur ein guter Verstehender!

(Klein; Stegmann 2000: 22)

Wie bereits erwähnt, dienen die sieben Aussiebevorgänge dem Aussieben allem Bekannten in der Zielsprache.

Zu den sieben Sieben gehören nach Klein und Stegmann (2000: 31ff.):

1. Sieb: Internationaler Wortschatz
2. Sieb: Panromanischer Wortschatz
3. Sieb: Lautentsprechungen
4. Sieb: Graphien und Aussprachen
5. Sieb: Panromanische syntaktische Strukturen
6. Sieb: Morphosyntaktische Elemente
7. Sieb: Prä- und Suffixe: Eurofixe

Zybatow und Zybatow (2002: 70ff.), die die EuroCom-Methode in die slavischen Sprachen übertragen, organisieren die Siebe etwas anders:

1. Sieb: Internationaler Wortschatz
2. Sieb: Panslavischer Wortschatz
3. Sieb: Lautentsprechungen
4. Sieb: Graphien und Aussprachen
5. Sieb: Morphosyntax
6. Sieb: Kernsatztypen
7. Sieb: Fix (Präfixe und Suffixe)

4.2.1. 1. Sieb: Internationaler Wortschatz

Doyé zufolge haben Lernende einer neuen Sprache die Möglichkeit auf zwei Arten lexikalischen Vorwissens zurückzugreifen (vgl. Doyé 2004: 64).

Da alle europäischen Sprachen, mit Ausnahme des Finnischen und Ungarischen, der indoeuropäischen Sprachfamilie angehören, weisen sie einen gemeinsamen Kern syntaktischer Strukturen und des Wortschatzes auf. Nach Doyé versteht man unter internationalem Wortschatz Wörter griechischen oder lateinischen Ursprunges. So fügt er hinzu, dass der Sprachkorpus eines erwachsenen Europäers um die 4000 Wörter lateinischen und griechischen Ursprunges beinhaltet, die mit Leichtigkeit erkannt werden können, da sie nur geringfügig geändert worden sind. Nach Tafel et al. (2009: 49) zählen zu den Internationalismen grundsätzlich Wörter, die beim Lesen fremdsprachlicher Texte nicht im Wörterbuch

nachgeschlagen werden müssen. In den slavischen Staaten sei nach Zybatow (1999: 48) seit der Öffnung gen Westen die Zahl der Internationalismen stark gestiegen und wachse stetig.

Folgende Internationalismen können gemäß Gall et al. (2021) eingeführt werden:

DEUTSCH	BKMS LATINICA	БЦС ЋИРИЛИЦА	РУССКИЙ
Anwalt (<i>Rechtsanwalt</i>)	advokat <i>BMS</i> odvjetnik <i>K</i>	адвокат	адвокат
Agression	agresija	агресија	агрессия
Analyse	analiza	анализа	анализ
Apotheke	apoteka <i>BKMS</i> ljekarna <i>K</i> (<i>häufiger</i>)	апотека	аптека
Computer	kompjuter kompjutor <i>K</i> računar <i>BMS</i> računalo <i>K</i>	компјутер рачунар	компьютер
Demokratie	demokratija <i>BMS</i> demokracija <i>BK</i>	демократија	демократия
Film	film	филм	фильм
Geschichte (<i>Geisteswiss.</i>)	historija <i>B</i> istorija <i>MS</i> povijest <i>K</i>	хисторија историја	история
Grammatik	gramatika	граматика	грамматика
Internet	internet	интернет	интернет
Krise	kriza	криза	кризис
Minute	minuta <i>BK</i> minut <i>MS</i>	минута минут	минута
Mode	moda	мода	мода
Mythos	mit	мит	миф
Problem	problem	проблем	проблема
Programm	program	програм	программа
Roman	roman	роман	роман
Symbol	simbol	симбол	символ
Theorie	teorija	теорија	теория

Abbildung 2: Internationalismen (<https://dlf.uzh.ch/openbooks/interslav/wp-content/uploads/sites/44/2021/12/Internationalismen-PB.pdf>) [Zugriff am 20.06.2023]

Wie im Unterricht an Internationalismen gearbeitet werden könnte, möchte ich nun anhand eines Ausschnitts aus Tim Wintons (2014: 80) Artikel „Žizn ‘ u vody“ zeigen.

Если **австралийский континент** — это дом, то мы живем на **веранде**. Стоим на ней и смотрим с тоской, страхом и любопытством на **океан**. Никаких соседей!

Здорово, но слегка одиноко. И страшновато: мы-то здесь по какому праву? Далекий **горизонт** и манит, и пугает одновременно. Ведь мы — **нация эмигрантов**.

Мы сами приплыли сюда через моря. И нам понадобилось много времени, чтобы освоиться на новой родине.

Пляж — **символ** того, что мы так и остались гостями, а жизнь на берегу — **компромисс**. Даже после двухсот лет **колонизации австралийцы** побаиваются огромного и таинственного **континента** у себя за спиной. Природа-то здесь не такая ручная, как в **Европе**. Хоть эта земля и кормит людей вот уже 60 тысяч лет, для нас она скорее злая мачеха, чем добрая мать. И в ее объятиях чувствуешь себя совсем не так уютно, как мечталось когда-то **европейским романтикам**.

Es gilt die Internationalismen ausfindig zu machen und in eine vergleichende Tabelle einzutragen. Ich legte den Text zwei BKS-Muttersprachlerinnen vor. Bei dem ersten Überfliegen erkannten sie 16 von 134 Wörtern. Das entspricht rund 12% des Textes.

Russisch	BKS	Deutsch
австралийский	australski	australisch
континент, континента	kontinent	Kontinent
веранде	veranda	die Veranda
океан	okean, ocean	Ozean
горизонт	horizont	Horizont
нация	nacija	Nation
эмигрантов	emigranti	Emigranten
пляж	plaža	Strand
символ	simbol	Symbol
компромисс	kompromis	Kompromiss
колонизации	kolonizacija	Kolonisation
австралийцы	australci	Australier
Европе	Evropa, Europa	Europa
европейским	evropski, europski	europäisch
романтикам	romantičari	Romantiker

4.2.2. 2. Sieb: Panslavischer Wortschatz

Lernt eine Person mit slavischer Erstsprache eine genetisch verwandte Sprache aus dem slavischen Sprachzweig, so kann sie von dem panslavischen Vokabular bedeutend profitieren. Klein (2002: 40) bezeichnet die muttersprachlichen Assoziationen als kontinuierliche Motivationsquelle. Das zweite Sieb zeige gemäß Klein und Stegmann (2000: 14)⁵, dass die Kenntnisse in nur einer slavischen Sprache ein offenes Tor zu anderen slavischen Sprachen sind.

Besonders Wörter aus den ältesten Gruppen des Wortschatzes zeichnen sich durch einen bemerkenswert hohen Anteil an gemeinsamen Wörtern aus. Zu diesen zählen nach Carius und

⁵ In ihrer Arbeit behandeln Klein und Stegmann die romanischen Sprachen. Deren Aussagen habe ich auf die slavische Sprachfamilie angepasst.

Eichler (2002: 848) Körperteile, Pflanzen- sowie Tierbezeichnungen oder auch Verwandtschaftsbezeichnungen. Die Bedeutung derartiger Wörter ist aber nicht zwingend ident.

Doyé (2004: 64) und Tafel et al. (2009: 43ff.)⁶ nennen u.a. folgende Beispiele:

Russisch	BKS	Deutsch
bog	bog	der Gott
brat	brat	der Bruder
den‘	dan	der Tag
mat‘	mati	die Mutter
nos	nos	die Nase
serdce	srce	das Herz
sestra	sestra	die Schwester
večer	veče	der Abend

Gall et. al. (2021) charakterisieren folgende Wörter als Grundwortschatz von BKMS⁷ und Russisch.

DEUTSCH	BKMS LATINICA	БЦС ЋИРИЛИЦА	РУССКИЙ
alt	star	стар	старый
Arbeit	rad posao	рад	работа
arbeiten	raditi	радити	работать
Brief	pismo	письмо	письмо
breit	širok	широк	широкий
Brot	hijeb/hleb <i>BKMS</i> kruh <i>K</i>	хлеб/хлеб	хлеб
Buch	knjiga	књига	книга
dick	debeo	дебео	толстый
du	ti	ти	ты
dünn (<i>schmal</i>) (<i>körperlich</i>)	tanak mršav	танак мршав	тонкий худой
Fenster	prozor	прозор	окно
Feuer	vatra	ватра	огонь
Gebäude	zgrada	зграда	здание
gehen	ići	ићи	идти пойти ехать
Geld	novac	новац	деньги
Geschäft (Laden)	prodavnica <i>BKMS</i> prodavaonica <i>K</i> trgovina <i>BKMS</i> radnja <i>BKMS</i> dućan <i>BKMS (reg)</i>	продавница трговина радня дућан	магазин
Glück	sreća	срећа	счастье
gross (<i>Körpergröße</i>)	velik visok	велик висок	большой высокий
Haus	kuća	кућа	дом
- eigenes Zuhause, Heim	dom, kuća	дом, кућа	дом
hoch	visok	висок	высокий
ich	ja	ја	я

⁶ Da sich meine Arbeit mit der Interkomprehension des Russischen und BKS befasst, gehe ich nur auf diese Sprachen ein.

⁷ Gall et. al. (2021) verwenden in ihrem Projekt die Abkürzung BKMS, die für Bosnisch, Kroatisch, Montenegroinisch und Serbisch steht.

ih, Sie	vi (VI)	ви (ВИ)	вы, Вы
ja	da	да	да
jung	mlad	млад	молодой
klein <i>(Körpergröße)</i>	mali, malen nizak	мали, мален низак	маленький МАЛЫЙ* низкий * - малый: als Gegensatz zu Большой: Малый театр - малый: unbedeutend - мал (nur als Kurzform): zu klein
Kraft	snaga sila	снага сила	сила
Land	zemlja	земља	земля
Leben	život	живот	жизнь
leben	živjeti/živeti	живјети/живети	жить
lesen	čitati	читати	читать
Luft	vazduh <i>вмс</i> zrak <i>вк</i>	ваздух зрак	воздух
Musik	muzika <i>вмс</i> glazba <i>к</i>	музика	музыка
nein	ne	не	нет
nicht	ne	не	не
niedrig	nizak	низак	низкий
Ort	mjesto/mesto	мјесто/место	место
rot	crven	црвен	красный
schreiben	pisati	писати	писать
Schrift	pismo	писмо	письмо
schön	lijep/lep	лијеп/леп	красивый
Sprache	jezik	језик	язык
Staat	država	држава	государство держава
Stadt	grad	град	город
tief <i>(nicht gross)</i>	dubok nizak	дубок низак	глубокий низкий
Tür	vrata <i>PLT</i>	врата <i>PLT</i>	дверь
Verkehr	promet	промет	движение
Weg	put	пут	дорога
Wort	riječ/reč	ријеч/реч	слово
Zeit	vrijeme/vreme	вријеме/време	время

Abbildung 3: Grundwortschatz BKS und Russisch
<https://dlf.uzh.ch/openbooks/interslav/wp-content/uploads/sites/44/2021/12/Grundwortschatz-PB.pdf>
 [Zugriff am 20.06.2023]

Zu der Kategorie des panslavischen Wortschatzes zählen Wörter, die in mindestens fünf slavischen Sprachen vorhanden sind.

In diesem Sieb ist die Aufgabe der Lehrperson die Lernenden auf Ähnlichkeiten zwischen dem Wortschatz deren Mutter- oder Erstsprache sowie der neuen Sprache aufmerksam zu machen. SchülerInnen sollen nach Doyé (2004: 64) zur Erkenntnis, dass die lexikalischen Grundlagen der lernenden Sprachen gleich bzw. ähnlich sind und diese auch beim Lernen zu nutzen sind, hingeführt werden. Ebenso soll den Schülern und SchülerInnen der gemeinsame slavische Ursprung bewusst gemacht werden (vgl. ebd.). Zybatow und Zybatow (2002: 75) fügen aber hinzu, dass der gemeinsame Wortschatz nicht immer auf den ersten Blick, aufgrund sprachhistorischer Entwicklungen, zu erkennen sei. Infolge historischer Lautwandelprozesse haben Wörter und Formen ihr Aussehen verändert. Doch sind die Veränderungen bzw. Wandlungen meist systematisch. Aus diesem Grund können Wörter ohne Probleme erschlossen werden. Zu diesem Zwecke müssen aber kreative Methoden entwickelt werden.

Tafel et al. (2009: 44) nennen folgendes Beispiel, das die innere Kohärenz der slavischen Sprachen zeigt:

bks. glava **poln.** głowa **tsch.** hlava **russ.** голова́ **ukr.** голова́ **dt.** Kopf

Die innere Kohärenz von Sprachen aus der gleichen Sprachfamilie kann äußerst hilfreich sein. Obwohl die slavischen Sprachen als „*untereinander sehr ähnlich*“ gelten, sollte dieses Faktum nach Tafel et al. (2009: 43) nicht verallgemeinert oder überschätzt werden. Keipert (2005: 41) fügt hinzu, dass sich die slavischen Sprachen zwar in der grammatischen bzw. morphologischen Struktur und im Grundwortschatz ähneln, doch existiert eine starke Divergenz im Ausbau- oder Kulturwortschatz aufgrund der Entwicklungsbedingungen.

Eine Möglichkeit diesen Sieb im Unterricht zu integrieren, möchte ich nun anhand eines Ausschnittes aus Tim Wintons (2014: 80) Artikel „*Žizn' u vody*“ zeigen.

Den Text legte ich zwei BKS-Muttersprachlerinnen vor. Jene Wörter, die sie aufgrund ihrer BKS-Kenntnisse erkannten, schrieben sie inklusive der deutschen Übersetzung in die untenstehende Liste.

Если австралийский континент — это **дом**, **то мы живем на** веранде. **Стоим на** ней **и смотрим с** тоской, **страхом и** любопытством **на** океан. **Никаких соседей!**

Здорово, но слегка одиноко. **И страшновато:** мы-то здесь по какому праву? **Далекий** горизонт **и** манит, **и** пугает одновременно. Ведь **мы** — нация эмигрантов.

Мы сами приплыли сюда через **моря**. **И нам** понадобилось **много времени**, чтобы освоиться **на новой** родине.

Пляж — символ того, что **мы так и** остались **гостями**, а жизнь **на берегу** — компромисс. Даже **после** двухсот лет колонизации австралийцы побаиваются **огромного и таинственного** континента **у себя за** спиной. **Природа-**то здесь не такая ручная, как в Европе. Хоть эта земля и кормит людей вот уже 60 тысяч лет, для **нас она** скорее **злая мачеха**, чем **добрая мать**. **И** в ее объятиях чувствуешь себя совсем не так уютно, **как** мечталось когда-то европейским романтикам.

Von insgesamt 134 Wörtern konnten beim ersten Überfliegen 34 Wörter richtig identifiziert werden. Dies macht etwa 25% des Textes aus.

Russisch	BKS	Deutsch
дом	dom	eigenes Zuhause, Heim
то	to	das heißt

мы	mi	wir
живем	živ(j)eti	leben, wohnen
на	na	auf
стоим	stajati	stehen
и	i	und
смотрим	smotriti	erblicken, ansehen
с	s, sa	mit
страхом	strah	Angst
никаких	nikakvih	keine
соседей	susjed	Nachbar
страшновато	strašno	beängstigend
далекий	dalek(i)	fern, weit
сами	sam	selbst, selber, allein
моря	more	Meer
нам	nama	uns
много	mnogo	viel
времени	vr(ij)eme	Zeit
новой	nov	neu
гостями	gost	Gast
а	a	aber
берегу	brijeg	Ufer
после	posle	nach
огромного	ogroman	riesig
таинственного	tajanstven	geheimnisvoll, mysteriös
за	za	hinter, für
природа	priroda	Natur
нас	nas	uns
она	ona	sie
злая	zao	böse, schlecht
мачеха	maćeha	Stiefmutter
добрая	dobra	gute
как	kako	wie

4.2.2.1. Innerslavische falsche Freunde

Doch nicht alle Wörter, die auf den ersten Blick gleich aussehen, tragen die gleiche Bedeutung. Die französischen Linguisten Koessler und Derocquiny prägten 1928 den Begriff *faux amis du traducteur*. Dies wurde ins Deutsche als *falscher Freund des Übersetzers* übernommen.⁸ Besonders nah verwandte Sprachen weisen eine *trügerische Nähe*, ein von Westheide (1997) geprägter Begriff, auf. So kann es aufgrund formaler Ähnlichkeiten der Wörter unterschiedlicher Bedeutungen zu Missverständnissen kommen. Bunčić (2000: 13) nennt folgendes Beispiel, das auch ähnlich im Falle des BKS und Russisch auftreten könnte:

Daher begriff ein mit dem Auto von Deutschland nach Hause fahrender Russe erst, als er Polen schon fast durchquert hatte, dass die Menschen, die ihm den Weg mit vielen *naprawo* ‘nach rechts‘ und *nalewo* ‘nach links‘ erklärten, sich nicht über ihn lustig machen wollen, wenn sie ihre komplizierten Erklärungen stets mit *prosto* abschlossen: Damit meinten sie nicht ‘einfach, simpel‘, wie der Reisende aufgrund des russischen Wortes *prosto* dachte, sondern ‘geradeaus‘.

Nicht nur Vokabeln können irreführend sein. Auch morphologische Strukturen, ganze Ausdrücke sowie Satzstrukturen, zu welchen u.a. Wortstellung oder Art und Bedeutung der Konjunktionen zählen, können eine Falle der falschen Freunde darstellen.

Da nach Gall et al. (2020-2021) falsche Freunde das größte Problem der Interkomprehension darstellen, gilt hiermit einen richtigen Umgang zu finden.

Gall et al. empfehlen hierfür:⁹

- In beiden Sprachen sollen kurze Sätze gebildet werden. Anschließend sollen diese Sätze auswendig gelernt werden.
- Klingt die Übersetzung sinnlos oder ungewollt humorvoll, so könnte sich hier ein falscher Freund eingeschlichen haben. Deswegen gilt es immer auf den Zusammenhang zu achten.
- Ebenso stellt die Verwendung von Wörterbüchern und anderen Nachschlagewerken hier eine große Stütze dar.
- Eine diachrone Untersuchung falscher Freunde ist äußerst empfehlenswert, da derartige Wörter oftmals eine ähnliche Grundbedeutung bzw. gemeinsamen Ursprung aufweisen.

Ich habe eine Liste falscher Freunde, die zu Verwirrungen führen könnten, erstellt:

Russisch	Bedeutung	BKS	Bedeutung
фамилия	Nachname	familija	Familie

⁸ <https://dlf.uzh.ch/openbooks/interslav/chapter/04-wortschatz-ii-falsche-freunde/> [Zugriff am 27.04.2023]

⁹ <https://dlf.uzh.ch/openbooks/interslav/chapter/04-wortschatz-ii-falsche-freunde/> [Zugriff am 02.05.2023]

магазин	Geschäft	magazin	Warenlager
живо́т	Bauch	život	Leben
сло́во	Wort	slovo	Buchstabe
урок	Stunde, Lektion	urok	Verhexen, Verzaubern
враг	Feind	vrag	Teufel, Dämon
мир	Welt	mir	Frieden
мешать	stören	m(ij)ešati	mischen, verrühren
цвет	Farbe	cv(ij)et	Blume
орать	schreien	orati	den Acker bestellen
свет	Licht	sv(ij)et	Welt, Menschen
мука	Mehl	muka	Qual, Not, Mühe
понос	Durchfall	ponos	Stolz, Hochmut
палец	Finger, Zehe	palac	Daumen

4.2.3. 3. Sieb: Lautentsprechungen

Bei diesem Schritt sollen die lexikalischen Verwandtschaften nun strategisch, durch Erkennen der Lautentsprechungen, genutzt werden. EuroCom stellt die bedeutendsten Lautentsprechungsformeln in überschaubarer und systematischer Form zur Verfügung um Wörter, die nicht auf den ersten Blick ähnlich wirken, erkennen zu können. Als Beispiele, anhand welcher bestimmte Muster erkannt werden können, nennen Klein und Stegmann (2000: 14) frz. *nuit* vs. sp. *noche* vs. ital. *notte* oder frz. *lait* vs. sp. *leche* vs. it. *latte*.

Obwohl zu einer Sprachfamilie gehörend, seien die gemeinsamen Elemente nicht immer sofort ersichtlich. Grund sind, erklären Tafel et al. (2009: 93), die Lautentwicklungen der einzelnen slavischen Sprachen, die sich aus dem Urslavischen entwickelt haben müssen (vgl. ebd.).

Das nicht belegte Urslavisch, das von 500 v. Chr. bis 400 oder 500 n. Christus gesprochen wurde, soll die Mutter der heutigen slavischen Sprachen sein. Ab dem 5. Jahrhundert sollen sich etliche große Dialektgruppen herauskristallisiert haben (vgl. ebd.). Das 8. bzw. 9. Jahrhundert soll das Ende der gemeinslavischen Epoche gewesen sein. Ab diesem Zeitpunkt entsteht eine Unterscheidung zwischen ostslavischen, west- und südslavischen Sprachen:

- Ostslavische Sprachen: Russisch, Ukrainisch, Weißrussisch

- Südslavische Sprachen: Bosnisch, Bulgarisch, Mazedonisch, Montenegrinisch, Kroatisch, Serbisch, Slowenisch
- Westslavische Sprachen: Polnisch, Slowakisch, Tschechisch

Um die Unterschiede bzw. Lautentwicklungen aufzuzeigen, bedienten sich Tafel et. al. (2009) der diachronen Komponente. Sie griffen auf Daten aus historischen bzw. historisch-vergleichenden Grammatiken und Arbeiten zurück (vgl. ebd.).

