



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Slavische Interkomprehension im Russischunterricht
unter Berücksichtigung von SchülerInnen mit
slavischem Migrationshintergrund“

Verfasserin

Agnes Staar

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 344 362

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Englisch UF Russisch

Betreuer:

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

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Ich versichere, dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

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

Wien, am 15.5.2013

Agnes Staar

Vorwort

Die vorliegende Diplomarbeit entstand im Zeitraum Oktober 2012 bis Mai 2013 in Wien. Das Thema der Arbeit ergab sich durch Mag. Wolfgang Steinhauser, der in den vergangenen Jahren an der Slawistik Wien einige fachdidaktische Lehrveranstaltungen zum Thema Mehrsprachigkeit und Interkomprehension abgehalten hat. Ihm gilt deshalb an erster Stelle mein aufrichtiger Dank dafür, dass er mir nicht nur die Inspiration für die vorliegende Diplomarbeit gab, sondern mich darüber hinaus in vielerlei Hinsicht unterstützte.

Des Weiteren möchte ich mich herzlich bei Dr. Gero Fischer für die Betreuung, Hilfestellung und Beratung beim Verfassen dieser Arbeit bedanken, welche zu jeder Zeit genug Spielraum für ein selbstständiges und individuelles Arbeiten gelassen haben.

Ich bedanke mich weiters bei Veronika Polakova und Agata Kwiecien, die mir bei Übersetzungen ins Slovakische und Polnische hilfreich zur Seite gestanden haben.

Von ganzem Herzen danken möchte ich mich meinem Verlobten Kenan für seine grenzenlose Unterstützung und Liebe sowie dafür, dass er auch in Momenten an mich geglaubt hat, in denen ich selbst an mir gezweifelt habe. Ein besonderes Dankeschön richte ich ebenso an all meine Freundinnen, die mir allzeit beigestanden sind, allen voran meine besten Freundinnen Klaudia, Sophie, Jasmin und Tina.

Aufrichtigen Dank will ich schließlich meiner Familie aussprechen, die mir auf allen Lebensabschnitten den nötigen Rückhalt geboten hat, um wichtige Entscheidungen zu treffen und meine Ziele zu verfolgen. Ich bedanke mich von ganzem Herzen bei meinen Geschwistern Rupert und Johanna, die stets hinter meinen Wünschen gestanden sind und an mich geglaubt haben. Meinen Eltern, Josef und Karin Staar, danke ich dafür, dass sie mir dieses Studium, verschiedene Praktika und Reisen ermöglicht haben und mich darüber hinaus zu jeder Zeit finanziell unterstützt haben. Auf ihre Unterstützung und ihr Verständnis konnte ich immer zählen und auch heute noch geben sie mir den nötigen Halt und die Kraft, meine Ziele zu erreichen.

Ich widme diese Arbeit deshalb meiner Familie, für deren Liebe und Beistand ich unsagbar dankbar bin.

Inhaltsverzeichnis

Ehrenwörtliche Erklärung	3
Vorwort	5
1 Einleitung	11
2 Multikulturelles Österreich - Eine Bestandsaufnahme	13
2.1 Wie „multikulti“ ist Österreich?	13
2.1.1 Migrationsgesellschaft Österreich - gestern, heute, morgen	15
2.1.2 „Migrant“ - mehr als nur ein Schimpfwort	18
2.1.3 Integration vs. Assimilierung	19
2.1.4 Islam als neues Feindbild der Gesellschaft?	20
2.2 Pluralität und Bildung	24
2.2.1 Herausforderung Vielfalt	25
2.2.2 Pädagogik der Vielfalt	26
2.2.3 Die Interkulturelle Schule - Realität oder Utopie?	29
2.2.4 Multikulturalität in der Lehrerbildung und -fortbildung	31
2.2.5 Bildungspolitik und Migrationspädagogik	32
3 Europa und Mehrsprachigkeit	34
3.1 Die „Festung Europa“	34
3.1.1 Bilingualismus vs. Multilingualismus	35
3.1.2 Warum lernt niemand Tschechisch?	38
3.1.3 Sprachpolitische Maßnahmen der Europäischen Union	40
3.2 Interkomprehension als Schlüssel zu europäischer Mehrsprachigkeit	43
3.2.1 Spontane vs. gesteuerte Interkomprehension	44
3.2.2 Entwicklungen in der Mehrsprachigkeitsforschung	46
3.2.3 Ergebnisse in der Euro Comprehension	48
4 Kann interkomprehensiver Schulunterricht funktionieren?	52
4.1 Ausgewählte Fallstudien zu interkomprehensivem Schulunterricht	52
4.1.1 Romanische Interkomprehension an deutschen Gymnasien nach Bär	53
4.1.2 Wissenschaftliche slavische Interkomprehension an der Slavistik Wien	55

4.1.3 EuroComTranslat an der Universität Innsbruck	57
4.1.4 Interkomprehension an der Wirtschaftsuniversität Wien	58
4.1.5 Interkomprehension am Gymnasium Zwettl	60
4.2 Chancen und Möglichkeiten der Mehrsprachigkeitsdidaktik	62
4.2.1 Wozu interkomprehensiver Fremdsprachenunterricht?	63
4.2.2 Voraussetzungen für erfolgreichen interkomprehensiven Sprachunterricht	65
4.2.3 Keine Angst vor Fehlern!	69
4.2.4 Lesestrategien im interkomprehensiven Sprachlernprozess	71
4.2.5 Kommunikationsstrategien in exolingualen Sprachsituationen	73
5 Versuch einer methodisch-didaktischen Aufbereitung interkomprehensiven Russischunterrichts	75
5.1 Grundsätzliche Überlegungen zur Vorbereitung der Lektionen	76
5.1.1 Darf ich so etwas überhaupt?	76
5.1.2 Bin ich als RussischlehrerIn qualifiziert genug?	80
5.1.3 Wann sind meine SchülerInnen bereit für interkomprehensiven Unterricht?	81
5.1.4 Welche und wie viele slavische Zielsprachen sollte ich interkomprehensiv vermitteln?	82
5.1.5 Soll ich mich auf rezeptive Kompetenzen beschränken?	83
5.1.6 Wie nutze ich das Potential von SchülerInnen mit slavischem Migrationshintergrund?	84
5.1.7 Woher bekomme ich meine Materialien?	86
5.2 Konkrete Vorschläge für interkomprehensiven und interkulturellen Russischunterricht	88
5.2.1 Übungen zur Vorbereitung auf slavische Interkomprehension	89
5.2.2 Sprachenportfolio als Wegbegleiter	94
5.2.3 Zielsprache Polnisch	99
5.2.4 Zielsprache Slowakisch	111
5.2.5 Zielsprache Tschechisch	123
6 Fazit und Schlussbemerkungen	136
7 Краткое содержание на русском языке	141

8 Quellenverzeichnis	147
9 Anhang	153
9.1 Abstract	153
9.2 Curriculum Vitae	155

1 Einleitung

„In einer Welt, die immer stärker von internationaler, ja globaler Vernetzung gekennzeichnet ist, wird es zu 'der Schlüsselqualifikation überhaupt', mehrsprachig kommunizieren zu können.“¹

Als Motivation für die Bearbeitung dieses Themas dienten die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen zum Thema Mehrsprachigkeit und Interkomprehension, die Mag. Wolfgang Steinhauser in den vergangenen Jahren an der Slawistik Wien abgehalten hat und die ich mit großem Interesse besuchte. Aufgrund meiner grundsätzlichen Begeisterung für Sprachen fand ich an dem Prinzip der Interkomprehension sofort Gefallen und beschloss, deren Chancen, Herausforderungen und Grenzen in meiner Diplomarbeit näher zu untersuchen. Nach einer eingehenden theoretischen Betrachtung und Diskussion der aktuellen gesellschafts- und bildungspolitischen Grenzen der (slavischen) Interkomprehension im Schulunterricht werden im zweiten Teil meiner Diplomarbeit praktische Aufgaben und Beispiele zur Interkomprehension in ausgewählten slavischen Sprachen für den Russischunterricht dargestellt. Dafür habe ich mich an Wolfgang Steinhausers Anregungen orientiert und diese mit eigenen Ideen und Impulsen ausgebaut.

Das erste Kapitel untersucht die Gesellschaftsstruktur Österreichs und zielt darauf ab, dessen Migrationsrealität zu belegen. Weiters wird der Frage nachgegangen, wie die österreichische Bevölkerung auf Mehrsprachigkeit und Fremdheit im Allgemeinen reagiert. Auch der Umgang des österreichischen Bildungssystems mit Pluralität und Heterogenität wird in diesem Zusammenhang eingehend beleuchtet.

Im zweiten Kapitel wird aufgezeigt, wie die Sprachpolitik der Europäischen Union bezüglich Mehrsprachigkeit aussieht. Welche Maßnahmen trifft die EU, um europäische Mehrsprachigkeit zu entwickeln und zu fördern? Das Projekt EuroCom ist hierbei von besonderem Interesse, darunter auch die Spezialisierung EuroComSlav im Bereich der Slavistik. Nach einer ausführlichen Erläuterung des Interkomprehensionsprinzips, mit dem die Methode EuroCom arbeitet, werden signifikante Entwicklungen und Projekte im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung vorgestellt.

¹ <http://www.stadtschulrat.at/bilingualitaet/>

Das dritte Kapitel der vorliegenden Arbeit behandelt zum einen bemerkenswerte Ergebnisse ausgewählter Fallstudien im Bereich der Interkomprehensionsdidaktik, während in einem zweiten Teil allgemeine Schlussfolgerungen aus den sehr unterschiedlichen Projekten und Studien gezogen werden, welche als Voraussetzungen für effektiven Interkomprehensionsunterricht begriffen werden. In weiterer Folge werden weitere essentielle fachdidaktische Hinweise zur Durchführung interkomprehensiver Sprachvermittlung im Schulunterricht gegeben.

Das letzte Kapitel möchte das Interkomprehensionsprinzip anhand von methodisch aufbereiteten Unterrichtseinheiten für den Russischunterricht exemplarisch darstellen. Nach der Erläuterung einiger grundsätzlicher Überlegungen zum Gestalten interkomprehensiven Fremdsprachenunterrichts werden fertige Stundenbilder für die slavischen Zielsprachen Polnisch, Slovakisch und Tschechisch vorgestellt.

Mit meiner Diplomarbeit möchte ich zum Einen Wege, Chancen und Grenzen des Interkomprehensionsprinzips als Teil des Fremdsprachenunterrichts aufzeigen und zum Anderen das ungeheure Potential des Unterrichtsmodells anhand von praktisch-methodischen Unterrichtsvorschlägen einleuchtend demonstrieren.

2 Multikulturelles Österreich - eine Bestandsaufnahme

Seit jeher werden Sprachen unterschiedliche politische und ökonomische Werte zugeschrieben. Obwohl Österreich ein Land mit vielsprachiger Vergangenheit ist, scheinen die Begriffe Multikulturalität und Mehrsprachigkeit momentan mehrheitlich negativ besetzt zu sein, weil angenommen wird, dass sprachliche Vielfalt im Gegensatz zu nationaler Einheit steht. Die Tatsache, dass Österreich - nach wie vor - ein mehrsprachiger und multikultureller Staat ist, wird von der breiten Masse der österreichischen Bevölkerung schlichtweg ignoriert. Nicht nur die Politik, auch das österreichische Schul- und Bildungswesen scheint diese Einstellung widerzuspiegeln. Erst langsam beginnt man die Migrationsrealität Österreichs zu begreifen und versucht, mit Hilfe der Interkulturellen Pädagogik die neue Generation der ÖsterreicherInnen zu verständnisvolleren und toleranteren jungen Menschen heranzuziehen, als es die jetzige Generation je sein wird bzw. kann.

In Bezug auf Interkomprehension stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob für derartige linguistische Projekte aktuell überhaupt Platz im österreichischen Bildungssystem vorhanden ist. Voraussetzung dafür wäre das gesellschaftliche Verständnis für Multikulturalität und Mehrsprachigkeit sowie die gesellschaftspolitische Akzeptanz dieser Bevölkerungsrealität, haben diese doch einen ausschlaggebenden Einfluss auf bildungspolitische Maßnahmen und Veränderungen. Doch wie wird aktuell mit Pluralität in der österreichischen Gesellschaft sowie ihrem Bildungssystem umgegangen? Wie interkulturell sind Österreichs Schulen wirklich bzw. wie werden angehende PädagogInnen auf den Umgang mit Vielfalt und Pluralität vorbereitet?

2.1 Wie „multikulti“ ist Österreich?

Die „multikulturelle Gesellschaft“ ist in Europa zu einem Schlagwort geworden, das oftmals als linkes Experiment oder Utopie dargestellt wird. In Wirklichkeit ist sie jedoch die in unseren Breiten vorherrschende Gesellschaftsform, die bereits vor mehr als 20 Jahren Gestalt annahm.

Besonders in Wien, der Stadt im Herzen Europas, zeigt sich, wie „multikulti“ Österreich wirklich ist. Abgesehen davon, dass sich die Mehrsprachigkeit der Bevölkerung in

diversen alltäglichen Gesprächen in öffentlichen Verkehrsmitteln offenbart, macht sich die multikulturelle Zusammensetzung der Gesellschaft auch anderweitig bemerkbar, wie etwa in kulinarischer Hinsicht, beispielsweise am berühmten Naschmarkt mit seinen Köstlichkeiten aus aller Herren Länder. Es kommt nicht selten vor, dass Touristen ihre Verwirrung darüber äußern, dass der Naschmarkt im Reiseführer als typischer Wiener Markt angepriesen wird, hier jedoch so viele ausländische Produkte angeboten werden. Gerade dies gehört (heutzutage) jedoch zum „typisch Wienerischen“ bzw. „typisch Österreichischen“ dazu - die multikulturelle Zusammensetzung der Gesellschaft. Fährt man quer durch Wien, fühlt man sich in dieser Ansicht durchaus bestätigt. Jugoslawische Cafés neben türkischen Restaurants und arabischen Shisha-Bars schätzt die österreichische Bevölkerung zum Stillen ihrer alltäglichen Bedürfnisse ebenso wie indische Lebensmittelgeschäfte und asiatische Bekleidungsgeschäfte. Tagtäglich wird man mit der Multikulturalität Österreichs konfrontiert: Die Morgenzeitung kauft man beispielsweise beim Inder, den Kaffee beim McDonald's für den Weg bekommt man von einer Philippina, in der U-Bahn kontrolliert wird man von einem Afrikaner, das Mittagessen überreicht einem der Chinesen und im Taxi zum nächsten Meeting fährt einen der Türken.

Doch obwohl Herr und Frau Österreicher im Alltag auf MigrantInnen - oder „NeuösterreicherInnen“, wie die multikulturelle Zeitschrift „Das Biber“² die neue Generation der österreichischen MigrantInnen nennt - angewiesen sind, scheint es in vielen Köpfen noch nicht angekommen zu sein, dass Österreich tatsächlich ein multikultureller Staat ist und dass sich diese Realität nicht einfach so verleugnen oder ignorieren lässt. Der Trend zeigt, dass unsere Gesellschaft zunehmend die Fähigkeit zu verlieren scheint, mit Andersartigkeit oder Fremdheit umzugehen bzw. diese zu tolerieren und sich vehement weigert, die Migrationsrealität Österreichs anzuerkennen. Studien der GfK Austria GmbH der Jahre 2004 bzw. 2008/2009 haben ergeben, dass die Skepsis der österreichischen Gesamtbevölkerung AusländerInnen gegenüber auch weiterhin konstant anzusteigen scheint (Ullrich 2009: 82f.). Die Wertestudie, die 2008 bis 2010 durchgeführt wurde³, ergab, dass Österreich generell allen „Fremden“

² Vgl. <http://www.dasbiber.at>

³ Vgl. <http://kft.univie.ac.at/forschung/wertestudie/de/home>

gegenüber ablehnend steht, was uns an die Spitze aller westeuropäischen Länder katapultiert.

Ein derartiges Ausmaß an Fremdenfeindlichkeit ist insofern bemerkenswert, als dass gerade Österreich ein Land mit vielsprachiger Vergangenheit ist. Betrachtet man die Migrationsprozesse in und um Österreich der letzten Jahrhunderte, wird schnell klar, dass Migration durchaus kein neues Phänomen ist.

2.1.1 Migrationsgesellschaft Österreich - gestern, heute, morgen

In der Geschichte Österreichs haben Minderheiten schon immer das Gesellschaftsbild des Landes mitbestimmt. So war Österreich im Laufe der Zeit immer wieder abwechselnd - oder auch gleichzeitig - Immigrations-, Emigrations- und Transitland.

Das späte Mittelalter und die frühe Neuzeit waren von starkem Bevölkerungseinbrüchen im Zuge von Kriegen und Epidemien gekennzeichnet. Im 16. und 17. Jahrhundert stellten Immigranten daher erstmals eine wichtige ökonomische und demographische Stütze für viele österreichische Städte dar, die von Kriegen zerstört und von Epidemien betroffen waren. Während Österreich Mitte des 16. Jahrhunderts in seiner heutigen räumlichen Dimension um die 1,5 Millionen Menschen beherbergte, waren es rund 200 Jahre später bereits fast doppelt so viele. Die Immigrationsprozesse in Österreich waren zur damaligen Zeit unter anderem auch stark an den Residenzwechsel der Kaisermacht gebunden. Mit dem kaiserlichen Hof kamen und gingen auch Künstler, Kaufmänner, Handwerker, Geschäftsleute etc. So wuchs die Population von Wien im 17. Jahrhundert von 29 000 auf 114 000 an. 100 Jahre später hatte sich die Einwohnerzahl mit 250 000 noch mehr als verdoppelt. Abgesehen vom Adel gab es noch einige andere essentielle Gruppen von Migrantengruppen, die nach Österreich kamen. Die Immigration von Handwerkern und Arbeitern beispielsweise wurde von Österreich forciert und unterstützt, da man diese Berufsgruppen dringend benötigte. Da Wien ein Treffpunkt und wichtiger Knotenpunkt für Kaufmänner, Händler und Künstler auf der Durchreise war, waren durchgehend Kaufleute aus ganz Europa und darüber hinaus in der Stadt vertreten - zumeist Deutsche, Türken, Armenier und Griechen sowie Ost- und Südosteuropäer (Hahn 2011: 83f.).

Diese Wellen der Migration lösten eine Reihe von Ausweisungen und Deportationen aus, die vor allem die jüdische Population traf. Nachdem man sie selbst dazu ermutigt hatte, nach Österreich zu immigrieren, wurden sie ab dem frühen 14. Jahrhundert wiederholt verfolgt, ausgewiesen oder ermordet. Hinzu kamen die Ausweisungen von Protestanten im Zuge der Gegenbewegung, die bis ins frühe 18. Jahrhundert andauerten (Hahn 2011: 84f.).

Dieser Phase folgte sodann abermals eine Immigrationswelle von qualifizierten Arbeitskräften aus ganz Europa, die von Österreich aus ökonomischen Gründen begrüßt und forciert wurde. Im 19. Jahrhundert führte der technische Fortschritt und die Industrialisierung zu vergrößerter Mobilität und damit zu einer innereuropäischen Massenmigration. Während die BewohnerInnen Wiens um 1800 herum noch 250 000 zählten, stieg die Bevölkerung vor allem im Zuge von zwei Immigrationswellen derartig stark an, dass Wien 1900 bereits 1,7 Millionen EinwohnerInnen hatte. Dadurch bestand die lokale Bevölkerung mancher Bezirke, Regionen oder Städte zu zwei Drittel oder drei Viertel aus ImmigrantInnen. Im Laufe des 19. Jahrhunderts stieg der Anteil von MigrantInnen in Österreich auf eine halbe Million an. Durch das gleichzeitige Bevölkerungswachstum blieb der Anteil der MigrantInnen an der Gesamtbevölkerung Österreichs mit rund 2% allerdings so gut wie gleich. Die zahlenmäßig größte Migrantengruppe machten zu dieser Zeit das Volk der Ungaren aus, die zweitgrößte die Deutschen. Weitere Migrantengruppen kamen von Italien, Russland, Großbritannien, Frankreich und einigen weiteren europäischen Staaten. Die Volkszählung vom 31. Dezember 1890 ergibt für Wien einen Prozentsatz von 44,7 an Einheimischen gemessen am Anteil der Gesamtbevölkerung der Stadt (Hahn 2011: 85ff.).

Im frühen 20. Jahrhundert wurde das Gesellschaftsbild Österreichs durch den ersten Weltkrieg maßgeblich verändert. Das Ende der Habsburger Monarchie bedeutete auch das Ende einer multikulturellen Staates. Durch das Verlegen der Grenzen und die Bildung neuer Staaten entstanden Wellen von Migration in alle erdenklichen Richtungen, sowohl innerhalb Europas als auch außerhalb. Insbesondere Wien entwickelte sich zu einem Flüchtlingszentrum, sodass sich 1916 rund eine halbe Million politische und ökonomische Flüchtlinge in der Stadt aufhielten. Aber auch etliche ÖsterreicherInnen emigrierten ins Ausland. So ließen sich um die 80 000

ÖsterreicherInnen außerhalb Europas in Amerika, Kanada, der Sowjetunion und Palästina nieder (Hahn 2011: 88f.).

Nach dem zweiten Weltkrieg entwickelte sich Österreich von einem Immigrations- zu einem Emigrations- bzw. Transitland. Hauptsächlich diente es als Zwischenstation auf dem Weg in ein besseres Leben in den USA, in Israel oder sonstwo auf der Welt. Vor allem der Osten Österreichs war von den Weltkriegen stark mitgenommen und die Bevölkerung wanderte in großen Massen von diesen Teilen des Landes ab. Die Arbeitermigration in den 1960er und 1970er Jahren führte dazu, dass viele ÖsterreicherInnen nach Deutschland emigrierten, sodass zwischen 1961 und 1991 ungefähr eine halbe Million österreichische MigrantInnen in Deutschland vertreten war, von denen allerdings rund 400 000 im Laufe der Zeit wieder in ihr Heimatland zurückkehrten. Weiters emigrierten einige ÖsterreicherInnen noch in die Schweiz und nach Schweden, einige wenige auch nach Großbritannien, Frankreich und Italien. Die Ausweisung von Juden aus Österreich hatte bereits früher begonnen, erreichte jedoch nach dem 2. Weltkrieg ihren Höhepunkt, als 129 000 österreichische Juden abgeschoben und zusätzliche 65 459 im Holocaust umgebracht wurden (Hahn 2011: 90f.).

Seit den 1960er Jahren wurde Österreich langsam wieder zu einem Immigrationsland, mit starken Immigrationswellen in den 1960er und 1970er Jahren im Zuge der Arbeitermigration. Zusätzlich nahm Österreich nach Ende des 2. Weltkrieges eine Vielzahl politischer Flüchtlinge auf, die vorwiegend aus Ungarn, der damaligen Tschechoslowakei und aus Polen stammten, von denen jedoch nur rund 5% bis 10% auch permanent in Österreich blieben. Transitland war Österreich abermals für etliche Juden, die von der Sowjetunion nach Israel oder in die USA emigrierten. In den 1990er Jahren verstärkte sich diese Funktion Österreichs, als nach dem Fall der eisernen Mauer und dem Ausbruch der Balkankriege unzählige Arbeitermigranten aus Osteuropa und vom Balkan in den Westen emigrierten. Dabei nahm Österreich auch selbst politische und ökonomische Flüchtlinge (vor allem aus Bosnien und Kroatien) auf - mehr als viele andere europäische Länder (Hahn 2011: 90f.). Die Mehrheit der Migranten, die nach den 1960er Jahren nach Österreich kamen, waren jedoch Gastarbeiter aus der Türkei und aus Jugoslawien, die vom Staat aufgrund ökonomischer Schwierigkeiten des Landes angeworben wurden (Münz 2001: 61). Zwischen 1945 und 1995 immigrierten insgesamt um die 3,8 Millionen Menschen nach Österreich (Bade 2000: 380). Von den

aus dem Ausland angeheuerten Gastarbeitern entschieden sich am Ende der Arbeitsperiode - entgegen der Erwartungen des österreichischen Staates - 56% zu bleiben und holten ihre Familien, Verwandten und Bekannten nach Österreich nach (Hahn 2011: 90f.).