Da das Befassen mit allen sprachhistorischen Prozessen zu umfangreich wäre, nenne ich nur einige wenige und gehe auf die wesentlichsten Punkte der Lautentwicklungen ein.

4.2.3.1. Liquidametathese (West, Süd) vs. Volllaut/Pleophonie (Ost)



Abbildung 4: Liquidametathese vs. Volllaut (Heinz; Kuße 2015: 89)

Standen ein *e* oder *o* vor einer Liquida (*l*, *r*) zwischen Konsonanten, so zielte die Liquidametathese auf die Bildung offener, auf einen Vokal auslautender Silben (vgl. ebd.). In den südslavischen Sprachen kam es zu einer Metathese von Vokal und Liquida. Das Metzler Lexikon der Sprachen (2016: 430) definiert Metathese als „Lautwandel, der in der Umstellung eines Lautes oder Vertauschung von Lauten innerhalb von Wörtern besteht.“

Da es sich bei dem Urslavischen um eine rein rekonstruierte Sprache ohne Schriftdenkmäler handelt, wird sie in den folgenden Beispielen mit dem Asterisk gekennzeichnet (vgl. Tafel et al. 2009: 45).

Diese Tabelle können im Unterricht gut integriert werden:

Urslavisch	BKS	Russisch	Deutsch
*bergъ	br(ij)eg (Hügel)	бѣрег (Ufer)	der Hügel/ das Ufer
*berza	breza	берѣза	die Birke
*golva	glava	голова́	der Kopf
*gordъ	гóрод	гóрод	die Stadt
*melko	ml(ij)eko	молоко́	die Milch

Nach Tafel et al. (2009: 95) lautet die stark vereinfachte Regel:

Urslavisch	BKS	Russisch	Bsp. BKS	Bsp. Russisch
*t-or-t ¹⁰	-ra	-opo-	grad	гóрод
*t-ol-t	-la	-оло-	glava	голова́
*t-er-t	-rije-/-re-	-epe-	br(ij)eg (Hügel)	бéрег (Ufer)
*t-el-t	-lije-/-le-	-оло-	ml(ij)eko	молоко́

4.2.3.2. Flüchtige und bewegliche Vokale

Bei der Deklination des Nomen, existieren in slavischen Sprachen flüchtige Vokale. Zu diesen werden Vokale gezählt, die im Flexionsparadigma verschwinden. (vgl. Tafel et al. 2009: 97).

Urslavisch	BKS	Russisch	Deutsch
N. Sg. *сънъ	san	сон	der Traum
G. Sg. *сна	sna	сна	des Traumes
N. Sg. *отъць	otac	оте́ц	der Vater
G. Sg. *отъа	oca	отца́	des Vaters
N. Sg. *дънь	dan	де́нь	der Tag
G. Sg. *дъне	dana ¹¹	дня́	des Tages
N. Sg. *ръсь	pas	пес	der Hund
G. Sg. *ръса	psa	пса́	des Hundes

Tafel et al. (vgl. ebd.) begründen dieses Phänomen, dass das erste Jer in der urslavischen Form in einer starken Position steht, das zweite hingegen in einer schwachen. Deshalb wird das erste Jer zu einem Vollvokal, das zweite aber verschwindet. Die Jers des G. Sg. stehen in schwachen Positionen (vgl. ebd.).

Rehder (2012: 28) zufolge entstanden aufgrund des Jerwandels geschlossene Silben sowie Konsonantenverbindungen. Als schwach werden Stellungen im Wortauslaut oder vor Silben mit nicht-Jer-Vokalen gesehen (vgl. ebd.).

Gemäß Rehder (vgl. ebd.) schwinden schwache Jers, die starken hingegen fallen mit anderen Vokalen zusammen oder werden zu einem [ə].

¹⁰ Das *t* stellt einen beliebigen Konsonanten dar.

¹¹ beweglicher bzw. eingeschobener Vokal

4.2.3.3. Silbische Liquiden

Zu den Liquiden gehören die Buchstaben *l* und *r*. Schon im urslavischen spielten sie bei der Silbenbildung eine große Rolle. Silbenbildende Liquide existieren heute nur noch im BKS¹², wobei nur noch das *r* Silben bilden kann. Hier können nach Tafel et al. (2009: 99) Beispiele wie *vrlo* sehr, *vrt* Garten oder die Insel *Krk* genannt werden. Das *l* hingegen mutierte im BKS zu *u* (vgl. Tafel et al. 2009: 99).

Die folgenden Beispiele stammen aus Tafel et al. (vgl. ebd.) und könnten so den SchülerInnen vorgestellt werden:

Urslavisch	BKS	Russisch	Deutsch
*sьrdьce	srce	сёрдце	das Herz
*pьrstь	prst (Finger)	пёрстень (Fingerring)	der Finger/ der Fingerring

Die SchülerInnen können hier auf das fehlende *e* im BKS bzw. eingeschobene *e* im Russischen aufmerksam gemacht werden.

4.2.3.4. Palatalisierung

Palatalisierung stellt in der Phonetik die Hebung des Zungenrückens zum harten Gaumen dar. Dadurch entstehen palatale Konsonanten.¹³ Im BKS und Russischen weisen die Vokale *i* / *u* [i] und *e* [e] sowie die Konsonanten *j* / *ǰ* [j] diese phonetische Fähigkeit auf. Im Russischen kommen noch die weichen Vokale *я*, *ю*, *ě* sowie die Konsonanten erweichende Weichheitszeichen *ь* hinzu (vgl. ebd.).

Gemein haben beide Sprachen die Unterscheidung zwischen palatalen und weichen Konsonanten. Die weichen Konsonanten *ć*, *đ*, *j*, *lj* und *nj* im BKS sind zugleich auch palatal. Es existieren aber ebenso Konsonanten, die ihren ursprünglichen weichen Charakter verloren haben und nun hart gesprochen werden. Zu diesen zählen *č*, *dž*, *š* und *ž*.

Im Russischen hingegen gibt es nur einen Konsonanten *ǰ*, der als weich und zugleich palatal bezeichnet wird.

Während *ч* und *щ* immer weich ausgesprochen werden, bleiben *ш* und *ж* immer hart.

¹² Silbenbildende Liquide (l,r) sind auch im Tschechischen vorhanden. Für diese Arbeit ist dies jedoch irrelevant.

¹³ <https://dlf.uzh.ch/openbooks/interslav/chapter/343/> [Zugriff am 11.04.2023]

4.2.3.5. 2. Palatalisation

Die zweite Palatalisation ist gemäß Tafel et. al. (2009: 105) äußerst wichtig für die interkomprehensiv Erschließung unbekannt wirkender slavischer Wörter und Formen. Außer im BKS tritt sie auch im Polnischen, Tschechischen und Ukrainischen auf (vgl. ebd.).

Die zweite Palatalisation sieht wie folgt aus:

g > z
k > c
ch > s

Während im BKS aufgrund der Palatalisation Lautalternationen in den Paradigmen zu finden sind, wurden diese Entwicklungen im Russischen entweder aufgehoben oder sind nicht konsequent eingehalten worden. Die Entwicklung im Russischen wurde Tafel et al. (2009: 106) zufolge bis dato nicht geklärt. Im Russischen existieren jedoch noch ein paar Restbestände, z.B. *друз* Freund, *друзья* Freunde (aber Präpositiv wieder *о друзья*) (vgl. ebd.).

BKS	Russisch	Deutsch
ruka – ruci D. / P. Sg.	рукá – руки ¹⁴ G. Sg., N./A. Pl.	die Hand
noga – nozi D./ P. Sg.	ногá – ноги G.Sg., N./A. Pl.	der Fuß

Für SchülerInnen könnte das Fehlen der 2. Palatalisation ungewöhnlich klingen. Deswegen ist es wichtig sie auf das Fehlen dieses Phänomens im Russischen aufmerksam zu machen.

Tafel et al. (2009: 107) zufolge lautet die stark vereinfachte Regel:

Urslavisch	BKS	Russisch
*g	z	г
*k	c	к
*ch/h	s/h ¹⁵	х

¹⁴ Im Russischen kommt es zu einem Akzentwechsel: Gen. Sg. руки, ноги, aber Nom./Akk. Pl. руки, ноги

¹⁵ z.B. muha – muhi (D./P.Sg.)

4.2.3.6. Vereinfachung von Konsonantengruppen

*b _d m	{	>	m	ostslawisch
		>	dm	südslawisch, westslawisch
*d _l /t _l	{	>	l	ostslawisch, südslawisch
		>	dl/tl	westslawisch
*d _n	{	>	n	ostslawisch, südslawisch
		>	dn	westslawisch

Abbildung 5: Vereinfachung der Konsonantengruppen (vgl. Heinz; Kuße 2015: 95)

Mit dem Ziel des Vereinfachens, wurden Konsonantengruppen wie *dl*, *dm*, *dn* u.a. geändert (vgl. Tafel et al. 2009: 108f.). Tafel et al. (vgl. ebd.) nennen hierbei die Regel *dl* > *l*, *dm* > *m*, *dn* > *n* usw. Im BKS kam es bei einigen Wörtern auch zum Einschub von Vokalen, so z.B. bei *sedam* (vgl. ebd.).

Urslawisch	BKS	Russisch	Deutsch
*gьrdlo	grlo	гóрло	die Kehle
*sedmь	sedam	семь	sieben
*vędnŏti	venuti	вянуть	schwinden

4.2.3.7. Anlaut *je-* > ostslav. *o-*

Während das BKS das im Anlaut stehende *je-* beibehielt, wurde es im Russischen zu *o-*. Auch die Kenntnis über diesen Lautwandelprozess hilft den Lernenden noch mehr Wörter erschließen zu können.

Urslawisch	BKS	Russisch	Deutsch
*jezero	jezero	óзеро	der See
*jedinь	jedan	один	einer (eins)
*jesenь	jesen	óсень	der Herbst
*jelenь	jelen	олéнь	der Hirsch

Nachdem die Lautentsprechung mit den Schülern und Schülerinnen besprochen worden sind, empfiehlt es sich vergleichende Übersichten einiger Wörter des Grundwortschatzes zur Verfügung zu stellen bei welchen es nach den besprochenen Sprachwandelerscheinungen zu suchen gilt. Dadurch können die Lernenden alltagsprachliche Regeln oder Eselsbrücken in deren Lernertagebücher und Lautdenkprotokolle (siehe 4.6.2.1) formulieren (vgl. Tafel et al. 2009: 113).

In Anlehnung an Tafel et al. (2009: 116) erstellte ich ein Arbeitsblatt mit einigen Übungen, die das Gelernte festigen.

4.2.3.8. Arbeitsblatt

Aufgabe 1: Markiere den Unterschied und versuche eine Eselsbrücke zu formulieren:

Deutsch	BKS	Russisch	Bemerkungen: Sprachwandelerscheinung, Eselsbrücke
alles	sve	всѣ	
Apfel	jabuka	яблоко	
(Berg-)Ahorn	javor	явор	
bitter	gorak, gorka, o	гóрький	
Blut	krv	кровь	
Elster	svraka	сорóка	
eng	uzak, uska, o	узкий	

Aufgabe 2: Nenne für BKS und Russisch die Formen, die sich aus dem urslavischen *goldъ entwickelt haben. _____

Aufgabe 3: Versuche die russische Entsprechung zu bilden. Ein Beispiel ist gegeben.

BKS		Russisch
ukus	→	вкус
mraz		_____
krava		_____

4.2.4. 4. Sieb: Graphien und Aussprachen

Slavische Sprachen verwenden für viele Laute ähnliche oder idente Buchstaben, jedoch gibt es einige orthographische Abweichungen, die, so Klein und Stegmann (2000: 15), das Erkennen von Wort- und Sinnverwandtschaften behindern können. Mittels Aufzeigens orthographischer Konventionen sollen derartige Stolperstellen entschärft werden (vgl. ebd.). Überdies soll laut Zybatow (2002: 366) in diesem Sieb auf Spracheigenschaften wie Palatalisierung, Assimilation, Wortakzent, Vokallänge, Reduktion usw. eingegangen werden.

Markante Unterschiede zwischen BKS und Russisch zeigen sich in den Schriftsystemen. Während sich das ostslawische Russisch der kyrillischen Schrift bedient, sind im südslawischen BKS beide Schriftsysteme in Verwendung.

Doch gibt es auch hier Besonderheiten: Heute verwendet die kroatische Sprache ausschließlich die lateinische Schrift, in Serbien sowie Bosnien und Herzegovina sind beide in Gebrauch (vgl. Heinz; Kuße 2015: 65). Dahinter verbirgt sich nach Zybatow und Zybatow (2002: 79) ein kulturgeschichtlicher Hintergrund bezüglich Kultsprache. Die Slavia latina, welche sich dem Westen und dem katholischen Glauben zuwandte, verwendet heute das lateinische Schriftsystem. In der Slavia Orthodoxa, die sich dem byzantinischen Kulturkreis sowie der Ostkirche zugehörig fühlte, setzte sich das dem griechischen verwandte kyrillische Alphabet durch (vgl. ebd.).

SchülerInnen, die die serbische kyrillische Schrift lesen, profitieren besonders beim Lernen der russischen Kyrilliza, da es etliche identische Buchstaben gibt. Im Folgenden stelle ich die serbische und russische kyrillische Schrift gegenüber.

Русская Кириллица	Ћирилица	Latinica (BKS)	Wissenschaftliche Transliteration
<i>Aa</i>	<i>А а</i>	A a	A a
<i>Bb</i>	<i>Б б</i>	B b	B b
<i>Vv</i>	<i>В в</i>	V v	V v
<i>Gg</i>	<i>Г г</i>	G g	G g
<i>Dd</i>	<i>Д д</i>	D d	D d
	<i>Ђ ђ</i>	Ђ đ	Ђ đ
<i>Ee</i>	<i>Е е</i>	E e	E e
<i>Ěě</i>			Ě ě
<i>Žž</i>	<i>Ж ж</i>	Ž ž	Ž ž
<i>Zz</i>	<i>З з</i>	Z z	Z z
<i>Ii</i>	<i>И и</i>	I i	I i
<i>Jj</i>	<i>Ј ј</i>	J j	J j

<i>Kk</i>	<i>K̄k̄</i>	K k	K k
<i>Ll</i>	<i>L̄l̄</i>	L l	L l
	<i>Lj̄lj̄</i>	Lj lj	Lj lj
<i>Mm</i>	<i>M̄m̄</i>	M m	M m
<i>Nn</i>	<i>N̄n̄</i>	N n	N n
	<i>Nj̄nj̄</i>	Nj nj	Nj nj
<i>Oo</i>	<i>Ōō</i>	O o	O o
<i>Pp</i>	<i>P̄p̄</i>	P p	P p
<i>Rr</i>	<i>R̄r̄</i>	R r	R r
<i>Ss</i>	<i>S̄s̄</i>	S s	S s
<i>Tt</i>	<i>T̄t̄</i>	T t	T t
	<i>Č̄č̄</i>	Č č	Č č
<i>Uu</i>	<i>Ūū</i>	U u	U u
<i>Ff</i>	<i>F̄f̄</i>	F f	F f
<i>Hh</i>	<i>H̄h̄</i>	H h	BKS: H h RU: Ch ch
<i>Cc</i>	<i>C̄c̄</i>	C c	C c
<i>Čč</i>	<i>Č̄č̄</i>	Č č	Č č
	<i>Dž̄dž̄</i>	Dž dž	Dž dž
<i>Šš</i>	<i>Š̄š̄</i>	Š š	Š š
<i>Šč, šč</i>			Šč, šč
<i>"</i>			"
<i>Yy</i>			Yy

ъ			'
Ђ			È è
Ђу			Ju ju
Јј			Ja ja

https://en.wikipedia.org/wiki/Russian_alphabet; http://en.wikipedia.org/wiki/Serbian_alphabet
[Zugriff am 18.06.2023]

Anhand der Graphik sieht man, dass die Schriften nicht zur Gänze gleichen. So besteht die lateinische und kyrillische Schrift im BKS aus je 30 Buchstaben, welche alle einen Lautwert besitzen.¹⁶ Das russische Alphabet, hingegen, besitzt 33 Buchstaben, davon zwei ъ und ѓ ohne eigenständigen Lautwert, doch dienen sie der Änderung der Aussprache der davorstehenden Konsonanten. So werden laut Gall et al. (vgl. ebd.) Konsonanten vor ъ weich ausgesprochen, vor ѓ hart. Eine Ausnahme bilden hier die Zischlaute ж, ш und ч (vgl. ebd.).

Einen weiteren Unterschied stellen die Buchstaben я und ю dar, die aus dem Kirchenslavischen stammen und zu den weichen Vokalen gezählt werden. Ebenso ist hier das ѣ [jo] zu nennen. Diese Buchstaben existieren nicht im BKS.

Hier kann die Übung aus 4.1.4 verwendet werden.

Die russische Schrift den Schriften des BKS gegenüberstellend, kamen Gall et al. (2020-2021) zum Schluss, dass die kyrillische *Azbuka* des BKS leichter zu lesen sei, da sie als phonetische bzw. phonematische Schrift konzipiert worden ist (vgl. ebd.). Jedoch kann dieses Konzept das Nachvollziehen etlicher Rechtschreibregeln sowie deren korrekte Anwendung problematisch machen.

Hier dazu ein Beispiel (vgl. ebd.):

Deutsch	Russisch	BS/ BKS
unter	под	под/ pod
schreiben	писать	писати/ pisati
unterschreiben	подписа́ть	потпи́сати/ potpisati

¹⁶ vgl. Gall et al. 2021: <https://dlf.uzh.ch/openbooks/interslav/chapter/lautsystem/> [Zugriff am 17.05.2023]

Das BKS und Russische haben bei diesem Beispiel die regressive Stimmassimilierung gemein: Das stimmhafte [d] wird vor dem stimmlosen [p] als [t] ausgesprochen. Im BKS wird diese Stimmassimilierung sogar verschriftlicht (vgl. ebd.). Wird die Präposition *pod* zu einem Präfix und steht sie vor einem stimmlosen Konsonanten – außer vor *s* und *š* – so ändert sich das *d* zu einem *t*.

Andere graphische Indikatoren können Großschreibung, Punktation, Verwendung unterschiedlicher Schriftarten, Unterstreichungen, Satzzeichen und numerische Symbole sein (vgl. Doyé 2004: 63).

Nach Heinz und Kuße (2015: 73ff.) solle in diesem Sieb insbesondere auf folgende Besonderheiten des Russischen geachtet werden:

- Erweichungen von Konsonanten werden mit nachgestelltem Weichheitszeichen ⟨ъ⟩, nachgestellten Buchstaben für vordere Vokale oder ⟨ю⟩, ⟨я⟩ und ⟨ё⟩ dargestellt; z.B.
 - ⟨дъ⟩, ⟨дя⟩, ⟨де⟩, ⟨ди⟩, ⟨дѐ⟩, ⟨дю⟩
 - ⟨лъ⟩, ⟨ля⟩, ⟨ле⟩, ⟨ли⟩, ⟨лѐ⟩, ⟨лю⟩
 - ⟨нъ⟩, ⟨ня⟩, ⟨не⟩, ⟨ни⟩, ⟨нѐ⟩, ⟨ню⟩
 - ⟨тъ⟩, ⟨тя⟩, ⟨те⟩, ⟨ти⟩, ⟨тѐ⟩, ⟨тю⟩
 Ebenso bei: **б, п, в, ф, м, р**
- Für offenes [e] verfügt das Russische über den Buchstaben ⟨Э э⟩
- ⟨Е е⟩ gibt den jotierten Laut [je] oder [jo] wieder.
- Punktirtes ⟨Ё ё⟩ kann fakultativ für [jo] stehen.
- ⟨Щ щ⟩ ist [śś], [schtsch].
- ⟨ь⟩ bildet einen mittleren Vokal zwischen [i] und [ü] ab.

Abbildung 6: Besonderheiten des Russischen (vgl. Heinz; Kuße 2015: 74)

4.2.4.1. Betonung und Akzent

Sowohl im Russischen als auch BKS spielt die Betonung bzw. der Akzent eine sehr große Rolle.

Während sich die westslavischen Sprachen durch eine einzige Betonung auszeichnen, existieren in den süd- und ostslavischen Sprachen wechselnde Betonungen, durch die die Betonung auf jeder Silbe liegen und von Form zu Form wechseln kann (vgl. Heinz; Kuße 2015: 78f.). Diese gilt es auswendig zu lernen, da sie sowohl im BKS als auch im Russischen in Lehrbüchern nicht gekennzeichnet werden.

Zur Veranschaulichung der wechselnden Betonung nennen Heinz und Kuße (vgl. ebd.) folgende Beispiele des Russischen:

- рука (Hand) (Nom. Sg.) und руку (Akk. Sg.)
- пишу (ich schreibe) und пишешь (du schreibst)

- замо́к (Türschloss) vs. замо́к (Burg, Schloss); мука́ (Mehl) vs. му́ка (Qual)

Während das BKS vier Akzente und eine Länge kennt, kennt das russische nur einen Akzent, der aber entscheidend auf Aussprache des akzentuierten Buchstabens wirkt.¹⁷ Gall et al. (2020-2021) betonen die Wichtigkeit des Lernens der richtigen Betonung von Anfang an, denn Wörter, die in beiden Sprachen ident oder äußerst ähnlich aussehen, werden nicht immer gleich betont und gesprochen.

Hier nennen sie folgendes Beispiel:

пříjateľj (kurzes erstes i im BKS) vs. прія́тель (betontes я [ja] im Russischen)

Ein weiteres Problem stellt die wechselnde Betonung bei der Flexion dar. Um diese Hürde zu überbrücken, empfehlen Gall et al. (2020-2021) die Sprache häufig anzuhören sowie das Gehörte oft nachzusprechen.

Zur Erleichterung des Lernens sollen den Lernenden folgende Betonungsmodelle¹⁸ vorgestellt werden:

1. ta-tá вода, она, страна, мои, твои, столы, носы, мосты, коты
2. tá-ta много, мало, слава, рама, Анна, молод, холод, дети
3. ta-tá-ta дорога, болото, ворона, калина, малина, осина, охрана, оплата, ребята
4. tá-ta-ta дорого, золото, весело, умного, нового, верного
5. ta-ta-tá молоко, хорошо, голова, сторона, бузина, голосá
6. tá-ta-ta-ta маленькая, высказали
7. ta-tá-ta-ta поехали, зелёная
8. ta-ta-tá-ta воскресенье, головами
9. ta-ta-ta-tá наверняка, изда́лека

¹⁷ vgl. Gall et al. 2020-2021: <https://dlf.uzh.ch/openbooks/interslav/chapter/343/> [Zugriff am 17.05.2023]

¹⁸ vgl. Gall et al. 2020-2012:

<https://dlf.uzh.ch/openbooks/interslav/wpcontent/uploads/sites/44/2021/12/Modelle-der-Betonung-Russisch.pdf>
[Zugriff am 19.06.2023]

4.2.4.2. Übungen

Gall et al. (2020-2021) empfehlen folgende Übungen zum Schriftsystem:

Кириллическое письмо Ћирилично писмо

- ❶ Прочитайте слова и сравните их написание кириллицей в русском и в БЧС. Прочитајте р(и)јечи и упоредите писање ћирилицом у руском и у БЧС-у.

R газ, ген, генерал, гитара, группа, геолог, географ, глобус, граф

BMS gas, gen, general, gitara, grupa, geolog, geograf, globus, graf

R даша, дар, демократ, Дания, доктор, допинг, драма, Дунай

BMS dasha, dar, demokratia, Danjka, doktor, doping, drama, Dunav

R план, пауза, пенсия, панда, правда, пандемия, плейер, процесс

BMS plan, pauza, penzija, panda, pravda, pandemija, plejer, proces

R торт, такси, талант, танго, текст, тема, температура

BMS torta, taksi, talenat, tango, tekst, tema, temperatura

R шанс, шансон, шампунь, шарм, шафран, шаман, Швейцария

BMS shans, shanson, шампунь, шарм, шафран, шаман, Швајцарска

- ❷ Напишите слова прописью на двух кириллицах. Препишите р(и)јечи дв(и)јема ћирилицама.

табу, талисман, тандем, торнадо, тост, трансфер, трактор, транспорт

Ћ т _____

Ћ т _____

друг, душа, дефект, декан, Давид, диван, добро, договор, Долорес

Д д _____

Д д _____

генетика, германистика, гигант, глава, гора, готика, граната

Г г _____

Г г _____

шарм, шафран, шеф, ширина, широко, школа, шок

Ш ш _____

Ш ш _____

- ⊗ **Сравните написание палатальных согласных. Перепишите слова.**
 Упорядочите письмо палатальных согласных. Препишите р(ц)ечи.

R *Карань, учитель, приятель, кораль, довольно, конь*

ль ≈ л

нь ≈ н

BMS *Карань, учитель, приятель, карль, довольно, конь*

R *Любовь, любяна, любитель, люди, Нью-Йорк, Ньютон*

лю ≈ лу

ню ≈ ну

BMS *Любавь, любяна, любитель, люди, НьюЙорк, Ньютон*

R *Мля, мляна, книга, слива, родители, нива*

мь ≈ м

нь ≈ н

BMS *Мья, мьяна, книга, шлива, родители, нива*

R *Саня, земля, неделя, кашлять, кухня, дыня, баня*

ля ≈ л

ня ≈ н

BMS *Сања, земля, недѣля, кашляти, кухня, дыня, баня*

- ⊗ **A** **Перепишите предложения прописью по-русски, переведите их на БЧС и запишите перевод кириллицей.**
 Препишите реченице руском ћирилицом, преведите на БЧС и затим их препишите ћирилицом и латиницом.

Пётр Петрович пьёт пиво на террасе, а его пёс спит на полу.

Сегодня воскресенье - последний день недели.

Госпоже Доре Дерунгс девяносто девять лет.

Саша всю жизнь живёт в живописной Швейцарии.

Родители сидели в кухне и пили сливовицу.

-
- В Препишите реченице ћирилицом, препишите латиницом и преведите их на руски (или препишите руском ћирилицом).
Перепишите предложения прописью сначала кириллицей, затем латиницей. Переведите на русский язык и запишите русской кириллицей.

Петар Попадић пије пиво на тераси, а његов пас спава на поду.

Данас није петак него четвртак.

Моја сестра живи у Вашингтону.

Госпођа Дора Дерунгс има деведесет седам година.

У животу је најважније добро спавати и лепо / лијепо сањати.

Abbildung 7: Übungen zur kyrillischen Schrift BKS-Russisch (<https://dlf.uzh.ch/openbooks/interlav/wp-content/uploads/sites/44/2021/12/Kyрилlica-Uebung.pdf>) [Zugriff am 21.06.2023]

4.2.5. 5. Sieb: Morphosyntax

Das fünfte Sieb, so Klein und Stegmann (2000: 15), stellt die Basisformeln zur Verfügung, um grammatische Elemente und Phänomene auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen. Durch die Basisformeln können LernerInnen das grammatische Satzgerüst einfacher erschließen (vgl. ebd.).

Zybatow und Zybatow (2002: 81) betonen die reiche Flexionsmorphologie der slavischen Sprachen, aufgrund der sich in beinahe jeder slavischen Sprache ein reiches Arsenal an Flexionsendungen finden lässt. Zu Problemen können hier die etlichen Unregelmäßigkeiten führen. Gall et al. (2020-2021) betonen hier die Notwendigkeit vielen Übens, da sich die Konjugationsmuster in beiden Sprachen teilweise, jedoch nicht konstant, überlappen. Durch Übung könne man ein Durcheinanderbringen vermeiden.

Wichtig für die Interkomprehension gilt die Besprechung der Unterschiede der Morphologie der Personalpronomen. Während das Russische nur über eine Pronominalform verfügt, besitzt BKS eine Kurz- sowie Langform.

Die Kurzformen im BKS werden als Enklitika bezeichnet und stehen in einem Satz immer an zweiter Stelle. Die Langformen hingegen werden eingesetzt, um etwas besonders hervorzuheben. Die Personalpronomen beider Sprachen weisen teilweise eine eigenständige Deklination in der 1.Ps.Sg. und Pl. sowie 2.Ps.Sg. und Pl., die sich auf die Substantivdeklinationen zurückführen lassen.¹⁹ Die folgende Graphik zeigt, dass die Endungen bei einigen Kasus gleich oder sehr ähnlich sind. Es gibt aber auch etliche Abweichungen.

SINGULAR										
	BKMS	RU	BKMS	RU	BKMS	RU	BKMS	RU	BKMS	RU
N	JA	Я	TI	ТЫ	ON	ОН	ONA	ОНА	ONO	ОНО
G	mène, me	меня	tèbe, te	тебя	njèga, ga	eró ¹ , y ² негó	njè, je	eë, y неë	njèga, ga	eró, y негó
D	mèni, mi	мне	tèbi, ti	тебé	njèmu, mu	емý, к немý	njôj, joj	ей, к ней	njèmu, mu	ему, к немý
A	mène, me	меня	tèbe, te	тебя	njèga, ga, (nj) ³	eró, на негó	njû, je, ju ⁴	eë, на неë	njèga, ga, (nj) ²	его, на негó
V	-	-	ti	-	-	-	-	-	-	-
Ins	(sà) мноm, мноме	(co) мно́й, мною	s(a) тòbom, тòbom	(c) тобóй, тобóю	s(a) njîm, njîme	им, с ним	s(a) njôm, njôme	ей, ёю с ней, с нею	s(a) njîm, njîme	им, с ним
L/P	(o) mèni	(обо) мне	(o) tèbi	(o) тебé	(o) njèmu	(o) нём	(o) njôj	(o) ней	(o) njèmu	(o) нём

Abbildung 8: Singular der Personalpronomen (<https://dlf.uzh.ch/openbooks/interslav/wp-content/uploads/sites/44/2022/01/Morphologie-Personalpronomen-END-PB.pdf>) [Zugriff am 20.06.2023]

In der 3. Ps. Sg. sind sowohl im Russischen als auch im BKS *nj-* bzw. *н-* Formen zu finden, die sich sehr ähneln. Jedoch gilt es hier die Aussprache im Russischen zu beachten.

PLURAL						
	BKMS	RU	BKMS	RU	BKMS	RU
N	MI	Мы	VI	ВЫ	ONI, ONE, ONA	ОНИ
G	nâs, nas	нас	vâs, vas	вас	njîh, ih	их, них
D	nâma, nam	нам	vâma, vam	вам	njîma, im	им, ним
A	nâs, nas	нас	vâs, vas	вас	njîh, ih	их, них
V	-	-	vi	-	-	-
Ins	nâma	нами	vâma	вами	njîma	ими, ними
L/P	(o) nâma	(o) нас	(o) vâma	(o) вас	(o) njîma	(o) них

Abbildung 9: Plural der Personalpronomen (<https://dlf.uzh.ch/openbooks/interslav/wp-content/uploads/sites/44/2022/01/Morphologie-Personalpronomen-END-PB.pdf>) [Zugriff am 20.06.2023]

¹⁹ vgl. <https://dlf.uzh.ch/openbooks/interslav/wp-content/uploads/sites/44/2022/01/Morphologie-Personalpronomen-END-PB.pdf> [Zugriff am 12.04.2023]

Dementgegen herrschen bei den Adverbien des Russischen und BKS weitgehende Übereinstimmungen in der Morphosyntax. So werden diese nach Zybatow und Zybatow (2002: 82) relativ regelhaft von Adjektiven mittels *-o* oder *-e* abgeleitet.

	Adjektiv	Adverb	Deutsch
BKS	dobar	dobro	gut
Russisch	добрый	добро	
BKS	suh	suho	trocken
Russisch	сухой	сухо	
BKS	tih	tiho	leise; still
Russisch	тихий	тихо	

In Anlehnung an Gall et al.²⁰ können folgende Aufgaben hier eingesetzt werden:

1. Vergleiche die Tabelle der Adjektive im BKS und Russisch.

- Welche Endungen sind gleich? Welche Abweichungen erkennst du?
- Welche Schreibregeln müssen im Russischen bei den Adjektivendungen beachtet werden?
- Welche Erkenntnisse konntest du während des Vergleichs der Tabelle machen? Notiere jene, die dir am wichtigsten erscheinen.

2. Den Menschen werden oft Eigenschaften der Tiere zugeschrieben. Versuche nun nach deiner Arbeit mit den Tabellen die fehlenden Formen zu ergänzen. Verwende ein Nachschlagwerk als Stütze. Unter der Tabelle findest du russische Hinweise, die du miteinander verbinden kannst. Ein Beispiel ist gegeben.

BKS	Russisch
	устал как собака
vjeran/veran kao pas	
tvrdoglav kao magarac	
	трусливый как заяц
šutljiv/ćutljiv kao riba	

²⁰ <https://dlf.uzh.ch/openbooks/interslav/wp-content/uploads/sites/44/2022/01/Uebungen-in-der-Stunde-und-NA.pdf> (Zugriff am 21.06.2023)

	BKS	Russisch
Konjugationen:	drei Konjugationen des Präsens ausgehend von der 1.Ps.Sg. und 3.Ps.Pl.	zwei Konjugationen des Präsens: e-Konjugation und i-Konjugation
Unregelmäßigkeiten	Einige Verben haben die Endungen beider Konjugationen. z.B. <i>xotetʹ, estʹ, bežatʹ</i>	Die Verben <i>biti, ht(j)eti</i> sowie Verben mit der Endung <i>-či (moči)</i> sind oft unregelmäßig.
Geschlechter:	Im Plural werden drei Geschlechter unterschieden: <i>m oni, f one, n ona</i> . Die Form des Verbs ist aber für alle drei Geschlechter ident.	Das Russische kennt nur <i>они</i> für männlich, weiblich und sächlich.
Konjugation der Fremdverben:	Fremdverben weisen hier grösstenteils die Endung <i>-ировать</i> auf.	Fremdverben weisen unterschiedliche Endungen auf: <i>-irati</i> (im Kroatischen), <i>-ovati, -isati</i>
Verwendung Personalpronomen:	Personalpronomen können weggelassen werden, da das Haupt- und/oder Hilfsverb auf die Zahl und Person Hinweise geben.	Da im Russischen weder im Präsens noch im Präteritum Hilfsverben eingesetzt werden, kann das Personalpronomen nicht weggelassen werden.

Hier nun eine Liste der regelmäßig konjugierten Verben mit den gebräuchlichen Endungen. Jene Endungen, die ident aussehen, nicht aber für die gleiche Person in Russisch und BKS verwendet werden, markiere ich **rot**. Ident klingende Endungen für die gleiche Person, hingegen, markiere ich **grün**.

Person	Sg.				Pl.			
	BKS		RU		BKS		RU	
1.	-m	čitam		читаю	-mo	čitamo	-m	читаем
		govorim	-y	говорю		govorimo		говорим
		idem	-jo	иду		idemo		идём
		pišem		пишу		pišemo		пишем

		radi m		работа ю		radimo		работа ем
2.	-š	čita š	-шь	читае шь	-te	čitate	-те	читае те
		govori š		говори шь		govorite		говори те
		ide š		иде шь		idete		иде те
		piše š		пише шь		pišete		пише те
		radi š		работае шь		radite		работае те
3.	-	čita	-т	читает	-(j)u	čita ju	-ут	чита ют
		govori		говорит		govore		говори т
		ide		идёт		idu		иду т
		piše		пишет		pišu		пиш ут
		radi		работает		rade		работ ают

23

Aus der Tabelle ergeben sich folgende Unterschiede, auf die hingewiesen werden muss:

BKMS	RU
1SG govorim	1SG пишу читаю
	1PL говорим
3PL pišu čitaju	

Abbildung 10: Achtung bei Konjugation (<https://dlf.uzh.ch/openbooks/interslav/wp-content/uploads/sites/44/2022/01/09-Tempora-mit-Konjugationen-PB.pdf>) [Zugriff am 20.06.2023]

Zur Festigung dieser Thematiken empfehlen Gall et al. (2020-2021) hier die Arbeit mit gegenübergestellter Übersetzung BKS & Russisch. Auf den folgenden Seiten stelle ich einen Textauszug aus Bastašićs Uhvati zeca (2018) der russischen Übersetzung gegenüber und zeige mögliche Übungen auf.

²³ in Anlehnung an <https://dlf.uzh.ch/openbooks/interslav/wp-content/uploads/sites/44/2022/01/09-Tempora-mit-Konjugationen-PB.pdf> [Zugriff am 13.04.2023]

BKS: Uhvati zeca

da počnemo ispočetka. Imaš nekoga i onda ga nemaš. I to je otprilike cijela priča. Samo što bi ti rekla da ne možeš *imati* drugu osobu. Ili da kažem *ona*? Možda je tako bolje, to bi ti se svidjelo. Da budeš *ona* u nekoj knjizi. Dobro.

Ona bi rekla da ne možeš nekoga *imati*. Ali ne bi bila u pravu. Možeš posjedovati ljude za sramotno malo. Samo što ona voli sebe da posmatra kao nužno pravilo za funkcionisanje cijelog kosmosa. A istina je da *možeš* imati nekoga, samo ne nju. Ne možeš imati Lejlu. Osim ako je ne dokrajčiš, lijepo je uokviriš i okačiš na zid. Mada, da li smo to i dalje mi kad jednom stanemo? Jedno znam sigurno: zaustavljanje i Lejla nikada nisu išli zajedno. Zato i jeste tek razmazotina na sve i jednoj fotografiji. Nikada nije znala da se zaustavi.

Čak i sada, unutar ovog teksta, osjetim kako se koprcu. Kada bi mogla, zavukla bi mi se između dvije rečenice kao moljac među dva rebra na venecijaneru, pa bi mi dokrajčila priču iznutra. Sebe bi preobukla u svjetlucave krpe kakve su joj se

Russisch: Поймать зайца

чтобы мы начали с начала. У тебя кто-то есть, а потом его нет. И это примерно вся история. Вот только что бы ты сказала, если ты не можешь иметь другого человека. Или употребить слово она? Может, так лучше, это бы тебе понравилось. Быть она в какой-нибудь книге. Хорошо.

Она бы сказала, что ты не можешь кого-то иметь. Но она была бы не права. Можно обладать людьми за постыдную малость. Только ведь она любит рассматривать себя как необходимое правило для функционирования всего космоса. А истина в том, что ты можешь иметь кого-то, но только не ее. Ты не можешь иметь Лейлу. Разве что только если ты ее прикончишь, вставишь в рамочку и повесишь на стену. Хотя остаемся ли мы собой и дальше, если вдруг остановимся? Одно знаю наверняка: остановка и Лейла никогда не были вместе. Поэтому она всегда смазана на всех и каждой фотографии. Она никогда не умела останавливаться. Даже сейчас, внутри этого текста, я чувствую, как она мечется. Если бы могла, она заползла бы ко мне между двумя фразами, как заползает моль между двумя планками жалюзи, и уничтожила бы мне историю

oduvijek sviđale, produžila si noge, povećala grudi, dodala koji val u kosu.

(Bastašić 2018: 7)

изнутри. Себя бы передела в поблескивающие тряпки, которые ей всегда нравились, сделала бы ноги длиннее, грудь больше, добавила бы волосам волнистости.

(Bastašić 2021: 9f.)

Die Aufgabenstellungen habe ich von Gall et. al.²⁴ übernommen und leicht modifiziert. Mit mehreren Übungen ergänzt, könnte dieser Text als Abschluss eines Interkomprehensionskurses genutzt werden:

1. Vergleiche die beiden Titel. Was fällt dir in Bezug auf die lexikalische und grammatikalische Verpackung des Titels bei der Übersetzung des Titels auf? Welche Gemeinsamkeiten erkennst du hier?
2. Markiere alle Verwendungen des Verbs *imati* im BKS. Welche Entsprechungen findest du hierfür im Russischen? Markiere auch diese in *grün*. Verwendet das Russische andere Konstruktionen, um Possessionen auszudrücken? Schreibe deine Bemerkungen auf.
3. Kannst du falsche Freunde entdecken? Woran unterscheiden sich ihre Bedeutungen/Kollokationen?
4. Welche Pronomen findest du im Text? Zu welcher Gruppe gehören die Pronomen? Erstelle Listen zu Personalpronomen, Possessivpronomen, Reflexivpronomen, Demonstrativpronomen, Interrogativpronomen, Relativpronomen, Definitpronomen, Indefinitpronomen
5. Platz für weitere Erkenntnisse:

Eine Erleichterung, im Vergleich zu deren Muttersprache BKS, erfahren EuroCom-LernerInnen bei der Verwendung der Vergangenheitsform. Gemäß Tafel et al. (2009: 157) weist BKS im Vergleich zu anderen slavischen Sprachen das umfassendste Tempussystem auf. Das Russische hingegen verwendet eine einzige Vergangenheitsform – das *l*-Partizip (vgl. Zybatow; Zybatow 2002: 83).

Russisch		BKS	
Präteritum:	писал	Aorist:	pisah
		Imperfekt:	pisah
		Perfekt:	pisao sam
		Plusquamperfekt:	bio sam pisao

Aorist und Imperfekt, welchen eher in der Literatursprache begegnet wird sowie das Plusquamperfekt werden immer mehr vom Perfekt verdrängt (vgl. Tafel et al. 2009: 157).