Doch wie sieht es mit der aktuellen Migrationssituation Österreichs aus? Im Jahre 2011 betrug das internationale Wanderungssaldo laut Statistik Austria⁴ 35 604. Vergleicht man den Wert mit dem Vergleichswert von 2008, stellt man fest, dass die Zahl ziemlich konstant geblieben ist (34 436). Wie viele MigrantInnen heute tatsächlich in Österreich leben, lässt sich schwer sagen, kommt es doch auch darauf an, was genau man unter diesem Begriff versteht. Viele der im Volksmund sogenannten „MigrantInnen“ leben hier nämlich bereits in 2. bzw. 3. Generation und besitzen zum Teil die österreichische Staatsbürgerschaft. Laut einer Studie des WIFO (Biffl 2006: 14f.) machten die EinwohnerInnen, die nicht in Österreich geboren wurden, im Jahre 2001 einen Anteil von 12% der Gesamtbevölkerung Österreichs aus. Da in der Vergangenheit jedoch zahlreiche MigrantInnen eingebürgert wurden, kann der tatsächliche Anteil an Personen mit Migrationshintergrund nur geschätzt werden. Das WIFO vermutet, dass rund ein Viertel der österreichischen Gesamtbevölkerung Migrationshintergrund hat. Statistik Austria⁵ gibt an, dass 2011 in Österreich 18,9% MigrantInnen lebten - wobei als Personen mit Migrationshintergrund diejenigen gerechnet werden, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden. Wien hat dabei mit Abstand den höchsten Anteil an MigrantInnen, mit einem Prozentsatz von 38,8%.

2.1.2 „Migrant“ - mehr als nur ein Schimpfwort

„Migration“ ist ein Begriff, der in den 1990er Jahren Einzug in den deutschen Alltagssprachgebrauch gehalten hat. Ursprünglich wurde er von Migrantenselbstorganisationen initiiert, um die fremdbestimmte Bezeichnung „AusländerIn“ zu ersetzen, die im Laufe der Jahre negativ konnotiert worden war.

Grundsätzlich ist ein/e MigrantIn jemand, der „kulturell[e], juristisch[e], lingual[e] und (geo-) politisch bedeutsame[-] Grenzen“ (Mecheril 2010: 35) in irgendeiner Form

⁴ Vgl. <http://www.statistik.at>

⁵ Vgl. <http://www.statistik.at>

überschreitet. Diese Grenzen werden von der einheimischen Bevölkerung meist nur dann wahrgenommen, wenn sie übertreten oder verändert werden. Migration problematisiert daher immer auch die symbolischen Grenzen der Zugehörigkeit und deren Verhältnisse (Mecheril 2010: 35). Anfangs bezog sich die Bezeichnung MigrantIn hauptsächlich auf die Überschreitung territorialer Grenzen (Bade 2000: 11). Paradoxerweise vollzog der Begriff „Migration“ mit der Zeit insofern einen Wandel, als dass er sich heute vorrangig auf die Abweichung von einer Norm bezüglich Identität, Lebensweisen und individueller Vergangenheit bezieht.

Als passenderen komplementären Begriff zu „Migrationen“ schlägt Mecheril (2010: 17) die Bezeichnung „Migrationsandere“ vor, da dadurch die Problematik von Pauschalurteilen aufgezeigt und auf die Realität von relationalen Phänomenen hingewiesen werden soll. Während die komplementären Begriffspaare „Migration“ und „Nicht-Migration“ oder „AusländerIn“ und „Nicht-AusländerIn“ bzw. „InländerIn“ festschreiben und pauschalisieren würden, sei die Bezeichnung „Migrationsandere“ „[...] ein Werkzeug der Konzentration, Typisierung und Stilisierung, das auf Kontexte, Strukturen und Prozesse der Herstellung der in einer Migrationsgesellschaft als Andere geltenden Personen verweist“ (Mecheril 2010: 17).

2.1.3 Integration vs. Assimilierung

Im selben Atemzug mit Migration und Multikulturalität fällt oft das Schlagwort der Integration, das im Alltagsverständnis die Anpassung „anderer“ an Standards bezeichnet, die oftmals in der Form gar nicht existieren. Das Eigene und das Fremde sind nämlich immer abhängig vom jeweiligen Betrachter und dessen individueller Position und Perspektive. Was genau also österreichisch oder europäisch ist, ist damit lediglich das, wozu die betreffende Bevölkerung es macht. Daraus folgt, dass derartige (nationale) Identitäten nicht unbeweglich sind, sondern sich in der Tat mit der Zeit verändern. Da kein/e einzige/r Österreicher/in ausschließlich „österreichisches Blut“ in sich trägt, stellt sich die Frage, in welches Gebilde sich MigrantInnen eigentlich „integrieren“ sollen.

Der Begriff der Integration, der nach 2000 eine Renaissance erlebte, stammt ursprünglich aus den 1970er Jahren und bezieht sich im eigentlichen Sinne auf das

friedliche Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen (Terkessidis 2010: 40ff.). Der Duden⁶ definiert „Integration“ bildungssprachlich als „[Wieder]herstellung einer Einheit [aus Differenziertem]; Vervollständigung“ wie auch als „Einbeziehung, Eingliederung in ein größeres Ganzes“. Gemäß der soziologischen Definition versteht sich Integration als „Verbindung einer Vielheit von einzelnen Personen oder Gruppen zu einer gesellschaftlichen und kulturellen Einheit“. Im Nationalen Aktionsplan für Integration⁷ findet sich folgende Erläuterung des Begriffs: „Integration ist ein wechselseitiger Prozess, der von gegenseitiger Wertschätzung und Respekt geprägt ist, wobei klare Regeln den gesellschaftlichen Zusammenhalt und den sozialen Frieden sichern.“ Integration ist daher als eine Art Kompromiss der Kulturen zu verstehen. Sprechen Menschen jedoch davon, dass sich MigrantInnen in Österreich „integrieren“ sollen, zielen sie damit vielmehr auf deren Anpassung an die österreichische Bevölkerung ab. Eine derartige „Angleichung eines Einzelnen oder einer Gruppe an die Eigenart einer anderen Gruppe, eines anderen Volkes“⁸ wird richtigerweise als „Assimilation“ bezeichnet und steht im gänzlichen Gegensatz zu Integration. Während Integration gänzlich pluralistisch zu sehen ist, kann Assimilation als monistisches Konzept verstanden werden. Einen Unterbegriff zur Assimilation macht die sogenannte Akkulturation aus, unter der man die Übernahme einzelner Bestandteile der vorherrschenden Kultur (z.B. Kleidungsstil oder bestimmte Verhaltensmuster) versteht. Akkulturation ergibt sich meist aus der Konfrontation verschiedener Kulturen und kann einseitig wie auch wechselseitig ablaufen. Wechselseitige Akkulturation wäre gleichzusetzen mit Integration, einseitige Akkulturation mit der ersten Stufe der Assimilation (Häusler 2005: 18f.).

Seit den 1990er Jahren zählt Integration zu den Hauptaufgaben der Migrationspolitik Österreichs. Der Nationale Aktionsplan für Integration⁹ wurde nach Expertengesprächen 2008 bis 2009 zu den sieben Handlungsfeldern zusammengestellt und gibt die Eckpfeiler und Prämissen für gelungene Integration vor.

⁶ Vgl. <http://www.duden.de>

⁷ Vgl. http://www.integration.at/integration_in_oesterreich/nationaler_aktionsplan (Seite 2)

⁸ Vgl. <http://www.duden.de>

⁹ Vgl. http://www.integration.at/integration_in_oesterreich/nationaler_aktionsplan

In der Praxis findet der Alltag der MigrantInnen und Einheimischen in Wien jedoch eher getrennt voneinander statt, sowohl bezüglich Wohnen als auch im sozialen Leben. Diese Segregation - die unfreiwillige Abgrenzung unterschiedlicher Kulturen zueinander bei Beibehaltung von Eigentümlichkeiten (Häusler 2005: 18) - ergibt sich aufgrund des Bestehens teurerer und billigerer Bezirke. Seit den 1960er Jahren hat sich eine lebendige türkische und jugoslawische Gemeinschaft entwickelt, die ihren Ausdruck in eigenen Cafés, Restaurants und Bars findet (Hahn 2011: 91). So wurden ehemals ausgestorben wirkende Straßen wie z.B. die Märzstraße oder die Ottakringerstraße durch die Neueröffnung zahlreicher Lokale und Betriebe im Laufe der Zeit wieder zu einer belebten Zone. Diese organisierte Kultur ist in ihrer Tendenz jedoch eher abgeschottet von der einheimischen Bevölkerung, denn die Mehrheit der ÖsterreicherInnen lehnt es nach wie vor strikt ab, sich näher mit MigrantInnen und deren Lebens- und Arbeitsumständen zu beschäftigen. Während von den ImmigrantInnen eine Integration zu den hier gängigen Bedingungen verlangt wird, fehlt auf der anderen Seite jegliche Bereitschaft der einheimischen Bevölkerung, ihnen diesen Schritt zu erleichtern bzw. etwas dazu beizutragen. Hinzu kommt die stetig anwachsende Abneigung gegen den Islam, der als unvereinbar mit der abendländischen Kultur dargestellt wird.

2.1.4 Islam als neues Feindbild der Gesellschaft?

Der Islam ist in Europa - und damit auch in Österreich - längst angekommen. In ganz Europa leben rund 10 Millionen Muslime (Frischmuth 2008: 41), davon bekannten sich in Österreich im Zuge der Volkszählung 2001 rund 339 000 Menschen zum Islam, was einem Anteil von 4,2% an der Gesamtbevölkerung Österreichs entspricht¹⁰. Die islamische Glaubensgemeinschaft wurde in Österreich im Jahre 1979 anerkannt, was jedoch nicht wirklich zur gesellschaftlichen Akzeptanz und Anerkennung des Islam geführt hatte (Hahn 2011: 92).

Während die späten 1970er und frühen 1980er von liberalen wie auch von restriktiven Strömungen in Bezug auf Migration gekennzeichnet waren, nahmen letztere danach erheblich zu, was zur Entwicklung von xenophoben Haltungen führte. Die politischen

¹⁰ Vgl. <http://www.derislam.at>

Parteien fühlten sich machtlos im Umgang mit den Auswirkungen der Migrationsprozesse der vergangenen Jahrzehnte, was zur Organisation zahlreicher außerpolitischer Veranstaltungen und Demonstrationen führte (Bade 2000: 381). Als besonders verhängnisvoll für das Bestehen einer friedlichen multikulturellen Gesellschaft erwies sich die in der Vergangenheit gängige Methode der Politik, das Thema Integration und diverse Probleme und Schwierigkeiten in diesem Zusammenhang totzuschweigen bzw. zu verleugnen. Dies führte zu immer lauter werdendem Unmut in der Bevölkerung und erklärt die in der Form noch nie da gewesene Begeisterung für rechtsnahe politische Parteien wie die FPÖ oder das BZÖ, welche sich die Unsicherheit des Volkes zunutze machen und die Umstände der Migrantenbevölkerung Österreichs stark dramatisieren¹¹. Der Tenor dieser Parteien wird von einer bedenklichen Entwicklung eines „schleichenden Faschismus“ bestimmt. So werden Schulklassen mit hohem Migrantenanteil von der FPÖ als „Notstand“ bezeichnet, wodurch eine Benachteiligung einheimischer Kinder gegeben sei. Die multikulturelle Gesellschaft wird immer häufiger mit einer „multikriminellen Gesellschaft“ gleichgesetzt; ein Vergleich, der ursprünglich von Rechtsextremisten gemacht und von Nationalen übernommen wurde. Jede vermeintliche Bedrohung erzeugt Angst, welche wiederum wie ein Motor wirkt und die Anti-Ausländer-Haltung vorantreibt. Diese negative Stimmung wird auch von Medien wie z.B. der Kronenzeitung transportiert, wobei die Opfer ethnischer Verspottung zumeist Völker außereuropäischer Herkunft sind. Gegner dieses fremdenfeindlichen Gesellschaftsbildes werden in der Öffentlichkeit als linke „Gutmenschen“ abgestempelt und belächelt (Gstettner 1993: 5ff.).

Eine relativ neue Entwicklung in Sachen Fremdenfeindlichkeit ist die Unterscheidung zwischen „guten“ und „bösen“ AusländerInnen. Während Ausländer, die dem christlichen Glauben angehören, als „brave“ MigrantInnen toleriert werden, müssen sich Muslime in Österreich gegen Schwierigkeiten wappnen. Der Islam als potentielle Bedrohung für die abendländische Welt wurde zum neuen Feindbild Europas auserkoren, das sich mittlerweile in den Köpfen vieler leicht beeinflussbarer Österreicher und Europäer festgesetzt hat. Die Integrationsstudie der GfK Austria GmbH (Ulam 2009: 84) hat ergeben, dass zwei Drittel der österreichischen

¹¹ Vgl. Ulam 2010.

Gesamtbevölkerung den Islam als unvereinbar mit dem modernen Europa halten und vermehrte Spannungen zwischen Muslimen und Nichtmuslimen in der Zukunft erwarten bzw. befürchten. Das Kopftuch wird dabei zum Symbol der Angst vor einer Islamisierung Europas, denn es wird schnell klar, dass es nicht das Stückchen Stoff selbst sein kann, das die Bevölkerung derart stört, wenn auf der anderen Seite rosa Haare, Tattoos und Piercings oder Kreuze als Schmuckstücke toleriert werden (Frischmuth 2008: 20). Während die Wiedereinführung des Kopftuches von der westlichen Welt lediglich als radikaler Rückschritt in Sachen Emanzipation verstanden wird, ist dieses - sofern es freiwillig getragen wird - vielmehr ein Symbol für den (trotzigen) islamischen Widerstand gegen die westliche Zivilisation (Frischmuth 2008: 13f.). Zahlreiche öffentliche Diskussionen um brisante kulturelle Themen, die in jüngster Vergangenheit stattfanden, griffen unter anderem auch die Problematik rund um das Kopftuch und die Beschneidung im islamischen Glauben auf.¹² Ebenso heftige Diskussionen wurden auch durch die Veröffentlichung provokanter (rechtspopulistischer?) Werke wie Thilo Sarazzins „Deutschland schafft sich ab - Wie wir unser Land aufs Spiel setzen“ (2010) hervorgerufen.

Obgleich ein offener und ehrlicher Dialog über kulturelle Unterschiede und die damit zusammenhängenden Probleme durchaus wichtig ist, ist es mit Sicherheit nicht zielführend für ein friedliches Zusammenleben verschiedener Kulturen, einzelne Aspekte als niederträchtig und rückschrittlich darzustellen und damit indirekt die betreffenden Kulturkreise und deren Traditionen zu beleidigen. Vielmehr sollte ein konstruktiver Diskurs geführt werden, in dem es zu gemeinsamen Lösungen oder Kompromissen kommt, die für beide Seiten nachvollziehbar und verständlich sind.¹³ Prengel (1995: 87ff.) betont ebenso, dass das Anerkennen von Kulturunterschieden nicht mit moralischer Akzeptanz gleich gesetzt werden sollte. Die Gleichwertigkeit verschiedener Kulturen anzuerkennen bedeutet nicht automatisch, dass man einzelne Aspekte nicht kritisieren darf. Da jeder Mensch von seinen eigenen kulturellen Werten und Traditionen geprägt und beeinflusst ist, werden ihm immer manche Kulturen sympathischer sein als andere. Wichtig ist, dass offen über Schwierigkeiten oder

¹² Im Zuge der Integrationsstudie der GfK Austria GmbH (Ullrich 2009: 48) lehnten übrigens drei Viertel der befragten Türken in Österreich ab, dass Frauen ohne Kopftuch weniger ehrbar wären als Frauen, die ihren Kopf bedecken.

¹³ Vgl. http://www.integration.at/integration_in_oesterreich/nationaler_aktionsplan (Seite 9)

Unstimmigkeiten Diskurs geführt werden darf, um gemeinsam am moralischen Fortschritt der Gesellschaft zu arbeiten.

Abgesehen von einzelnen Parteien, die durch unverblünte Hetze gegen MigrantInnen um Wählerstimmen ringen, versucht die breite Masse der (herrschenden) Politik in Österreich, die problematische Thematik der Integration konstruktiv anzugehen. Der Nationale Aktionsplan für Integration¹⁴ wurde entwickelt, um den gesellschaftlichen Zusammenhalt über Kulturgrenzen hinaus nachhaltig zu sichern. In der Präambel desselben liest sich ein Bekenntnis zur multikulturellen Gesellschaftsstruktur Österreichs, die als Chance für wirtschaftlichen Fortschritt zu begreifen ist. Dabei wird betont, dass fremdenfeindliche, rassistische und diskriminierende Entwicklungen in Österreich nicht akzeptiert und bekämpft werden würden, damit ein friedliches Zusammenleben von MigrantInnen und ÖsterreichInnen gewährleistet ist.

2.2 Pluralität und Bildung

Die Migrationsrealität Österreichs hat nicht nur gesellschaftliche sowie gesellschaftspolitische, sondern auch weitreichende bildungspolitische Auswirkungen. Dabei ist zu erwähnen, dass die tatsächlichen Folgen der Migration erst lange nach den Migrationswellen eintrafen bzw. realisiert wurden, da im Zuge der Arbeitermigration der 1960er und 1970er Jahre fast ausschließlich Erwerbstätige der mittleren Generation nach Österreich kamen. Erst im Laufe der Zeit immigrierten auch deren Familien inklusive Kinder - eine Veränderung, mit der man nicht gerechnet bzw. für die man nicht gerüstet war. Lange hatte man versucht, diese Tatsache zu ignorieren, indem auf Pluralität und Heterogenität keinerlei Rücksicht genommen wurde. Heute können Pluralität und Multikulturalität im österreichischen Bildungssystem nicht mehr verleugnet werden. Der Anteil an Migrantenkindern in Österreichs - und vor allem Wiens - Schulklassen erhöht sich laufend, da mittlerweile oft schon die dritte Generation der damaligen Arbeitermigranten in Österreich lebt und neu Zuziehende in den meisten Fällen verhältnismäßig jung sind. Diese Vielfalt bedeutet pädagogische Schwierigkeiten und Herausforderungen, für die die interkulturelle Pädagogik Lösungsansätze bietet. Doch wie sieht die aktuelle (Schul-) Realität tatsächlich aus?

¹⁴ Vgl. http://www.integration.at/integration_in_oesterreich/nationaler_aktionsplan (Seite 8f.)

2.2.1 Herausforderung Vielfalt

Die Gruppe der SchülerInnen in Österreich wird zunehmend bunter und vielfältiger. Zu den unterschiedlichen Persönlichkeiten der SchülerInnen und deren Stärken und Schwächen kamen in den letzten Jahrzehnten immer häufiger verschiedene Muttersprachen, Herkunftsländer und deren Kulturen und Religionen hinzu. Im Schuljahr 2002/03 lag der Prozentsatz von Migrantenkindern an österreichischen Schulen bei 9,4% - Tendenz steigend (Biffl 2006: 14). Dass eine derartige Vielfalt Auswirkung auf das Unterrichtsgeschehen und den Schulalltag haben muss, steht außer Frage.

Zu den grundlegenden Herausforderungen im Zusammenhang mit Multikulturalität zählt vor allem das fehlende Wissen der verschiedenen Nationen übereinander. Nicht nur unterschiedliche Sprachen, sondern auch verschiedene Kulturkreise und Religionen erschweren das friedliche Zusammenleben in der Gesellschaft und schaffen Raum für Vorurteile, sofern beide Seiten nicht bemüht sind, voneinander zu lernen. Als Pädagoge bzw. Pädagogin kann heutzutage nicht mehr vom gleichen kulturellen Vorwissen der SchülerInnen ausgegangen werden. In manchen Kulturkreisen ist Gruppenarbeit beispielsweise kein gebräuchliches Unterrichtsprinzip, sodass SchülerInnen erst an diese Art des Unterrichts gewöhnt werden müssen. Auf der anderen Seite sollten Bemühungen um Verständnis für- und Rücksicht aufeinander nicht übertrieben werden. Ein kleiner türkischstämmiger Junge, der in Österreich geboren wurde und nicht einmal ordentlich Türkisch spricht, darf nicht mit einem „Experten“ für die Türkei oder den Islam verwechselt werden. Wird das Kind ständig angesprochen oder gefragt, wenn irgendwelche Inhalte in Bezug auf das Heimatland seiner Eltern auftauchen, kann das verstörend und identitätszerstörend wirken und damit das Gegenteil von dem bewirken, was eigentlich beabsichtigt war.

Ein weiteres schwerwiegendes Problem stellt die Sprachbarriere dar. Nicht-deutschsprachige Schüler und Schülerinnen werden aufgrund von Verständigungsschwierigkeiten oft zu Außenseitern, was dazu führt, dass eine Integration und das Erlernen der deutschen Sprache gar nicht erst möglich sind. Die Zeiten, in denen von Deutsch als einziger Muttersprache der SchülerInnen ausgegangen werden konnte, sind längst vorbei. Deshalb macht es z.B. im Fremdsprachenunterricht

nicht immer Sinn, Dinge auf Deutsch zu erklären. Ein Ansatz wäre, dass man den SchülerInnen Zeit gibt, Unverständliches im Wörterbuch ihrer individuellen Muttersprache nachzuschlagen. Besuchen mehr Kinder mit derselben Muttersprache dieselbe Klasse, sollte einem kurzen Absprechen in dieser zur Klärung von Verständnisschwierigkeiten nichts im Wege stehen. Auf höherem Niveau sind monolinguische Wörterbücher von Vorteil.

Auch die oftmals begrenzten finanziellen Mittel machen sich im Schulalltag insofern bemerkbar, als dass nicht alle Migrantenfamilien das Geld für außerschulische Unternehmungen wie Landschulwochen oder Skikurse aufbringen können, wodurch die Kinder wichtige Gelegenheiten versäumen, in ihre Klasse integriert zu werden. PädagogInnen sollten daher bereits bei der Planung diverser Reisen und Ausflüge die finanzielle Situation ihrer SchülerInnen berücksichtigen. In Einzelfällen kann der Elternverein die betroffenen SchülerInnen finanziell unterstützen.

Die Probleme, die durch die multikulturelle Zusammensetzung der Schulklassen entstehen, ergeben sich vor allem aufgrund des veränderungsresistenten Schulsystems. Wie alle Systeme zeigt auch Schule die Tendenz, neuen Entwicklungen mit Skepsis zu begegnen und praktische Veränderungen erst dann vorzunehmen, wenn sie unumgänglich scheinen. Auch im Umgang mit Multikulturalität lässt sich diese Einstellung bemerken – wenngleich sich in den letzten paar Jahren auf diesem Gebiet sehr viel in Richtung einer offenen Auseinandersetzung mit auftretenden Problemen getan hat. Heute ist die Interkulturelle Pädagogik ein fixer Bestandteil österreichischer Lehrpläne. Ein erster Schritt in Richtung Akzeptanz von Multikulturalität und Pluralität wäre somit getan.

2.2.2 Pädagogik der Vielfalt

Im Bildungsbereich begegnet man kultureller Differenz nach wie vor mit Skepsis und oftmals Ignoranz, da die Schule grundsätzlich von der Homogenität der SchülerInnen ausgeht. Prengel (1995: 87ff.) sieht Schule im Gegensatz zur Realität der Gesellschaft als Monokultur an, da es sich dabei um eine Institution der Mittelschicht handle. Dadurch wird Heterogenität eher als eine Abweichung von der Norm betrachtet (Mecheril 2010: 55). Im Laufe der Vergangenheit gab es für den Umgang mit

Multikulturalität verschiedenste Lösungsansätze im migrationspolitischen Bildungsdiskurs.

Die ersten Diskussionen in diese Richtung starteten in den 1970er Jahren als Antwort auf die Gastarbeiterwellen der vergangenen Jahrzehnte. Als Lösungsansätze der Ausländerproblematik gab es drei grundlegende Prinzipien. Das Rotationsprinzip, dem ein bikultureller Ansatz zugrunde lag, sah die baldige Rückkehr der ausländischen Arbeiter in ihr Heimatland vor. Bei dauerhaftem Sesshaftwerden der MigrantInnen griff das Integrationsprinzip, das eine möglichst rasche Einschulung in Regelklassen vorsah. Diese ersten Versuche der Eingliederung lassen sich eher einer Assimilationspädagogik zuordnen als einer Integrationspädagogik. Das dritte Prinzip der Ausländerpädagogik beinhaltete eine Doppelstrategie und wurde deshalb als Optionsprinzip bezeichnet (Prengel 1995: 64ff.). Ausländische SchülerInnen wurden in zeitlich begrenzten Vorbereitungsklassen beschult und erhielten muttersprachlichen Unterricht ebenso wie landeskundlichen Unterricht über die Kultur ihres Heimatlandes. Tendenziell standen zu dieser Zeit eher die Defizite der „Ausländerkinder“ im Vordergrund, allem voran ihre mangelnden Deutschkenntnisse (Mecheril 2010: 56).

Mit den 1980er Jahren kam vermehrt Kritik an Ethnozentrismus und Monokulturalität auf. Der alternative Lösungsansatz bestand darin, SchülerInnen interkulturelle Gemeinsamkeiten verschiedener Länder und Ethnien zu vermitteln, um die Bildung von Migrantenkulturen zu verhindern. Vorreiter auf dem Gebiet des Interkulturellen Lernens war Karl-Heinz Dickopp, der das bedeutende interkulturelle Projekt mit dem Namen „Krefelder Modell“ in den Jahren 1975 bis 1979 in Grundschulen der Stadt Krefeld leitete. Das Modell besagt, dass kulturell unterschiedlich geprägte Erziehungssysteme in einer Gesellschaft eher zu Trennungen als zu Annäherung zwischen Menschen führen können, da zwischen den Kulturen Gemeinsamkeiten fehlen. Es schlägt deshalb die Beschulung in Regelklassen vor, in denen der muttersprachliche Unterricht als Pflichtfach integriert wird (Prengel 1995: 77ff.). Ziel der Interkulturellen Pädagogik ist es, die Verschiedenheiten und Gleichheiten von Kulturen sowie deren Gleichwertigkeit anzuerkennen. Dabei muss den Lernenden auch die Besonderheit und Eigenart ihrer eigenen Kultur vor Augen geführt werden (Gstettner 1985: 57). Interkulturelle Erziehung sollte immer an unmittelbaren Erfahrungen im eigenen sozialen Umfeld ansetzen, um einen direkten Bezug zum eigenen Leben herzustellen (Gstettner 1985:

108). Kritik übt die Interkulturelle Pädagogik insbesondere an dem Überlegenheitsglauben der westlichen Welt. Kultur wird fortan nicht mehr nur als „Hochkultur“ empfunden, sondern wird als sich ständig verändernde Lebensweisen begriffen, welche es zu respektieren gilt (Prenzel 1995: 82ff.).

In den 1990er Jahren wurde „Interkulturelle Erziehung“ als Unterrichtsprinzip im österreichischen Lehrplan verankert. Man erkannte die Einschränkungen der Bildungseinrichtungen und die Wichtigkeit von professioneller Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen, da es hier an Strategien zum professionellen Umgang mit Differenz und Heterogenität mangelt (Mecheril 2010: 57).

In den 2000er Jahren werden Interkulturelle Erziehung und Bildung immer stärker zum Leitbegriff österreichischer Bildungssysteme. Der Begriff der „Integration“ erlebt eine Renaissance. Man versteht darunter jedoch die Angleichung „anderer“ an die vorherrschende Lebensform. Die öffentliche Diskussion der Resultate der PISA-Studie hat den Fokus auf das Thema „Multikulturalität und Schule“ gelenkt, wobei sich Diskurse in diesem Zusammenhang hauptsächlich um die mangelhaften Deutschkenntnisse drehen (Mecheril 2010: 58).

Als besonders wichtig für die Interkulturelle Erziehung erwies sich ein möglichst früher Beginn, da Kleinkinder von Natur aus offen und neugierig auf alles ihnen Fremde zugehen. Speziell im Kleinkindalter müssen daher Eigenschaften wie Verständnis und Toleranz gefördert werden, da diese die Basis für spätere soziale Lernstrategien bilden. Studien haben ergeben, dass vor allem 5- bis 6-Jährige prädestiniert dafür sind, die Lebenseinstellung - und somit auch etwaige Vorurteile - ihrer Eltern unbewusst zu übernehmen (Gstettner 1983: 59). Diese Erkenntnisse verwerten Niederösterreichs Kindergärten und beschäftigen rund 100 ausgebildete Interkulturelle MitarbeiterInnen, die die KindergärtnerInnen darin unterstützen, die Sprachkompetenz von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache zu fördern und die interkulturelle Kompetenz aller Kinder und Eltern zu stärken¹⁵. Wertkonflikte zwischen der Bildungseinrichtung und dem Elternhaus lassen sich am besten dadurch abfangen, indem man die Eltern aktiv in den Bildungsalltag einbindet (Gstettner 1983: 59). Damit Vorurteile abgebaut werden können, fungieren die Eltern als wertvolle Lehrende für ihre eigenen kulturellen Traditionen, die sie den anderen vorstellen und näher bringen (Gstettner 1985: 108).

¹⁵ Vgl. <http://www.noelak.at>

Im Zusammenhang mit Interkultureller Bildung und Erziehung stellt sich die Frage, ob der Terminus „Interkulturelle Pädagogik“ besonders glücklich gewählt ist. Im Grunde genommen kann nämlich jede Pädagogik als interkulturell bezeichnet werden, da keine „österreichische“, „tschechische“ etc. Pädagogik existiert. LehrerInnen können und dürfen pädagogische Inhalte oder Methoden nicht an bestimmten Nationen und Kulturen festmachen, sondern sollen derartige Entscheidungen im Hinblick auf die jeweilige soziale Situation der SchülerInnen treffen. Essinger/ Kula (1988: VIIff.) schlagen in diesem Zusammenhang den Begriff „Pädagogik als interkultureller Prozess“ als treffendere Bezeichnung vor. Wie auch immer die betreffende Pädagogik bezeichnet wird - es hat sich als äußerst wichtig erwiesen, dass interkulturelle Kompetenzen unter den SchülerInnen geschult werden, damit diese zu verantwortungsvollen und toleranten jungen Menschen heranwachsen, für die Pluralität und Multikulturalität etwas gänzlich Selbstverständliches und Normales ist.

2.2.3 Die Interkulturelle Schule - Realität oder Utopie?

Schon seit Längerem haben internationale Organisationen wie die UNESCO oder der Europarat versucht, ihre Mitgliedsstaaten zur Einführung angemessener Bildungsprojekte und -angebote anzuhalten, die der multikulturellen Realität Europas entsprechen und entgegen kommen. Der Gedanke dahinter ist, dass die Bereitschaft zur Chancengleichheit sich in intensivierter interkultureller Kommunikation und Erziehung widerspiegeln sollte (Gstettner 1985: 56). Durch derartige Veränderungen im Bildungssystem soll eine vielfältigere Welt für die Zukunft gestaltet werden. Die Auseinandersetzung mit anderen (fremdartigen) Kulturen im jeweiligen eigenen sozialen Umfeld soll die Basis für einen friedlichen Umgang in gemischt-ethnischen Gruppen schaffen (Gstettner 1985: 57). Im Nationalen Aktionsplan für Integration¹⁶ wird die Aufgabe der Institution Schule im Hinblick auf Interkulturelles Lernen folgendermaßen formuliert: „Schulen sollen als Motor des interkulturellen Dialogs sowie gegen Rassismus und Diskriminierung wirken“. Kinder sollen zu wertvollen Mitgliedern einer multikulturellen Gesellschaft erzogen werden, indem man ihnen eine Weltsicht vermittelt, die eine fremdenfeindliche Beurteilung von Menschen ihrer Herkunft nach nicht zulässt. Interkulturelles Lernen soll SchülerInnen helfen, die

¹⁶ Vgl. http://www.integration.at/integration_in_oesterreich/nationaler_aktionsplan

Fähigkeit zu entwickeln, Anderes bzw. ihnen Fremdes kennenzulernen und zu verstehen oder zumindest zu akzeptieren. Gerade der Fremdsprachenunterricht schließt neben dem Erlernen von Grammatik und Wortschatz immer auch Kulturlernen mit ein, wodurch Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den fremden und den eigenen Traditionen klar werden (sollen).

In Österreich ist Interkulturelles Lernen seit den 1990er Jahren theoretisch als zentrales Lernziel und Unterrichtsprinzip im Lehrplan verankert. Laut des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur¹⁷ sollte sich Interkulturelles Lernen jedoch nicht nur auf einzelne Gegenstände beschränken, sondern in jedem Unterrichtsgegenstand angewendet werden. Mehrsprachigkeit sollte generell als etwas Positives und Bereicherndes dargestellt und SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache sollten fortwährend dazu ermutigt werden, mit muttersprachlichen Begriffen sowie kulturellen Konzepten positiv zum Unterrichtsgeschehen beizutragen. Darüber hinaus kann jede Schule im Rahmen schulautonomer Lehrplanbestimmungen jeweils eigene interkulturelle Schwerpunkte setzen. Die Webseite des BMUKK verfügt weiters über eine Datenbank interkultureller Schulprojekte und informiert über aktuelle Ausschreibungen für Projekte im kommenden Schuljahr. Beim Schulwettbewerb „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit - eine Chance!“, der jährlich stattfindet, kann jede Schule aus jedem Bundesland mitmachen und ihren persönlichen Vorschlag zu diesem Thema einreichen. Bis zu sechs ausgewählte Projekte pro Jahr werden mit bis zu 700€ vom BMUKK gefördert und werden Anfang des darauf folgenden Schuljahres im Rahmen einer öffentlichen Präsentation in Wien vorgestellt.

In welchem Ausmaß Interkulturelles Lernen jedoch in der Praxis in den Schulalltag einfließt, hängt aktuell sehr stark von der Schulpolitik der einzelnen Schule sowie vom einzelnen Lehrer bzw. der einzelnen Lehrerin und dessen bzw. deren persönlichen Einstellung und dem Engagement in diesem Zusammenhang ab. Interessanterweise wird Interkulturelles Lernen zumeist als eine pädagogische Maßnahme missverstanden, die ausschließlich SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache betrifft (Walter 2001: 70). Das BMUKK weist offensichtlich nicht umsonst eindrücklich darauf hin, dass Interkulturelles Lernen als Lernziel auch seine Anwendung findet, wenn sich in einer Klasse keine SchülerInnen mit anderer kultureller Herkunft befinden sollten.

¹⁷ Vgl. http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.xml

2.2.4 Multikulturalität in der Lehrerbildung und -fortbildung

In der Interkulturellen Erziehung besteht die Aufgabe der Lehrerin bzw. des Lehrers darin, Heterogenität als Chance und Bereicherung zu begreifen und zu vermitteln, damit SchülerInnen Werte wie Toleranz, Akzeptanz, Respekt und Kompromissbereitschaft beigebracht werden, die für das friedliche Bestehen einer multikulturellen Gesellschaft von so großer Bedeutung sind.

Dass die Interkulturelle Pädagogik damit erhöhte Anforderungen an die LehrerInnen stellt, steht außer Frage. Während PädagogInnen SchülerInnen mit unterschiedlichster ethnischer und kultureller Herkunft unterrichten, sind sie selbst von vorn herein ethnozentrisch und müssen erst einmal lernen, ihre eigene kulturelle Position zu relativieren. Damit stehen LehrerInnen in einem permanenten interkulturellen Lernprozess, in dem sie sich ständig mit anderen Ländern und deren Kulturen auseinandersetzen müssen. Die Schwierigkeit besteht darin, SchülerInnen unterschiedlichster ethnischer und kultureller Herkunft zu unterrichten und für alle einen gemeinsamen Nenner zwischen all den Unterschieden zu finden. Auch muss die Bereitschaft zur Kooperation mit KollegInnen anderer kultureller Herkunft gegeben sein (Essinger/ Kula 1988: VIIff.). Wichtig ist daher, dass Interkulturelle PädagogInnen entsprechend ausgebildet werden, bevor sie interkulturelles Lernen möglich machen können (Gstettner 1985: 57).

Wichtig wäre, dass die multikulturelle Realität zu jeder Zeit als Chance für Interkulturelles Lernen begriffen wird und in allen Ausbildungsstätten thematisiert und gelebt wird. Bereits im Jahre 1983 gab es Empfehlungen des Europarates an die Mitgliedsstaaten hinsichtlich der Gestaltung der Ausbildung von Interkulturellen PädagogInnen (Gstettner 1985: 57ff.). Betrachtet man jedoch den Aufbau der LehrerInnenausbildung an Universität Wien¹⁸, wird schnell klar, dass Interkulturelles Lernen als Pflichtgegenstand bislang keinen Einzug gehalten hat. Entscheidet sich der bzw. die StudentIn nicht selbst dafür, einen derartigen Fokus in Sachen Wahlpflichtfächer zu legen, geht das Prinzip des Interkulturellen Lernens und Erziehens sowie der Mehrsprachigkeit in der Ausbildung vollkommen unter. Somit kann die Behauptung aufgestellt werden, dass angehende PädagogInnen aktuell noch immer nicht

¹⁸ Vgl. <http://bildungswissenschaft.univie.ac.at>

ausreichend auf die multikulturelle Schulrealität vorbereitet werden und dass hier eindeutig noch Handlungsbedarf besteht.

2.2.5 Bildungspolitik und Migrationspädagogik

Das österreichische Schulwesen ist in seinen Grundzügen strukturell auf Integration und nicht auf Segregation ausgerichtet. Die Probleme, die durch die multikulturelle Zusammensetzung der Schulklassen entstehen, ergeben sich aufgrund des veränderungsresistenten Schulsystems. Wie alle Systeme zeigt auch Schule die Tendenz, neuen Entwicklungen mit Skepsis zu begegnen und praktische Veränderungen erst dann vorzunehmen, wenn sie unumgänglich scheinen. Differenz und Heterogenität wird zumeist als Abweichung von der Norm und somit als Störfaktor betrachtet (Mecheril 2010: 55).

Damit entspricht die gegenwärtige Schulrealität nicht immer der multikulturellen Gesellschaftsstruktur. Schule ist jedoch nichts Anderes als ein Abbild der „Staatskultur“ (Gstettner 1985: 59) und spiegelt daher de facto die allgemeine gesellschaftliche Einstellung der Gesellschaft zu diversen Problembereichen im sozialen Leben sowie die Herrschaftsinteressen der betreffenden Machtgruppen wider. Damanik (1998: 112) hält fest, dass ...

„[...] die jeweils herrschenden Gruppen im besten Fall gerade soviel Pluralität und Heterogenität zulassen, daß [sic] ihre Herrschaftsinteressen nicht verletzt werden und ihre Machtposition erhalten bleibt. Diese Haltung der jeweils herrschenden Gruppe gegenüber der Pluralität manifestiert sich im Bildungsbereich als eine Politik, die auf Homogenisierung abzielt oder, kritischer gesagt, zur Assimilation der Fremden führt.“

Die betreffenden Machtgruppen eines jeden Landes fördern vor allem dessen Nationalsprache und -kultur sowie Bildungsinhalte, die für das Bildungssystem relevant und gültig sind und an die sich alle anzupassen haben (Damanakis 1998: 112).

Derartige bildungspolitische Homogenisierungsprozesse sind momentan in sämtlichen europäischen Ländern zu beobachten, so auch in Österreich.¹⁹ Während die Gesamtschule schon seit Langem zur Diskussion steht, wird ein bildungspolitisches Ziel

¹⁹ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at>

im Schuljahr 2014/15 offiziell in Kraft treten - die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS. Diese Zentralisierung hat zur Folge, dass Individualisierung und Heterogenität sehr wahrscheinlich noch weniger Platz im alltäglichen Unterrichtsgeschehen finden werden als zum jetzigen Zeitpunkt. Es stellt sich die Frage, ob für Projekte zu Interkulturalität und Mehrsprachigkeit künftig noch Zeit bleiben wird, müssen sich die LehrerInnen doch in erster Linie darum kümmern, dass gewisse „benchmarks“ von all ihren SchülerInnen erreicht werden. Die Schule orientiert sich damit an den Bedingungen des europäischen Arbeitsmarktes und der leistungsorientierten Wirtschaft, die durch ständige Qualitätssicherung möglichst viel Profit machen möchte.

Hinsichtlich des Fremdsprachenangebots an Schulen wird die Wichtigkeit innereuropäischer Sprachen abgesehen von den großen internationalen Verkehrssprachen wie Englisch, Französisch oder Spanisch meist nach wie vor verkannt und abgetan. Zusätzlich trägt die Tatsache, dass im Fremdsprachenunterricht das Gefühl der Überlegenheit einer Sprache über eine andere entsteht, nicht unbedingt zur Anerkennung von Mehrsprachigkeit bei. Sprachenlernen sollte generell nicht nur die Aneignung des betreffenden Wortschatzes und der Grammatik bedeuten; Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist es auch, Kulturen und Diversität zu vermitteln, um SchülerInnen im Umgang mit Pluralität zu üben (Krumm 2000: 26ff.). Während die internationalen Verkehrssprachen sich nach wie vor großer Beliebtheit erfreuen, finden slavische Sprachen nur selten Eingang in die Schulen. Auch Diskussionen rund um das Einführen von Türkisch als lebende Fremdsprache verursachten derart große Aufruhr, dass der Vorschlag schnell wieder verworfen wurde. Dies spiegelt wieder einmal die Angst der Bevölkerung vor Überfremdung durch unmittelbare Nachbarländer sowie deren Ablehnung dieser Migrationsgruppen wider.

Dabei wäre die Notwendigkeit einer Öffnung des Bildungsangebotes für mehr Sprachen und für Mehrsprachigkeit an Österreichs Schulen eindeutig gegeben, denn aufgrund der immer enger werdenden innereuropäischen wirtschaftlichen Zusammenarbeit wäre eine europäische Mehrsprachigkeit ein wertvolles und nützliches Ziel. Gerade wirtschaftliche und gesellschaftliche innereuropäische Kontakte mit dem slavischen Sprachraum haben sich aufgrund der EU-Osterweiterung in beachtlichem Maße vermehrt und intensiviert. Das Prinzip der Interkomprehension stellt hier eine

außergewöhnliche Möglichkeit dar, schnelles Erlernen mehrerer Sprachen aus einer Sprachfamilie sicherzustellen. Im Fremdsprachenunterricht eingesetzt, könnte es den SchülerInnen eine völlig neue Perspektive eröffnen, indem diese lernen, wie sich Sprachen einer Sprachfamilie, aus der man nur eine Sprache aktiv beherrscht, rasch zumindest passiv erschließen lassen. Damit würde der Traum europäischer Mehrsprachigkeit ein Stück näher rücken.

3 Europa und Mehrsprachigkeit

„Europa ist vielsprachig. Aber ist es auch mehrsprachig?“ (Bär 2009: 11).

Europa ist ein multikultureller und multilingualer Kontinent, wobei „Europa“ meist weniger im geographischen Sinne, sondern vielmehr im politischen Sinne verstanden und gleichbedeutend mit dem Begriff der Europäischen Union verwendet wird. Weltweit gibt es keine Organisation, die der EU in der Anzahl ihrer Amtssprachen nahe kommt. Das stellt Europa vor große Herausforderungen wie das Schaffen von realistischen Bildungskonzepten und bildungspolitischen Konsequenzen im Hinblick auf eine europäische Mehrsprachigkeit. Welche Sprachen und Sprachgruppen gibt es vorherrschend in Europa? Wie viele und welche Fremdsprachen sprechen Europas BürgerInnen im Durchschnitt zum jetzigen Zeitpunkt? Und welche sprachpolitischen Maßnahmen trifft die EU, um die Entwicklung einer europäischen Mehrsprachigkeit zu unterstützen und zu fördern?

3.1 Die „Festung Europa“

Europa als „Migrationskontinent“ ist durch große Differenzen und eine ungeheure Vielfalt in wirtschaftlichen, kulturellen wie auch religiösen Bereichen gekennzeichnet, die sich aufgrund der Wanderbewegungen ergeben bzw. weiter vertieft haben. Europa ist auch ein Kontinent voller Schwierigkeiten in Bezug auf Grenzen und Zentren, die weitgehend nicht definiert sind. Wo genau befindet sich Mitteleuropa? Und welche Gebiete genau zählen zu Osteuropa (Ehrlich 2006: 17)? Wo auf der einen Seite eine innere „Zerklüftung“ herrschen dürfte, gibt es vor allem im wirtschaftlichen Bereich jedoch auch gemeinsame, verbindende Strukturen, denkt man beispielsweise an die Globalisierung und den damit verbundenen Weltexport (Ehrlich 2006: 17f.). Vor allem

die Zugehörigkeit zum Wirtschaftsbündnis der Europäischen Union verbindet die unterschiedlichen Länder und ihre BürgerInnen. Dennoch bleibt ein großes Maß an unterschiedlichsten Differenzen, die sich vor allem im sprachlichen Bereich bemerkbar machen, denn Europa zeichnet sich durch eine besonders hohe Sprachendichte aus. In Europa gibt es ungefähr 70 unterschiedliche Sprachen, von denen manche von über einhundert Millionen Menschen gesprochen werden, während andere nur noch 200 bis 300 Sprecher haben. Sprachen, die nur von Teilen der Bevölkerung eines Staates gesprochen werden, werden Regional- oder Minderheitensprachen genannt, wobei Dialekte der Amtssprache(n), Zuwanderersprachen oder Kunstsprachen nicht dazu zählen. Nach dieser Definition gehören auch Sprachgemeinschaften zu Regional- oder Minderheitensprachen, deren Sprache ähnlich oder sogar identisch mit der Amts- oder Mehrheitssprache eines benachbarten Staates ist (z.B. Kroatisch oder Slovenisch in Italien oder Österreich). Weiters zählen auch Sprachen dazu, die sich nicht auf ein Territorium festmachen lassen, sondern in ganz Europa gesprochen werden, so zum Beispiel Jiddisch sowie die Sprachen der Roma und Sinti. Insgesamt sind mehr als 60 autochthone Regional- oder Minderheitensprachen in Europa bekannt.²⁰

Betrachtet man die typologischen Sprachfamilien, denen diese Vielzahl von europäischen Sprachen angehören, wird schnell klar, dass Europa in dieser Hinsicht weitgehend homogen ist: 94% aller vertretenen Sprachfamilien in Europa sind Teil der indoeuropäischen Sprachgruppe, innerhalb derer sich drei große Sprachgruppen ausmachen lassen - die slawische Sprachgruppe, die die meisten Sprecher in Europa hat, die romanischen Sprachen mit fast ebenso viele Sprechern und die germanischen Sprachen. Weitere Sprachgruppen sind aufgrund der geringen Sprecherzahlen zu vernachlässigen (Ehrlich 2006: 22). Diese europäische Glottographie macht deutlich, welche ungeheuren Potentiale in der sprachlichen Homogenität Europas stecken - Potentiale, die zum jetzigen Zeitpunkt bei Weitem nicht optimal ausgeschöpft werden.

3.1.1 Multilingualismus vs. Bilingualismus

Sprachlich gesehen war Europa immer ein Kontinent mit einer spezifischen sprachlichen Dichte - doch interessanterweise schien die Bevölkerung lange Zeit

²⁰ Vgl. <http://ec.europa.eu>

größtenteils einsprachig zu sein. Diese „konsolidierte Einsprachigkeit“ ergab sich durch die Konzeptualisierung der „Nation“, die im späten 18. Jahrhundert statt fand. Das Konzept „Nation“ ist damit ein eher junges, politisches Gebilde, dessen Einführung einen erheblichen Identitätsverlust auf Seiten der Bevölkerung zur Folge hatte. In Zeiten der Dynastie hatte man sich an der Macht und Gestalt des jeweiligen Herrschers orientiert. Da dieser Aspekt nun wegfiel, wurde Sprache zu einer Art Ersatz für die herrschende Gewalt, und damit wurde das Sprachdenken und -empfinden der Europäer erheblich verändert. Es entstand der Strukturalismus mit seiner hierarchischen Betrachtungsweise von Hochsprachen im Gegensatz zu Dialekten. Mehrsprachigkeit per se wurde noch bis vor 80 bis 90 Jahren als etwas wenig Erstrebenswertes angesehen. Ihr wurde nachgesagt, dass durch die Beschäftigung mit „fremden“ Sprachen Identitätskrisen in Bezug auf die Muttersprache und das Heimatland hervorgerufen werden könnten. Außerdem betrachtete man Mehrsprachigkeit als etwas, für das nur einige wenige sprachbegabte Menschen geschaffen sind. Das ist wahrscheinlich auch der Grund, warum bis dato keine repräsentativen psychologischen Forschungsergebnisse betreffend Mehrsprachigkeit existieren (Ehrlich 2006: 19f.).