²⁴ vgl. <https://dlf.uzh.ch/openbooks/interslav/wp-content/uploads/sites/44/2022/01/Lana-Basta-Uebung-Ru-PB.pdf> [Zugriff am 21.06.2023]

Im Gegensatz zu BKS verwendet das Russische keine Hilfsverben bei der Bildung des Perfekt. Hier ein Beispiel anhand der 3. Person Plural.²⁵

	BKS	Russisch
m	oni su pisali	они писали
f	one su pisale	они писали
n	ona su pisala	они писали

Die folgende Tabelle stellt in Anlehnung an Gall et al.²⁶ die Tempora des Russischen und BKS zusammenfassend gegenüber:

Deutsch	BKS	Russisch
Gegenwart	sadašnjost	настоящее
Präsens	prezent/ sadašnje vr(ij)eme	настоящее время

Vergangenheit		
	prošlost	прошѐдшее
Präteritum	/	прошѐдшее время
Perfekt	perfek(a)t/ prošlo vr(ij)eme	/
Imperfekt	imperfek(a)t/ prošlo nesvršeno vr(ij)eme	/
Aorist	aorist / svršeno prošlo vr(ij)eme/ pređašnje vr(ij)eme	/
Plusquamperfekt	pluskvamperfek(a)t davno prošlo vr(ij)eme	/

Zukunft		
	budućnost	б́удущее
Futur I	future prvi/ buduće vr(ij)eme	б́удущее время
Futur II (Futurum Exaktum)	futur drugi/ predbuduće vr(ij)eme	/

²⁵ vgl. <https://dlf.uzh.ch/openbooks/interslav/wp-content/uploads/sites/44/2022/01/09-Tempora-mit-Konjugationen-PB.pdf> [Zugriff am 13.04.2023]

²⁶ <https://dlf.uzh.ch/openbooks/interslav/chapter/01-verb-tempora-und-modi-ueberblick/> [Zugriff am 21.06.2023]

4.2.6. 6. Sieb: Kernsatztypen

Die slavischen Sprachen, so Zybatow und Zybatow (2002: 86ff.), haben eine relativ freie Wortstellung. Dies stellt uns vor die Frage, ob es denn überhaupt möglich oder überhaupt sinnvoll ist, Satzbaupläne für die EuroComSlav-LernerInnen zur Verfügung zu stellen.

Zybatow (2002: 367) empfiehlt die Verwendung von interslavischen Verbvalenztabelle, die die wichtigsten Rektionsunterschiede zeigen. So könnten die LeserInnen nach Erkennen der Bedeutung des regierenden Wortes nach den semantisch passenden suchen (vgl. ebd.).

Die Wortstellung wird nach Zybatow und Zybatow (2002:86) primär über die kommunikative Gewichtung, jenes das betont werden möchte, und nicht über die syntaktische Funktion bestimmt. So wird gemäß Zybatow und Zybatow (vgl. ebd.) die syntaktische Grundstruktur von der Informationsstruktur überlagert. Das Subjekt lässt sich über die Kasusendung und nicht über eine bestimmte Position identifizieren. Analog ist es auch beim Prädikat, das aus einer konjugierten Verbform und Prädikatsnomen besteht. Das Prädikat kann ebenso an der Kongruenz zu dem Subjekt erkannt werden (vgl. ebd.).

Ebenso sollen am Anfang des Interkomprehensionsunterrichts, da es bloß um das inhaltliche Erschließen einer anderen Slavine geht, die grammatischen Fragen vernachlässigt werden und das Beschäftigen mit Endungen, durch die man Satzglieder ausmachen kann, in den Vordergrund rücken (vgl. ebd.).

Für die Bestimmung der Satzglieder im Satz ergeben sich folgende Identifikationsstrategien (vgl. ebd.):

- Mithilfe der Muster von Flexionsparadigmen können Konjugations- und Deklinationsformen ermittelt werden.
- Der Satz Kern – Subjekt, Prädikat – wird bestimmt. Die restlichen Satzglieder werden im Hinblick auf deren Beziehung zum Prädikat definiert.

Nach Zybatow und Zybatow (2002: 87) existieren drei Typen des einfachen Deklarativsatzes:

	BKS	Russisch	Deutsch
Zweigliedrige Sätze:	Ана číta.	Анна читаёт.	Anna liest.
Eingliedrige Sätze:	Темнеет..	Smrkava se.	Es wird dunkel.
Kopulasätze:	Мож отас је здрав.	Мой отец здоров.	Mein Vater ist gesund.

Bemerkungen zu zweigliedrigen Sätzen:

Zweigliedrige Sätze bestehen aus Subjekt und Prädikat. Die südslavischen Sprachen zählen zu den Prodrop-Sprachen, die unbetonte bzw. unmarkierte pronominale Subjekte nicht realisieren bzw weglassen.

Bemerkungen zu eingliedrigen Sätzen:

In eingliedrigen Sätzen gibt es nur ein Subjekt oder nur ein Prädikat, nie beides.

Bemerkung zu den Kopulasätzen:

Die Kopula, die das Subjekt und Prädikat verbindet, im Präsens erscheint im Russischen ausschließlich in der Nullform. In den anderen Slavinen hingegen wird sie in allen Zeiten und Personen realisiert (vgl. ebd.).

Im Folgenden nenne ich in Anlehnung an Tafel et al. (2009: 187ff.) einige Beispiele zur panslavischen Syntax, die das Textverstehen erleichtern können.

Wortfolge im einfachen Satz:

Die übliche Wortstellung der slavischen Aussagesätze ist SVO (Subjekt – Prädikat/Verb – Objekt) und im Vergleich zur deutschen Wortstellung relativ frei, wobei die Wortstellung im Russischen freier als im BKS ist (vgl. Tafel et al. 2009: 190f.).

Deutsch	BKS	Russisch
Anna ist Studentin.	bs., kr. Ana je studentica. bs., sr. Ana je studentkinja.	Анна - студэнтка.
Anna liest.	Ana čita.	Анна читáет.
Anna liest die Zeitung.	Ana čita novine.	Анна читáет газéту.
Anna liest die Zeitung im Büro.	Ana čita novine u birou/ kancelariji.	Анна читáет газéту в бюрo.
Anna gibt die Zeitung ihrem Kollegen.	Ana daje novine kolegi.	Анна даёт газéту коллэге.

Wortstellung und verschiedene Thema-Rhema-Gliederungen:

Wie oben erwähnt, ist die Wortstellung in den slavischen Sprachen relativ frei, doch sind gemäß Tafel (2009: 190) nicht beliebige Variationen aufgrund der Thema-Rhema-Gliederung

möglich. Nach Glück und Rödel (2016: 710) dient der Begriff Thema, „[...] der funktionalen Beschreibung derjenigen Satzteile, über die im Satz etwas ausgesagt wird.“ Die Bezeichnung Rhema hingegen ist nach Glück und Rödel (2016: 570) ein Terminus „[...] für Satzteile, die inhaltl. neue Informationen über den vorerwähnten Satzbestandteil [...] bereitstellen.“

An dieser Stelle muss insbesondere auf folgendes geachtet werden (vgl. Tafel et al. 2009: 191):

- Enklitika
- Reflexiv- und unbetonte Personalpronomen, die sich an andere Wörter lehnen
- Adjektive

Enklitika

Vier bestimmte Wörter bzw. Wortgruppen müssen immer an zweiter Stelle stehen:

Wort bzw. Wortgruppe	BKS	Deutsch
Fragepartikel „li“:	Da li si sinoć čitao? Jesi li sinoć čitao?	Hast du gestern Abend gelesen?
Enklitische Form (Präsens) des Hilfszeitwortes <i>jesam</i> (sein) und <i>ht(j)eti</i> (wollen): jesam: sam, si, je, smo, ste, su ht(j)eti: ću, ćeš, će, ćemo, ćete, će	jesam: Ja sam sinoć čitala knjigu. Čitali su sinoć knjigu. Kada je čitala knjigu? ht(j)eti: Ja ću čitati knjigu. Čitat ćeš knjigu. Tu knjigu ćeš čitati.	sein: Ich habe gestern ein Buch gelesen. Sie haben gestern ein Buch gelesen. Wann hat sie das Buch gelesen? wollen: Ich werde ein Buch lesen. Du wirst ein Buch lesen. Das Buch wirst du lesen.
Enklitische Formen (Aorist ²⁷) des Hilfszeitworts <i>biti</i> (sein)	Ja bih čitala knjigu. Kada bismo čitali knjigu? Čitali bismo knjigu.	Ich hätte das Buch gelesen. Wann hätten wir das Buch gelesen?

²⁷ Die Zeitform Aorist kennzeichnet eine Handlung, die in der Vergangenheit stattfand, direkt vor dem Zeitpunkt des Sprechens (=allgemeine bzw. indikative Bedeutung) (vgl. Tasić; Gačević 2011: 71).

bih, bi, bi, bismo, biste, bi		Wir hätten das Buch gelesen.
Enklitische Formen von den persönlichen Fürwörtern (im Genitiv, Dativ und Akkusativ		
Genitiv und Akkusativ: me (mich), te (dich), ga (ihn), je, ju (sie) nas (uns), vas/Vas (euch, Sie), ich (sie)	Vidim te. Često ga vidim. Trenutno ih često slušam. Svaki dan mi kupi sladoled. Kuham nam svaki dan. Dajem joj savjete.	Ich sehe dich. Ich sehe ihn oft Momentan höre ich sie oft. Er kauft mir jeden Tag Eis. Ich koche uns jeden Tag. Ich gebe ihr Ratschläge.
Dativ: mi (mir), ti (dir), mu (ihm), joj (ihr), nam (uns), vam/Vam (euch, Ihnen), im (ihnen)		
Enklitische Form vom Reflexivpronomen <i>sebe, se</i> <i>se</i> (mich, dich, sich, uns, euch, sich)	Ja se češljam. Ti se češljaš. On/a se češlja. Mi se češljamo. Vi se češljate. Oni se češljaju.	Ich kämme mich. Du kämmt dich. Er/Sie kämmt sich. Wir kämmen uns. Ihr kämmt euch. Sie kämmen sich.

Sind in einem Satz mehrere enklitische Formen vorhanden, so gilt es folgende Reihenfolge einzuhalten:

<i>Da</i>	<i>li</i>	<i>bih</i>	<i>mi</i>	<i>se</i>	<i>javio?</i>
	1. Fragepartikel <i>li</i>	2. enklitische Form von <i>biti</i>	3. enklitische Form von persönlichen Fürwörtern	4. enklitische Form des Reflexivpronomens <i>sebe, se</i>	

4.2.7. 7. Sieb: Affixe (Präfixe und Suffixe)

Das Thema des siebten Siebs machen die Vor- und Nachsilben aus. Den Lernern und Lernerinnen sollen Entsprechungslisten von Präfixen und Suffixen zur Verfügung gestellt werden. Jedoch stellt das Erstellen von Entsprechungslisten slavischer Präfixe und Suffixe gemäß Tafel et al. (2009: 222) keine leichte Aufgabe dar. Slavische Sprachen können mithilfe von Suffixen neue Ausdrücke zur Benennung von Abstrakta, Gegenständen, Orten, Eigenschaften uvm. bilden. Diese sind jedoch nicht von einer slavischen auf eine andere übertragbar, da Suffixe normalerweise nicht monosem, sondern homonym sind (vgl. ebd.).

Sind den Lernern und Lernerinnen die Bedeutungen der Präfixe und Suffixe bekannt, können sie die Bedeutung eines zusammengesetzten Wortes leichter herleiten. Um den Lernern aber eine Erleichterung zu bieten, möchte EuroCom den EuroComSlav-Lernern und Lernerinnen einen Überblick über die Präfixe und Suffixe inklusiver derer Bedeutungen zur Verfügung stellen.

Sowohl Russisch als auch BKS kennen den vollendeten und unvollendeten Aspekt. Hierbei spielen Präfigierungen, Suffigierungen sowie Suppletionen, bei welchen es gemäß Glück und Rödel (2016: 690) zu einem Ersetzen des Stammes kommt, eine große Rolle.

Doch dienen sich nicht nur der Aspektänderung. Präfixe können einem imperfektiven Verben bloß eine bestimmte Bedeutungsnuance verleihen, ohne dabei den Aspekt zu ändern.

Da das BKS dem phonologischen Prinzip folgt, kann es laut Gall et al.²⁸ hier schwer fallen Präfixe als solche zu erkennen. Dabei gibt es zwei essenzielle Regeln. Stehen zwei Konsonanten nebeneinander, so hat die Veränderung der Stimmhaftigkeit schriftlich vermerkt zu werden. Ebenso wird oftmals der Vokal *-a-* Präfixen hinzugefügt, um die Aussprache einiger Konsonantengruppen zu erleichtern (vgl. ebd.).

Nicht nur auf panslavische, sondern auch internationale Präfixe, hier als Eurofixe bezeichnet, soll hingewiesen werden.

Unter anderem sind folgende Präfixe, mit phonetischen und graphischen Anpassungen, in vielen indoeuropäischen Sprachen vorhanden.

²⁸ <https://dlf.uzh.ch/openbooks/interslav/wp-content/uploads/sites/44/2022/01/BKMS-Praefixe-Verben-Tabelle-PB.pdf> [Zugriff am 11.04.2023]

Die slavischen Synonyme befinden sich jeweils unter dem internationalen Präfix:

BKS	Russisch	Deutsch
anti-	анти-	anti-
protiv-	противо-	
de-	де-	de-
dija-	диа-	dia-
eks-	экс-	ex-
bivši	бывший	
hiper-	гипер-	hyper-
nad-, nat-	сверх	
hipo-	гипо-, ипо-	hypo-
inter-	интер-	inter-
među-	между-	
mega-	мега-	mega-
multi-	мульти-	multi-
mного-	мно́го-	
para-	пара-	para-
poli-	поли-	poly-
pro-	про-	pro-
super-	супер-	super-
tele-	теле-	tele-
trans-	транс-	trans-

Interslavische Suffigierung:

Wie bereits erwähnt gilt nach Tafel et al. (2009: 52) das Übertragen slavischer Affixe aufgrund der Polysemie oder Homonyme als äußerst schwierig bis unmöglich. Hinzu kommen Unterschiede in Inhalt, Ausdruck oder Produktivität (vgl. Tafel et al. 2009: 222).

In Anlehnung an Tafel et al. (2009: 223) soll die nachfolgende Liste eine Auflistung interslavischer Suffixe zeigen, die sowohl im BKS als auch Russischen gefunden werden können.

BKS	Russisch	Deutsch
-acija: delegacija	-ация: делегация	die Delegation
-ana: kafana (BS), kavana (kr.)	-ня (ugs.): кофейня	das Kaffeehaus

-anje: izdanje	-ание: издание	die Ausgabe
-jenje: pokoljenje	-ение: поколение	die Generation
-stvo: carstvo	-ство: царство	das Kaiserreich
-ost: starost	-ость: старость	das Alter
-izam: kapitalizam	-изм: капитализм	der Kapitalismus
-nost: pouzdanost	-ность: достоверность	die Zuverlässigkeit
-ka: igračka	-ка: игрушка	das Spielzeug
-orija: teritorija	-ория: территория	das Territorium

Aber nicht alle Wörter werden mit den gleichen Suffixen gebildet:

BKS	Russisch	Deutsch
-ica: besanica d(j)evisa	-ница: бессонница девственница	die Schlaflosigkeit die Jungfrau
pravda nepravda	-вость: справедливость несправедливость	die Gerechtigkeit die Ungerechtigkeit
-ost: unutrašnjost odanost	ность: внутренность преданность	das Innere die Ergebenheit

4.3. Voraussetzungen und Bedingungen, die an die Lernenden gestellt werden müssen

Damit bestmögliche Vorteile aus dem Interkomprehensionsunterricht geschöpft werden, müssen gewisse Bedingungen sowohl an die Lehrenden als auch Lernenden gestellt werden (vgl. Bär 2009: 524).

Um eine neue Sprache zu erwerben, sollen die LernerInnen mit Techniken, die zeigen, wie bereits verfügbares Sprachenwissen transgenerierend eingesetzt wird, bekannt gemacht werden (vgl. Bär et al. 2015: 335). Daraus kann konstatiert werden, dass die Interkomprehensionsdidaktik von der Prämisse, dass SchülerInnen bereits über Grundkenntnisse in einer potenziellen Ausgangs- oder Brückensprache verfügen, ausgeht (vgl. Schwender 2020: 90). SchülerInnen werden hier verleitet deren relevantes Vorwissen zu entdecken und dieses zu aktivieren. Dafür ist insbesondere das selbständige, autonome Arbeiten gefragt. So werde auch laut Bär et al. (2015: 339) bei SchülerInnen eine stärkere

Lernbewusstheit kreiert. Aber auch durch das Zurückgreifen über Transferbasen auf deren Vorwissen werden alte Strukturen aus vorgelesenen, aktivierten Sprachen gefestigt. So würden nach Bär et al. (vgl. ebd.) interkomprehensiv Lernende die neue Zielsprache konstruieren.

Da Interkomprehension gemäß Melo-Pfeifer (2018: 205) auf dem Prinzip basiert, dass „*die „interlinguale Transparenz“ das gegenseitige Verständnis zwischen den Gesprächspartnern ermöglicht, ohne dass sie auf eine gemeinsame Drittsprache ausweichen müssen*“, erfordert dies von den Lernenden die Bemühung bzw. intrinsische Motivation das Gesagte verstehen zu wollen und ihren eigenen Beitrag anzupassen, sodass es das Gegenüber leichter erfassen kann.

Gemäß Bär (2015: 337ff.) arbeitet man im Interkomprehensionsunterricht mit folgenden methodischen Elementen, die äußerst sprachen- und lernbewusstheitsfördernd sind:

- Learning by doing: LernerInnen sollen selbst entscheiden, was sie tun können. Die Lehrkraft übernimmt lediglich die Rolle eines Beraters/einer Beraterin und Moderators/Moderatorin, der/die Erschließungsstrategien vorstellt sowie individuelle Hilfestellungen anbietet (vgl. Schwender 2020: 90).
- Arbeit mit umstrukturiertem Input: Der Input umfasst nicht die gewohnten didaktisch aufgearbeiteten lehrintentionalen Texte, da andere Texte, z.B. Zeitungsartikel, Blogeinträge, usw. bei Lernenden zu einer höheren Motivation führen.
- Monitoring der Lernvorgänge: Da das interkomprehensiv Lernen äußerst selbststeuernd ist, sollen die SchülerInnen lernen ihren Fortschritt selbst zu beobachten.
- Lernprotokolle: Die LernerInnen haben ihre Sprach- und Lernhypothesen laufend zu reflektieren und zu diskutieren.
- Simultane und retrospektive Laut-Denk-Protokolle mittels Diktafone: Diese protokollieren die Wortfindungs- und Wortschließungsprozesse.
- Lernen von Sprachen auf Grundlagen der Selbstbeobachtungen sollen regelmäßig behandelt werden.

- Die Lernenden erstellen ein persönliches Mehrsprachen-Wörterbuch mit Fokus auf das gesamte Sprachwissen.

Während der Interkomprehensionskurse kommt es bei den Kursteilnehmenden zu einer hohen, in dieser Art vielleicht ungewohnten kognitiven Aktivierung (vgl. Böing 2004: 27). Aus diesem Grund müssen den Schülern und Schülerinnen Entlastungs- und Durchatmephase in Form von *pre-reading* oder *post-reading-activities* zur Verfügung gestellt werden (vgl. ebd.). Einige solcher Entlastungs- bzw. Durchatmungsphasen stelle ich in Punkt 5 vor.

4.4. Vorteile interkomprehensiven Lernens

Melo-Pfeifer (2018: 217) sieht die Vorteile der Integration der Interkomprehensionsmethode in den Fremdsprachenunterricht in folgenden drei Punkten:

- Die SchülerInnen tauchen in den Reichtum der menschlichen Kommunikation ein und lernen über die Kommunikationsmöglichkeiten, die dank ihrer beherrschten Sprachen, möglich werden.
- Das Bewusstsein für hyperkomplexe sprachliche Situationen, in denen es gilt, Wissen gemeinschaftlich zu entwickeln, wird ausgebaut.
- In einer Kommunikationssituation zwischen zwei Individuen, die nicht die gleichen sprachlichen Ressourcen nützen, müssen sich die Lernenden für solche Momente strategische Kompetenzen aneignen.

Sie fügt hinzu, dass die Interkomprehension die metalinguistische, metapragmatische, metakognitive sowie metakommunikative Ebene der SchülerInnen fördert bzw. deren Bewusstsein hierfür erhöht (vgl. Melo-Pfeifer 2018: 218).

The purpose is not to abandon all standard pedagogic norms of language use as the goal of instruction. It is, rather, to strive to make our students into multilingual individuals, sensitive to linguistic, cultural, and above all, semiotic diversity, and willing to engage with difference, that is, to grapple with differences in social, cultural, political, and religious worldviews.

(Kramsch 2014: 305)

Ein weiterer Vorteil der Interkomprehension ist die Aufwertung minderwertig geltender Sprachen. So führt der Rückgriff auf das Vorwissen in der Muttersprache – hier BKS – zu deren Aufwertung, da sie nun, so Meißner (2008: 85), „[...] als Schlüssel zum Verstehen anderer Sprachen [...]“ genutzt wird.

Da Interkomprehensionsunterricht Sprachlern- und Sprachenbewusstheit fördert, hat es auch eine positive Wirkung auf die allgemeine Einstellung gegenüber Sprachen (vgl. Bär 2009: 528).

4.5. Grenzen und Probleme der Interkomprehension

Betrachtet man die Interkomprehension nur aus dem rezeptiven Aspekt, so kann das Ziel in genetisch verwandten Sprachen schnell lesen zu können in kürzester Zeit erreicht werden. Dies könnte für die SchülerInnen aber auf Dauer zu wenig Abwechslung bieten.

Ebenso können die didaktische Aufarbeitung sowie der gesteuerte Erwerb der Interkomprehensionsstrategien zu Problemen führen. So hebt Schwender (2020: 101) hier insbesondere das benötigte hohe Maß an Selbstreflexion, dass von SchülerInnen beim Schreiben und Führen der Lautdenkprotokolle sowie Lerntagebücher verlangt wird, hervor.

Die Fertigkeit kognitive und metakognitive Prozesse in Worte zu fassen, kann von den Schülern und Schülerinnen nicht uneingeschränkt vorausgesetzt werden.