Damit war Einsprachigkeit lange Zeit die vorherrschende Sprachsituation in Europa. Doch „Einsprachigkeit ist heilbar“²¹. Dieser bekannte Buchtitel Peter Neldes wird oft im selben Atemzug mit Sprachschulen, Projekten zur Mehrsprachigkeit oder Ähnlichem erwähnt. Er weist auf die Notwendigkeit und Wichtigkeit von (europäischer) Mehrsprachigkeit hin und stellt Einsprachigkeit als eine Volkskrankheit dar, die es zu beseitigen gilt. In den 1990er Jahren entfachten erstmals heftige Diskussionen rund um Mehrsprachigkeit und Zweisprachigkeit. Während sich beide Begriffe in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts noch ausschließlich auf muttersprachlich erlernte Sprachen bezogen, vollzog sich mit der Zeit ein Wandel in der Bedeutung, sodass heute jeder als bilingual bezeichnet werden kann, der zwei Sprachen spricht - ob er nun zweisprachig erzogen wurde oder die zweite Sprache erst im Schulunterricht erlernt hat, spielt dabei keine Rolle (Franceschini 2006: 34). Zu Beginn des „Europäischen Jahr der Sprachen“ 2001 publizierte die europäische Kommission die Ergebnisse der Eurobarometer Studie, die in den damaligen 15 Mitgliedstaaten der EU durchgeführt worden war. Die Studie sollte die Sprachfähigkeiten der Europäer testen sowie Informationen über deren

²¹ Vgl. <http://www.stadtschulrat.at/bilingualitaet/>

generelle Einstellung zum Sprachenlernen erhalten. Sie wurde im Dezember 2000 an 16 000 ausgewählten StudienteilnehmInnen unterschiedlichen Alters (15 Jahre und älter) und Bildungshintergrunds durchgeführt. Als Hauptaussage der Studie kann bezeichnet werden, dass Europa de facto multilingual ist. Beinahe alle europäischen Staaten zählen zu ihren StaatsbürgerInnen zahlreiche Menschen, deren Muttersprache nicht mit der nationalen Landessprache übereinstimmt. Österreich gehört mit einem Prozentsatz von 3.1% zu den Ländern mit den meisten StaatsbürgerInnen mit einer anderen Muttersprache als die nationale Landessprache. Laut der Studie haben nur noch Spanien (4.7%), Großbritannien (4.1%) und Schweden (3.9%) einen höheren Anteil, gemessen an der Gesamtbevölkerung des jeweiligen Landes. In der Zwischenzeit hat sich der Prozentsatz der StaatsbürgerInnen mit einer Muttersprache, die nicht mit der nationalen Landessprache übereinstimmt, höchstwahrscheinlich erhöht. Die Ergebnisse der Eurobarometer Studie aus dem Jahre 2011 stehen zum jetzigen Zeitpunkt bedauerlicherweise noch aus. Hinsichtlich Fremdsprachen ist zu sagen, dass 2001 53% der Befragten angaben, mindestens eine Sprache zusätzlich zu ihrer Muttersprache zu beherrschen - in manchen Mitgliedstaaten waren es sogar bis zu 98% der Gesamtbevölkerung. Weiters sprechen 26% der EuropäerInnen eine zweite lebende Fremdsprache, 8% auch eine dritte (Grosser 2002: 21). Da die jüngere Generation tendenziell mehr Fremdsprachen spricht, wird die Population Europas mit der Zeit immer stärker multilingual werden (Grosser 2002: 22). Aktuell ist jedoch der Bilingualismus die vorherrschende Sprachform in Europa, mit Englisch als dominierender lingua franca. Dabei ist bedenken, dass eine Weiterführung des Leitsprachenmodells mit Englisch oder Französisch als einziger lingua franca Europas einen gleichzeitigen, erheblichen Funktionsverlust der individuellen National-, aber auch Minderheiten- oder Regionalsprachen bedeuten würde. Sämtliche Bereiche der täglichen Kommunikation würden von einer Sprache beherrscht werden, die nur für einen Bruchteil der europäischen BürgerInnen Muttersprache ist - bei weitem stärker, als das mit Englisch momentan bereits der Fall ist. Durch derartige fehlende Funktionen der einzelnen Sprachen käme es gleichzeitig zu einem erheblichen Prestigeverlust, da der Anreiz und die Motivation mehrere Sprachen zu lernen damit nicht mehr gegeben wäre (Fischer 31ff.). Gegner dieses aktuellen europäischen Bilingualismus mit Englisch als erster und einziger Fremdsprache führen als weiteres Argument für ihre Position oft an, dass durch das Beherrschen einer universell einsetzbaren Verkehrssprache wie

Englisch jegliche Motivation am Erlernen weiterer Fremdsprachen verloren gehe, da der Bedarf und Nutzen dafür gar nicht erst gegeben sei. Weiters erschwere die Konfrontation mit Englisch als - relativ einfacher - erster Fremdsprache das Lernen zusätzlicher Sprachen. Auch sei der Ansatz, eine Fremdsprache perfekt zu beherrschen, mittlerweile vollkommen überholt (Tafel 2009: 6). Sinnvoller und zielführender wäre das Beherrschen rezeptiver Teilkompetenzen in einer Vielzahl europäischer Sprachen, was mit Hilfe der Methode der Interkomprehensionsdidaktik²² leichter zu erreichen wäre. Das Beherrschen einer Sprache aus jeder der drei großen Sprachgruppen in Europa (romanisch, germanisch, slawisch) würde die inter-europäische Verständlichkeit und damit die ohnehin schon globale Arbeitswelt maßgeblich positiv beeinflussen.

3.1.2 Warum lernt niemand Tschechisch?

Mit dem Konzept der Nationalsprachen ergab sich eine Umschichtung des Sprachverständnisses, welches die Erklärung dafür liefert, warum Europäer in der Vergangenheit vorwiegend einsprachig waren. Um Europa zur Mehrsprachigkeit zu erziehen, bedarf es deshalb nicht nur bildungspolitischer Konsequenzen, sondern vor allem einer „identitären Entlastung“ der einzelnen Sprachen, welche zum momentanen Zeitpunkt oftmals nicht gegeben ist. Das Bekenntnis zu Mehrsprachigkeit als Bereicherung und Bildungschance scheint in der Gesellschaft weitgehend vorhanden zu sein, wobei in diesem Zusammenhang jedoch mehr an große internationale Verkehrssprachen wie Englisch, Französisch oder Spanisch gedacht wird und weniger an Regional-, Migrantensprachen und Nachbarnsprachen. Laut der Eurobarometer Studie aus dem Jahr 2001 ist Englisch die bei weitem am meisten verbreitete Fremdsprache, mit einem durchschnittlichen Prozentsatz von 41%. EuropäerInnen sind außerdem der Überzeugung, dass jeder Englisch (19%), Französisch (10%), Deutsch (7%) und Spanisch (2%) sprechen sollte (Grosser 2002: 21). Wie man anhand dieser Ergebnisse leicht erkennen kann, ist Englisch nach wie vor als die einzige wirkliche lingua franca anerkannt. Zusätzlich genießen germanische und romanische Sprachen ein hohes Ansehen, während das Prestige der slawischen Sprachfamilie unverändert schlecht geblieben ist. Das spiegelt sich auch in der österreichischen Schulrealität wieder: zu den vertretenen Fremdsprachen zählen zumeist Englisch, Französisch, Italienisch und

²² siehe Kapitel 3.2.

Spanisch. Und obwohl Englisch zu einer Art Verkehrssprache der EU geworden ist und für die meisten EU BürgerInnen die erste (und gleichzeitig einzige) Fremdsprache darstellt, kann es für Arbeit Suchende weitaus hilfreicher und sinnvoller sein, eine Sprache eines angrenzenden Nachbarlandes zu beherrschen.²³ Aufgrund der Globalisierung sowie der erweiterten Mobilität innerhalb der EU könnte es besonders sinnvoll sein, die eine oder andere slavische Sprache zu lernen, zumal die slavische Sprachgruppe die Sprachgruppe mit den meisten SprecherInnen in Europa ist. Denkt man an die Migrationssituation in Österreich, würden einem ein paar Worte Kroatisch oder Serbisch, aber auch Türkisch oder Arabisch, vor allem in Ballungszentren wie Wien im Alltag mit Sicherheit nicht schaden, um das Miteinander zu erleichtern. In Belgien und Westdeutschland ist Türkisch beispielsweise mittlerweile für rund 2% der Bevölkerung Muttersprache.²⁴

Anscheinend fängt unsere Gesellschaft erst langsam an umzudenken, auch wenn es immer Menschen gibt und geben wird, die aus Angst vor Veränderungen jegliche Neuerung ablehnen. Es sieht jedoch so aus, als würden die slavischen Sprachen nach und nach Einzug in den Schulen halten, sodass mittlerweile (vorerst noch an ausgewählten Schulen) Russisch, Tschechisch oder Bosnisch /Kroatisch /Serbisch an Gymnasien unterrichtet werden. Die Eurobarometer Studie zeigt, dass der höchste Motivationsfaktor für Fremdsprachenlernen eindeutig der Urlaub im Ausland zu sein scheint (47%) (Grosser 2002: 22). Daran sollte in jedem Fall angeknüpft werden, gerade auch in der Schule. Vor allen Dingen sollten jedoch Maßnahmen ergriffen werden, die zu einer Verbesserung des Ansehens der slavischen Sprachgruppe beitragen. Bildungspolitische Maßnahmen im Hinblick auf die Entwicklung einer allgemeinen europäischen Mehrsprachigkeit gewinnen insofern an Bedeutung, als dass das Entstehen einer multikulturellen und multilingualen Gesellschaft durch die fortschreitende Globalisierung noch weiter unterstützt wird. In Zukunft wird Europa daher noch bunter, vielfältiger und heterogener sein als es zum jetzigen Zeitpunkt ohnedies schon ist.

²³ Vgl. <http://www.euractiv.com/de/kultur/sprachgebrauch-eu/article-150193>

²⁴ Vgl. <http://www.euractiv.com/de/kultur/sprachgebrauch-eu/article-150193>

3.1.3 Sprachpolitische Maßnahmen der Europäischen Union

Der Leitspruch der Europäischen Union „In Vielfalt geeint“ deutet auf die Vielzahl von Ländern mit ihren unterschiedlichen Sprachen und Kulturen hin, die durch das Wirtschaftsbündnis miteinander verbunden sind. Um die wirtschaftliche Situation Europas weiter zu verbessern, wäre es von Seiten der Europäischen Union wünschenswert, dass ihre rund 450 Millionen Bürger beruflich und auch privat so mobil und unabhängig sind wie nur möglich. Dass dies nur durch gegenseitiges Verständnis im linguistischen wie interkulturellen Sinne möglich ist, steht außer Frage.²⁵ Doch welche Sprachpolitik verfolgt die EU konkret? Was wird aus der Vielfalt europäischer (Regional- oder Minderheiten-) Sprachen? Hat die EU die Herausforderung europäischer Mehrsprachigkeit angenommen? Welche Konzepte zur Förderung europäischer Mehrsprachigkeit wurden bisher entwickelt?

Hinsichtlich der Realisierung von Mehrsprachigkeit innerhalb der europäischen Grenzen hat die EU einige Maßnahmen getroffen, um gesetzliche Rahmenbedingungen zu schaffen. Dafür wurden zum ersten Mal im Jahre 1958 im so genannten „Vertrag von Rom“ die gesetzlichen Amts- und Arbeitssprachen der EU festgelegt, die schrittweise mit der EU-Erweiterung erhöht wurden bzw. werden (Bär 2004: 22). So sehr mit dieser Regelung die Nationalsprachen der Mitgliedsstaaten berücksichtigt werden, so sehr werden auf der anderen Seite Minderheitensprachen innerhalb der einzelnen Staaten damit vernachlässigt. Zum Schutz für Minderheiten- und Regionalsprachen sowie Dialekten und deren Fortbestehen wurde die europäische Sprachencharta ins Leben gerufen. Die Europäische Charta für Regional- oder Minderheitensprachen (engl. *European Charter for Regional or Minority Languages*) ist ein vom Europarat überwachtes multilaterales Abkommen, das am 5. November 1992 in Straßburg zur Unterzeichnung durch die Mitgliedstaaten des Europarats aufgelegt wurde und am 1. März 1998 in Kraft trat. Ziel des Abkommens ist der Schutz und die Förderung von geschichtlich gewachsenen Regional- oder Minderheitensprachen in Europa, um dadurch kulturelle Traditionen zu erhalten und den rechtmäßigen Gebrauch einer Regional- oder Minderheitensprache im öffentlichen oder privaten Bereich zu sichern.²⁶

²⁵ Vgl. <http://www.euractiv.com/de/kultur/sprachgebrauch-eu/article-150193>

²⁶ Vgl. <http://www.coe.int>

Um die Wichtigkeit der sprachlichen Vielfalt in Europa als gemeinsames kulturelles Erbe zu betonen, wurde im Jahre 2001 erstmals das „Europäische Jahr der Sprachen“ („European Year of Languages“) von der Europäischen Union und dem Europäischen Konzil organisiert. Da der kulturelle und sprachliche Reichtum zu Europas Stärken zähle, wäre dieser auch ein wichtiger Faktor für die europäische Zukunft. Das EYL sollte zum Ziel haben, die Europäer von der Schönheit dieser kulturellen und linguistischen Vielfalt in Europa zu überzeugen und ihnen bewusst zu machen, wie wichtig fremdsprachliche Kenntnisse sind (Grosser 2002: 22). Der „Europäische Tag der Sprachen“ wurde im Rahmen des EYL am 26. September 2001 zum ersten Mal organisiert und findet seitdem jährlich statt.²⁷

Um die europäische Mehrsprachigkeit zu fördern und weiter zu entwickeln, unterstützt die EU eine Vielzahl von Programmen. Diese Programme sind jedoch lediglich als ergänzende Vorschläge zum Bildungssystem der jeweiligen EU-Staaten gedacht. Die einzelnen Projekte gehören den übergeordneten Programmen „Sokrates“ und „Leonardo da Vinci“ an, die sich auf die allgemeine Bildung bzw. auf die berufliche Bildung beziehen. Teilprojekte von „Sokrates“ sind u.a. das 1990 eingeführte „Lingua-Programm“, das sich der sprachdidaktischen Vermittlung aller Amtssprachen der EU widmet. Im Bereich der vorschulischen und schulischen Erziehung wurde das Projekt „Cormenius“ ins Leben gerufen, während in der Erwachsenenbildung das Programm „Grundtvig“ Sprachenlernen nachhaltig fördert und unterstützt. Das bekannte „Erasmus-Programm“ ist auch Teil des übergeordneten „Sokrates-Programms“ und ermöglicht StudentInnen einen temporären Aufenthalt in einem anderen EU-Land. Im Gegensatz zu den „Sokrates-Programmen“ konzentriert sich „Leonardo da Vinci“ auf die Weiterbildung von FremdsprachenlehrerInnen sowie auf die Entwicklung neuer Methoden und Materialien für den Fremdsprachenunterricht und unterstützt öffentliche wie auch private Einrichtungen im Bereich der Bildung und Sprachvermittlung. Weitere Programme, die indirekt mit der Förderung europäischer Mehrsprachigkeit zu tun haben, sind unter anderem das „Media-Programm“, welches die Mittel für die Synchronisation und Untertitelung von europäischen Filmen zur Verfügung stellt, oder das Projekt „Kultur 2000“, das den interkulturellen Austausch fördert und beispielsweise die Übertragung literarischer Werke in andere europäische Sprachen

²⁷ Vgl. <http://www.euractiv.com/de/kultur/sprachgebrauch-eu/article-150193>

finanziert. Die Vielzahl an Maßnahmen, die die Europäische Union zur Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der europäischen Sprachenvielfalt setzt, sprechen für sich und stehen im krassen Gegensatz zu der Behauptung, die EU unterstütze die linguistische wie kulturelle Vereinheitlichung Europas.

Im Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachvielfalt ist festgelegt, „welche Maßnahmen die Mitgliedsstaaten mit Unterstützung der EU-Organe durchführen können“²⁸. Allen EU BürgerInnen wird nahe gelegt, zusätzlich zu ihrer Muttersprache zwei weitere Fremdsprachen zu erlernen, wobei die Fremdsprachenvermittlung so früh wie möglich beginnen sollte. Jedoch wird auch betont, dass es nie zu spät für Sprachenlernen sein kann und auch Erwachsene Fremdsprachen erlernen können. Es wird dabei wiederholt die Wichtigkeit von lebenslangem Lernen im Hinblick auf Fremdsprachen betont, welche einem neue Wege eröffnen und den Schlüssel zu beruflichem Erfolg am europäischen Arbeitsmarkt bilden. Von ArbeitnehmerInnen in Europa werden vor allem in den letzten Jahren verstärkt Multilingualismus und Mobilität verlangt - ein Trend, der sich fortzusetzen scheint. In diesem Zusammenhang wurde von Seiten der EU betont, dass jede/r EuropäerIn Sprachen erlernen kann und dass es nie zu früh oder zu spät für einen gelungenen Einstieg sein kann. Im Idealfall sollte jede/r EuropäerIn zusätzlich zu seiner bzw. ihrer Muttersprache in zwei weiteren Sprachen kommunizieren können, welche vor dem Ende der Pflichtschule erlernt werden sollten (Grosser 2002: 23). Ausgebildete Lehrkräfte und kleine Lerngruppen sind jedoch immer Voraussetzung für wirksamen Fremdsprachenunterricht. Schulen sollten die Möglichkeit bekommen, eine Bandbreite an Fremdsprachen anbieten zu können, während mehr Anreize geschaffen werden sollten, Regional- und Minderheitensprachen zu erwerben.²⁹ Fremdsprachenlernen ist aber auch direkt verbunden mit dem Kennenlernen anderer Länder und deren Kulturen, was wiederum Offenheit, gegenseitige Akzeptanz und Verständnis für einander fördert. Diese Schlagworte sind wichtige Komponenten für den Aufbau der europäischen Zivilisation (citizenship) und der Europäischen Union (Grosser 2002: 23). Sprachenlernen soll zu mehr Toleranz und einem gegenseitigen Verständnis für die

²⁸ Vgl. <http://www.euractiv.com/de/kultur/sprachgebrauch-eu/article-150193>

²⁹ Vgl. ebenda.

jeweils „Anderen“ führen. Sprachen werden dadurch ein „Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit“.³⁰

Ob und wie die einzelnen Mitgliedsstaaten der EU Mehrsprachigkeit fördern, ist ihnen jedoch selbst überlassen. Alle Projekte und Programme im Bereich der mehrsprachigen Bildung fungieren lediglich als Empfehlungen und Anregungen und „sollen die Bildungspolitik der Mitgliedsstaaten ergänzen“³¹.

3.2 Interkomprehension als Schlüssel zu europäischer Mehrsprachigkeit

Es gilt als unumstritten, dass Sprachen den Schlüssel zur beruflichen Erfolg darstellen und einem Türe und Wege öffnen, die einem ohne Sprachkenntnisse oft verschlossen bleiben würden. EU BürgerInnen sollen am europäischen Binnenmarkt die Möglichkeit haben, dort zu arbeiten, wo es genügend Arbeit gibt. Das Erlernen der jeweiligen Landessprache ist aber nicht nur Voraussetzung für funktionierende Kommunikation, sondern soll einen auch zu einem besseren Verständnis der Kultureigenheiten des Landes und seiner BewohnerInnen führen sowie dessen, „was es heißt, Europäer zu sein und gemeinsam zum weiteren Aufbau Europas beizutragen“³². Unter den Begriff der Mehrsprachigkeit fallen im Grunde genommen zweierlei Phänomene: die „gesellschaftliche Mehrsprachigkeit“, die den Sprachgebrauch in öffentlichen Bereichen der EU wie der einzelnen Mitgliedsstaaten bezeichnet, und die „individuelle Mehrsprachigkeit“, die sich auf den individuellen aktiven und/ oder passiven Gebrauch von mindestens einer Fremdsprache bezieht (Bär 2004: 32). Die EU hat sich verpflichtet, ihre BürgerInnen im Fremdsprachenerwerb zu unterstützen und damit die Entwicklung von individueller sowie gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit zu fördern. Doch wie lassen sich konkret möglichst viele europäische Sprachen möglichst einfach erschließen?

³⁰ Vgl. <http://www.euractiv.com/de/kultur/sprachgebrauch-eu/article-150193>

³¹ Vgl. ebenda.

³² Vgl. ebenda.

3.2.1 Spontane vs. gesteuerte Interkomprehension

Um europäische Mehrsprachigkeit nachhaltig fördern zu können, hat die EU eine besonders wirkungsvolle Sprachlernmethode entwickelt, die auf dem Prinzip der Interkomprehension beruht. Das Wort „Interkomprehension“ ist lateinischen Ursprungs und bedeutet wortwörtlich übersetzt „Zwischen-Begreifen“ (vgl. engl. *intercomprehension*, *mutual intelligibility*, frz. *intercompréhension*). Damit meint man die Fähigkeit, eine unbekannte Sprache über die Verwandtschaft mit einer bekannten Sprache derselben Sprachgruppe verstehen zu können (Ustaszewski 2010: 171). Ursprünglich bezieht sich diese Kommunikationstechnik, die unter anderem auch als „Tandemkommunikation“ bezeichnet wird, auf die gegenseitige Verständlichkeit bei Muttersprachlern zweier verwandter Sprachen, die dann jeweils in der eigenen Muttersprache sprechen und den Sprecher einer anderen Sprache verstehen können. So können etwa ein Russe und ein Ukrainer miteinander kommunizieren, ohne die Sprache des jeweils Anderen aktiv zu beherrschen.

- A (RU): *Izvinite požalujsta, kak projiti k vokzalu?*
B (UA): *Do vokzalu? Jdit' prjamo do nastupnoho svitlofora, potim napravo i za teatrom nalivo. Tam vy vidrazu pobačyte vokzal.*
A: *Značit, prjamo do sledujuščego svetofora, potom napravo i za teatrom nalevo. Tam ja srazu uvižu vokzal. Tak?*
B: *Tak.*
A: *Bol'soe spasibo.*
B: *Bud' laska. Nema za ščo.*³³

Für funktionierende spontane Interkomprehension in Europa gibt es einige praktische Beispiele. Da wäre beispielsweise die Interkomprehensibilität von Hochsprache und Dialekt, die es immer gegeben hat, und die als eine Form der internen Mehrsprachigkeit bezeichnet werden könnte. Als besonderer Stimulus für die Interkomprehensionsforschung galt schon immer der skandinavische Sprachraum, in dem Interkomprehension nach wie vor mehr oder weniger erfolgreich gelebt wird (Ehrlich 2006: 21).

³³ Tafel 2009: 5.

Im Gegensatz dazu lassen sich natürlich auch einige Beispiele von Projekten zu Mehrsprachigkeit und Interkomprehensibilität anführen, die bedauerlicherweise nicht erfolgreich waren. Ein bedeutendes Beispiel für Multilingualität in Europa, wie sie in der Vergangenheit nicht funktioniert hat, ist die österreichische „k. und k.-Monarchie“, welche als Mehrsprachigkeitsmodell durch die Konzeptualisierung von Nation und Nationalsprache kläglich gescheitert ist. Ein weiteres Beispiel stellt die Sowjetunion dar, der die Russifizierungspolitik Stalins zum Verhängnis wurde (Ehrlich 2006: 25). Diese beiden Beispiele gescheiterter Mehrsprachigkeit zeigen, wie schwierig die Umsetzung von Multilingualität in der Praxis sein kann. Trotzdem lassen sich zahlreiche Argumente finden, warum Mehrsprachigkeit in Europa ein derartiges Potential birgt. „Ohne Mehrsprachigkeit kann die Europäische Union nicht so funktionieren, wie sie sollte.“, heißt es von Seiten der Europäische Kommission (2005: 17, zitiert in Bär 2009: 11). Sprachen werden als „Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit“³⁴ gesehen und dieses Recht gemeinsam mit dem Recht, seine eigene Muttersprache sprechen zu dürfen, sollte jede/r EU BürgerIn wahrnehmen können. Als Ziele europäischer Mehrsprachigkeit werden eine erhöhte „berufliche und persönliche Mobilität im Binnenmarkt“³⁵ sowie „die interkulturelle Kommunikation und das Verständnis anderer Kulturen“³⁶ gesehen. Doch wie werden Europas BürgerInnen mehrsprachig?

Während die „spontane Interkomprehension“, die beim Erstkontakt mit einer anderen mehr oder weniger interkomprehensiblen Sprache entsteht, ein partielles Verstehen der Zielsprache ermöglicht, meint die „gesteuerte Interkomprehension“ im Gegensatz dazu eine Technik, die im Rahmen der so genannten Interkomprehensionsdidaktik ausgebaut wird (Ustaszewski 2010: 186). Im deutschsprachigen Raum hat die Mehrsprachigkeitsdiskussion ihre Anfänge in den 1990er Jahren. Der Begriff der Mehrsprachigkeitsdidaktik geht auf Franz-Joseph Meißner zurück, der zahlreiche bedeutende Arbeiten in diesem Zusammenhang verfasst hat (Klein 2002: 41). Aufgabe der Interkomprehensionsdidaktik ist es, genetisch verwandte Sprachen miteinander in Beziehung zu setzen und Konzepte zur Vermittlung von Kenntnissen in einer oder mehrerer dieser Sprachen zu entwickeln. Bislang wurden einige nennenswerte Konzepte

³⁴ Vgl. <http://www.euractiv.com/de/kultur/sprachgebrauch-eu/article-150193>

³⁵ Vgl. ebenda.

³⁶ Vgl. ebenda.

und Modelle entwickelt, die das Prinzip der Interkomprehension als Unterrichtsmethode für leichtes Sprachenlernen begreifen. Im Wesentlichen lassen sich zwei grundlegend verschiedene Typen von Lehrkonzepten unterscheiden. Unter den sogenannten „konfrontativen Ansätzen“ werden didaktische Konzepte zusammengefasst, die für den Sprachunterricht einer slavischen Sprache in einer einheitlichen Gruppe von Muttersprachlern einer anderen slavischen Sprache entwickelt wurden. Zumeist handelt es sich dabei um Lehrwerke, die individuelle Schwierigkeiten der Muttersprachler einer bestimmten slavischen Sprache beim Erlernen einer anderen Sprache behandeln. Dazu zählen unter anderem die Monographien Popovs, die für bulgarische Muttersprachler konzipiert wurden, die Russisch erlernen möchten. So listen derartige Lehrbücher Unterschiede zwischen zwei slawischen Sprachen auf und richten so das Hauptaugenmerk meistens auf die „Fehler“, die durch die nahe Verwandtschaft der Sprachen passieren können, anstatt potentielle Chancen ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken. Hinzu kommt, dass die angesprochenen Lehrwerke mit wenigen Ausnahmen ausschließlich für Muttersprachler entwickelt wurden und für den durchschnittlichen Schulunterricht daher nicht verwendbar sind (Heinz 2006: 290).