So ist auch nicht jeder Text in gleicher Weise erschließbar. Besteht ein Text schon zu ungefähr 30% aus opaken, nicht interkomprehensiv erschließbaren Formen, kann dies schon das Erschließen typologisch ähnlicher Sprachen behindern (vgl. Meißner 2007: 87).

Tafel et al. (2009: 55) weisen auf ein weiteres Problem der Interkomprehensionsdidaktik hin. Nicht alle Wörter eines Textes können anhand der Interkomprehensionsdidaktik erschlossen werden. Besondere Schwierigkeiten würden hier sogenannte „kleine“ Wörter wie Pronomen, Adverbien, Konjunktionen oder Präpositionen darstellen. Um diese Hürde zu überwinden, empfehlen Tafel et al. (vgl. ebd.) das Lesen und Auswendiglernen von Wortlisten. Eine weitere hinzukommende Schwierigkeit ist, dass sich die Formen in einem direkten Vergleich nicht übersichtlich darstellen lassen (vgl. Tafel et al. 2009: 69).

Hier nun eine Vorstellung der nach Tafel et al. (2009) schwer erschließbaren Wörter bzw. Hürden.

4.5.1. Deklination von Substantiven

Die Deklinationsmuster der slavischen Sprachen weisen auf den ersten Blick eine sehr große Ähnlichkeit auf, doch ist es gemäß Tafel et al. (2009: 145) aufgrund von oft auftretenden

Regelabweichungen ein schweres Unterfangen vergleichbare, einheitliche Wörter für die slavischen Sprachen zu finden.

4.5.2. Pronomen

In diesem Teil gehe ich auf Personal- sowie Possessivpronomen und deren Behandlung im Interkomprehensionsunterricht BKS und Russisch ein.

4.5.2.1. Personalpronomen (lične zam(j)enice - личные местоимения)

Die Personalpronomen sowohl im BKS als auch im Russischen weisen Numerus, Genus sowie Kasus auf. Dazu kommt noch die teilweise eigenständige Deklination in 1.Sg./Pl. und 2.Sg./Pl.²⁹

SINGULAR										
	BKMS	RU	BKMS	RU	BKMS	RU	BKMS	RU	BKMS	RU
N	JA	Я	TI	ТЫ	ON	ОН	ONA	ОНА	ONO	ОНО
G	mène, me	меня́	tèbe, te	тебя́	njèga, ga	его́ ¹ , у ² него́	njè, je	её, у неё	njèga, ga	его́, у него́
D	mèni, mi	мне	tèbi, ti	тебе́	njèmu, mu	ему́, к нему́	njòj, joj	ей, к ней	njèmu, mu	ему́, к нему́
A	mène, me	меня́	tèbe, te	тебя́	njèga, ga, (nj) ³	его́, на него́	njò, je, ju ⁴	её, на неё	njèga, ga, (nj) ²	его́, на него́
V	-	-	ti	-	-	-	-	-	-	-
Ins	(sà) мно́м, мно́ме	(со) мно́й, мно́ю	s(a) то́бом, то́бом	(с) тобо́й, тобо́ю	s(a) njìm, njìme	им, с ним	s(a) njòm, njòme	ей, ёю с ней, с не́ю	s(a) njìm, njìme	им, с ним
L/P	(o) mèni	(обо) мне	(o) tèbi	(o) тебе́	(o) njèmu	(o) нём	(o) njòj	(o) ней	(o) njèmu	(o) нём

PLURAL						
	BKMS	RU	BKMS	RU	BKMS	RU
N	MI	Мы	VI	Вы	ONI, ONE, ONA	ОНИ
G	nàs, nas	нас	vàs, vas	вас	njìh, ih	их, них
D	nàma, nam	нам	vàma, vam	вам	njìma, im	им, ним
A	nàs, nas	нас	vàs, vas	вас	njìh, ih	их, них
V	-	-	vi	-	-	-
Ins	nàma	нами	vàma	вами	njìma	ими, ними
L/P	(o) nàma	(o) нас	(o) vama	(o) вас	(o) njìma	(o) них

Abbildung 11: Personalpronomen (<https://dlf.uzh.ch/openbooks/interslav/wp-content/uploads/sites/44/2022/01/Morphologie-Personalpronomen-END-PB.pdf>) [Zugriff am 20.06.2023]

²⁹ vgl. Gall et al. 2020: <https://dlf.uzh.ch/openbooks/interslav/wp-content/uploads/sites/44/2022/01/Morphologie-Personalpronomen-END-PB.pdf> [Zugriff am 09.05.2023]

Auf folgenden Unterschied sollten die SchülerInnen insbesondere hingewiesen werden³⁰:

- Im Genitiv und Akkusativ im BKS sowie im Dativ und Präpositiv im Russischen finden sich bei der 1.Sg. und 2.Sg.(ja – я; ti – ты) die gleichen Endungen.

Eine weitere Besonderheit des Russischen ist das nach den meisten Präpositionen vorangestellte *н-*. Dieses Phänomen tritt nur bei Personalpronomen der 3.Sg. /Pl., jedoch nicht bei den Possessivpronomen der 3.Sg. /Pl. auf: Я был у **него** и у его брата.

Als Übung empfehlen Gall et al. (2020-2021) die Verwendung des Textes „Das Minischwein Napoleon“, das es ins Russische und BKS zu übersetzen gilt:



Das Minischwein Napoleon [minijturna svinja / карликовая свинья]¹

Marija besitzt seit zwei Jahren ein Minischwein, das Napoleon heisst. Sie hat ihn von einem Bauern gekauft, welcher ihr auch alles über ihn erklärt hat und ihm auch den Namen gegeben hat. Sie hat sich sofort in ihn [= Napoleon] verliebt. Sie hat auch viel über Minischweine gelesen und viele Videos über sie geschaut.

Er wohnt zusammen mit ihr in ihrem Haus. Meistens ist er aber im Garten. Sie hat für ihn auch einen kleinen Schweinestall gebaut. Er liebt seinen Schlafplatz sehr. Marija hat ihm auch ein kleines Plüschtier gekauft - einen kleinen Elefanten. Nur neben ihm will Napoleon schlafen. Auch wenn Marija ihn [Napoleon] badet, muss der kleine Elefant in der Nähe sein.

Napoleon ist immer hungrig. Marija achtet sehr auf seine Ernährung. Sie gibt ihm viel Gemüse und Obst, aber auch Gras und Heu. Er mag auch Käse, sie darf ihm aber nicht zu viel geben.

Er kann den ganzen Tag im Garten herumrennen und spielt am liebsten mit Bällen. Die beiden verbringen viel Zeit miteinander. Er mag es aber auch sehr, wenn sie ihn streichelt. Auch ihre Familie liebt ihn und er liebt sie auch. Sie nimmt ihn sogar mit, wenn sie sie besucht. Sie haben für ihn sogar ein Bett gebaut. Von ihnen erhält er auch immer sein Lieblingsessen – Rosinen. Einmal hat er so viele Rosinen gegessen, dass ihm schlecht von ihnen geworden ist. Marija musste dann mit ihm zum Tierarzt.

Abbildung 12: Das Minischwein Napoleon (https://dlf.uzh.ch/openbooks/interslav/wp-content/uploads/sites/44/2021/04/Uebersetzung-Personalpronomen-Napoleon.pdf) [Zugriff am 20.06.2023]

³⁰ vgl. Gall et al. 2020: <https://dlf.uzh.ch/openbooks/interslav/wp-content/uploads/sites/44/2022/01/Morphologie-Personalpronomen-END-PB.pdf> [Zugriff am 9.5.2023]

4.5.2.2. Possessivpronomen (prisvojne/posvojne zam(j)enice - притяжательные местоимения)

Gemein haben beide Sprachen die Adjektivdeklinaton der Possessivpronomen. Im Russischen gilt es jedoch nach den Zischlauten *ж, ш, ч, џ* in unbetonten Positionen die Vokalendung *-e* anzufügen. Gall et al.³¹ nennen hier folgende Beispiele: *наше, ваше, нашего, вашего, нашему, вашему, о нашем, о вашем* oder *-и-: наши, ваши, нашим, вашим*

Nach Einführung der Thematik können die Pronomen durch Übersetzungs- sowie Einsetzübungen gefestigt werden:

4.5.2.2.1. Arbeitsblatt

1) Übersetze auf Russisch. Verwende die Tabellen zur Unterstützung.

a. Kako se zove tvoja sestra? Kako se zove tvoj brat?

b. Srela sam ga u školi. Srela sam je u školi.

c. Oni govore o nama.

d. Da li poznaješ njenu majku?

e. Zašto su ti pričali o njemu?

f. Šta misliš o mom novom auto?

³¹ vgl. Gall et al. 2020: <https://dlf.uzh.ch/openbooks/interslav/wp-content/uploads/sites/44/2022/01/Morphologie-Possessivpronomen-PB.pdf> [Zugriff am 09.05.2023]

2) Einsetzübung - Lev Nikolaevič Tolstoj: Anna Karenina

Поставьте местоимения в правильную форму.

К десяти часам, когда _____ (она) обыкновенно прощалась с сыном и часто сама, пред тем как ехать на бал, укладывала¹ _____ (он), _____ (она) стало грустно², что _____ (она) так далеко от _____ (он); и о чем бы ни говорили, _____ (она) нет-нет³ и возвращалась мыслью к _____ (её/свой) кудрявому⁴ Сереже. _____ (она) захотелось посмотреть на _____ (его/он) карточку⁵ и поговорить о _____ (он). Воспользовавшись⁶ первым предлогом, _____ (она) встала и _____ (её/свой) легкою, решительною⁷ походкой пошла за альбомом. Лестница наверх, в _____ (она/свой) комнату, выходила на площадку⁸ большой входной теплой лестницы.

В то время, как _____ (она) выходила из гостиной, в передней⁹ послышался звонок.

— Кто это может быть? — сказала Долли.

— За _____ (я) рано, а кому-нибудь поздно, — заметила Кити.

1. stavljati u krevet
2. rastužiti se
3. stalno
4. kudrav – lockig, kraus, wuschelig
5. sličica (slika → sličica)
6. koristiti → koristeći
7. odlučni
8. platforma
9. predvorje – Vorraum, Vorzimmer

Abbildung 13: Einsetzübung zu Pronomen (<https://dlf.uzh.ch/openbooks/interslav/wp-content/uploads/sites/44/2022/01/07-Uebung-Possessiv-und-Personalpronomen-Anna-Karenina-Russisch-PB.pdf>) [Zugriff am 20.06.2023]

4.5.3. Präpositionen (pr(ij)edlozi – предлоги)

Sowohl im BKS als auch im Russischen finden sich wahre bzw. ursprüngliche und nicht wahre Präpositionen.³² Zu nicht wahren Präpositionen zählen jene die von einer anderen Wortart hergeleitet worden sind, z.B. *с помощью* mithilfe wurde von dem Nomen *помощь* die Hilfe abgeleitet.

Nach Gall et al. können folgende Graphiken eine gute Unterstützung für BKS-MuttersprachlerInnen bieten:

³² vgl. Gall et al. 2020: <https://dlf.uzh.ch/openbooks/interslav/wp-content/uploads/sites/44/2022/01/08-Präpositionen-RU-BKMS-PB.pdf> [Zugriff am 09.05.2023]

4.6. Erfahrungsberichte

In diesem Kapitel beschreibe ich einige bereits durchgeführte Interkomprehensionsprojekte.

Während es in der Slavistik an derartigen Projekten mangelt, konnten unzählige Projekte für die romanische Interkomprehensibilität gefunden werden. Lediglich das Projekt der Universität Zürich behandelt das Thema der Interkomprehension zwischen BKMS und Russisch.

4.6.1. Spanischunterricht einmal anders beginnen – Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul

Bär et al. (2015) schildern in ihrem Artikel „*Spanischunterricht einmal anders beginnen – Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul*“, dass an einer saarländischen Jahrgangsstufe 8 eines Gymnasiums stattgefundenes Projekt „Spanischunterricht interkomprehensiv beginnen“.

Das Projekt zielte auf die Erforschung jener Bedingungen, die die Vorteile des interkomprehensiven Lernens im Fremdsprachenunterricht zur Entfaltung bringen (vgl. Bär et al. 2015: 338).

Im Laufe des Projektes zeigte sich eine rasche Progression in rezeptiven Kompetenzbereichen und Beschleunigung der Progression des Unterrichts, da die SchülerInnen ziel-, ausgangs- und zwischensprachliche Daten tiefer verarbeiteten als sie es im üblich instruktivistischen Unterricht getan hätten (vgl. Bär et al. 2015: 330).

Die Klasse, deren erste Fremdsprache Französisch war, bestand aus 28 SchülerInnen fast ausnahmslos deutscher Muttersprache. Das Ziel bestand im Erreichen der Lesekompetenz in der Zielsprache Spanisch auf dem Niveau der Stufe B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen und Aufbau interlingualer Korrespondenzmustern durch Aktivierung des disponiblen Mehrsprachenwortschatzes, vorhandener grammatischer Schemata sowie der intra- und interlingualen Transfergewinnung (vgl. Bär et al. 2015: 339).

Die zumeist aus dem Internet eingesetzten nicht-lehrintentionalen Texte und Materialien zur Geografie des Saarlands, Lese- und Hörtexte zu Andalusien, Sevilla oder Kuba fanden so deren Eingang in den Unterricht. Ebenso wurde den Schülern und SchülerInnen Zeitungsartikel zu den Themen Musik und Sport vorgelegt.

Das Methodenrepertoire umfasste Interlinearübersetzungen über Laut-Denk-Protokolle, Bildung lexikalischer Serien, Aufbau mentaler Szenarien sowie Hypothesengrammatik (vgl. ebd.). Auf das Methodenrepertoire gehe ich in 4.6.2.1 genauer ein.

Am letzten Tag des 15-tägigen Projekts erhielten die SchülerInnen einen Abschlusstest. Dieser bestand aus einem ca. 120 Wörter umfassenden Zeitungsartikel, den es mittels vermittelter Techniken und ohne unterstützenden Hilfsmitteln wie Wörterbüchern oder anderen Nachschlagewerken zu erschließen galt (vgl. Bär et al. 2015: 342).

4.6.2. Französisch – Brücke zur Romania

SchülerInnen im Alter von 14-15 einer bilingualen Klasse mit Französisch als 1. Fremdsprache an der Liebigschule in Frankfurt am Main, schafften es anhand des Kompaktkurses *Romanische Interkomprehension*, der vom 6.6.2002 bis zu 17.6.2002 stattfand, in nicht einmal 15 Stunden in ihnen der bis dato unbekannten Sprache Spanisch die Lesekompetenzen B1 und B2 des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen zu entwickeln (vgl. Böing 2004: 19). Außer dem Leseverständnis bestand das Ziel auch im Verstehen sowie dem Übersetzen der bearbeiteten Texte ins Französische. Dies geschah aufbauend auf deren Vorsprachen, insbesondere dem Französischen. Ebenso muss hinzugefügt werden, dass die Klasse beinahe gesamt aus Schülern und Schülerinnen bestand, die aus mehrsprachigen Familien kamen. Auch der Gewöhnungsfaktor spielte hier sicherlich eine wichtige Rolle. Aufgrund des bilingualen Sachfachunterrichts waren die SchülerInnen gewöhnt, unterschiedlichste Wort- und Texterschließungsverfahren zu verwenden sowie Texte nach deren Grobaussagen zu filtern (vgl. ebd.).

Um sich bestmöglich auf die Textrezeption vorzubereiten, wählte die Projektleitung einige *pre-reading activities*:

- Erstellung einer zweisprachig französisch-spanischen *Mind Map*: Die SchülerInnen nannten Schlüsselbegriffe zu Spanien auf Französisch. Der Lehrer notierte diese mit der spanischen Entsprechung auf die Tafel. Dafür benutzte er unterschiedliche Farben.
- Da in diesem Falle ein geographischer Text eingesetzt wurde, erhielten die SchülerInnen zur Einstimmung eine Suchaufgabe der Atlaskarte Spaniens.

- Schlüsselbegriffe und Brainstorming als Vorbereitung auf den Text *No pasó nada*: Auf welche Schwierigkeiten könnten Migrantenfamilien ohne deutsche Sprachkenntnisse in Deutschland stoßen?

Die Texte wurden nach bestimmten Kriterien ausgewählt. Nach Böing (2004: 23) galt es Texte zu finden, die ein hohes Potenzial an Transferbasen aufwiesen und bei der Erstbegegnung einen Aha-Effekt aufgrund des Verstehens bei den Lernenden auslösen. Schwender (2020: 96) betont, dass bewusst Texte, die den Schülern und Schülerinnen aus dem Alltag bekannt sind, gewählt werden.

So seien auch Abbildungen eine gute Stütze und Hilfe. Ein weiterer wichtiger Punkt ist das Identifikationspotenzial, das den Schülern und Schülerinnen motiviert und Selbstvertrauen steigert. Im weiteren Verlauf des Kurses sollen die Texte der Progression gerecht werden und immer mehr nicht direkt ableitbare Wörter enthalten. Böing (2004: 23) ist der Meinung, dass die Texte in derartiger Weise gewählt werden müssen, dass ein Anwenden interkomprehensiver Lern- und Arbeitstechniken möglich ist.

4.6.2.1. eingesetzte Strategien:

4.6.2.1.1. Interlinearübersetzung:

Hierbei handelt es sich um eine Übersetzungstechnik, bei der zuallererst, um sich einen inhaltlichen Grobüberblick zu verschaffen, der gesamte Text gelesen wird. Anschließend werden die gesamten Sätze übersetzt. Sowohl die deutsche als auch die französische Übersetzung wird alternierend untereinander notiert. Dies soll, so Meißner (2003: 93) die Syntagmen in einen optischen Zusammenhang bringen sowie Transferbasen oder Sprachbrücken ersichtlich machen. Ziel dieser Übersetzungsarbeiten sollte nicht in der Stilistik, sondern in dem Deutlichmachen der Konstruktionen der Zielsprache liegen (vgl. ebd.).

4.6.2.1.2. Hypothesen- oder Spontangrammatik:

Jene spontanen Sprachhypothesen von Sprachlernenden werden als Spontangrammatik definiert. Diese subjektiven Hypothesen müssen nicht immer richtig sein, denn diese werden nach Böing (2004: 20f.) während des gesamten Lernprozesses konstant hinterfragt, revidiert, aber auch erweitert. Fischer (2007: 75) bezeichnet sie als „*selbstkonzipierte Grammatik*“.

Bei diesem Projekt wurden hierfür mit den Schülern und Schülerinnen bestimmte grammatikalische Ordnungsraster, die zB Artikel, Substantive, Verben, Pronomen, usw. betrafen, überlegt. Anschließend hatten SchülerInnen in Partnerarbeit Hypothesen zur spanischen Sprache auf ausgeteilte Folienschnipsel zu notieren. Synchron sollte das französische grammatikalische Phänomen angeführt werden. Die Ergebnisse dieser Arbeit wurden in einer Spanisch-Spontangrammatik zusammengefasst (vgl. ebd.).

4.6.2.1.3. Laut-Denk-Protokolle:

Dieses Verfahren wird zur Förderung der *Multi Language Awareness* eingesetzt.

Die Laut-Denk-Protokolle, die auf Mikrokassetten aufgenommen wurden, umfassen all jene Gedanken zu Wortfindungs- und Worderschließungsprozessen, die den Lernenden während der Übersetzungsarbeiten durch den Kopf gegangen sind (vgl. ebd.). Die Laut-Denk-Protokolle wurden transkribiert und anschließend im Plenum besprochen.

Die Transkriptionen sowie Besprechungen sollen den Schülern und Schülerinnen ihre Erschließungstechniken bewusst machen sowie die MitschülerInnen mit möglichen Erschließungstechniken bekannt machen (vgl ebd.).

4.6.2.1.4. Arbeit mit Paralleltexten:

Nach Meißner (2003: 99) versteht man unter Paralleltexten wörtliche bzw. syntagmatische Zuordnungen eines Textes in mehreren Sprachen.

Die Lernenden erhielten eine Din A4 Seite im Querformat, die in drei Spalten den spanischen Ausgangstext sowie die entsprechenden Übersetzungen in Französisch und Deutsch zeigten. Eine letzte Spalte wurde für etwaige eigene Bemerkungen zur Verfügung gestellt. Auch hier gilt es die Hypothesengrammatik weiterzuführen.

Diese Übungsform soll nach Meißner (2001:30) das Zwischen-Sprachen-Lernen optisch verdeutlichen.

4.6.2.1.5. Eurokomposita:

Wie bereits erwähnt soll in einem der Siebe der Interkomprehensionsmethode für die Euromorpheme, jene Präfixe und Suffixe, die in etlichen europäischen Sprachen eine Ähnlichkeit aufweisen, sensibilisiert werden.

Dies taten sie anhand eines Vergleichs des Theaterwortschatzes von Volmert et al. (1990). Hier galt es identische bzw. korrespondierende Wortanteile aufzuspüren um in der Folge Euromorpheme, Europräfixe und Eurosuffixe, benennen zu können.

Anhand dieser Listen konnten Eurosuffixe wie zB *-ión* oder *-ista* gefunden werden (vgl. Böing 2004: 21).

Bereich 2: Dramaturgie

Nr.	SPANISCH	FRANZÖSISCH
1	adaptación [f]	adaptation [f]
2	acto [m]	acte [m]
3	actualizar [V]	actualiser [V]
4	acentuación [f]	accentuation [f]
5	alegoria [f]	allégorie [f]
6	anagnoresis [f]	?
7	coro [m]	choeur [m]
8	coreografía [f]	chorégraphie [f]
9	drama [m]	drame [m]
10	dramatización [f]	dramatisation [f]

Abbildung 15: Vergleich Theaterwortschatz (vgl. Volmert et al. 1990: 135)

4.6.2.1.6. Lexikalische Serien:

Laut Böing (2004: 21f.) zielt das Arbeiten mit lexikalischen Serien, wie *fromage; formaggio; formagium; caesum; queso; cheese; Kaas; Käse* auf die Systematisierung zwischensprachlicher Regularitäten sowie dem Formulieren von Korrespondenzregeln. So könnten SchülerInnen hier nicht ident aussehende, aber entsprechende Lautfolgen in den Sprachen ausmachen. Dieses Wissen kann ihnen beim Erschließen anderer Wörter behilflich sein. Vergleicht man das französische Wort *pont* und das spanische *punte*, sieht man die Entsprechung des französischen Graphems *-on* zu dem spanischen *-uen* (vgl. ebd.).

4.6.2.1.7. Arbeit mit Sachtexten und Textwiedergabe:

Die Lernenden erhielten einen Sachtext, den es zu erfassen und seine Kernaussagen auf Französisch wiederzugeben galt. Böing (2004: 22) sieht den Vorteil solcher Übungstexte darin, „[...] dass sie kognitiv nicht so stark aktivierend sind wie Übersetzungen, gleichwohl aber auch ein Training der Lesekompetenz im Hinblick auf eine gesteuerte Informationsentnahme ermöglichen.“

4.6.2.1.8. Arbeit mit authentischer spanischer Jugendliteratur und gestaltende Textproduktion:

Der Einsatz fiktionaler Texte ist nach Böing (2004: 22) aus motivationspsychologischer Perspektive äußerst sinnvoll, da sich SchülerInnen eventuell mit den Geschehnissen

identifizieren können. Die Projektleitung wählte hier einen Text aus *No pasó nada* von Antonio Skármeta (1980), der die Probleme einer Migrantenfamilie in Deutschland behandelt. Es stellte eine Abwechslung zum eher analytisch verlaufendem Lernverlauf und diente den Teilnehmenden als Ansatz für eine eigene Textproduktion in französischer Sprache (vgl. ebd.).

4.6.2.1.9. Lernertagebuch:

Das Lernertagebuch wurde über den gesamten Verlauf des Kurses geführt und diente der Protokollierung der Lerneindrücke sowie der Reflexion und Formulierung subjektiver Fragestellungen (vgl. ebd.).

Die Teilnehmenden notierten uA folgende Notizen in deren Lernertagebücher (Böing 2004: 24):

Originaleintrag:	Übersetzung:
J'ai l'impression qu'il y a beaucoup de mots qui se ressemblent	Ich habe das Gefühl, dass es viele Wörter gibt, die sich ähneln.
J'ai l'impression que l'espagnol n'est pas trop dur – si on parle le français.	Ich habe den Eindruck, dass Spanisch nicht allzu schwer ist – wenn man Französisch spricht.
La plus grande surprise : J'ai compris le texte quand il a été lu à haute voix.	Die größte Überraschung: Ich habe den Text verstanden, als er laut vorgelesen wurde.
J'ai découvert que les règles de grammaire ne sont pas trop différentes des règles françaises.	Ich habe festgestellt, dass sich die Grammatikregeln nicht allzu sehr von den französischen Regeln unterscheiden.

4.6.2.1.10. Sprachlernbiographie:

Anhand des Profilbogens „Ich als Sprachenlerner“ hatten sich die SchülerInnen mit der Reflexion ihrer persönlichen Sprachumgebung zu befassen. Daneben diente es der wissenschaftlichen Leitung des Projekts als eine Evaluationsgrundlage (vgl. Böing 2004: 22f.).

Der Abschlusstest zeigte das 17 SchülerInnen die Lesekompetenzstufe B2, 6 B1 und 2 A1 erreicht hatten. Böing (2004: 24) bezeichnet dies als bemerkenswerten Erfolg, da eine derartige Leseverstehen-Kompetenzstufe im traditionellen Fremdsprachenunterricht meist nicht einmal in zwei oder mehreren Jahren erreicht wird.

Überdies wurde mit den Projektteilnehmenden eine gemeinsame Evaluation mit Leitfragen durchgeführt. Diese zeigte folgende Antworten der SchülerInnen (vgl. Böing 2004: 25).

1. Was den Lernenden gut gefallen hat:

- Die Idee, überhaupt so ein Projekt mit ihnen durchzuführen.
- Ihnen wurde gezeigt, dass durch Französisch andere Sprachen gelernt werden können, wessen sie sich vorher nicht bewusst waren.
- Grammatikregeln wurden von den Schülern und Schülerinnen selbst aufgestellt.
- Es wurde die Zeit für solch ein Projekt genommen.
- Im Laufe des Projekts konnten die Lernenden auch ihre französischen Sprach- und Grammatikkenntnisse wieder aufbessern sowie wiederholen.
- Besonderes Gefallen hatten die Schülerinnen an der Geschichte von Carlos und Edith (Auszug Antonio Skármeta: *No pasó nada* (1980))

2. Was den Lernenden nicht gut gefallen hat:

- Die SchülerInnen erhielten nicht die Möglichkeit Spanisch zu sprechen.
- Die Stundenanfänge waren immer sehr ähnlich gestaltet.
- Zu Anfang des Kurses wurden beinahe ausschließlich Erdkunde-Texte gelesen.
- Zu viele Blätter wurden hintereinander besprochen.
- Einige haben die Laut-Denk-Protokolle als aufdringlich empfunden.

3. Was den Lernenden gefehlt hat:

- Es fehlte an gesprochenem Spanisch und Hörverstehensaufgaben sowie Hinweisen und Übungen bezüglich Aussprache.
- Teilweise bekamen die SchülerInnen den Eindruck, dass die Zeit drängte. Viele hätten sich mehr Zeit gewünscht.
- Nach der ersten Einführung in die spanische Sprache, wäre eine Einteilung je nach zu vertiefendem Interessensgebiet (Portugiesisch, Italienisch, Spanisch) erwünscht gewesen.

4. Was hätte man besser machen können:

- Die SchülerInnen merkten an, dass sie sich mehr Geschichten bzw. Liedtexte gewünscht hätten.
- Das Programm wäre etwas spannender gewesen, wenn zuerst einige Stunden Spanisch und dann Italienisch auf dem Programm stehen würden.

Zu Ende des Kurses gab es eine Lernerfolgskontrolle bzw. Abschlusstest, der ca. 30-45 Minuten dauerte. Den Schülern und Schülerinnen wurde ein Text vorgelegt, den es zu übersetzen galt.

Der Test zeigte, dass nach nur 15 Stunden 7 SchülerInnen das Leseniveau B1, 6 SchülerInnen sogar B2 erreicht haben. Die meisten SchülerInnen konnten jedoch ein A2-Niveau erreichen.

4.6.3. Das galicische Rezept

Schwender (2020:96ff.) empfiehlt mögliche interkomprehensiv Schritte beim Behandeln von Texten anhand eines galicischen Rezepts:

Ensalada de quinoa, tomate, abacate e xarda

A quinoa é un ingrediente que non me inspiraba moito ao principio (canto tempo hai que está dispoñible, catro ou cinco anos? non sei) pero que cada vez uso máis porque en realidade é moi versátil. A que se vende en tendas ao granel adóita se máis cara (6€/quilo) pero o Lidl ten unha máis barata producida en España que ben vale para o que imos facer. Tamén podedes usala un ollo a esta quinoa con restrido de lentellas, que fai moito avío para o día seguinte.

Os que sexades vegetarianos podedes cambiar quinoa por quexos feta, o que importa é o punto de salgado que lle dá á ensalada. Outra recomendación é usar un vinagre acedo ou xame de limón, xa que un de tipo doce (Módena) non fai tanto contraste e non queda tan rico.

Ingredientes (para dúas racións)
 150 gramos de quinoa cocida
 Un tomate grandeiro
 Unha lata de xarda en aceite de oliva
 Un biscoito de sal
 Aceite e vinagre ao gusto
 Pementa negra (opcional)

- Cortamos o abacate pola metade longa, sacamos a carozo e retiramos a polpa cunha culler. Cortámolo en daditos. Nota: É importante que todos os ingredientes estean a temperatura ambiente.
- Cortamos o tomate tamén en daditos, sacamos a xarda da lata e esmagámola con garfo para facer anacos coma os da foto.
- Repartimos a quinoa en dous pratos fondos, facendo un seco no medio para que quede máis bonito despois.
- Engadimos o tomate e o abacate, e despois a xarda (ou quexos feta, se optades pola opción vegetariana).
- Botamos un pouco de aceite e vinagre, sal e pementa ao gusto.
- Servímola!

Aufgaben zum Text:

- Lesen Sie den Text bitte einmal durch und unterstreichen dabei alle Wörter, die Sie direkt verstehen können.
- In welcher Sprache ist der Text verfasst? Vermuten Sie. galicisch
Katalanisch
- Welche Ihrer Sprachkenntnisse konnten Ihnen helfen den Text zu verstehen? Geben Sie diese bitte an.
französisch, englisch, spanisch, deutsch
- Übertragen Sie den Text in der fett eingetragenen Box ins Deutsche. Bitte versuchen Sie dabei zu erklären, wie Sie das jeweilige Wort oder den jeweiligen Satz ins Deutsche übertragen konnten.

- Das Salatbecken in lange Streifen schneiden
Beachte: Es ist wichtig, dass die
Inhaltsstoffe eine angenehme Temperatur
beim Anrichten haben!
- Die Tomate (in Stücke?)
- Den Quinoa -- ein Ei -- den Salat
- Tomate... Feta kann in der vegetarischen
Version ersetzbar
- Essig und Öl hinzugeben, mit Salz und
Pfeffer abschmecken!
- Servieren

→ Einzelne Wörter → verbunden
und nach Kontext zugeordnet

Abbildung 16: Das galicische Rezept (vgl. Schwender 2020: 97)

- Das gesamte Rezept soll gelesen werden, ohne dem Wissen um welche Sprache es sich handelt. Die direkt erschließbaren Wörter werden markiert.
- Die Zielsprache wird erst danach thematisiert. Die SchülerInnen sollen ihre Annahme begründen. Schwender (vgl. ebd.) hebt hervor, dass solche Übungen eine Schärfung der Perzeptionskompetenz bewirken, „[...] da die unbekannte Sprache mit dem individuellen Sprachenrepertoire in Beziehung gesetzt wird.“

3. Die SchülerInnen sollen angeben, welche Brückensprache ihnen bei der Texterschließung geholfen hat. Hier wurden nicht nur lateinische Sprachen angegeben. Dies bestätigt die mentalen Verzweigungen unseres gesamtsprachen Repertoires (vgl. ebd.).
4. Das Rezept soll nun mithilfe des Lautdenkprotokolls sinngemäß ins Deutsche übertragen werden. Das Lautdenkprotokoll zeigt die mentalen Vorgänge während des Übersetzens. Den Schülern und Schülerinnen kann ergänzend aber auch ein Lautdenkprotokoll-Bewertungsraster, dessen Äußerungen sich an die sieben Siebe von Klein und Stegmann (2000) orientieren, zur Verfügung gestellt werden. Es dient nicht lediglich als Hilfestellung, sondern auch als Vorlagen für die Formulierung eigener Sprachlernstrategien (vgl. Schwender 2020: 99). Ebenso seien solche Bewertungsraster nach Schwender (vgl. ebd.) auch fördernd für die Selbstreflexions- und Selbstevaluationskompetenzen der SchülerInnen.

<p>Ich nutze mein gesamtes Wissen und weitere Informationen (Bilder, Grafik, Gestik, Mimik).</p> <p>☆☆☆☆☆</p>	<p>Ich suche nach Wörtern, die in vielen Sprachen immer wieder gleich sind (Taxi, Hotel, international,...).</p> <p>☆☆☆☆☆</p>	<p>Ich suche nach Wörtern, die mir aus dem Französischen bekannt vorkommen.</p> <p>☆☆☆☆☆</p>
<p>Ich achte auf Wortanfänge (re-, de-, contre-) und -endungen (-tion, -ment).</p> <p>☆☆☆☆☆</p>	<p>Ich achte auf Aussprache und Schreibung.</p> <p>☆☆☆☆☆</p>	<p>Ich achte auf Artikel, männlich/weiblich und Singular/Plural.</p> <p>☆☆☆☆☆</p>

Abbildung 17: Sprachlernstrategien (vgl. Schwender 2020: 98)

4.6.4. Slavisches Seminar der Universität Zürich. Interkomprehension: Spracherwerb BKMS-Russisch

Zwei Sprachlektorinnen, zwei TutorInnen sowie etliche Studenten und Studentinnen der Universität Zürich nahmen am 4-semestrigen Lehrprojekt *Interkomprehension: Spracherwerb BKMS-Russisch* teil. Das Projekt wurde ins Leben gerufen, da die Studienkombination BKMS und Russisch am Slavischen Seminar der Universität Zürich äußerst häufig vorkommt und ein Großteil der Studenten und Studentinnen Vorkenntnisse in einer dieser beiden Sprachen vorweist.

Die meisten teilnehmenden Studenten und Studentinnen brachten bereits Vorkenntnisse aus anderen slavischen Sprachen unterschiedlichster Ausprägung mit.³³

Anfangs waren die Studierenden über die Gemeinsamkeiten der slavischen Sprachen in Bezug auf Vokabular, Syntax oder Morphologie verblüfft, doch traten nach mehrmaligem Stolpern über „falsche Freunde“ Verunsicherungen auf. Wie derartige Ähnlichkeiten eingeordnet werden und Kenntnisse des BKMS beim Erlernen des Russischen produktiv eingesetzt werden, war der Ansatzpunkt dieses Projektes.

Die gesammelten Materialien dieses Projektes wurden in digitaler Form hochgeladen und stellen ein Interkomprehensions-Archiv dar.

5. Interkomprehension am Beispiel BKS und Polnisch

5.1. Vorbereitung:

Die geplanten Stunden dienen lediglich dem Erwerb rezeptiver Kompetenzen. Es wird angenommen, dass es sich um ein Projekt im Freifach BKS handelt und alle SchülerInnen ein äußerst hohes Niveau der Muttersprache BKS besitzen.

Der Text ist in polnischer Sprache und soll zeigen, wie Interkomprehension in Praxis aussehen könnte.

Die folgenden Übungen werden in Form von Arbeitsblättern gestaltet, die auch in den Unterricht übertragen werden könnten. Zwecks besserer Darstellung der Interkomprehensionsmethode habe ich den Text gekürzt. Beim Leseverfahren richte ich mich an die Tipps von Klein und Stegmann (2000: 22) sowie Ollivier und Strasser (2010: 116ff.).

5.2. Materialien

Nachdem sich die SchülerInnen Gedanken zur Sprache gemacht haben, folgt ein Mini-Porträt zur polnischen Sprache, welches die SchülerInnen laufend nach neuen Erkenntnissen ergänzen und als Lernertagebuch, Hypothesengrammatik sowie Laut-Denk-Protokolle nutzen sollen. Diese Methodiken werden den Schülern und Schülerinnen vor Lesen des Textes vorgestellt.

5.2.1. Mini-Porträt zur polnischen Sprache

Das Mini-Porträt dient als *pre-reading-activity* dem Kennenlernen der polnischen Sprache.

³³ <https://dlf.uzh.ch/openbooks/interslav/front-matter/introduction/> [Zugriff am 27.04.2023]

1. Wo befindet sich Polen? Versuche es auf der Europakarte zu finden?

2. Forche zu Polen und ergänze die fehlenden Informationen.

a. Die polnische Bezeichnung für Polen lautet Rzeczpospolita _____.

b. Die Hauptstadt heißt _____.

c. In Polen leben _____ Menschen.



Abbildung 18: Stumme Europakarte
(<https://karrierebibel.de/europa-karte/>) [Zugriff am 20.06.2023]

d. Polnisch ist Teil der slavischen Sprachfamilie, die sich in drei Zweige bzw. Untergruppen einteilen lässt. Ordne die Sprachen dem richtigen Zweig zu.



westslavische Sprachen		ostslavische Sprachen
	südslavische Sprachen	

e. Das polnische Alphabet umfasst _____ Buchstaben und verwendet das _____ Schriftsystem.

3. Hier nun eine Tabelle des polnischen Alphabets. Markiere die Buchstaben, die dir aus dem BKS bekannt sind.

A a	Ę ę	Ł ł	P p	Y y
Ą ą	F f	ł ł	R r	Z z
B b	G g	M m	S s	Ż ż
C c	H h	N n	Ś ś	Ź ź
Ć ć	I i	Ń ń	T t	
D d	J j	O o	U u	
E e	K k	Ó ó	W w	

Abbildung 19: Polnisches Alphabet (vgl. Tafel et. al 2009: 23)

Lernstützen:

Lautwerte der einzelnen Buchstaben³⁴:

Du findest hier die deutsche sowohl auch relevante BKS-Lautentsprechungen, die von der deutschen Sprache abweichen bzw. anders geschrieben werden:

Polnischer Zungenbrecher:
 W Szczebrzeszynie chrząszcz
 brzmi
 w trzcinie i Szczebrzeszyn z tego
 słynie, że chrząszcz brzmi tam w
 trzcinie.
 (Błaszczak 2014: 67)

A a	Atlas	F f	Farbe	M m	Mai	Ś ś	~ Elch/ liśće
Ą ą	Bonbon	G g	Golf	N n	Narkose	T t	Taktik
B b	Box	H h	Fach	Ń ń	Cognac/ nj	U u	Uniform
C c	Zucker	I i	Intellekt	O o	Oktett	W w	Wanne
Ć ć	tja/ ć	J j	Jutta	Ó ó	und	Y y	~ Sinn
D d	Dollar	K k	Kokarde	P p	Psalm	Z z	Suppe/ zebra
E e	Ellipse	L l	Lampe	R r	Rum	Ż ż	meko palatalizirano ż
Ę ę	Cousin	Ł ł	Western (englische Aussprache)	S s	Sketch	Ź ź	Journal, Garage/ żaba

Die polnische Sprache kannte zwei nasale Vokale:

1. ą – Wird wie das o im frz. *Bonbon* (o) gesprochen.
2. ę – Wird wie das i im frz. *fin* (ö) gesprochen.

Im Polnischen wirst du oft Digraphen begegnen. Digraphe bestehen aus zwei Buchstaben, entsprechen aber einem Laut³⁵.

ch	Fach/ h
cz	Kitsch/ č
sz	Schach/ š
rz	Journal, Loge/ ž
rz	nach p, t, k: Schach/ š
dź	Dschungel/ džungla

³⁴ Die Tabelle ist angelehnt an Lewicki 2002 zitiert nach Tafel et al. 2009: 24 und Birnbaum; Molas 2012:146.

³⁵ Die Tabelle ist angelehnt an Lewicki 2002 zitiert nach Tafel et al. 2009: 25 und Birnbaum; Molas 2012: 146.

dź	weiches dsch/ ě
dz	Zement/ c

4. Zum Einstieg: In diesen BKS-Text haben sich polnische Laute eingeschlichen. Markiere und schreibe sie mit der BKS-Entsprechung in die Zeile. Ein Beispiel ist gegeben.

a.

Kasaba je **živela** od mosta i rasla iz néga kao iz svoga neunisztivog korena.

(Da bi se jasno videla i potpuno razumela slika kasabe i priroda nénog odnosa prema mostu, treba znati da u varoszi postoji još jedna ćuprija, kao szto postoji još jedna reka. To je Rzav i na nému drveni most. Na samom kraju varoszi Rzav uticze u Drinu, tako da se srediszte varoszi i ujedno néna glavnina nalaze na pešczanom jeziczku zemlije izmedžu dve reke, velike i male, koje se tu sastaju, a rasuta periferija prostire se sa druge strane mostova, na levoj obali Drine i na desnoj obali Rzava. Varosz na vodi [...]

(Andrić 2013: 6f.)

živela – **živela** → poln. *ż* = BKS *ž*

b.

Sad je pola pet. Nastavnica Lidija je molila da joj poszaliijemo priczze do pet kako bi imala vremena da ih prevede do sutra.

-Nisi poslala? Ne mogu da verujem! Pa kad ćesz? Sad će pet! – upravo mi vicze Tamara u sluszalicu.

Stalno me zbog neczega grdi. Tvrdi da je ona svoju priczu poslala josz jutros, i to je sto posto taczno.

- Ja ne czekam posledni sekund – kaže, szto bi trebalo da znaczi „za razliku od tebe“. – Szta imasz josz da prepravlijasz? Mora jednom da se stavi taczka.