Im Gegensatz dazu wurden in der Interkomprehensionsforschung auch rezeptive Modelle bzw. „Brückensprachenmodelle“ entwickelt, um den bisher nicht geschätzten Vorteil der Verwandtschaftsbeziehungen in Sprachgruppen zu nutzen. In diesem Fall fungiert die Muttersprache bzw. eine Sprache, die man sehr gut beherrscht, als „Brückensprache“ oder „Ausgangssprache“, um eine weitere Sprache aus derselben Sprachgruppe zu erlernen. Der Lerner soll rezeptive Kompetenzen (Verstehenskompetenzen) in der Zielsprache erwerben, indem er auf eine beherrschte, verwandte Brückensprache zurückgreift. Dabei muss der Lerner nur diejenigen zielsprachlichen Strukturen neu erlernen, die von der Brückensprache abweichen. Durch gezielten Unterricht kann so die Interkomprehensionskompetenz trainiert und verbessert werden und profunde Lesekompetenzen in der Zielsprache ermöglicht werden (Ustaszewski 2010: 186).

3.2.2 Entwicklungen in der Mehrsprachigkeitsforschung

Während die Idee der Sprachverwandtschaft durchaus nichts Neues darstellt, ist es die gezielte Methodenaufbereitung schon. Seit den 1990er Jahren wurden in Anlehnung an

das praktische Beispiel der partiell funktionierende Interkomprehension in Skandinavien eine Vielzahl von Projekten im Rahmen der europäischen Interkomprehensionsforschung ins Leben gerufen. Die Forschung in den romanischen Sprachen hat dabei zeitmäßig einen großen Vorsprung der slavischen Sprachgruppe gegenüber, was an den unterschiedlichen Anteilen der zahlreichen Arbeiten zum Thema der europäischen Interkomprehension ersichtlich ist. Zu den wichtigsten Projekten in der Mehrsprachigkeitsforschung zählen die Hagerer Projekte mit den Teilprojekten IGLO, Lernen für Europa und den Lesekursen, die *Intercommunicabilité romane*, Eurom4, Galatea und EuroCom (Bär 2004: 121).

In Deutschland stellen die Hagerer Projekte den Beginn der Mehrsprachigkeitsforschung dar, allen voran die Hagerer Lesekurse, die in den Jahren 1995 bis 1998 organisiert wurden. Vorbereitet zum interkomprehensiven Lesen über die Brückensprache Deutsch wurden authentische interkulturelle und sozialwissenschaftliche Texte, die auf diese Weise Personen mit Kenntnissen der betreffenden Disziplinen zugänglich gemacht wurden. Wegen der durchwegs positiven Ergebnisse aus der interkomprehensiven Erschließung dieser Textsorte gründete die Fernuniversität Hagen das internationale IGLO-Projekt, dessen Name ein Akronym für „Intercomprehension in Germanic Languages Online“ ist und die rezeptive Interkomprehension in den sieben germanischen Sprachen Dänisch, Deutsch, Englisch, Isländisch, Niederländisch, Norwegisch und Schwedisch erforschte. Das dritte Teilprojekt der Hagerer Fernuniversität war das von der EU finanzierte Pilotprojekt „Lernen für Europa“, in dessen Rahmen rezeptive Kompetenzen - in den Sprachen Deutsch, Niederländisch, Polnisch und Tschechisch - für das Lesen geistes- und sozialwissenschaftlicher Texte aus dem mittel- und osteuropäischen Raum vermittelt wurden (Klein 2002: 41).

Im Bereich der Romanistik bietet das Modell der *Intercommunicabilité romane* an der Universität Aarhus die erste umfassende Umsetzung des Interkomprehensionsprinzips in den romanischen Sprachen. Rezeptive wie auch produktive Kompetenzen in den Sprachen Italienisch, Portugiesisch und Spanisch sollten über die Brückensprache Französisch erworben werden, was das Projekt von der später entwickelten EuroComRom-Methode unterscheidet. Ein weiteres Forschungsprojekt zur Interkomprehension in den romanischen Sprachen ist *Galatea*, das für die Zielsprachen

Spanisch, Portugiesisch und Italienisch entwickelt wurde. Die Forschungsarbeiten zu dieser Methode lieferten wichtige Informationen zu Erschließungsstrategien und deren hierarchischer Anwendung, allgemeinen Transferregeln sowie zu „falschen Freunden“ in der Romania. Das Projekt *EuRom4*, welches von Claire Blanche-Benveniste und André Valli für Muttersprachler bzw. Sprecher einer romanischen Sprache entwickelt wurde, steht für die Vermittlung rezeptiver Kompetenzen in den jeweils anderen drei romanischen Sprachen. Klein (2002: 42) führt als großen Kritikpunkt an, dass das Projekt „kaum über eine schematische Grammatik-Übungs-Methode hinaus[gehe]“.

Eine gezielte Methode zur gegenseitigen Verständigung in allen drei großen Sprachgruppen Europas ist schließlich das Projekt *EuroCom*. Der Begriff ist ein Akronym für Europäische Interkomprehension (*Euro Comprehension*) und wurde 1998 zur Bezeichnung einer Forschergruppe, die sich nach dem Besuch des Workshops "Wege zur Mehrsprachigkeit" an der Fernuniversität Hagen gebildet hatte und die Methode *EuroCom* entwickelt hatte. Mit Hilfe der Interkomprehensionsmethode *EuroCom* sollen EuropäerInnen schneller und effizienter rezeptive Kompetenzen in mehreren europäischen Sprachen erlangen. Auf diese Weise soll europäische Mehrsprachigkeit nachhaltig gefördert werden (Tafel 2009: 7f.).

3.2.3 Ergebnisse in der Euro Comprehension

Das didaktische Prinzip *EuroCom* wurde zuerst im Zuge von *EuroComRom* für die romanischen Sprachen umgesetzt und dann sukzessive auf die germanischen und die slavischen Sprachen ausgeweitet. Das Besondere an dem Prinzip EuroCom ist, dass Lernenden Strategien beigebracht werden, um die Sprachverwandtschaft zwischen ihrer Brückensprache und der Zielsprache optimal auszunützen. Gleich zu Beginn erfahren Lernende, wieviel sie von der neuen, „unbekannten“ Sprache bereits wissen und nicht mehr erlernen müssen. Diese Tatsache wirkt äußerst motivierend, nachdem der traditionelle Fremdsprachenunterricht doch ein vollkommen konträres Bild von Fremdsprachenlernen vermittelt, demzufolge SchülerInnen zu Beginn über keinerlei Kenntnisse verfügen und bei Null anfangen müssen. EuroCom hingegen „aktiviert vorhandene aber ungenutzte Kompetenzen“.³⁷

³⁷ Vgl. <http://www.eurocomsearch.net>

Als „Brückensprachen“ - die Sprachen, mit deren Hilfe man Texte in anderen verwandten Sprachen derselben Sprachgruppe erschließen kann - dienen Französisch für die romanischen Sprachen, Deutsch und Englisch für die germanischen Sprachen und Russisch für die slavischen Sprachen. *EuroCom* richtet sich in erster Linie an deutsche Muttersprachler, die versuchen, durch das Erlernen zweier Brückensprachen die anderen beiden großen Sprachfamilien zu erschließen. Prinzipiell eignet sich jede Sprache als Brückensprache, nur genießen Französisch und Russisch im deutschen Bildungssystem einen besseren Ruf und sind zumindest zum momentanen Zeitpunkt viel weiter verbreitet im Fremdsprachenangebot der Schulen als andere Sprachen derselben Sprachgruppen.

Somit geht *EuroComSlav* von Russisch als Brückensprache aus, obgleich das Russische aufgrund der kyrillischen Schrift und vieler morphologischer, syntaktischer und phonetischer Besonderheiten aus sprachwissenschaftlicher Sicht nicht die beste Ausgangssprache darstellt und Slovakisch sich viel mehr anbieten würde (Besters-Dilger 2010: 392). Um sich nicht auf eine moderne Slavine beschränken zu müssen, greifen andere Modelle auf historische Brückensprachen zurück, z.B. das Spätgemeinslavische³⁸. Hierbei sei jedoch anzumerken, dass für dessen Einsatz viel theoretisches linguistisches Vorwissen notwendig ist und es daher für den Schulunterricht und den Unterricht Studierender nichtphilologischer Studienrichtungen gänzlich ungeeignet ist (Heinz 2006: 291).

Im Rahmen von *EuroComSlav* werden alle 14 anerkannten slavischen Standardsprachen berücksichtigt, d.h. Russisch, Ukrainisch, Belarussisch, Tschechisch, Slovakisch, Polnisch, Ober- und Niedersorbisch, Bulgarisch, Makedonisch, Slovenisch, Serbisch, Kroatisch und Bosnisch. Für den Unterricht eignen sich Textsorten, die den Lernenden aus dem eigenen Kulturkreis bekannt sind, insbesondere Zeitungsartikel im Original.³⁹ Die Methode *EuroCom* konzentriert sich in ihrer Sprachvermittlung ausschließlich auf rezeptive Kompetenzen, wobei sie sich zunächst überhaupt auf das Leseverstehen beschränkt (Tafel 2009: 8f.). Das macht insofern Sinn, als dass Schriftlichkeit durch den kontinuierlichen Ausbau neuer Medien immer mehr an Bedeutung gewinnt und Lesekompetenzen am leichtesten zu erwerben sind. Rezeptive Kompetenzen bilden

³⁸ Vgl. Ansatz von Townsend & Janda (2002).

³⁹ Vgl. <http://www.eurocomcenter.de>.

außerdem die Basis für den späteren Aufbau aktiver Kompetenzen in der Fremdsprache.⁴⁰

Die Methode arbeitet mit den sogenannten „sieben Sieben“, mit deren Hilfe aus jedem Text bereits Bekanntes aus angeblich Fremdem herausgefiltert wird. Die Bezeichnung deutet darauf hin, dass es sich hierbei um einen Aussiebevorgang handelt, durch den den Lernenden eine optimierte Texterschließung ermöglicht wird. In sieben Schritten - die nicht zwingend hintereinander ablaufen müssen, sondern durchaus parallel getätigt werden können - schöpft der/ die Lernende alles heraus, was ihm/ ihr aus der Brücken- oder Ausgangssprache bereits bekannt ist (Tafel 2009: 8f.). Als erstes wird der internationale Wortschatz herausgefiltert, zu dem auch international bekannte Namen von Institutionen, Personen, geschichtlichen Begriffen etc. gehören. Als Erwachsener verfügt man über einen internationalen Wortschatz von über 5000 Wörtern, der oftmals für die Texterschließung eine bedeutende Rolle spielen kann. In einem zweiten Schritt wird der panromanische, pangermanische oder panslawische Wortschatz herausgefiltert, also der Wortschatz, der allen Sprachen einer Sprachgruppe gemein ist. Dies ist vor allem für die germanischen und slavischen Sprachfamilien von Bedeutung. Zahlreiche Lautverschiebungen in der etymologischen Entwicklung haben jedoch dazu geführt, dass viele Wörter nicht auf den ersten Blick als verwandt zu erkennen sind. Das dritte Sieb, mit dem man aus der neuen Sprache die bekannten Lautentsprechungen schöpft, stellt daher oftmals eine entscheidende Hilfe für das Erkennen lexikalischer Verwandtschaften zwischen einzelnen Wörtern dar. Mit dem vierten Sieb schließlich schöpft man die Graphien und Aussprachen der neuen Sprache, die sich in vielen Fällen von der Brücken- oder Ausgangssprache unterscheiden und die Texterschließung daher in erheblichem Maße behindern können. Das fünfte Sieb bezieht sich auf die pangermanischen bzw. panromanischen oder panslawischen syntaktischen Strukturen. Informationen zu den vorhandenen Satztypen und der Wortstellung in den betreffenden Sprachen erleichtern die Texterschließung ungemein und können weitere wertvolle Hinweise auf die Position von Nomen, Verben, Adjektiven etc. geben. In einem sechsten Schritt siebt der/ die Lernende die morphosyntaktischen Elemente aus der fremden Sprache heraus, die ihm aus seiner/ ihrer Brückensprache bereits bekannt sind. Weiters stellt *EuroCom* in diesem Zusammenhang grammatische Entsprechungen von Wörtern

⁴⁰ Vgl. <http://www.eurocomsearch.net>

und Wortendungen zur Verfügung, anhand derer morphosyntaktische Strukturen in der Zielsprache analysiert und identifiziert werden können. Das siebte und letzte Sieb ergeben schließlich die Präfixe und Suffixe, deren Auflistung bei der Erschließung einzelner zusammengesetzter Wörter helfen soll.⁴¹

Die Strategie EuroCom sieht vor, dass Lernende in einer zweiten Phase selbst Schwerpunkte innerhalb der betreffenden Sprachfamilie setzen. Mit Hilfe von „Miniporträts“ sollen die Lerner überblicksmäßig die wichtigsten typischen Merkmale der einzelnen Sprachen verinnerlichen. EuroCom stellt Miniporträts für sechs romanische Sprachen zur Verfügung, welche die bereits erworbenen Kenntnisse über die Sprachen systematisch veranschaulichen und bewusst machen sollen.⁴²

Auf einer eigens eingerichteten Homepage⁴³, die von Lew Zybatow betreut wird, werden die Ziele, Aussichten und Vorteile der *EuroCom*-Methode erläutert. Weiters wird zu den jeweiligen Teilprojekten Basiskurse angeboten, die jedoch eher enttäuschen und nicht das halten, was sie versprechen. Es werden lediglich Informationen zum theoretischen Hintergrundwissen angeführt, während man Übungsmaterialien vergeblich sucht. Zahlreiche Seiten befinden sich laut Information noch im Aufbau und können gar nicht erst aufgerufen werden. Die wenigen Beispieltex te zum panslawischen Wortschatz zum Beispiel erscheinen sehr schwierig und sind für Anfänger nicht zu bewältigen.

Die Methode *EuroCom* als Versuch zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit kann auch als Vorschlag für eine Reformierung des Fremdsprachenunterrichts angesehen werden.

„EuroComRom schöpft mit den 'sieben Sieben' aus den verwandten, aber dem Lerner angeblich unbekannten Sprachen so viel an Bekanntem heraus, dass die Beschränkung der sprachlichen Ausbildung der Europäer auf den traditionellen Einzelsprachenunterricht sich als unökonomisch erweist.“⁴⁴

Dabei muss betont werden, dass die interkomprehensiv e Sprachvermittlungsmethode den traditionellen Fremdsprachenunterricht nicht ersetzen, sondern ihn lediglich in Form einer Ergänzung bereichern kann (Ustaszewski 2010: 174).

⁴¹ Vgl. <http://www.eurocomcenter.de>

⁴² Vgl. ebenda.

⁴³ Vgl. ebenda.

⁴⁴ Vgl. ebenda.

4 Kann interkomprehensiver Schulunterricht funktionieren?

Wie bereits ausführlich in Kapitel 3 erläutert, gelten die bildungspolitischen Maßnahmen der EU in Bezug auf Mehrsprachigkeit lediglich als Richtlinien für die jeweiligen Regierungen der einzelnen Mitgliedsstaaten. Was jedes Land daraus macht, steht ihm offen. Zum momentanen Zeitpunkt scheinen die Regierungen deutschsprachiger Länder jedoch vielmehr mit der Homogenisierung des Schulsystems beschäftigt zu sein als Unterrichtsvorschläge für interkomprehensiven Schulunterricht zu entwerfen. Demnach finden sich wenige praktische Hinweise, wie man das Prinzip der Interkomprehension im Sinne von *EuroCom* konkret in Schulen anwenden kann. Aus einzelnen Projektberichten und Forschungsergebnissen zu interkomprehensiven Projekten in ganz Europa lassen sich jedoch einige wesentliche Prinzipien und Richtlinien für wirksamen interkomprehensiven Unterricht ableiten.

4.1 Ausgewählte Fallstudien zu interkomprehensivem Schulunterricht

Obwohl die Europäische Union nun schon seit 1992 besteht und die auf der Interkomprehension beruhende Sprachlernmethode *EuroCom* entwickelt hat, gibt es überraschenderweise keine wirklich repräsentativen Forschungsergebnisse für interkomprehensiven Sprachunterricht in der Praxis. Einige erwähnenswerte Berichte zu Fallstudien zur gesteuerten Interkomprehension sind jedoch vorhanden. Im Folgenden werden sechs völlig unterschiedliche Versuche und Projekte im Bereich der Interkomprehension in den Sprachen diskutiert, welche Adaptionen der *EuroCom*-Methode darstellen. Erwähnenswerte größere Projekte, die eine Adaption der *EuroCom*-Methode als Unterrichtsform darstellen, gibt es derzeit drei in Österreich⁴⁵: EuroComTranslat am Institut für Translationswissenschaft in Innsbruck, ein Modell nach Christof Heinz, nach dem an der WU Wien Sprachkenntnisse vermittelt werden,

⁴⁵ Obwohl es sich nicht um den Sekundarbereich des Bildungssystems handelt, sei an dieser Stelle auf ein großartiges Projekt im Zusammenhang mit Multikulturalität und Mehrsprachigkeit in den niederösterreichischen Landeskinderkärten hingewiesen, welche die Fremdsprachenvermittlung der Sprachen der benachbarten Länder Österreichs in der Kindergartenalltag integrieren (Boeckmann 2011: 10).

und das Projekt, das Wolfgang Steinhauser in seinem Russischunterricht bereits einige Jahre durchführt. Je nach Methode ergeben sich mehr oder weniger strukturelle und inhaltliche Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zum Ausgangsmodell EuroCom.

4.1.1 Romanische Interkomprehension an deutschen Gymnasien nach Bär

Bemerkenswerte Fallstudien zu interkomprehensiven Lernprozessen im Bereich der romanischen Sprachen wurden an deutschen Gymnasien in der Sekundarstufe 1, d.h. den Klassen 8 bis 10, durchgeführt. Marcus Bär fasste die Ergebnisse der vier einzelnen Fallstudien zusammen, an der SchülerInnen mit soliden Französischkenntnissen teilnahmen. Die SchülerInnen lernten mindestens eine dritte Fremdsprache oder mindestens eine zweite romanische Sprache, wobei Französisch als Brückensprache fungierte. Im Laufe der 15-stündigen Fallstudien wurden wiederholt Interviews und Tests durchgeführt, sowie Fragebögen zu unterschiedlichsten Aspekten des Interkomprehensionsunterrichts ausgeteilt. Weiters wurden die SchülerInnen angeleitet, Lerntagebücher und Laut-Denk-Protokolle zu führen, in denen sie ihre Lernfortschritte, aber auch ihre Gedanken und Gefühle zur Thematik allgemein sowie den einzelnen Vorgängen im interkomprehensiven Sprachunterricht dokumentieren sollten. Ziel der Fallstudien war es eigentlich nicht, allgemein gültige Aussagen in Bezug auf interkomprehensiven Unterricht abzuleiten - trotzdem waren etliche Tendenzen ersichtlich.

Typisch für das inhaltliche Lernen im Interkomprehensionsunterricht ist der Einsatz von Materialien, die ursprünglich nicht für den Schulunterricht gedacht waren, was zu einer viel höheren Motivation auf Seiten der SchülerInnen führt. Aus den Fragebögen im Rahmen der Fallstudien ging hervor, dass die SchülerInnen auch im Regelunterricht einen vermehrten Einsatz von nicht-lehrintentionalen Materialien begrüßen würden, da diese ihr Sachinteresse in erheblichem Maße steigerten. Die Mehrheit der VersuchsteilnehmerInnen gibt im Fragebogen an, die interkomprehensiv erschlossene Sprache auch weiterhin lernen zu wollen bzw. eine weitere verwandte Sprache auf diese Art und Weise erlernen zu wollen (Bär 2009: 519).

Prinzipiell machten die SchülerInnen schnelle Lernfortschritte, jedoch machten sich große individuelle Niveauunterschiede bemerkbar. Dabei spielten vor allem individuelle Faktoren wie Alter, außertextuelles Wissen oder die individuelle Sprachlernbiographie eine wesentliche Rolle (Bär 2009: 21ff.). Hinsichtlich der Wissensbestände erweist sich in der Interkomprehension vor allem das Aktivieren von relevantem Vorwissen als äußerst bedeutsam, indem der Betreffende alle ihm verfügbaren Sprachen kontinuierlich miteinander vergleicht und gleichzeitig seinen eigenen Lernprozess reflektiert. Bär erachtet nicht nur das Einbeziehen enzyklopädischen (Vor-) Wissens, sondern vor allem den Einsatz von linguistischem (Vor-) Wissen (z.B. über Lexik, Grammatik, Phonetik, Graphien, Interpunktion etc.) und das Hinzuziehen der Muttersprache - denn auch wenn diese nicht verwandt mit Zielsprache ist, kann sie Aufschluss über Fremdwörter u.a. geben - für bedeutsam für den Interkomprehensionsunterricht. Der Rückgriff auf ihr Vorwissen wurde von den SchülerInnen durchwegs positiv empfunden, was sich auch positiv auf ihre Motivation auswirkte (Bär 2009: 505f.).

Als äußerst wichtig hat sich erwiesen, die Brückensprache sehr gut zu beherrschen: SchülerInnen der Klasse 8 hatten in Bezug auf den bereits erlernten Wortschatz in der Brückensprache Französisch einen großen Nachteil gegenüber den zwei Jahre älteren SchülerInnen, was sich negativ auf den Erfolg in der Texterschließung niederschlug. Die Fallstudie hat insbesondere gezeigt, dass nicht nur die typologische Ähnlichkeit von Ziel-, Ausgangs- und Brückensprache(n) von großer Bedeutung für die interkomprehensive Texterschließung ist, sondern ebenso die „mentale Verfügbarkeit einer Transfersprache“ (Bär 2009: 507). Während sich die SchülerInnen am Anfang fast ausschließlich auf formale Merkmale einzelner Wörter konzentrierten, nahmen sie mit zunehmender Unterrichtsdauer für die Texterschließung auch die Satzstrukturen als Hilfsmittel, bezogen den Kontext mit ein und aktivierten ihr Vorwissen vermehrt. In diesem Zusammenhang macht sich auch ein gravierender Unterschied bezüglich des Alters der VersuchsteilnehmerInnen bemerkbar: Jüngere SchülerInnen konzentrierten sich großteils auf formale Aspekte, während die älteren auch inhaltliche und funktionale Merkmale zur Erschließung hinzuzogen (Bär 2009: 507ff.). Allgemein bevorzugten die SchülerInnen mehrheitlich einen interlingualen gegenüber einem intralingualen Transfer - Transfer innerhalb der Zielsprache war nur in Einzelfällen gegen Ende der Fallstudie zu bemerken (Bär 2009: 509).

Weitere wichtige Erkenntnisse zeigten sich hinsichtlich des Sprachlernbewusstseins der VersuchsteilnehmerInnen. Lernen und Lehren von Sprachen wird im Regelunterricht scheinbar zu wenig thematisiert, denn rund die Hälfte der TeilnehmerInnen an der Fallstudie geben an, dass sie sich bislang noch nie bewusst Gedanken über das Warum und Wie von Sprachenlernen gemacht hatten, glauben jedoch, dass sich das positiv auf den Lernprozess auswirken würde (Bär 2009: 511).

Ein weiteres Kennzeichen interkomprehensiven Unterrichts ist die erhöhte Lernerautonomisierung, die sich im vermehrten Einsatz von Partner- und Gruppenarbeiten äußert. Dieser wurde von fast allen VersuchsteilnehmerInnen als positiv empfunden. Vor allem ältere SchülerInnen erkannten die erhöhte Autonomisierung an, während jüngere sich mehr Arbeitsanweisungen wünschten (Bär 2009: 516f.).

Obwohl als Lernziel formuliert wurde, dass die neue Zielsprache passiv durch Lesen erschlossen werde, gaben viele SchülerInnen an, dass ihnen der mündliche Aspekt gefehlt hätte. Lesen war für die SchülerInnen durchwegs erst der dritt wichtige Aspekt des Fremdsprachenlernens, nach Sprechen und Hören. Auch die an der Fallstudie mitwirkenden LehrerInnen sahen eine ausschließliche Konzentration auf rezeptive Fertigkeiten als potentielle Gefahr für die Annahme der Interkomprehension an. Jedoch empfanden die SchülerInnen den größeren und schnelleren Lernfortschritt, der sich durch die Konzentration auf die rezeptiven Fertigkeiten ergab, als durchwegs positiv und motivierend (Bär 2009: 520f.).