(Ćirić 2019: 11)

5.2.2. Hypothesengrammatik

Die Hypothesengrammatik, angelehnt an Weiß (2011: 56), jedoch an die slavischen Sprachen angepasst, könnte wie folgt aussehen:

Hypothesengrammatik

Grammatik	Polnisch	BKS	Beobachtungen Unterschiede Gemeinsamkeiten
Nomen Nomen auf -a: Nomen auf -o: Nomen auf -e			
Verben Konjugationen der Verben Tritt es immer in Kombination mit Personalpronomen auf?			
Adjektive Endungen der Adjektive			
Übereinstimmung der Nomen mit den Adjektiven Adjektiv + männliches Nomen Adjektiv + weibliches Nomen Adjektiv + sächliches Nomen			
Personalpronomen (z.B.:			

häufige Konjunktionen (z.B.: a, i, jak, ...)			
häufige Präpositionen (z.B.: do, od, o, u, z, ...)			
Affixe (Präfixe, Suffixe) (z.B.: wy-,			

Die SchülerInnen können diese Tabelle mit beliebigen Faktoren ergänzen. Wie bereits erwähnt, geht es hier um das Ordnen und Weiterentwickeln eigener sprachlicher Hypothesen sowie an ein Annähern der Grammatik der Zielsprache.

5.2.3. Mehrsprachige Wortsammlung

Dazu passend kann eine Liste mehrsprachiger Wortsammlung erstellt und laufend ergänzt werden. Hier die Tabelle in Anlehnung an Ollivier und Strasser (2010: 116):

Mehrsprachige Wortsammlung

Trage Wörter gleicher Bedeutung ein. Fallen dir hier Regelmäßigkeiten oder Abweichungen in der Lexik der Sprachen auf? Zwei Beispiele sind gegeben.

BKS	Polnisch	Platz für Bemerkungen
učesnik w. učesnica	uczesnik w. uczestniczka	Das polnische /cz/ entspricht dem /č/ des BKS.
otac	ojciec	Im Alltag wird eher <i>papa</i> verwendet.

Um die SchülerInnen an die Thematiken hinzuführen, können zB Mind-Maps anstatt bloßem Eintragen in Tabellen, zum Thema der Internationalismen erstellt werden. Ebenso können, angelehnt an Weiß (2011: 51) Schülern und Schülerinnen Kärtchen mit bekannten Internationalismen zugeteilt werden, die sie in Gruppen der Herkunftssprache zuordnen sollen. Ziel dieser Übung soll nach Weiß (vgl. ebd.) die Stärkung des Bewusstseins der Beziehungen zwischen einzelnen Sprachen sein.

Ebenso besteht die Möglichkeit den Schülern und Schülerinnen eine leere Weltkarte auszuteilen, in welche sie das Wort im vermuteten Ursprungsland zu platzieren versuchen.

5.3. Zeitungsartikel: Historia igrzysk olimpijskich – fascynujące dzieje najważniejszego wydarzenia sportowego

Historia igrzysk olimpijskich – fascynujące dzieje najważniejszego wydarzenia sportowego

10.04.2023 / Artur Białek



Abbildung 20: Olympische Spiele (<https://www.national-geographic.pl/artykul/historia-igrzysk-olimpijskich-fascynujace-dzieje-najwazniejszego-wydarzenia-sportowego>) [letzter Zugriff am 20.06.2023]

Igrzyska olimpijskie to wydarzenie wyjątkowe. Co 4 lata ściągają na trybuny i przed ekrany telewizorów miłośników sportu z całego świata. Nie tylko ich, bo sportową rywalizację z zapartym tchem śledzą także te osoby, których zainteresowania na co dzień skupiają się na innych obszarach. Z kolei dla sportowców już sam udział w igrzyskach jest niebywałym wyróżnieniem, a olimpijski medal stanowi dla nich jedno z najcenniejszych trofeów. Równie ciekawa, co samo wydarzenie, jest historia igrzysk olimpijskich. Trzeba bowiem pamiętać, że mówimy tu o najstarszej i jednocześnie największej międzynarodowej imprezie sportowej.

Szlachetne współzawodnictwo i braterstwo wszystkich narodów – właśnie takie hasło przyświeca organizacji igrzysk olimpijskich. Odbywająca się co 4 lata impreza bez wątpienia jest najbardziej prestiżowym wydarzeniem w świecie sportu. Na przestrzeni lat, reputacja zawodów była jednak wystawiana na ciężkie próby, gdy światy wielkiego sportu i wielkiej polityki zaczęły przenikać się wzajemnie. Ot, znak czasów nowożytnych.

Początki igrzysk olimpijskich

Ojczyzną igrzysk olimpijskich jest starożytna Grecja. Wielka impreza sportowa, organizowana ku czci Zeusa, odbywała się co cztery lata. Okres między igrzyskami nazywano *olimpiadą*.

Jak narodziło się to wydarzenie? Tego nie wiadomo. Według mitów, zainicjował je Herakles Idajski, który wezwał swoich braci do rywalizacji w biegu. Zwycięzca miał otrzymać dekorację w formie gałązki oliwnej.

Pierwsze udokumentowane igrzyska odbyły się w 776 roku p.n.e. Areną zmagani starożytnych sportowców była Olimpia – ośrodek kultu Zeusa i wielkie centrum sportowo-kulturowe. To właśnie temu miastu impreza zawdzięcza swoją nazwę.

Antyczne igrzyska olimpijskie

Jeszcze przed rozpoczęciem igrzysk ogłaszana była *ekecheiria*, czyli „święty rozejm” lub „boży pokój”. Oznaczało to, że wszystkie greckie państwa-miasta (*polis*) musiały zawiesić broń na dwa miesiące. Dzięki temu zawodnicy i widzowie mogli bezpiecznie dotrzeć do Olimpii i wrócić do swoich domostw.

Rywalizację w zawodach mogli podejmować wyłącznie greccy mężczyźni. Dopiero w IV wieku p.n.e. do udziału w igrzyskach dopuszczono także Macedończyków, a nieco później – urodzonych w Grecji Rzymian.

Kobiety miały zakaz uczestniczenia w igrzyskach. Mało tego, nie mogły nawet obserwować zmagani, pod groźbą kary śmierci. Zasada ta nie obejmowała jedynie kapłanek Hestii i Demeter.

Początkowo zawody trwały jeden dzień. Później wprowadzono formułę pięciodniową. Wówczas antyczni sportowcy zaczęli rywalizować w pięciu dyscyplinach, do których zaliczały się:

- wyścigi rydwanów,
- pięciobój klasyczny,
- konkurencje biegowe,
- boks,
- pankration, czyli konkurencja łącząca zasady bokserskie i zapaśnicze.

Zanim zawodnicy przystąpili do rywalizacji, składali przysięgę. Przed pomnikiem Zeusa rozkładano wówczas poćwiartowane mięso dzika, a każdy uczestnik zawodów, w towarzystwie swojego ojca i braci, przysięgał, że nie dopuści się haniebnego oszustwa. Potwierdzeniem tego

była druga składana przysięga, w której uczestnik zawodów deklarował, że do rywalizacji przygotowywał się sumiennie przez okres 10 miesięcy.

W starożytnej Grecji panował kult piękna męskiego ciała, więc poszczególne konkurencje były rozgrywane nago. Wyjątek stanowiły jedynie wyścigi rydwanów i biegi hoplitów.

Należy wspomnieć, że antyczne igrzyska olimpijskie były wydarzeniem nie tylko sportowym, ale także religijnym i kulturowym. Z tego względu, zmaganiom zawodników towarzyszyły literackie i muzyczne agony.

Tradycja organizowania tego podniosłego wydarzenia w Olimpii przetrwała przez 1168 lat. W tym czasie odbyły się 293 igrzyska. Została przerwana w 393 roku n.e., gdy cesarz Teodozjusz I Wielki uznał to wydarzenie za pogańskie i zarządził zakaz jego organizowania.

[...]

Quelle: <https://www.national-geographic.pl/artukul/historia-igrzysk-olimpijskich-fascynujace-dzieje-najwazniejszego-wydarzenia-sportowego> (Zugriff am 14.06.2023)

5.4. Arbeitsblatt 1

Vor dem Lesen:

1. In welcher Sprache ist dieser Text verfasst?

- a. Polnisch
- b. Tschechisch
- c. Slowakisch

Begründe deine Wahl:

2. Um was für eine Textsorte könnte es sich hier handeln?

- a. Buchausschnitt
- b. Tagebucheintrag
- c. Zeitungsartikel

Während des Lesens (selektives Verstehen):

3. Thema einkreisen: Lese dir die Überschrift genau durch und sehe dir das Bild genau an. Anschließend überfliege den Text kurz. Worüber könnte dieser Text handeln? Achte hierbei auf Wörter, die du verstehst!

4. Lese dir den Text nochmal durch.

- a. Unterstreiche nun mit einem **blauen** Stift Internationalismen, Eigennamen oder Lehnwörter, die du sofort erkennen konntest. Hierbei handelt es sich meist um Wörter englischen, griechischen oder lateinischen Ursprungs.
- b. Unterstreiche mit einem **grünem** Stift Wörter, Phrasen oder Sätze, die du mit Hilfe des BKS herleiten konntest. Diese Wörter zählen zum panslavischen Wortschatz.
- c. Arbeite laufend mit deiner Hypothesengrammatik.

Trage diese Wörter in die Tabelle ein. Wie hast du das Wort, die Phrase oder den Satz erkannt? Aus welcher Sprache und welchem Wort hast du es ableiten können? Trage in die relevante Tabelle ein. Beispiele sind gegeben.

	Internationalismen
Erkanntes aus dem Polnischen	
<i>sportu</i>	Sport

	Wörter, die ich aufgrund meiner BKS-Kenntnisse erkannt habe
Erkanntes aus dem Polnischen	
<i>początki</i>	početak

Lautentsprechungen: Beobachte nochmals deine gefundenen Wörter. Welcher Unterschied fällt dir auf. Versuche eigene Regeln aufzustellen. Anschließend vergleichen wir im Plenum die Resultate und lernen ein wenig über die slavischen Lautentwicklungen, wie Jerwandel oder der Entwicklung der urslavischen Nasalvokale.

5. Beispiel: Beobachtet man das polnische Wort *początki* und *početak* aus dem BKS, so wird ersichtlich das das polnische /cz/ dem /č/ des BKS entspricht.

6. Markiere noch immer unbekannte Wörter durch Unterstreichen in **roter** Farbe. Schlage im Wörterbuch nach.

7. Wähle einen Absatz des Artikels und versuche diesen im ersten Schritt wortwörtlich zu übersetzen.

Dies könnte wie folgt aussehen:

<i>Rywalizację</i>	<i>w</i>	<i>zawodach</i>	<i>mogli</i>	<i>podejmować</i>	<i>wyłącznie</i>	<i>greccy</i>	<i>mężczyźni.</i>
Rivalizacija	u	zavodu	mogli	?	?	grčki	muškarci

Überlege dir, ob es hier falsche Freunde geben könnte. Überprüfe dies anhand des Wörterbuches und verwende zur Stütze deine Hypothesengrammatik.

6. Erkenntnisse und Fazit

Zu Beginn der Arbeit stellte ich mir folgende Fragen:

- Welche linguistischen Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen zwischen Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und Russisch? Inwiefern können Ähnlichkeiten sowie Unterschiede im Zuge der Interkomprehension genutzt werden?
- Welche Methoden sowie Lehr- und Lernmaterialien können eingesetzt werden, um die Ziele der Interkomprehensionsdidaktik bestmöglich zu erreichen?
- Kann die Interkomprehensionsmethode im Unterricht realisiert werden?

Im Laufe des Schreibprozesses kam ich zu folgenden Erkenntnissen:

Da sich die Interkomprehensionsmethode auf den Erwerb rezeptiver Kompetenzen in genetisch verwandten Sprachen fokussiert und für sowohl Lehrpersonen sowie SchülerInnen äußerst zeitintensiv ist, kann sie nicht komplett in den schulischen Unterricht übernommen werden. Jedoch können einzelne Ansätze bzw. Methodiken in den regulären Fremdsprachenunterricht integriert werden.

Zu den Sprachen:

BKS und Russisch zeigen deutliche Ähnlichkeiten, doch die reiche Flexionsmorphologie sowie etliche Abweichungen erfordern seitens der Lernenden viel Übung sowie das Auswendiglernen. Hierbei hilft die Interkomprehensionsmethode nicht. Nur durch ausreichend Übung kann ein Durcheinander vermieden werden.

Vorbereitung:

Um die Interkomprehensionsmethode so effektiv wie möglich an die Schülerinnen zu bringen, wird von der Lehrperson in beiden Sprachen ein sehr hohes Kompetenzniveau verlangt.

Ebenso verlangt die Suche nach dem richtigen Text sehr viel Zeit. Nicht jeder Text ist gleich gut erschließbar. Nur 30% opaker Formen können das Erschließen typologisch ähnlicher Sprachen behindern.

Anforderungen an die SchülerInnen:

Die Annahme, dass jeder und jede SchülerIn ein gleich hohes Niveau der Erst- oder Muttersprache hat, ist eine reine Utopie. Die unterschiedlichen Grade der Ausprägungen der

Kenntnisse der SchülerInnen in den eigenen Muttersprachen erschweren den Einsatz dieser Methode. Um gewisse Muster durchzublicken, benötigen die SchülerInnen ein sehr hohes Niveau in deren Mutter- bzw. Erstsprache. Jede Person kann aber rezeptive Kompetenzen, jedoch in unterschiedlichem Grade, erreichen.

Neben hohen sprachlichen Kompetenzen verlangt die Interkomprehensionsmethode ein äußerst hohes Maß an Selbstreflexion. Desweiteren müssen während des Interkomprehensionsprozesses kognitive und metakognitive Prozesse in Worte gefasst werden. Da derartige Prozesse in Worte zu fassen ein hohes Maß an Selbstreflexion sowie Wortgewandtheit verlangen, ist diese Fähigkeit nicht jedem und jeder SchülerIn zuzumuten.

Durchführung:

Die Methode ist äußerst zeitintensiv und kann nicht zur Gänze in den Unterricht übernommen werden. Die Übernahme einiger Ansätze lässt den klassischen Fremdsprachenunterricht aber spannender und innovativer werden. Außerdem können etliche Ansätze der EuroCom-Methode den Schülern und Schülerinnen mit der Erst- bzw. Muttersprache BKS bei auftretenden Schwierigkeiten eine Stütze darstellen.

7. Содержание

Введение

Данная работа посвящена исследованию межъязыковой дидактики и ее интеграции в процесс обучения иностранным языкам. Целью работы было выяснить, как учащиеся с родным языком БХС должны классифицировать сходства и различия русского языка с помощью метода интерпонимания. В своей работе я представлю некоторые методы и предполагаемые упражнения.

В первой части моей работы я занимаюсь определением понятия "интерпонимание". Это оказалось очень сложным, поскольку существует несколько попыток его определения. В период с 1993 по 2012 год было записано 112 различных определений (см. Ollivier; Strasser 2013: 25).

Интерпонимание в настоящее время классифицируется как сетевое изучение языков. При этом необходимо подчеркнуть, что языки нельзя рассматривать отдельно, поскольку все они связаны в нашем ментальном лексиконе (ср. Meißner 1999: 69).

Иноязычные тексты - в данном случае русские - должны быть открыты с помощью уже имеющихся языковых навыков - в данном случае БХС, которые ученики приносят с собой из дома.

Лучше всего интерпонимание работает с генетически родственными языками.

Романисты считаются пионерами в проектах по дидактике интерпонимания. Сюда можно назвать проекты *Intercommunicabilité romane*, *EuRom4*, *EuroComRom* и *Galatea* (см. Ollivier; Strasser 2013: 37).

Все эти проекты имели одни и те же цели:

- Содействие языковому разнообразию и многоязычию в Европе
- Сохранение языкового разнообразия в Европе
- Развитие рецептивной компетенции
- Использование имеющихся у учащихся знаний

Научная группа EuroCom (аббревиатура от Europäische Interkomprehension) Франкфуртского факультета романистики работает над методами и стратегиями, помогающими людям получить межъязыковые навыки рецептивного чтения. EuroCom показывает ученикам, как эффективнее всего использовать уже имеющиеся знания. Впоследствии EuroCom помогает распознать уровень знаний в генетически родственном целевом языке, обращаясь к знаниям в своем родном или целевом языке (ср. Klein 2002: 30f.). Обучающиеся знакомятся со стратегиями с помощью которых можно перенести уже имеющиеся неиспользованные, латентные знания. В процессе дальнейшего обучения такие стратегии должны быть углублены, чтобы оптимально использовать полученные знания и извлечь из них максимальную выгоду.

К тому же EuroCom приносит следующие побочные эффекты:

- Приобщение к культурному разнообразию Европы
- Знакомство с малыми языками, а также с языками национальных меньшинств

Цели методики интерпонимания

Учащиеся должны в кратчайшие сроки развить рецептивную компетенцию на генетически близком целевом языке. Речь идет, прежде всего, об оптимизации навыков понимания прочитанного, а также о стратегиях развития, которые ведут к этому (ср. Heinz; Kuße 2015: 28). К тому же границы типичного обучения иностранным языкам должны быть нарушены (ср. Ollivier, Strasser 2013: 50).

Основная цель дидактики интерпонимания - реалистичное обучение языкам (см. Klein; Stegmann 2015: 28). В данном случае это подразумевает, что лингвистическая и рецептивная компетенции могут быть приобретены без больших учебных трудозатрат и максималистских требований к компетенциям.

Кроме того, необходимо устранить пять самых распространенных страхов учащихся, связанных с изучением языка:

1. "Я слишком стар. Язык можно выучить только в детстве" (Klein; Stegmann 2000: 17).
2. "Я не одарен в языках" (Klein; Stegmann 2000: 17).
3. "Я путаюсь, когда изучаю похожий язык. Я боюсь смешения" (Klein; Stegmann 2000: 17).

4. "Когда я изучаю новый язык, я больше не могу говорить на других иностранных языках" (Klein; Stegmann 2000: 18).
5. "Я не осмелюсь говорить на языке, пока не знаю его правильно" (Klein; Stegmann 2000: 18).

Семь сит

EuroCom разработала семь областей трансфера, чтобы показать учащимся, как систематически переносить уже изученные структуры и имеющиеся знания на новый язык.

Зыбатов и Зыбатов (2002: 70сл.) оптимизировали метод EuroCom для славянских языков и организовали семь сит немного по-другому:

- 1-е сито: международная лексика
- 2-е сито: общеславянская лексика
- 3-е сито: фонетические соответствия
- 4-е сито: шрифт и произношение
- 5-е сито: Морфосинтаксис
- 6-е сито: основные типы предложений
- 7-е сито: Фиксация (префиксы и суффиксы)

Каждое сито в отдельности освещает то, как можно справиться с языковыми общностями, а также с препятствиями.

В каждом сите я показываю упражнения и методы, которые развивают компетенцию в этой области. Как я уже говорила, с помощью упражнений я хотела бы показать возможный способ преодоления языковых общностей, а также препятствий.

Реализация интерпонимания в учебном процессе

Метод интерпонимания связан с конструктивистским подходом к обучению. Учащиеся могут сами решать, на каких грамматических и лексических явлениях они хотят сосредоточиться.

В качестве введения в метод интерпонимания рекомендуется чтение. Здесь речь идет не о понимании каждого отдельного слова, а о понимании с хорошей степенью

приближения. Зыбатов (2002: 360) считает особенно подходящими газетные статьи, поскольку по их содержанию легко составить гипотезу. Это значительно облегчает понимание.

Кляйн и Штегманн (2000: 22) рекомендуют при чтении придерживаться следующего порядка действий:

- Обвести тему на основе заголовка
- Первое быстрое чтение и чтение вслух текста носителем языка.
- Называние общей темы или цели и определение основной идеи
- Перевод уже известных слов с помощью интернационализмов
- Восполнение пробелов путем оптимизации изыскания

Предпосылки и условия, создаваемые для обучаемых

Дидактика интерпонимания предполагает, что каждый учащийся имеет базовые знания потенциального языка-источника или языка-моста (ср. Schwender 2020: 90).

От учеников при этом требуется очень самостоятельная и автономная работа.

Согласно Бэру (2015: 337сл.), обучение с использованием метода интерпонимания требует методических элементов, которые в значительной степени способствуют развитию языкового и учебного сознания:

- Обучающиеся могут самостоятельно решать, каким будет процесс их обучения. Преподаватель выступает лишь в роли советчика и модератора, оказывающего индивидуальную поддержку и представляющего стратегии развития (ср. Schwender 2020: 90).
- В отличие от учебно-интенциональных текстов на занятиях по иностранному языку, часто воспринимаемых как очень скучные, метод интерпонимания предусматривает использование текстов типа статей из газет или блогов, так как они приводят к повышению мотивации учащихся.
- Ученики сами должны наблюдать за своими учебными успехами.

- Гипотезы о языке и процессе обучения должны постоянно рефлексироваться и обсуждаться учащимися.
- Кроме того, процессы поиска слов и словообразования должны быть записаны на диктофон.
- В ходе процесса обучения учащиеся создают свой собственный многоязычный словарь.

Методические элементы дидактики интерпонимания являются высоко когнитивно активизирующими. Поэтому студентам необходимо обеспечить периоды передышки. Фазы "дыхания" и "разрядки" включают работу перед чтением и после чтения.

Репертуар методов

Рекомендуется использовать следующие методы:

- Подстрочный перевод
- Спонтанная грамматика
- Протоколы мышления
- Работа с параллельными текстами
- Еврокомпозицы
- Лексические серии
- Работа с нехудожественными текстами и воспроизведение текста
- Работа с аутентичными текстами (напр. молодежная литература)
- Дневник учебного успеха
- Биография изучения языков

Преимущества и ограничения дидактики интерпонимания

Бэр (2009: 528) называет в качестве одной из наиболее эффективных функций, помимо развития языковой культуры и языкового сознания, положительное влияние на общее отношение к языкам. Кроме того, студенты учатся работать чрезвычайно автономно.