4.1.2 Wissenschaftliche slavische Interkomprehension an der Slawistik Wien

Im Zusammenhang mit der spontanen Interkomprehension in den slavischen Sprachen wurde im Jahre 2001 am Institut der Slavistik an der Universität Wien ein Versuch durchgeführt und dokumentiert. Versuchsleiterin war Juliane Besters-Dilger, eine damalige Professorin am Slavistik-Institut, die die spontane Interkomprehension in den slavischen Sprachen erforschen wollte. Die Ergebnisse fasste sie in einem Artikel zusammen, in dem sie auch erwähnte, dass die Testresultate aufgrund der geringen Teilnehmerzahl nicht als repräsentativ betrachtet werden könnten.

Insgesamt nahmen an dem Versuch 41 Studierende verschiedener slavischer Sprachen (Kroatisch, Polnisch, Russisch, Slowakisch, Tschechisch) teil, von denen 16 Deutsch als Muttersprache angaben, 19 eine slavische Muttersprache besaßen und 6 sich nicht klar für eine Muttersprache entscheiden konnten. Die Testpersonen erhielten drei verschiedene unbekannte kurze Texte gleichen Schwierigkeitsgrades in ihnen unbekannten slavischen Sprachen. Ihre Aufgabe bestand darin, den ersten Text zu übersetzen und persönliche Strategien zur Texterschließung zu notieren, im zweiten Text Wörter verschieden zu markieren, je nachdem, ob sie beim ersten Lesen oder beim zweiten Lesen klar waren bzw. am Ende immer noch unverständlich. Im dritten Text sollten die VersuchsteilnehmerInnen schließlich Subjekt und Prädikat jedes Satzes markieren.

In der Auswertung des Tests ergab sich, dass im Wesentlichen zwei Methoden zur Texterschließung verwendet wurden. Der Großteil der VersuchsteilnehmerInnen konzentrierte sich beim Lesen darauf, das Generalthema zu erfassen, bevor zum satzweisen Übersetzen übergegangen wurde. Im Gegensatz dazu versuchten die restlichen Testpersonen, von einem bekannten Wort zum nächsten zu springen und die verbleibenden Lücken sinnvoll zu füllen, indem sie die Teile assoziativ verknüpften. Egal, welcher Methode sich die Studierenden bedienten, sie erkannten fast immer zuerst die Internationalismen im Text. Beim zweiten Lesen wurde zumeist der gemeinslavische Wortschatz erfasst, wobei sich durch "falsche Freunde" einige Missverständnisse ergaben. Laut eigener Auffassung hatten die Versuchsteilnehmer die größten Probleme mit der Lexik, obwohl sich zeigte, dass sie ebenso viele Fehler im Bereich der Morphologie gemacht hatten. Während im Erfolg bei der Texterschließung kein wesentlicher quantitativer Unterschied zwischen Muttersprachlern und Lernern der einzelnen slavischen Sprachen bestand, unterschieden sich die beiden Gruppen jedoch stark in ihrer Herangehensweise. Die Muttersprachler konzentrierten sich hauptsächlich auf die Lexik, wohingegen die Lerner sich vorwiegend auf Syntax und Morphologie stürzten. Höchstwahrscheinlich besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Frauen und Männern hinsichtlich ihrer Interkomprehensionsfähigkeit. Fest steht, dass sich die Personen am leichtesten taten, die die meisten Fremdsprachen beherrschten. Laut Besters-Dilger wäre eine aktive Sprachkompetenz der jeweiligen Zielsprachen jedoch sehr schwierig. Sie ist von der Notwendigkeit der Erstellung eines Wörterbuchs der falschen Freunde im Slavischen überzeugt und würde auch ein Frequenzwörterbuch der

häufigsten in den slavischen Sprachen nicht übereinstimmenden Wörter, wie z.B. Partikel, Konjunktionen etc., gutheißen (Besters-Dilger 2010: 385-393).

Der Versuch lieferte damit trotz der geringen Teilnehmerzahl wertvolle und interessante Ergebnisse hinsichtlich der spontanen Interkomprehension in den slavischen Sprachen, denen bis zum heutigen Tag keine nennenswerten Forschungsergebnisse gefolgt sind.

4.1.3 EuroComTranslat an der Universität Innsbruck

EuroComTranslat ist eine Adaption der EuroCom-Methode und bedeutet eine mehrsprachige Ausbildung von professionellen Übersetzern oder Dolmetschern mit Hilfe von Interkomprehension. Dieser modulare Kurs, der im Rahmen des Curriculums für das BA und MA Studium Translationswissenschaft belegt werden kann, wurde am Institut der Translationswissenschaft der Universität Innsbruck entwickelt und wurde das erste Mal im Sommersemester 2011 angeboten ("Polnisch über Russisch"). Im Rahmen dieses Kurses können Studierende innerhalb von nur einem Semester eine zusätzliche C-Arbeitssprache erlernen, d.h. eine Sprache, die sie passiv beherrschen und aus der in die Mutter- oder Bildungssprache übersetzt wird. Das Erlernen passiert deshalb so schnell, weil Studierende der Translationswissenschaft über ein hohes Maß an metalinguistischem Bewusstsein verfügen und daher als prädestiniert für den Interkomprehensionsunterricht bezeichnet werden können. Die zeitsparende Methode der Interkomprehension kommt StudentInnen der Translationswissenschaft insofern entgegen, als dass die Europäische Union als größter Arbeitgeber der Welt von DolmetscherInnen und ÜbersetzerInnen die Kenntnis von fünf bis sieben C-Arbeitssprachen verlangt.

Der Kurs besteht aus einer einstündigen Vorlesung, in der die theoretischen Konzepte der Interkomprehensionsdidaktik durchgenommen werden, die dann in einer dreistündigen Übung zur Anwendung kommen. Damit ist das Lehrwerk vom Ablauf her nicht auf die sieben Siebe aufgebaut, sondern stützt sich auf Lektionen, die alle gleich strukturiert sind. In einem eigens für den Kurs konzipierten Skriptum befinden sich ausgewählte Übungstexte, die die Lektionstexte für jede Einheit darstellen. Auf diese Texte beziehen sich dann alle Übungen und Erläuterungen. Der Zyklus einer jeden Lektion besteht aus: Lektionstext, Übungen zum Text, Vorstellung interlingualer

Transferinventare (z.B. Phonologie, Wortschatz, Morphosyntax), Übungen zu den Transferinventaren.

Die EuroComTranslat-Methode wurde empirisch erforscht und ausführlich dokumentiert, wobei der Bericht dazu bis dato noch nicht publiziert wurde. Fest steht, dass 76% der Versuchsteilnehmer nach lediglich drei Unterrichtsstunden 64% eines polnischen Textes auf dem Niveau B1 bis B2 verstehen konnten, ohne die Sprache vorher gelernt zu haben. Im Vergleich mit der EuroComRom-Methode, mit Hilfe derer Lernende das Level B2 innerhalb von 15 Unterrichtsstunden erreichen, zeigt sich das Potential slavischer Sprachen in Hinsicht auf ihre Interkomprehensivität.

Bis zum jetzigen Zeitpunkt konzentriert sich der EuroComTranslat-Kurs ausschließlich auf die Lesekompetenz, Zybatow zeigt sich jedoch zuversichtlich, dass die Methode auch für den Erwerb von Hörkompetenzen in der Ausbildung verwendet werden könnte (Ustaszewski 2010: 176ff.).

4.1.4 Interkomprehension an der Wirtschaftsuniversität Wien

Ein weiteres Interkomprehensionsprojekt, das auf der EuroCom-Methode basiert und diese inhaltlich weiterentwickelt und abgeändert hat, wurde auf der Wirtschaftsuniversität Wien unter der Leitung von Christof Heinz durchgeführt. Der Vorteil dieses Modells besteht zum einen darin, dass wenig an metalinguistischem Wissen vorausgesetzt und benötigt wird und dass zum anderen keine Richtung von einer Sprache zu anderen vorgeschrieben wird. Die Lernenden bekommen Materialien, die nicht im Hinblick auf eine Zielsprache aufbereitet wurden, und suchen sich selbst individuell relevante Inhalte heraus. Die Zielgruppe des Kurses sind Studierende der Internationalen Betriebswirtschaft, die das Spezialprogramm "Kompetenzfeld Mittel- und Osteuropamanagement" gewählt haben und bereits über relativ weit fortgeschrittene Kenntnisse in einer slavischen Sprache (Russisch oder Tschechisch) verfügen, welche dann im interkomprehensiven Erwerb einer weiteren Arbeitssprache jeweils als Brückensprachen fungieren. Zur Wahl als Zielsprache stehen Polnisch, Bulgarisch und Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch. In der Vermittlung verzichtet das Modell auf eine aktive schriftliche Beherrschung der Sprachen, beschränkt sich jedoch nicht auf rein rezeptive

Fähigkeiten. Das Motto "Breite statt Tiefe" weist darauf hin, dass das Ziel mit dem Erlangen einer sprachlichen Basis für die wichtigsten wiederkehrenden Kommunikationssituationen in allen fünf Sprachen parallel festgesetzt wurde (Heinz 2006: 285ff.).

Hinsichtlich der Vorgehensweise lässt sich sagen, dass jede Unterrichtseinheit aus drei wesentlichen Schritten besteht. Der praktische, so genannte "Sprachführerteil" konzentriert sich auf die Vermittlung der wichtigsten Einheiten für die häufigsten Kommunikationssituationen. Der darauf folgende theoretische Input-Teil entspricht einer vergleichenden Grammatik, die die betreffenden graphematischen Systeme einander gegenüber stellt, inter- und intrasprachliche Lautentwicklungen vermittelt sowie Deklinations-, Pronominal- und Konjugationssysteme vergleicht. Auf den theoretisch-orientierten Input-Teil folgt wiederum ein Praxisteil, in dem das erworbene Wissen zur Anwendung kommt. So wird unter anderem die Aussprache anhand von Namenmaterial geübt oder es wird versucht, die Studierenden mit Hilfe von gezielten Übungen zur Semantik grundsätzlich für die Existenz von intersprachlichen Bedeutungsveränderungen ("falsche Freunde") zu sensibilisieren.

Bei der Arbeit mit Texten werden die häufigsten Textsorten erläutert und behandelt, wobei vorhandenes Weltwissen das Verständnis erleichtert. Die Länge und der Schwierigkeitsgrad müssen auf den jeweiligen Lernprozess abgestimmt werden. Hinsichtlich des Textverständnisses ähnelt die Abfolge des Erarbeitens stark den sieben Sieben der EuroCom-Methode. Nach dem Herausfiltern des internationalen Wortschatzes und der Eigennamen (Sieb 1) konzentriert sich der/ die LeserIn auf den panslawischen Wortschatz (Sieb 2). Danach versucht er bzw. sie, weitere bekannte Wörter durch graphische und lautliche Entsprechungen zu ermitteln (Sieb 3 und 4). Im Anschluss werden bekannte Wortteile ermittelt (Sieb 7), während die verbleibenden Lücken mit Hilfe des Weltwissens oder des Kontextes gefüllt werden. Von unbekannten Formen soll die Grundform ermittelt werden, die dann - falls unbekannt - im Wörterbuch nachgeschlagen wird.

Bedauerlicherweise wurde das Modell bislang nicht empirisch untersucht und es liegen daher keinerlei Forschungsergebnisse vor. Erfahrungen des Kursleiters zufolge liegt der Vorteil des Konzeptes eindeutig in der erhöhten Motivation der Studierenden, die sich aus dem relativ leichten Erlernen einer neuen Fremdsprache ergibt. Es zeigte sich

weilers, dass ein verfrühtes Erarbeiten von Texten zur Frustration unter den Lernenden führt und sich eine gründliche Bearbeitung der Graphemik und Lautentsprechungen in den Anfängen im späteren Verlauf des Kurses bezahlt macht (Heinz 2006: 291ff.).

4.1.5 Interkomprehension am Gymnasium Zwettl⁴⁶

Ein äußerst interessantes Projekt leitet der Russischlehrer Wolfgang Steinhauser an seiner Stammschule, dem Gymnasium Zwettl in Niederösterreich. Er integriert die interkomprehensive Vermittlung weiterer Slavinen in den regulären Russischunterricht. Aufgrund der begrenzten Stundenzahl des Russischunterrichts kann das Projekt zur Förderung und Entwicklung von Mehrsprachigkeit nur in bescheidener Form realisiert werden. Dennoch hat er großartige Erfolge mit der interkomprehensiven Vermittlung von weiteren Slavinen im Russischunterricht erzielen können. Höhepunkte im Schulalltag der RussischschülerInnen stellen der Besuch und Gegenbesuch der Partnerschule des Gymnasiums Zwettl, der Russischen Botschaftsschule in Wien, sowie eine Exkursion nach Prag und eine Sprachreise nach St. Petersburg dar. Es bieten sich auch Exkursionen in andere nahe liegende Städte anderer slavischer Länder an, wie z.B. nach Krakau.

Das Modell, das Wolfgang Steinhauser für die Förderung der slavischen Mehrsprachigkeit verwendet, besteht aus mehreren Komponenten, die wesentlich zu einer gelungenen Umsetzung der Interkomprehension beitragen. Zum einen bedarf es einer Förderung des Bewusstseins der panslavischen Lexik, die rezeptiv durch den Einsatz von Aufschriften in anderen Slavinen passiert. Laufend werden so etwa Schlagzeilen aus dem Internet in den Unterricht eingebaut, wodurch die SchülerInnen die verschiedenen Schriften der Slavinen kennenlernen. Später werden sie befähigt, einzelne lexikalische Einheiten auf Russisch wiederzugeben und Vergleiche zwischen Slavinen bezüglich der Lexik anstellen zu können. Bei der mündlichen Matura besteht dann die Möglichkeit, in der Spezialfrage den Sprachvergleich von Russisch mit einer zweiten Slavine zu wählen.

⁴⁶ Alle Informationen dazu stammen aus den Unterlagen zu den Lehrveranstaltungen, die Wolfgang Steinhauser an der Slavistik Wien in den letzten Jahren gehalten hat, bzw. aus persönlichen Gesprächen.

Im Hinblick auf die Morphologie werden Vergleiche nur rezeptiv durchgenommen. Ganze Paradigmen zu besprechen erweist sich als zu umfangreich und ist nicht zielführend, jedoch wird etwa auf Verbalendungen oder die Anzahl der Fälle in anderen Slavinen hingewiesen. Insgesamt soll ein Blick auf Besonderheiten im Bereich der Morphologie die Verstehens- sowie die Lesekompetenz fördern. Mit der ausschließlichen Konzentration auf rezeptive Verstehenskompetenzen kommt man im Schulalltag laut Wolfgang Steinhauser jedoch nicht allzu weit, da SchülerInnen die Tendenz haben, neu erworbenes Wissen, das nicht laufend angewendet wird, sehr schnell wieder zu vergessen. Die aktive Sprachkompetenz in der 2. Slavine muss deswegen ebenso trainiert werden, was in bescheidener Form anhand von Minimalkonversation in 2 Slavinen in Realsituationen im Rahmen des Russischunterrichts realisiert wird. Die SchülerInnen sollen außerdem ermutigt werden, während Exkursionen oder im Urlaub in slavischen Ländern einfachste Gespräche in der jeweiligen Zielsprache zu führen, die dann im Fall von fehlenden Vokabeln zuerst auf Russisch weitergeführt werden könnten, bevor man es mit einer besser beherrschten lingua franca wie Englisch versucht.

Hinsichtlich der Texterschließung verwendet Wolfgang Steinhauser sechs Textstrategien, die eine Adaption der EuroCom-Methode darstellen. Die jeweiligen Wörter, die im Zuge der Texterschließung ermittelt werden, werden je nach Stufe unterschiedlich farblich markiert, um den Überblick über bereits erschlossene Textteile behalten zu können. In einem ersten Schritt werden Internationalismen und Eigennamen ermittelt, die dann rot markiert werden. Dann sollen die SchülerInnen den ihnen bekannten slavischen Wortschatz herausfiltern und blau unterstreichen. Als drittes werden orthografische Ähnlichkeiten grün markiert und in einem weiteren Schritt bekannte Wortteile wie Präfixe, Suffixe und Endungen mit gelber Farbe gekennzeichnet. Anschließend werden etwaige Lücken durch Allgemeinwissen bzw. Weltwissen aufgefüllt und pink markiert und in einem letzten Schritt wird dann von den verbleibenden unbekannten Wörtern die Grundform ermittelt, die dann im Wörterbuch nachgeschlagen wird.

Probleme, die Wolfgang Steinhauser für die Zukunft seines Projektes sieht, liegen auf der Hand. Die allgemeine Homogenisierung des österreichischen Schulsystems mit der Entwicklung der Zentralmatura führt dazu, dass für Projekte wie dieses in Zukunft kein

- oder noch geringerer - Platz bleiben wird. Für den schriftlichen Teil der Zentralmatura ist der Fokus in Zukunft nicht mehr individuell von der Lehrkraft wählbar. Da im Lehrplan keine zweite slavische Sprache verlangt wird, ist der interkomprehensive Teil des Russischunterrichts nicht prüfbar und bedarf der freiwilligen Mitarbeit und Kooperation der SchülerInnen. Einzig und allein als Spezialgebiet für die mündliche Matura ist das Projekt der Interkomprehension wählbar, was laut Wolfgang Steinhauser allerdings häufig vorkommt.

Eine weitere Schwierigkeit in Bezug auf die Umsetzung eines interkomprehensiven Fremdsprachunterrichts sieht Wolfgang Steinhauser in der LehrerInnenausbildung. In der aktuellen Form der LehrerInnenbildung an der Universität werden interkomprehensive Kenntnisse nicht vermittelt und können nur individuell angeeignet werden. Es stellt sich daher die Frage, wer überhaupt als qualifiziert für die Vermittlung von interkomprehensivem Sprachunterricht bzw. auch für die Betreuung einer Fachbereichsarbeit aus diesem Gebiet gelten kann.

4.2 Chancen und Möglichkeiten der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Wie man aus den oben angeführten Fallstudien sieht, ist interkomprehensiver Sprachunterricht eine Unterrichtsform voller Chancen und Möglichkeiten, die auch in der Praxis funktionieren kann. Damit interkomprehensiver Fremdsprachenunterricht jedoch seine Potentiale zur Gänze entfalten kann, müssen einige Grundvoraussetzungen gegeben sein, die sich aus den Ergebnissen der Fallstudien ableiten lassen. Effektiv ist Interkomprehension nur dann, wenn neben der fremdsprachlichen Kompetenzen auch theoretisches Wissen über Sprachenlernen und kommunikatives Verhalten vermittelt wird.

4.2.1 Wozu interkomprehensiver Fremdsprachenunterricht?

Die Interkomprehensionsdidaktik bietet eine großartige Möglichkeit zur Ausschöpfung vorhandener Potentiale der europäischen Mehrsprachigkeit. Dennoch steht sie dabei in vielerlei Hinsicht in krassem Gegensatz zu unserem modernen Sprachunterricht. Die

Konzentration auf rezeptive Teilkompetenzen und auf die Schriftlichkeit im Besonderen ist beispielsweise etwas, was wir heutzutage als rückschrittlich und altmodisch bezeichnen würden. Auch der Rückgriff auf Bekanntes anhand der sieben Siebe ist etwas, das dem modernen Fremdsprachenunterricht ebenso fern ist wie der diachrone Sprachvergleich. Warum stellt das Prinzip der Interkomprehension trotz allem eine derartiges Potential für den Fremdsprachenerwerb dar?

Als allgemeines Ziel der Interkomprehensionsdidaktik kann das Sprachen- sowie Sprachlernbewusstsein angesehen werden, das sich in vier Teilbereiche untergliedern lässt: das kognitive Lernen, welches dem Prinzip des Bewusstmachens entspricht, das entdeckende Lernen, das die Methode der Lernerautonomisierung meint, das inhaltliche Lernen, das mit dem Prinzip der Authentizität gleichzusetzen ist, und das verstehensorientierte Lernen, unter welchem das Prinzip der Rezeptivität zu verstehen ist. Zum kognitiven Lernen zählen das Bewusstmachen des Lernprodukts sowie des Lernprozesses. Zeitlich begrenzter interkomprehensiver Sprachunterricht zeichnet sich dadurch aus, dass er im Gegensatz zum traditionellen Fremdsprachenunterricht die Wichtigkeit des Vorwissens der Lernenden betont und ihnen klar macht, von welcher großer Bedeutung vorhandene Fremdsprachenkenntnisse für das Erlernen jeder weiteren (verwandten) Sprache sind. Demnach fangen die Lernenden im Vergleich zum traditionellen Sprachunterricht nicht bei Null an, sondern erfahren, wie sie ihr Vorwissen aktivieren und in den Lernprozess miteinbeziehen können. Lernende müssen ihr Vorwissen abrufen und anwenden können, um interkomprehensive Schlüsse ziehen zu können. Dass Vorkenntnisse individuell sehr stark variieren können, steht hierbei außer Frage. Auch Kenntnisse aus der Muttersprache zählen zu essentiellen Vorkenntnissen, auf die im interkomprehensiven Spracherwerb zurück gegriffen werden kann und auch soll. Auch Vorwissen aus anderen Bereichen, wie beispielsweise kulturelles Wissen über das Zielland oder einzelne Bruchstücke der Zielsprache, sind von großer Bedeutung für den Interkomprehensionsprozess. Der Blick der Lernenden auf allgemeine Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten zwischen Fremdsprachen wird dadurch geschärft, was für den weiteren Verlauf des Spracherwerbs von äußerster Wichtigkeit ist. Wichtig ist in diesem Zusammenhang das Bewusstmachen des Interferenz- und Transferprinzipes, über die Interkomprehension funktioniert. Die inter- und intralingualen Vergleichsprozesse, auf denen die Interkomprehension basiert, sind etwas großteils Ungewohntes und bedürfen einiger Übung, bis diese verinnerlicht

werden können. Ein Einblick in die Theorie des Sprachenlernens wird damit geschaffen und der Blick auf das Fremdsprachenlernen im Allgemeinen verändert.

Weitere Vorteile der Interkomprehensionsmethode ergeben sich aufgrund der reduzierten Lernanstrengungen und Kompetenzanforderungen im Vergleich zum vormals perfektionierten Beherrschen einer Fremdsprache. Im Gegensatz zum traditionellen Fremdsprachenunterricht richtet interkomprehensiver Unterricht den Fokus auf den Erwerb von Teilfertigkeiten, der als alternatives (zweckmäßigeres) Ziel zur einer ganzheitlichen und perfektionierten Sprachbeherrschung verstanden wird und den Weg zu einer europäischen Mehrsprachigkeit ebnen könnte. Konkret wird die Wahrnehmung des Leseverstehens als eigene Teilkompetenz des Sprachenlernens gefördert, die als Basis für den Fremdspracherwerb angesehen wird. Die Tatsache, dass im interkomprehensiven Sprachunterricht das passive Erlernen einer Sprache vor deren aktiven Gebrauch gesetzt wird, wirkt sich auch deshalb positiv auf den Spracherwerb und die Motivation der Lernenden aus, weil dies dem Verlauf des Erstspracherwerbs gleicht. Gelesen werden ausschließlich nicht lehrintentionale Materialien, wodurch die Motivation durch die Auswahl für das inhaltliche Lernen bei den Lernenden deutlich höher ist als im traditionellen Fremdsprachenunterricht, in dem großteils vereinfachte Unterrichtsmaterialien zum Einsatz kommen. Zusätzlich ergibt sich durch die Konzentration auf die rezeptive Teilfertigkeit Lesen und die Aktivierung des individuellen Vorwissens (zumindest anfangs) auch eine wesentlich steilere Lernkurve als im traditionellen Fremdsprachenunterricht. Dadurch wird Sprachunterricht im Allgemeinen vermehrt positiver von den SchülerInnen wahrgenommen. Auch der erhöhte Einsatz von Gruppen- und Partnerarbeiten motiviert die Lernenden zusätzlich und fördert zugleich ihre Autonomie sowie soziale Kompetenzen. Das allgegenwärtige Prinzip der Autonomie spielt vor allem im Zusammenhang mit der Interkomprehensionsdidaktik eine bedeutende Rolle. Die Lernenden sollen befähigt werden, eigenständig und individuell Sprachen zu entdecken, zu erforschen und zu erlernen. Lehrende fungieren dabei als Helfer, Lernberater und Moderatoren - und nicht primär als Wissensquelle, wie das im traditionellen Fremdsprachenunterricht der Fall ist - während die Lernenden großteils selbstständig arbeiten und Neues selbst entdecken lernen. Dabei üben sie etwa das Aufstellen und Testen von Hypothesen oder die funktionale Kategorisierung sprachlicher Phänomene. Derartige Erschließungs- und Lernstrategien werden oft unbewusst und indirekt von den

Lernenden angewendet. Lehrpersonen können die SchülerInnen in deren Anwendung optimal unterstützen, indem sie explizite Strategien und Taktiken vermitteln. Zusätzlich forciert interkomprehensiver Sprachunterricht die Reflexion des eigenen Lernverhaltens, was zu einer schnelleren und besseren Informationsverarbeitung führt (Bär 2004: 527ff.).

Grenzen des interkomprehensiven Sprachunterrichts sind insofern gegeben, als dass produktive Kompetenzen im Hintergrund stehen und nie ausreichend ausgebildet werden. Diese Tatsache steht in krassem Gegensatz zum menschlichen Grundbedürfnis, sich aktiv verbal auszudrücken. An dieser Stelle muss weiters erwähnt werden, dass ausführliche Studien zu interkomprehensivem Unterricht über einen längeren Zeitraum zum jetzigen Zeitpunkt noch ausständig sind und daher nur vorsichtige Schlüsse über den tatsächlichen Erfolg des Interkomprehensionsunterrichts gezogen werden dürfen.

4.2.2 Voraussetzungen für erfolgreichen interkomprehensiven Sprachunterricht

Damit interkomprehensiver Fremdsprachenunterricht funktionieren und fruchten kann, muss eine Reihe von Bedingungen erfüllt sein, die sich zum einen auf die betreffenden Sprachen und ihre Eigenschaften sowie auf das generelle Lernumfeld, zum anderen auf die Lernenden und ihre Fähigkeiten, Erwartungen und Einstellungen beziehen. Diese Voraussetzungen für einen erfolgreichen interkomprehensiven Sprachunterricht wurden aus den Ergebnissen der oben erwähnten Fallstudien abgeleitet und verallgemeinert.

Als Grundbedingung für die betreffenden Sprachen des Interkomprehensionsunterrichts gilt, dass typologische Gemeinsamkeiten zwischen der Brückensprache, d.h. der Ausgangssprache, und der Zielsprache gegeben sein müssen. In anderen Worten: Brückensprache und Zielsprache müssen miteinander verwandt sein, indem sie derselben Sprachgruppe angehören. Demzufolge kann Italienisch über Französisch interkomprehensiv erschlossen werden, da beide Sprachen der romanischen Sprachgruppe angehören, jedoch nicht über das Russische, welches zu den slavischen Sprachen zählt. Diese Gemeinsamkeiten zwischen der Brücken- und der Zielsprache müssen den Lernenden mental als Transfersprache zur Verfügung stehen, d.h. Lernende müssen über ein extralinguistisches Wissen verfügen und Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten abstrahieren und verallgemeinern lernen, um interkomprehensive

Schlüsse ziehen zu können. Dies setzt jedoch ein gutes Level der Brückensprache voraus, weswegen interkomprehensiver Sprachunterricht im optimalen Falle erst dann begonnen werden sollte, wenn die Lernenden über gefestigte Grundkenntnisse in der Ausgangssprache verfügen. Diverse Fallstudien haben ergeben, dass eine ausschließliche Konzentration auf rezeptive Fertigkeiten eine potentielle Gefahr für die Annahme der Interkomprehension als Unterrichtsmethode darstellt. Die ausschließliche Konzentration auf rezeptive Kompetenzen reicht auch laut Wolfgang Steinhausers Erfahrungen nicht aus, um Mehrsprachigkeit effektiv zu erreichen, da erworbene Lesekompetenzen sonst sehr schnell in Vergessenheit geraten.

“Es sei an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen, dass der Interkomprehensionsunterricht einen regulären Fremdsprachenunterricht mit der Ausbildung der vier klassischen Grundfertigkeiten weder ersetzen kann noch will. Es geht vorrangig um eine zu Beginn eines jeden Sprachlernprozesses erhöhte Progression der Rezeptions- bzw. Verstehensfähigkeit, die dem ‘natürlichen’ Erstsprachenerwerb besser nachempfunden ist, und somit grundsätzlich um eine Ergänzung bzw. um eine Vorschaltung zum eigentlichen Fremdsprachenunterricht. Auf diese Weise soll u.a. verhindert werden, dass die natürlich bedingte schnellere Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten durch einen im Fremdsprachenunterricht oftmals anzutreffenden parallelen Gleichschritt beim Erlernen der einzelnen Fertigkeiten künstlich ausgebremst wird.” (Bär 2004: 520)

Aus dem angeführten Zitat Bärs geht hervor, dass interkomprehensiver Sprachunterricht grundsätzlich nicht als Alternative zum traditionellen Fremdsprachenunterricht anzusehen ist. Bär (2004: 525) führt vier unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten interkomprehensiven Unterrichts an. Im sogenannten „Vorschaltmodell“ erhalten die Lernenden interkomprehensiven Unterricht am Beginn des Fremdsprachenunterricht. Dadurch soll ihnen ein motivierender Einstieg in das Erlernen der neuen Fremdsprache ermöglicht werden. Beim „Schnuppermodell“ wird der Interkomprehensionsunterricht zum Projekt, welches Lernende für das Erlernen einer bestimmten Zielsprache begeistern soll. Dieses wird an einem Zeitpunkt eingesetzt, zu dem sich die SchülerInnen noch nicht für eine Fremdsprache entschieden haben, und kann ihnen ihre Wahl erleichtern. Interkomprehensiver Unterricht als „Beschleunigungsmodell“ unterstützt das Ausbauen der Lesefertigkeit und wird im regulären Fremdsprachenunterricht für einen bestimmten Zeitraum eingesetzt, bis sich die Lesekompetenz der SchülerInnen verbessert hat. Im „Vertiefungsmodell“ schließlich erlangen fortgeschrittene SchülerInnen im Rahmen eines Zusatzunterrichts rezeptive

Einblicke in verwandte Sprachen. Vor allem in der Erwachsenenbildung bzw. in der Oberstufe kann der Interkomprehensionsunterricht mit der Konzentration auf rezeptive Fertigkeiten und einer Entwicklung und Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit eine wertvolle Alternative zum traditionellen Sprachunterricht mit dem Erlernen aller Fertigkeiten und Funktionen darstellen.

Einen essentiellen Teil des (interkomprehensiven) Fremdsprachenunterrichts stellen allgemeine theoretische Überlegungen zum Thema Sprachenlernen dar. Es hat sich als hilfreich für den erfolgreichen Fortgang des Unterrichts erwiesen, typische Angstvorstellungen in Bezug auf Sprachenlernen gleich zu Beginn zu thematisieren und zu entkräften. Wie Nachforschungen im Zusammenhang mit *EuroCom* ergeben haben⁴⁷, sind es konkret meist fünf Angstvorstellungen, welche Lernende im Hinblick auf das Lernen von Fremdsprachen haben. Es ist wichtig, den SchülerInnen klar zu machen, dass diese Ängste zwar normal, aber eigentlich nicht berechtigt sind. Zusätzlich ist es von großer Bedeutung, dass Lernende explizite Lernstrategien für den interkomprehensiven Sprachlernprozess kennenlernen. Die SchülerInnen lediglich mit diversen Lernstrategien zu konfrontieren reicht dabei nicht aus; der Einsatz von Lernstrategien muss in jedem Fall vermehrt geübt werden, ansonsten geraten sie in Vergessenheit. Den Lernenden muss bewusst gemacht werden, wie Sprachenlernen funktioniert bzw. wie Sprachlernprozesse durch Strategien und dergleichen verbessert werden können. In diesem Zusammenhang ist die Selbstreflexion des eigenen Lernverhaltens von besonderer Bedeutung, welche in erheblichem Maße zur Entwicklung eines erhöhten Sprachlernbewusstseins beiträgt. LehrerInnen sollten SchülerInnen dazu anleiten, ihr individuelles Lernvorgehen zu reflektieren. Reflexion kann allerdings nur dann funktionieren, wenn SchülerInnen diese auch bewusst annehmen und für sich als relevant erachten. Im Gegensatz zum traditionellen Fremdsprachenunterricht kommt Lehrenden im interkomprehensiven Unterricht generell eine veränderte Rolle zu. Anstatt als primäre Informationsquelle und Wissensvermittler zu dienen, fungieren sie als Moderatoren bzw. Berater, die den SchülerInnen helfend zur Seite stehen, sollten diese mit ihren interkomprehensiven Schlüssen nicht weiter kommen. Durch fragend-forschendes Vorgehen - durch vermehrtes Nachfragen oder den Einsatz von Gegenfragen und Gegenhypothesen -

⁴⁷ siehe Kapitel 3.2.3.

geben sie Hinweise und leiten die Lernenden dazu an, selbstständig Hypothesen über die neue Sprache zu bilden und diese kontinuierlich abzuändern. Äußerst wichtig ist dabei, nach Gruppen- und Partnerarbeiten Ergebnisse in einer Plenumsphase zusammenzuführen und zusammenzufassen, damit die Lernenden die korrekten Lösungen der Aufgaben erhalten. Lehrende haben weiters die Aufgabe, das Interesse der Lernenden wach zu halten. Dabei hat es sich als besonders wichtig erwiesen, den Lernenden den Nutzen von Sprachen und deren Erlernen zu veranschaulichen. Ist es den Lernenden nicht möglich, einen persönlichen Bezug zum Sprachunterricht herzustellen, verlieren sie schnell das Interesse bzw. ihre Motivation an der Materie. Die Steigerung der intrinsischen Motivation ist Voraussetzung dafür, dass Interkomprehensionsunterricht funktionieren kann. Die intrinsische Motivation muss bei den Lernenden jedoch von vornherein vorhanden sein. Bär (2009: 514) sagt in diesem Zusammenhang: „Nur wenn die Lernenden intrinsisch motiviert und gewillt sind, eine Fremdsprache reflektierend zu lernen, kann der Interkomprehensionsunterricht eine autonomisierende Wirkung entfalten.“ Lehrende können versuchen, die Motivation der Lernenden zu halten, indem sie diese Inhalte zum Teil selbst aussuchen lassen. Durch die Tatsache, dass interkomprehensive Texterschließung bei verwandten Sprachen um ein Vielfaches einfacher ist als bei zwei Sprachen unterschiedlicher Sprachfamilien können Lernende viel autonomer arbeiten und sich gegebenenfalls auch selbst in den Unterricht einbringen. Das ist vor allem für SchülerInnen mit Migrationshintergrund von Bedeutung bzw. Interesse.⁴⁸

⁴⁸ siehe Kapitel 5.1.6.

4.2.3 Keine Angst vor Fehlern!

Die Interkomprehensionsdidaktik will den Lernenden beweisen, dass sie nur durch die Kenntnis der Muttersprache und einer weiteren Fremdsprache bereits unerwartet viel an Wissen mitbringen, um Teile einer völlig unbekannten Sprache zu verstehen. Die Lernenden machen die Erfahrung, dass sie vieles nicht mehr lernen müssen, sondern einfach auf bis dato ungenutzte Kompetenzen zurückgreifen müssen, was das Selbstvertrauen erheblich steigert und die Motivation zum weiteren Lernen erhöht (Bär 2004: 126). Durch die Tatsache, dass Teilkompetenzen interkomprehensiv erschlossen, d.h. erraten, werden, fallen auch die typischen Ängste Fehler zu machen weg (Tafel 2009: 8). Lange Zeit galten Fremdsprachenkenntnisse, die möglichst nahe an muttersprachliche herankamen, als Ideal und damit als Sozialprestigefaktor. Der traditionelle Fremdsprachenunterricht in den Schulen konzentriert sich daher nach wie vor auf die Beurteilung einer möglichst fehlerfreien Performance der SchülerInnen. Dabei hindert dieser „Perfektionswahn“ im Bezug auf Sprachenlernen die Lernenden am spielerischen Umgang mit der Fremdsprache und damit am Optimieren ihrer Sprachkenntnisse durch die Aneignung von Strategien zur Selbstkorrektur. Außerdem wird bei diesem Ansatz die Tatsache weitgehend außer Acht gelassen, dass Sprachen die eigentliche Funktion haben, zwischenmenschliche Kommunikation zu ermöglichen. Versteht der Gesprächspartner die eigene Intention, ist die Kommunikation erfolgreich und damit das Ziel der kommunikativen Kompetenz erreicht. Jede zusätzliche Sprachkompetenz - und sei sie noch so lückenhaft und unvollständig - bedeutet immer „ein Mehr an Bildung, Erfahrung und Wissen“⁴⁹ und sollte nicht negativ bewertet werden.

Die Angst vor dem fehlerhaften Reden in der Fremdsprache gehört zu fünf konkreten Angstvorstellungen, die Nachforschungen im Zusammenhang mit *EuroCom* ergeben haben. Besonders Menschen, die nicht von klein auf in Kontakt mit Mehrsprachigkeit standen, scheinen davon betroffen zu sein. Diese haben dann oft so großen Respekt vor dem Spracherwerb als Erwachsener, dass sie meinen, nur Kinder könnten Sprachen erlernen. Dabei verfügen Erwachsene über ebenso viele Vorteile gegenüber Kindern, wie Kinder gegenüber Erwachsenen. Während Kinder beispielsweise viel Energie für

⁴⁹ <http://www.eurocomresearch.net>

den spielerischen Umgang mit der fremden Sprache aufbringen, kann ein Erwachsener durch genaues Zuhören und seine sprachlichen Vorkenntnisse eine schnellere Progression im Lernprozess erfahren als ein Kind. Die Annahme, dass nur Kinder Fremdsprachen erlernen können, ist damit ebenso ein Trugschluss wie die Angst, beim Erwerb einer ähnlichen Sprache durcheinander zu kommen. Viele Menschen fürchten sich vor dem Vermischen der Wortformen verwandter Sprachen und übersehen dabei das unglaubliche Potential, das tatsächlich hinter der Ähnlichkeit der Wortformen steht: Ohne die verwandte Sprache zu kennen, wissen und erkennen sie bereits eine Menge über sie. Dabei kann es vorkommen, dass sich anfängliche Unsicherheiten in Bezug auf die exakten Wortformen in den verschiedenen Sprachen ergeben, die sich jedoch im Laufe der Zeit in Luft auflösen. Unser Gehirn hat ohne Zweifel genug Kapazitäten, um mehrere einander ähnliche oder verwandte Sprachen zu erlernen. Studien zufolge erleichtern bereits vorhandene Sprachkenntnisse auch den Erwerb weiterer Fremdsprachen. Diese Erkenntnisse widerlegen auch die Annahme, dass vorhandene Fremdsprachenkenntnisse verloren gehen, wenn man eine neue Sprache erwirbt. Dass früher erworbene Sprachkenntnisse durch den intensiven Kontakt mit der neuen Fremdsprache eine Zeit lang in den Hintergrund rücken können, erscheint logisch. Sie können allerdings entgegen aller Annahmen wieder aktiviert werden, sobald der richtige Stimulus gesetzt wird.⁵⁰

Eine weitere Unsicherheit hinsichtlich Sprachenlernen ist die Ansicht, sprachunbegabt zu sein. Im Bericht der Nachforschungen im Zusammenhang mit *EuroCom* wird „Sprachunbegabtheit“ als Ausrede für „eine ungünstige Motivationslage und mangelnde Bereitschaft oder mangelnde[n] Mut“⁵¹ deklariert. Da jeder Mensch seine eigene Muttersprache erlernt hat, sei er auch fähig dazu, sich weitere Fremdsprachen anzueignen. Nur im Falle von Gehirnfunktionsstörungen könne man von einer grundsätzlichen Sprachunbegabtheit sprechen.

⁵⁰ Vgl. <http://www.eurocomresearch.net>

⁵¹ Vgl. ebenda.

4.2.4 Lesestrategien im interkomprehensiven Sprachlernprozess

Sprachenlernen ist ein komplizierter Prozess - interkomprehensiver Fremdspracherwerb ein noch umfangreicherer. Während der Prozess des Sprachenlernens unbewusst und automatisch verläuft, können Lernende Strategien bewusst einsetzen, um einen Text zu erschließen. Im interkomprehensiven Sprachlernprozess spielen aufgrund der Konzentration auf rezeptive Kompetenzen vor allem Lesestrategien eine bedeutsame Rolle. Unter diesen Begriff fallen zum einen Lesestrategien im engeren Sinne, die sich auf die semantische Verarbeitung eines Textes beziehen, und zum anderen Spracherwerbs- und Problemlösestrategien, die beim Lesen einer Fremdsprache hilfreich sein können (Lutjeharms 2006: 124f).

Bei den Lesestrategien im engeren Sinne lassen sich grundsätzlich fünf unterschiedliche Arten der semantischen Textverarbeitung unterscheiden, welche je nach Intention des Lesers Einsatz finden. Das totale Lesen meint die Verarbeitung möglichst aller Informationen des Textes, während man sich beim orientierenden Lesen lediglich einen kurzen Überblick über den Textinhalt verschafft. Möchte man eine einzelne bestimmte Information herausfiltern, bezeichnet man das als suchendes Lesen. Beim kursorischen Lesen hingegen versucht der Leser, sich einen Überblick über die wesentlichen Textinhalte zu verschaffen, indem er dem Aufbau folgt. Setzt sich der Leser intensiv mit dem Inhalt auseinander bzw. bildet sich gegebenenfalls seine eigene Meinung zu einzelnen Punkten, wird das als argumentatives Lesen bezeichnet (Lutjeharms 2006: 125).

Zu den Lernstrategien, die zur Kategorisierung vorhandenen Wissens bzw. der Verknüpfung neuen Wissens mit dem eigenen Vorwissen dienen, zählen die Verallgemeinerung, der Transfer und die Vermeidung. Bei der Strategie der Verallgemeinerung werden verallgemeinernde Schlüsse gezogen, wie zum Beispiel Lautentsprechungen zwischen verwandten Sprachen (dem englischen „gh“ entspricht das deutsche „ch“, wie in „light“ und „Licht“). Beim Transfer unterscheidet man intralingualen Transfer, der sich auf Phänomene innerhalb einer Sprache bezieht, und interlingualen Transfer, der als Vergleich sprachlicher Phänomene zwischen unterschiedlichen Sprachen statt findet. Schwache LeserInnen wenden oftmals die Strategie der Vermeidung an und bemühen sich erst gar nicht um eine Verarbeitung der

unbekannten Informationen. Steht man in der Informationsverarbeitung an, kann man als Problemlösungsstrategie das Nachschlagen im Wörterbuch oder etwa das Aufstellen von Hypothesen anwenden (Lutjeharms 2006: 126).

Eine weitere Kategorie von Lernstrategien bezieht sich auf das Einprägen neu erworbenen Wissens. Dazu zählen das wortwörtliche mündliche sowie schriftliche Wiederholen und die Rezirkulation genauso wie das Abrufen der betreffenden Informationen, wiederholte inhaltliche Verarbeitung, das Imitieren und das Üben. Auch ein erhöhtes Sprachlernbewusstsein und die Fähigkeit zur Reflexion über die eigenen Schwierigkeiten, Probleme und Erfolge im Sprachlernprozess können zu einer erfolgreichen Informationsverarbeitung beitragen (Lutjeharms 2006: 126). Verläuft die Informationsverarbeitung automatisch, wie das bei der Dekodierung eines Textes bei guten Sprachkenntnissen der Fall ist, wird keine Arbeitsgedächtniskapazität verwendet. Wird Information jedoch bewusst verarbeitet, wie etwa auf der Ebene der semantischen Textverarbeitung, funktioniert dies langsamer und Ressourcen des Arbeitsspeichers werden benötigt. In diesem Fall ist das Weltwissen von großer Bedeutung, denn es unterstützt den Lesenden beim Einordnen der neuen Informationen und beim Entwickeln von Hypothesen und Inferierstrategien (Lutjeharms 2006: 128). Auch der Kontext spielt in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle.

Auf der syntaktischen Ebene erscheint es sinnvoll, Unterschiede in Satzstellung, Wortfolge etc. zu thematisieren und immer wieder zu veranschaulichen, denn Studien zur interkomprehensiven Lesekompetenz haben ergeben, dass aus der Ausgangssprache bekannte Strukturen die neuen Strukturen über lange Zeit hinweg blockieren können.

Der Prozess der Worterkennung schließlich kann beschleunigt werden, indem ein passender Kontext gegeben ist oder Morpheme wiedererkannt werden. Eine Auflistung der frequentesten Morpheme und ihrer Bedeutungen ist daher äußerst sinnvoll, genauso wie eine Reihung der häufigsten „falschen Freunde“ im Wortschatz der betreffenden Sprachen. Als „falsche Freunde“ werden Wörter bezeichnet, die in verschiedenen Sprachen gleich oder ähnlich aussehen, jedoch gänzlich konträre Bedeutungen haben. Derartige Wörter können nicht so leicht dekodiert werden, was oftmals zu fälschlichen interkomprehensiven Schlüssen. Dem kann entgegen gewirkt werden, indem Lernende explizit mit den häufigsten „falschen Freunden“ ihrer Ausgangs- und Zielsprache konfrontiert werden (Lutjeharms 2006: 131).

Für Lernende ist es wichtig zu erfahren, welche Lern- und Lesestrategien sie bewusst anwenden können und in welcher Situation welche Strategie gut oder schlecht ist. Lehrende sollten die Lernenden kontinuierlich dazu ermutigen, ihre eigenen Fehler zu reflektieren und die Gründe dafür zu ermitteln, damit diese lernen, die Strategien zweckmäßiger einzusetzen. Dies soll sie zu autonomerem Sprachenlernen erziehen und sie für den weiteren Sprachlernprozess motivieren.

4.2.5 Kommunikationsstrategien in exolingualen Sprachsituationen

Um in einer exolingualen Sprachsituation als MuttersprachlerIn sowie als Nicht-MuttersprachlerIn zu einer erfolgreichen Kommunikation beizutragen, bedarf es einiger kommunikativer Strategien. Teilweise wenden wir diese an, ohne uns darüber im Klaren zu sein, dass wir damit auf das Gegenüber eingehen und ihm auf sprachlicher Ebene entgegen kommen. Für den (interkomprehensiven) Fremdsprachenunterricht erscheint es sinnvoll, eine Reihe von möglichen Kommunikationsstrategien zu vermitteln, da sich dadurch kommunikative Absichten leichter erzielen lassen.

Das Kommunikationsverhalten der Nicht-MuttersprachlerInnen zeichnet sich dadurch aus, dass diese mit Hilfe der MuttersprachlerInnen Defizite im fremdsprachlichen Wissen auszugleichen versuchen, indem sie Mimik und Gestik verstärkt als Hilfe heranziehen, fehlende Vokabel paraphrasieren oder übergeneralisieren, bestimmte Themenbereiche gänzlich vermeiden und auf weitere bekannte Fremdsprachen bzw. die Muttersprache zurückgreifen. Dabei ist es auch wichtig zu wissen, wie man fehlende Ausdrücke erfragen und sie dann strategisch in den Erzählfluss integrieren kann oder wie man um Verbesserung der eigenen Fehler sowie um Erklärungen von unbekannten Wörtern und Konzepten bitten kann. Nicht-MuttersprachlerInnen sollten auch wissen, wie sie die erhaltenen Informationen anschließend verarbeiten bzw. selbst anwenden können (Scherfer 2006: 91ff). Für den Sprachunterricht macht es Sinn, konkrete Strategien zur Verbesserung des eigenen Kommunikationsverhaltens zu erarbeiten und auswendig lernen zu lassen.

Die nachfolgende Tabelle⁵² liefert eine Reihe von möglichen Strategien und Taktiken zur Vermeidung und Behebung von Gesprächsstörungen für den Nicht-Muttersprachler.

Strategien zur Vermeidung von Störungen		Taktiken zur Behebung von Störungen	
S1'.	Wähle frei die Themen/ Intentionen, über die du sprechen möchtest (kannst)	T1'.	Wechsele lieber das Thema/ die Intention als das Gespräch abbrechen zu lassen
S2'.	Wähle dir nahe liegende Themen/ Intentionen	T2'.	Gib bereitwillig Klärungen
S3'.	Akzeptiere (für dich und den MS) knappe Themen-/ Intentionsbehandlung	T3'.	Bestätige eigenes Verstehen
S4'.	Achte auf die Merkmale neuer Themeneinführung	T4'.	Akzeptiere Mehrdeutigkeit (Ungenauigkeiten)
S5'.	Signalisiere, ob du verstanden hast		
Strategien und Taktiken zur Vermeidung und Behebung von Störungen			
ST1'.	Akzeptiere langsames Vorgehen des MS	ST4'.	Achte auf die Zerlegung von Topik-Kommentar-Konstruktionen
ST2'.	Achte auf Schlüsselwörter	ST5'.	Akzeptiere Wiederholungen von Äußerungen durch den MS
ST3'.	Achte auf Signale, welche Schlüsselwörter einführen	ST6'.	Wiederhole die Äußerungen des MS

Die kommunikativen Strategien der Nicht-MuttersprachlerInnen stehen in engem Zusammenhang mit den Kooperationsangeboten der MuttersprachlerInnen. MuttersprachlerInnen greifen in exolingualen Kommunikationssituationen oftmals auf das sogenannte „Ausländerregister“ zurück, welches durch syntaktische, lexikalische und morphologische Vereinfachungen und Veränderungen in der Aussprache - Verlangsamung des Sprechtempos beispielsweise - gekennzeichnet ist (Scherfer 2006: 89). Darüber hinaus können MuttersprachlerInnen ihren nicht-muttersprachlichen GesprächspartnerInnen durch eine Reihe von Strategien und Techniken zur Verbesserung der Kommunikationssituation entgegen kommen, welche in der nachfolgenden Tabelle⁵³ abgebildet sind.