Но такая высокая степень саморефлексии может привести и к ряду проблем. Невозможно требовать от учащихся умения выражать словами когнитивные и метакогнитивные процессы. Этим умением мало кто владеет.

Большое различие уровней владения родным языком затрудняет применение этого метода.

Кроме того, не все тексты могут быть открыты с помощью метода интерпонимания. Здесь также не получится обойтись без чтения и заучивания наизусть списков слов (Tafel et al. 2009: 55).

Подготовка и проведение уроков дидактики интерпонимания занимает много времени и сложно полностью интегрировать в учебный процесс по иностранному языку.

Полевые отчеты

Удалось найти только полевые отчеты по проектам. Они показали быстрый прогресс в области рецептивной компетенции, чего обычно не удается достичь даже за два и более года в традиционном обучении иностранным языкам.

Заключение

В последней части своей работы я посвятила себя разработке концепции возможных уроков интерпонимания. Для этого я выбрала славянские языки - боснийский/хорватский/сербский и польский. Тут мне тоже стала ясна невозможность полной интеграции в уроке иностранных языков.

В итоге можно выделить следующие трудности и препятствия:

- Время, необходимое для подготовки, реализации, постобработка
- Отсутствие знаний или различный уровень владения родным языком
- высокая степень самостоятельной работы учащихся

Я пришла к выводу, что интегрировать можно только отдельные компоненты дидактики интерпонимания.

Этот метод требует значительного времени и не может быть полностью принят в учебном процессе. Однако применение некоторых подходов делает традиционное обучение иностранным языкам более интересным и инновационным. Кроме того, в случае возникновения трудностей несколько подходов метода "ЕвроКом" могут стать поддержкой для учащихся с первым или родным языком БХС.

8. Literaturverzeichnis

Andrić, Ivo (2013): Na Drini ćuprija. Zagreb: Školska knjiga.

Austin, John Longshaw (1962): How to Do Things with Words. Oxford: Clarendon.

Bastašić, Lana (2018): Uhvati zeca. Beograd: Booka.

Bastašić, Lana (2021): Pojmat' zajca. Inspiria: Moskva.

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

Bär, Marcus et al. (2015): Spanischunterricht einmal anders beginnen – Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul. In: Araújo e Sá, Maria; Pinho, Ana Sofia: Intercompreensão em context educativo: resultados da investigação. Aveiro: UA Editora, 329-359.

Białek, Artur (2023): Historia igrzysk olimpijskich – fascynujące dzieje najwaźniejszego wydarzenia sportowego.10.04.2023.

<https://www.national-geographic.pl/artukul/historia-igrzysk-olimpijskich-fascynujace-dzieje-najwazniejszego-wydarzenia-sportowego> [letzter Zugriff am 14.06.2023]

Birnbaum, Henrik; Molas, Jerzy (2012): Das Polnische. In: Rehder, Peter (Hrsg.): Einführung in die slavischen Sprachen. Darmstadt: WBG, 145-164.

Błaszczak, Joanna (2014): Das Polnische und das Tschechische. In: Krifka, Manfred et al. (Hrsg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin/Heidelberg: Springer VS, 67-92.

Böing, Maik (2004): Interkomprehension und Mehrsprachigkeit im zweisprachig französischen Bildungsgang. Ein Erfahrungsbericht. In: französisch heute, Bd. 35, 18-31.

Bunčić, Daniel (2000): Das sprachwissenschaftliche Problem der innerslavischen ‚falschen Freunde‘ im Russischen. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das

Lehramt für die Sekundarstufe II mit Zusatzprüfung für die Sekundarstufe I. Slavisches Institut der Universität zu Köln.

Carius, D.; Eichler, Ernst (2002): Fallstudie VI: Die slavischen Sprachen. In: Cruse, Alan et al. (Hrsg.): Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 847-855.

Ćirić, Sonja (2019): Neću da mislim na Prag. Sve ima smisla ako radiš ono što voliš. Beograd: Laguna.

Doyé, Peter (2003): Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Fremdsprachenunterrichts. In: Meißner, Franz-Joseph; Picaper, Ilse (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. Beiträge zum Kolloquium zur Mehrsprachigkeit zwischen Rhein und Maas. La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne. Tübingen: Narr.

Doyé, Peter (2004): A methodological framework for the teaching of intercomprehension. In: Language Learning Journal, Bd. 30, Nr. 1, 59-68.

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.

Edelmann, Walter (1993): Lernpsychologie. Eine Einführung. Weinheim: Beltz PVU.

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

Fischer, Karin (2007): Slavische Sprachen und die sprachpolitische Perspektive der Europäischen Union unter besonderer Berücksichtigung der Sprachenerwerbskonzeption EuroComSlav. Diplomarbeit, Universität Wien.

Gall, Jelena et.al (2020-2021): Interkomprehension BKMS-Russisch. Zürich: Pressbook.
<https://dlf.uzh.ch/openbooks/interslav/front-matter/introduction/>

Glück, Helmut; Rödel, Michael (Hrsg.) (2016): Metzler Lexikon Sprache. 5. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler.

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

Klein, Horst Günter; Stegmann, Tilbert Dídac (Hrsg.) (2000): EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können. 2. Korrigierte Auflage. Aachen: Shaker.

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

Klein, Horst Günter; Reissner, Christina (2003): EuroComRom. Historische Grundlagen der romanischen Interkomprehension. 2. Korrigierte Auflage. Aachen: Shaker.

Kornfeind, Angelika; Kollarics, Stefan (2015): Dobar tek 1. Udžbenik. Lehrbuch der kroatischen Sprache für das 1. Lernjahr/Anfänger. Eisenstadt: E. Weber Verlag.

Kramsch, Claire (2014): *Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization*: Introduction. In: *The Modern Language Journal*, Bd. 98, Nr. 1, 296-311.

Lutjeharms, Madeline (2019): Interkomprehension und sprachliche Kompetenzen. In: Fäcke, Christiane; Meißner, Franz (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 325-329.

Meißner, Franz-Joseph (1999): *Das mentale Lexikon aus Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik*. In: *Grenzgänge*, Bd. 6, Nr. 12, 62-80.

Meißner, Franz-Joseph (2001): Aus der Mehrsprachenwerkstatt. Lexikalische Übungen zum Zwischen-Sprachen-Lernen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, Bd. 35, Nr. 49, 30-35.

Meißner, Franz-Joseph (2003): Grundüberlegungen zur Praxis des Mehrsprachenunterrichts. In: Meißner, Franz-Joseph; Picaper, Ilse (Hrsg.), Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. Tübingen: Narr, 92-106.

Meißner, Franz-Joseph (2004): EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie. In: Rutke, Dorothea; Weber, Peter (Hrsg.), Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa. Sankt Augustin: Ansgard Verlag, 97-116.

Meißner, Franz-Joseph (2007): Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Werlen, Erika; Weskamp, Ralf (Hrsg.), Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 81-102.

Meißner, Franz-Joseph (2008): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Tanzmeister, Robert (Hrsg.), Lehren, Lernen, Motivation. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Wien: Praesens-Verlag, 63-93.

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

Melo-Pfeifer, Silvia (2018): Interkomprehension in der mehrsprachigen Interaktion. Interaktionelle Merkmale, didaktische Nutzung und Kritiken im Rahmen der Interkomprehension zwischen romanischen Sprachen. In: Melo-Pfeifer, Silvia; Reimann, Daniel (Hrsg.), Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the Art, Implementierung des REPA und Perspektiven. Tübingen: Narr, 205-227.

Ollivier, Christian; Strasser, Margareta (2010): Vielfalt der Interkomprehensionsdidaktik – eine Analyse der bestehenden didaktischen Ansätze. In: Newby, David; Rückl, Michaela; Hinger, Barbara (Hrsg.): Mehrsprachigkeit. Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht, Wien: Praesens Verlag, 15-30.

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

Pelz, Heidrun (2013): Linguistik. Eine Einführung. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Prokopowicz, Tanja (2017): Mehrsprachige kommunikative Kompetenz durch Interkomprehension. Eine explorative Fallstudie zu romanischer Mehrsprachigkeit aus der Sicht deutschsprachiger Studierender. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Rehder, Peter (Hrsg.) (2012): Einführung in die slavischen Sprachen. Darmstadt: WBG.

Richert, Hans; Püllen, Karl (Hrsg.) (1967): Die Neugestaltung der höheren Schulen in Preußen im Jahre 1925. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Schöpp, Frank; Mössner, Christiane; Hinger, Barbara (2010): Interkomprehensionsunterricht: von der Uni an die Schule und zurück. In: Newby, David; Rückl, Michaela; Hinger, Barbara (Hrsg.): Mehrsprachigkeit. Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht, Wien: Praesens Verlag, 31-51.

Schwender, Philipp (2020): Interkomprehension beim Mehrsprachenlernen. Theoretische Grundlagen und praktische Impulse für den Unterricht. In: Hülsmann, Christoph; Ollivier, Christian; Strasser, Margareta (Hrsg.), Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung. Salzburg: School of Education der Universität Salzburg, 87-102.

Statistik Austria (2022): Bildung in Zahlen. Tabellenband. Wien: Statistik Austria. Die Informationsmanager.

https://www.statistik.at/fileadmin/pages/325/Bildung_in_Zahlen_20_21_Tabellenband.pdf

[letzter Zugriff am 19.06.2023]

Tasić, Milan; Gačević, Radojko (2011): Gramatika srpskog jezika. Beograd: Leo.

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

Uspenskij, Ėduard Nikolaevič (2016): Čeburaška, Krokodil Gena, Šapokljak i vse-vse-vse. OOO Izdatelstvo AST.

Vogel, Klaus; Vogel, Sigrid (1975): Lernpsychologie und Fremdsprachenerwerb. Bd. 14. Tübingen: Niemeyer Verlag.

Volmert, Johannes et al. (1990): Internationalismen in der europäischen Theatersprache. Ein achtsprachiger Vergleich eines bildungssprachlichen lexikalischen Sektors. In: Braun, Peter; Schaefer; Burkhard; Volmert, Johannes (Hrsg.), Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 123-162.

Weiß, Petra (2011): Interkomprehension als Chance. Eine empirische Untersuchung zum Erwerb rezeptiver Fertigkeiten im Spanischen und Portugiesischen. Diplomarbeit, Karl-Franzens-Universität Graz.

Westheide, Henning (1997): Trügerische Nähe. Niederländisch-deutsche Beziehungen in Geschichte, Sprache und Kultur. Münster: Europa.

Winton, Tim (2014): Žizn' u vody.. In: GEO, Bd. 6, Nr. 195, 78-86.

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

Zybatow, Lew Nikolajewitsch; 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.

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

Weblinks:

https://en.wikipedia.org/wiki/Russian_alphabet

https://en.wikibooks.org/wiki/False_Friends_of_the_Slavist [Zugriff am 3.5.2023]

<https://www.centarzaafirmacijuirazvoj.org/2021/02/26/poteskoce-u-ucenju-ruskog-lazni-prijatelji/> [Zugriff am 8.5.2023]

9. Abbildungen

ABBILDUNG 1: OPTIMIERTES ERSCHLIEßEN (HEINZ; KUßE 2015: 30)

ABBILDUNG 2: INTERNATIONALISMEN ([HTTPS://DLF.UZH.CH/OPENBOOKS/INTERSLAV/WP-CONTENT/UPLOADS/SITES/44/2021/12/INTERNATIONALISMEN-PB.PDF](https://dlf.uzh.ch/openbooks/interoslav/wp-content/uploads/sites/44/2021/12/internationalismen-pb.pdf)) [ZUGRIFF AM 20.06.2023]

ABBILDUNG 3: GRUNDWORTSCHATZ BKS UND RUSSISCH ([HTTPS://DLF.UZH.CH/OPENBOOKS/INTERSLAV/WP-CONTENT/UPLOADS/SITES/44/2021/12/GRUNDWORTSCHATZ-PB.PDF](https://dlf.uzh.ch/openbooks/interoslav/wp-content/uploads/sites/44/2021/12/grundwortschatz-pb.pdf)) [ZUGRIFF AM 20.06.2023]

ABBILDUNG 4: LIQUIDAMETATHESE VS. VOLLAUT (HEINZ; KUßE 2015: 89)

ABBILDUNG 5: VEREINFACHUNG DER KONSONANTENGRUPPEN (VGL. HEINZ; KUßE 2015: 95)

ABBILDUNG 6: BESONDERHEITEN DES RUSSISCHEN (VGL. HEINZ; KUßE 2015: 74)

ABBILDUNG 7: ÜBUNGEN ZUR KYRILLISCHEN SCHRIFT BKS-RUSSISCH ([HTTPS://DLF.UZH.CH/OPENBOOKS/INTERSLAV/WP-CONTENT/UPLOADS/SITES/44/2021/12/KYRILLICA-UEBUNG.PDF](https://dlf.uzh.ch/openbooks/interoslav/wp-content/uploads/sites/44/2021/12/kyrillica-uebung.pdf)) [ZUGRIFF AM 21.06.2023]

ABBILDUNG 8: SINGULAR DER PERSONALPRONOMEN ([HTTPS://DLF.UZH.CH/OPENBOOKS/INTERSLAV/WP-CONTENT/UPLOADS/SITES/44/2022/01/MORPHOLOGIE-PERSONALPRONOMEN-END-PB.PDF](https://dlf.uzh.ch/openbooks/interoslav/wp-content/uploads/sites/44/2022/01/morphologie-personalpronomenen-end-pb.pdf)) [ZUGRIFF AM 20.06.2023]

ABBILDUNG 9: PLURAL DER PERSONALPRONOMEN ([HTTPS://DLF.UZH.CH/OPENBOOKS/INTERSLAV/WP-CONTENT/UPLOADS/SITES/44/2022/01/MORPHOLOGIE-PERSONALPRONOMEN-END-PB.PDF](https://dlf.uzh.ch/openbooks/interoslav/wp-content/uploads/sites/44/2022/01/morphologie-personalpronomenen-end-pb.pdf)) [ZUGRIFF AM 20.06.2023]

ABBILDUNG 10: ACHTUNG BEI KONJUGATION ([HTTPS://DLF.UZH.CH/OPENBOOKS/INTERSLAV/WP-CONTENT/UPLOADS/SITES/44/2022/01/09-TEMPORA-MIT-KONJUGATIONEN-PB.PDF](https://dlf.uzh.ch/openbooks/interoslav/wp-content/uploads/sites/44/2022/01/09-tempora-mit-konjugationen-pb.pdf)) [ZUGRIFF AM 20.06.2023]

ABBILDUNG 11: PERSONALPRONOMEN ([HTTPS://DLF.UZH.CH/OPENBOOKS/INTERSLAV/WP-CONTENT/UPLOADS/SITES/44/2022/01/MORPHOLOGIE-PERSONALPRONOMEN-END-PB.PDF](https://dlf.uzh.ch/openbooks/interoslav/wp-content/uploads/sites/44/2022/01/morphologie-personalpronomenen-end-pb.pdf)) [ZUGRIFF AM 20.06.2023]

ABBILDUNG 12: DAS MINISCHWEIN NAPOLEON ([HTTPS://DLF.UZH.CH/OPENBOOKS/INTERSLAV/WP-CONTENT/UPLOADS/SITES/44/2021/04/UEBERSETZUNG-PERSONALPRONOMEN-NAPOLEON.PDF](https://dlf.uzh.ch/openbooks/interoslav/wp-content/uploads/sites/44/2021/04/uebersetzung-personalpronomenen-napoleon.pdf)) [ZUGRIFF AM 20.06.2023]

ABBILDUNG 13: EINSETZÜBUNG ZU PRONOMEN ([HTTPS://DLF.UZH.CH/OPENBOOKS/INTERSLAV/WP-CONTENT/UPLOADS/SITES/44/2022/01/07-UEBUNG-POSSESSIV-UND-PERSONALPRONOMEN-ANNA-KARENINA-RUSSISCH-PB.PDF](https://dlf.uzh.ch/openbooks/interoslav/wp-content/uploads/sites/44/2022/01/07-uebung-possessiv-und-personalpronomenen-anna-karenina-russisch-pb.pdf)) [ZUGRIFF AM 20.06.2023]

ABBILDUNG 14: PRÄPOSITIONEN ([HTTPS://DLF.UZH.CH/OPENBOOKS/INTERSLAV/CHAPTER/01-PRAEPOSITIONEN-BKMS-RU-TABELLEN/](https://dlf.uzh.ch/openbooks/interoslav/chapter/01-praepositionen-bkms-ru-tabellen/)) [ZUGRIFF AM 20.06.2023]

ABBILDUNG 15: VERGLEICH THEATERWORTSCHATZ (VGL. VOLMERT ET AL. 1990: 135)

ABBILDUNG 16: DAS GALICISCHE REZEPT (VGL. SCHWENDER 2020: 97)

ABBILDUNG 17: SPRACHLERNSTRATEGIEN (VGL. SCHWENDER 2020: 98)

ABBILDUNG 18: STUMME EUROPAKARTE ([HTTPS://KARRIEREBIBEL.DE/EUROPA-KARTE/](https://karrierebibel.de/europa-karte/)) [ZUGRIFF AM 20.06.2023]

ABBILDUNG 19: POLNISCHES ALPHABET (VGL. TAFEL ET. AL 2009: 23)

ABBILDUNG 20: OLYMPISCHE SPIELE ([HTTPS://WWW.NATIONAL-GEOGRAPHIC.PL/ARTYKUL/HISTORIA-IGRZYSK-OLIMPIJSKICH-FASCYNUJACE-DZIEJE-NAJWAZNIEJSZEGO-WYDARZENIA-SPORTOWEGO](https://www.national-geographic.pl/artykul/historia-igrzysk-olimpijskich-fascynujace-dzieje-najwazniejszego-wydarzenia-sportowego)) [LETZTER ZUGRIFF AM 20.06.2023]

10. Anhang

10.1. Abstract Deutsch

Keywords

*Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Interkomprehensionsdidaktik
Fremdsprachenunterricht, Slavische Sprachen, Russisch, BKS, Polnisch*

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Interkomprehensibilität des BKS (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch) und Russisch. Durch die Gegenüberstellung dieser Sprachen soll beantwortet werden ob und in welchem Maße Interkomprehensionsmethodiken im Fremdsprachenunterricht integriert werden können.

Die Umsetzung der Interkomprehensionsmethodik wird anhand der sieben Siebe der EuroCom-Methode vorgestellt.

53,3% aller SchülerInnen in Wien verwenden gemäß Statistik Austria (2022: 188) nicht Deutsch als erstgenannte im Alltag gebrauchte Sprache.

Ein großer Anteil fällt hier auf Menschen aus dem ehemaligen Jugoslawien.

Da BKS und Russisch sprachlich verwandte Sprachen sind, wählen etliche SchülerInnen mit BKS als Erst- oder Muttersprache Russisch als zweite lebende Fremdsprache. Neben vielen Gemeinsamkeiten stolpern LernerInnen des Russischen aber schon schnell über etliche „falsche Freunde“ oder gleiche Endungen in verschiedenen Fällen.

Mit meiner Arbeit möchte ich zeigen, wie derartige Unterschiede mittels EuroCom-Methode eingeordnet und welche Übungen eingesetzt werden können, damit SchülerInnen von deren Erstsprache profitieren können.

Im letzten Kapitel werden weitere konkrete Interkomprehensionsaufgaben anhand eines Zeitungsartikels sowie Buchausschnitten in den Sprachen BKS und Polnisch aufgezeigt.

10.2. Abstract English

Keywords

Multilingualism, Multilingual Didactics, Intercomprehension, Foreign Language Teaching, Slavic languages, Russian, BCS, Polish

This thesis deals with the intercomprehensibility of BCS (Bosnian, Croatian, Serbian) and Russian. The comparison of these languages is intended to answer the question of whether and to what extent intercomprehension can be integrated into foreign language teaching.

The implementation of the intercomprehension methodology is presented using the seven sieves of the EuroCom-Method.

According to Statistik Austria (2022: 188), for 53.3 % pupils in Vienna German is not the primary language used in everyday life. A large amount of this is made up of pupils whose parents come from countries of the former Yugoslavia. Since BCS and Russian are linguistically related languages, quite a few pupils with BCS as their first or mother tongue choose Russian as their second living foreign language. Besides many linguistic similarities, learners of Russian quickly stumble over several false friends or the same endings in different cases. With this thesis, I would like to show how such differences can be classified by means of the EuroCom-Method and which exercises can be used in order to enable pupils to benefit from their first or native language.

In the last chapter, further practical intercomprehension tasks are shown using a newspaper article as well as book excerpts in the languages BCS and Polish.

10.3. Abkürzungen

BK	Bosnisch/Kroatisch
BKMS	Bosnisch/Kroatisch/Montenegrinisch/Serbisch
BKS, bks.	Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch
BS	Bosnisch/ Serbisch
bs.	bosnisch
D.	Dativ
dt.	deutsch
frz.	französisch
G. Sg.	Genitiv Singular
ital.	italienisch
kr.	kroatisch
N.	Nominativ
ostslav.	ostslavisch
Pl.	Plural
poln.	polnisch
Ps.	Person
P.	Präpositiv
RU	Russisch
russ.	russisch
Sg.	Singular
sp.	spanisch
sr.	serbisch
tsch.	tschechisch
u.a.	und andere
ukr.	ukrainisch