⁵² Scherfer 2006: 91

⁵³ Scherfer 2006: 90

Strategien zur Vermeidung von Störungen		Taktiken zur Behebung von Störungen	
S1.	Gib Themen-/ Intensionskontrolle frei	T1.	Akzeptiere unbeabsichtigten Themen-/ Intensionswechsel des NMS
S2.	Wähle markante Themen/ Intentionen	T2.	Verlange Klärung vom NMS
S3.	Behandle Themen/ Intentionen knapp	T3.	Bestätige eigenes Verstehen
S4.	Mache neue Themen/ Intentionen markant	T4.	Dulde Mehrdeutigkeit
S5.	Überwache das Verstehen des NMS		
Strategien und Taktiken zur Vermeidung und Behebung von Störungen			
ST1.	Geh langsam vor	ST4.	Zerlege Topik-Kommentar-Konstruktionen
ST2.	Hebe Schlüsselwörter hervor	ST5.	Wiederhole eigene Äußerungen
ST3.	Mach eine Pause vor den Schlüsselwörtern	ST6.	Wiederhole die Äußerungen des NMS

Diese Taktiken und Strategien sollen MuttersprachlerInnen helfen, besser auf ihre nicht-muttersprachlichen GesprächspartnerInnen eingehen zu können. Im Kontext des interkomprehensiven Fremdsprachenunterrichts spielen die muttersprachlichen Kommunikationsstrategien für die SchülerInnen mit entsprechendem Migrationshintergrund eine bedeutende Rolle, welche in der Folge dann zu ExpertInnen für die betreffenden verwandten Sprachen werden, die interkomprehensiv vermittelt werden sollen.

5 Versuch einer praktischen methodischen Aufbereitung für den Russischunterricht

Im ersten Teil des vorliegenden Kapitels finden sich Hinweise auf grundsätzliche Überlegungen, die man als RussischlehrerIn anstellen sollte, bevor man mit der interkomprehensiven Vermittlung weiterer slavischer Sprachen beginnt. In einem zweiten Teil wird eine Reihe von Entwürfen zu Unterrichtseinheiten für interkomprehensiven Russischunterricht vorgestellt, welche sich großteils auf Unterlagen zu Wolfgang Steinhausers Lehrveranstaltungen zum Thema

Mehrsprachigkeit an der Slavistik Wien bzw. seine mündlichen Ausführungen und Erklärungen stützen. Sein Konzept für die Erarbeitung slavischer Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen ist bislang einzigartig und wurde weitgehend übernommen und mit eigenen Texten und Ideen ergänzt. Die Unterrichtsvorschläge wurden grundsätzlich für die interkomprehensive Vermittlung von weiteren Slavinen am Beispiel von Slowakisch, Tschechisch und Polnisch über Russisch konzipiert, könnten allerdings zumindest teilweise mühelos für eine andere slavische Brückensprache als Russisch umgesetzt werden.

5.1 Grundsätzliche Überlegungen zur Vorbereitung der Lektionen

Erwägt man, weitere Slavinen im Rahmen des Russischunterrichts interkomprehensiv zu vermitteln, bedarf es einiger grundsätzlicher Überlegungen in Bezug auf die konkrete Umsetzung. In diesem Zusammenhang wird von der Unterrichtsform des Vertiefungsmodells nach Bär (2004: 525) ausgegangen, das interkomprehensive Sprachvermittlung als vertiefenden Zusatzunterricht versteht. Dieser Zusatzunterricht wird jedoch in den normalen Fremdsprachenunterricht integriert und nicht - wie von Bär vorgeschlagen - nur als erweiterte Begabtenförderung behandelt. Doch wie lässt sich dieses Unterrichtsprinzip vor dem Direktor, den KollegInnen, den Eltern und auch den SchülerInnen selbst rechtfertigen? Darf ich als RussischlehrerIn slowakische Inhalte abprüfen? Und zu welchem Zeitpunkt sollte überhaupt mit der interkomprehensiven Vermittlung slavischer Sprachen begonnen werden? Nach welchen Kriterien wähle ich die slavischen Sprachen, die die SchülerInnen interkomprehensiv erschließen sollen? Auf diese und weitere grundsätzliche Fragen soll im Folgenden Antwort gegeben werden.

5.1.1 Darf ich so etwas überhaupt machen?

Erwägt man den Einsatz von Interkomprehension in seinem Fremdsprachenunterricht, hegt man anfangs zweifelsohne einige Bedenken bezüglich der gesetzlichen Rahmenbedingungen. Unterrichtsthemen (z.B. Ausdrücke kennenlernen) sowie Lernziele (z.B. Verstehenskompetenz oder vernetztes Denken) sind im Lehrplan festgelegt, an dem man sich als FremdsprachenlehrerIn zu orientieren hat. Über die

Methoden, mit Hilfe derer Wissen vermittelt werden sollen (z.B. Gruppenarbeit), entscheidet der bzw. die LehrerIn selbst. Ein Blick in den Lehrplan für lebende Fremdsprachen⁵⁴ zeigt, dass man sich mit dem Einsatz des Projekts der Interkomprehension durchaus auf der sicheren Seite befindet. Unter den Bildungs- und Lehraufgaben finden sich unter anderem folgende Ziele, welche eindeutig durch interkomprehensiven Fremdsprachenunterricht unterstützt werden: Hinsichtlich der *Interkulturellen Kompetenz* wird eine „Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für die Sprachenvielfalt Europas und der Welt“ sowie die Förderung der „Aufgeschlossenheit gegenüber Nachbarsprachen – bzw. gegenüber Sprachen von autochthonen Minderheiten und Arbeitsmigrantinnen und -migranten des eigenen Landes“ sowie des Verständnisses „für andere Kulturen und Lebensweisen“. In einem interkomprehensiven Russischunterricht werden die SchülerInnen mit dem Nutzen und der Schönheit von Sprachen im Allgemeinen und der verschiedensten slavischen Sprachen im Speziellen konfrontiert und durch das Einbeziehen ihrer MitschülerInnen mit Migrationshintergrund zu toleranteren und offeneren Menschen erzogen, die andere Sprachen und Kulturen zu schätzen wissen. Weiters heißt es im Lehrplan: „Wenn sich Schülerinnen und Schüler im Klassenverband befinden, denen Fremdsprachen als Muttersprachen bzw. als Zweitsprachen innerhalb der Familie dienen, sind deren besondere Kenntnisse und Fähigkeiten im Unterricht sowohl individuell zu fördern als auch in der Klassengemeinschaft zu nutzen.“ Auch dies wird gewährleistet, indem die SchülerInnen mit slavischem Migrationshintergrund als ExpertInnen in den interkomprehensiven Sprachunterricht eingebunden werden. Laut Lehrplan sollten PädagogInnen in einer lebenden Fremdsprache ihren SchülerInnen außerdem „ein breites Spektrum an Sprachlernstrategien für den weiteren selbstständigen Spracherwerb im Sinne des lebensbegleitenden autonomen Sprachenlernens“ sowie „Möglichkeiten zur Selbstevaluation“ vermitteln - auch dieses Ziel wird durch den Einsatz interkomprehensiver Sprachvermittlung optimal erreicht, da durch die Theorie des Sprachenlernens durch den intensiven Sprachvergleich intensiver thematisiert wird. Wie wichtig Reflexion und der Sprachvergleich im Zusammenhang mit Sprachenlernen ist, wird an anderer Stelle im Lehrplan nochmals betont: „Der reflektierende Umgang mit Sprache (auch im Vergleich mit der Unterrichts- bzw. Muttersprache, mit Volksgruppen- und Nachbarsprachen bzw. mit anderen Fremdsprachen) ist im Unterricht zu fördern.

⁵⁴ Vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf

Durch vergleichende Beobachtungen ist die Effizienz des Spracherwerbs zu steigern, die allgemeine Sprachlernkompetenz zu erhöhen und ein vertieftes Sprachverständnis zu ermöglichen.“ Weiters wird auf die Wichtigkeit des Vorwissens aus bereits erworbenen Fremdsprachen hingewiesen - eine Tatsache, auf der die Interkomprehensionsmethode aufbaut: „Beim Erwerb einer zweiten, dritten oder weiteren Fremdsprache ist das Zurückgreifen auf bereits vorhandene Fremdsprachenkompetenzen als besonderer lernstrategischer Vorteil bewusst zu machen und konsequent zu nutzen (Tertiärspracheneffekt).“ Aus den angeführten Ausschnitten aus dem Lehrplan für lebende Fremdsprachen lässt sich also ableiten, dass der Einsatz interkomprehensiver Fremdsprachenvermittlung im Rahmen des Russischunterrichts durchaus gerechtfertigt ist, da er vorgegebene Ziele fremdsprachlichen Schulunterrichts unterstützt.

Wenn man als RussischlehrerIn vom Prinzip der interkomprehensiven Sprachvermittlung überzeugt ist, bedarf es anfangs mit Sicherheit auch einiger Überzeugungsarbeit gegenüber dem bzw. der DirektorIn und den KollegInnen, die mit diesem Thema zumeist nicht vertraut sind. Wie rechtfertigt man vor ihnen die interkomprehensive Vermittlung von weiteren Slavinen im Russischunterricht? Damitunter auch Fragen von Seiten der Eltern kommen können, sollte man sich als RussischlehrerIn immer die Vorteile vor Augen halten, die interkomprehensiver Sprachunterricht mit sich bringt.⁵⁵ Zu den wichtigsten positiven Effekten des Interkomprehensionsunterrichts gehört mit Sicherheit die Förderung des vernetzten Denkens, das dadurch erreicht wird, dass die SchülerInnen vorhandenes Vorwissen aus unterschiedlichen Bereichen mit neuen Informationen verknüpfen müssen, um zu neuen Erkenntnissen zu gelangen. Verknüpftes Denken durch den Einsatz bereits erworbenen Wissens ist nicht nur für das Fremdsprachenlernen von Bedeutung, sondern auch für jegliche zukünftige Lernprozesse. Diese und andere Tatsachen aus der Theorie des Sprachenlernens werden auch den SchülerInnen bewusst gemacht, was zukünftiges Sprachenlernen vereinfachen soll. Durch Sprachvergleiche im Rahmen des interkomprehensiven Unterrichts üben die SchülerInnen außerdem zu analysieren, Hypothesen aufzustellen und diese zu überprüfen - Fähigkeiten, die über die Grenzen des Sprachunterrichts hinaus von äußerster Wichtigkeit sind. Im Bereich der

⁵⁵ siehe Kapitel 4.2.1

Persönlichkeitsentwicklung erlernen die Lernenden zusätzlich eine selbstständigere und selbstverantwortlichere Art des Arbeitens, indem ihnen eine veränderte Rolle im Unterrichtsgeschehen zukommt. SchülerInnen arbeiten im interkomprehensiven Unterricht viel eigenständiger, während Lehrende als Helfer, Lernberater und Moderatoren fungieren und nicht primär als Wissensquelle, wie das im traditionellen Fremdsprachenunterricht der Fall ist. Auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion als wesentlichem Kriterium für erfolgreiches Sprachenlernen im Allgemeinen wird im Rahmen der interkomprehensiven Sprachvermittlung effektiv ausgebaut. Auf den erworbenen Teilfertigkeiten kann zudem zu einem späteren Zeitpunkt leicht aufgebaut werden und Kenntnisse in den betreffenden Sprachen vertieft werden. Es muss jedoch betont werden, dass der interkomprehensive Spracherwerb letztendlich zur Festigung der Russischkenntnisse dient, indem Grammatikkapitel wiederholt, Vokabelkenntnisse gefestigt und neue Themenfelder, wie beispielsweise der Sprachvergleich, auf Russisch erarbeitet werden. Inhalte, welche nicht in der Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts, d.h. Russisch, sind, dürfen jedoch nicht geprüft werden. Sie können anhand von Mitarbeitüberprüfungen mündlich wiederholt werden, benotet werden dürfen die Leistungen allerdings nicht. Durch die Zentralisierung der Matura werden die Inhalte für die schriftliche Matura künftig extern bestimmt. Für Unterrichtsformen, in denen die zweite lebende Fremdsprache maturabel ist, können Inhalte aus anderen Slavinen als Russisch, die interkomprehensiv vermittelt wurden, deshalb nicht Teil der schriftlichen Matura sein. Das muss sich zweifelsohne auf die Gestaltung der ohnehin schon knapp bemessenen Zeit des Russischunterrichts auswirken, in dem das Projekt der Interkomprehension daher nur zeitlich begrenzt durchführbar ist. Künftig stehen im Rahmen eines Wahlpflichtfaches beispielsweise nur mehr zwei Schulstunden bei einer Lerndauer von zwei Jahren zur Verfügung - Zeit, die weise eingeteilt werden will, wenn man neben dem Ausbau der Russischkenntnisse auch noch die interkomprehensive Sprachvermittlung von weiteren Slavinen unterbringen möchte. Da die mündliche Matura nach momentanem Stand der Dinge zumindest vorerst nicht von der Zentralisierung betroffen sein wird, haben SchülerInnen jedoch die Möglichkeit, den interkomprehensiven Sprachvergleich von Russisch mit einer zweiten Slavine als Spezialgebiet zu wählen und sich in der Vorbereitungsphase nach Anleitung des Lehrenden intensiver mit einer Slavine außer Russisch zu beschäftigen.

5.1.2 Bin ich als RussischlehrerIn qualifiziert genug?

Die interkomprehensive Sprachvermittlungsmethode EuroCom sieht nicht vor, dass jeder, der einen interkomprehensiven Sprachunterricht leitet, ein Experte in allen Sprachen der jeweiligen Sprachfamilie sein soll; im Gegenteil - Lehrende sollen mit den Lernenden gemeinsam die unbekannten Sprachen entdecken und erforschen. Wenn sich ExpertInnen, also MuttersprachlerInnen, für die jeweiligen Sprachen in der Lerngruppe befinden, bedarf es laut der EuroCom-Strategie auch gar keiner Lehrperson, sondern lediglich des empfohlenen Lehrbuches. Die TeilnehmerInnen aus den verschiedenen Sprachgebieten würden sich ausgezeichnet ergänzen und damit interkomprehensiven Unterricht möglich machen.⁵⁶ Dies ist ein gänzlich neuer Ansatz in Bezug auf die Rollenverteilung von Lehrendem und Lernendem, wo doch die traditionelle Rolle des Lehrenden die der Wissensvermittlung darstellt, was automatisch voraussetzt, dass der Lehrende von vornherein über mehr Wissen verfügen muss als die Lernenden. Die Einführung interkomprehensiven Unterrichts bedeutet ein Umdenken dahingehend, dass Lehrende - entgegen dem Großteil aller Annahmen auf Schülerseite - keine lückenlosen Sprachkenntnisse haben und nicht perfekt in ihrem Wissen sind. In der Praxis des interkomprehensiven Schulunterrichts scheint die Lehrperson zwar durchaus eine veränderte Rolle einzunehmen und mehr als Berater und Moderator zu fungieren als als Wissensquelle - trotzdem ist und bleibt sie die leitende und antreibende Kraft, die nach Wissen und Gewissen bei Schwierigkeiten weiterhilft bzw. Probleme auflöst. Dies setzt jedoch voraus, dass die Lehrperson den SchülerInnen an Wissen ein gutes Stück voraus sein muss. Laut Wolfgang Steinhauser kann interkomprehensiver Russischunterricht nur dann funktionieren, wenn die betreffende Lehrkraft eine Liebe zu Sprachen im Allgemeinen mitbringt und vom Konzept des interkomprehensiven Sprachvergleichs fasziniert bzw. begeistert ist. Ohne zusätzliches Engagement auf Seiten des Lehrenden ist ein derartiges Projekt nicht durchführbar, denn Lehrkräfte müssen sich Teilkompetenzen in den verwandten Sprachen der slavischen Sprachgruppe erst selbst aneignen. Wolfgang Steinhauser ist jedoch grundsätzlich der Meinung, dass alle SprachlehrerInnen über Kompetenzen in verwandten Sprachen ihrer Zielsprache verfügen sollten und diese bereits im Rahmen der universitären Ausbildung erwerben sollten. Er schlägt daher eine Revolutionierung der Lehramtsausbildung vor, die

⁵⁶ Vgl. <http://www.eurocomresearch.net>

zusätzlich zur Sprachausbildung in der eigentlichen slavischen Zielsprache das verpflichtende Erlernen weiterer Slavinen miteinschließen sollte.

5.1.3 Wann sind meine SchülerInnen bereit für interkomprehensiven Unterricht?

Dass die Kenntnis einer slavischen Sprache einen relativ schnellen Zugang zu anderen Slavinen ermöglicht, steht außer Frage. Russisch bietet sich als Brückensprache für die interkomprehensive Erschließung weiterer slavischer Sprachen an, da wir durch die Vermittlung der kyrillischen Schrift dadurch einen leichteren Zugang zu anderen Slavinen erhalten, die ebenfalls in der Kyrillica geschrieben werden, d.h. Ukrainisch, Serbisch und Bulgarisch. Von ihnen eignet sich das Russische am besten als Brückensprache für das Erlernen weiterer Slavinen. Doch wie fortgeschritten sollte die Sprachkompetenz in der Brückensprache sein, damit interkomprehensiver Sprachunterricht funktionieren kann?

Fallstudien haben ergeben, dass das Level der Brückensprache ausschlaggebend für den Erfolg des interkomprehensiven Unterrichts ist.⁵⁷ Je besser die Brückensprache beherrscht wurde, desto schneller erworben die SchülerInnen Teilkompetenzen der Zielsprache. Ein Argument, das gegen einen frühzeitigen Einsatz des Interkomprehensionsunterrichts spricht, ist die Tatsache, dass SchülerInnen sich schnell überfordert fühlen und Angst haben, Sachen durcheinander zu bringen. Es ist wichtig, derartige Ängste in Bezug auf Sprachenlernen zu thematisieren und zu entkräften. Selbst wenn das in der Praxis nicht der Fall ist, tragen derartige Haltungen am Beginn zu einer generellen Ablehnung dem Projekt gegenüber bei, was das Projekt zum Scheitern bringen könnte. Wenn die SchülerInnen anfangs der Mehrsprachigkeit ein wenig skeptisch gegenüber stehen, ist das jedoch in Ordnung. Erfahrungen Wolfgang Steinhausers zufolge wählten gerade SchülerInnen, die das Projekt anfangs ablehnten, den interkomprehensiven Sprachvergleich mit einer zweiten slavischen Sprache als Spezialgebiet für die mündliche Matura. Optimalerweise sollte im zweiten Lernjahr (entspricht Sprachniveau A1/A2 nach dem GERS⁵⁸) mit dem interkomprehensiven Erschließen weiterer Slavinen begonnen werden, wenn die Erweiterung der slavischen Mehrsprachigkeit der Sicherung und Stärkung der russischen Vorkenntnisse dienen kann

⁵⁷ siehe Kapitel 4.1.

⁵⁸ Vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf

und dadurch Grammatikpunkte wiederholt werden bzw. Vokabelformen durch den Vergleich mit den anderen Slavinen gefestigt werden. Theoretisch können jedoch bereits nach einigen Monaten ein paar Phrasen aus weiteren Slavinen Eingang in den Russischunterricht finden, nachdem Grundkenntnisse in der Brückensprache erworben wurden. Mit Hilfe von Aufschriften, Verkehrsschildern, Warningschildern etc. in weiteren Slavinen können SchülerInnen einen ersten einfachen Zugang zur slavischen Mehrsprachigkeit finden und gleichzeitig ihre Russischkenntnisse ausbauen, indem die Bilder auf Russisch besprochen und die Phrasen ins Russische übertragen werden.

5.1.4 Welche und wie viele slavische Zielsprachen sollte ich interkomprehensiv vermitteln?

Theoretisch kann mit Hilfe der Interkomprehension jede slavische Sprache vermittelt werden. Die Auswahl der weiteren Slavinen, die interkomprehensiv erschlossen werden sollen, sollte sich optimalerweise an zwei Kriterien orientieren: der Lage der Schule und den SchülerInnen mit slavischem Migrationshintergrund in der betreffenden Klasse. Unterrichtet man an einer Schule mit geographischer Nähe zu Tschechien, wird es sinnvoll sein, Tschechisch als eine der Zielsprachen auszuwählen, da es viel wahrscheinlicher ist, dass die SchülerInnen zukünftig mit Tschechisch in Berührung kommen werden als mit Ukrainisch. Auch können Exkursionen in Städte des Ziellandes unternommen werden, deren Vorbereitung in den Unterricht miteinbezogen werden kann. So organisiert Wolfgang Steinhauser mit seinen Russischklassen am Gymnasium Zwettl regelmäßig Exkursionen nach Prag. Hat man an der Schule nicht die Kapazitäten für derartige Ausflüge, lässt sich eine Reise auch leicht virtuell im Unterricht planen. Das zweite Kriterium für die Auswahl der slavischen Zielsprachen sind die slavischen MuttersprachlerInnen, die in der Klasse vertreten sind. Sie stellen ein außerordentliches Potential dar und sollten auf jeden Fall in spezieller Form in den Unterricht eingebunden werden, sind sie doch schließlich kleine SprachexpertInnen für ihre Muttersprache. Der Anteil an SchülerInnen mit slavischem Migrationshintergrund wird je nach Lage der Schule und Klassenzusammensetzung variieren. Es empfiehlt sich jedoch, die slavischen Zielsprachen für den Interkomprehensionsunterricht so zu wählen, dass zumindest die größten Gruppen berücksichtigt sind. Das eröffnet nicht nur für den Unterricht ungeahnte Möglichkeiten, sondern bringt auch den betreffenden SchülerInnen eine Wertschätzung ihrer Muttersprache entgegen, die sie in der Form im

Alltag vielleicht nicht erleben. Hat man eine Klasse mit erhöhten Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund, kann es passieren, dass man nicht alle vertretenen Slavinen berücksichtigen kann. Miniporträts der entsprechenden Sprachen (oder auch kurze Lektionen durch die MuttersprachlerInnen) können aber trotzdem Eingang in den Unterricht finden.⁵⁹ Grundsätzlich sollte man sich jedoch auf maximal drei Slavinen beschränken, in denen Teilkompetenzen vermittelt werden sollen. Grundcharakteristika aller zehn Slavinen sollten jedoch in einem Russischunterricht nicht fehlen. Befinden sich in einer Klasse mehr als zwei schwache SchülerInnen, ist das Projekt der Mehrsprachigkeit jedoch laut Wolfgang Steinhauser nicht durchführbar.

5.1.5 Soll ich mich auf rezeptive Kompetenzen beschränken?

Methoden und Konzepte zur Förderung von (europäischer) Mehrsprachigkeit dienen meist dazu, auf exolinguale Kommunikation, d.h. der Kommunikation zwischen einem Muttersprachler und einem Nicht-Muttersprachler, vorzubereiten. Wie sich an den Ergebnissen zahlreicher Fallstudien zeigte, reicht es für die praktische Umsetzung der Interkomprehensionsmethode im Schulunterricht nicht aus, lediglich rezeptive Kompetenzen zu vermitteln. Zum einen vermissten SchülerInnen trotz eindeutiger vorhergehender Zielsetzung die aktive Anwendung der erworbenen Kompetenzen.⁶⁰ Dahinter steht wohl das menschliche Grundbedürfnis, Sprachen nicht nur passiv aufzunehmen, sondern auch produzierend gebrauchen zu können. Ein weiteres Argument für den gleichzeitigen Erwerb aktiver Kompetenzen liefern unter anderem Wolfgang Steinhausers Erfahrungen mit interkomprehensivem Fremdsprachenunterricht.⁶¹ Seinen Angaben zufolge kann auf den rezeptiven Kompetenzen der SchülerInnen zu wenig aufgebaut werden, um nachhaltige Erfolge zu erzielen, da diese zu schnell wieder in Vergessenheit geraten und erst durch aktive Verwendung im Langzeitgedächtnis abgespeichert zu werden scheinen. Diese Annahme wird von Lutjeharms (2006: 134) unterstützt, welche akustische Signale für den „stärkere[n] Code für die Rezirkulation im Arbeitsgedächtnis“ hält. Kenntnis der Aussprache, welche anhand von Hörtexten, Internationalismen, Zungenbrechern und

⁵⁹ siehe Kapitel 5.2.2.

⁶⁰ siehe Kapitel 4.1.

⁶¹ siehe Kapitel 4.1.5.

Reimen geübt werden könnte, sei damit eine wichtige Voraussetzung für den erfolgreichen Aufbau des Wortschatzes. Durch falsches Einüben bestimmter Phrasen könnte der spätere Erwerb weiterer Teilkompetenzen negativ beeinträchtigt werden. Außerdem sollte die Aussprache bei Zielsetzung des Erwerbs des Leseverständnisses auch aus dem Grund nicht außer Acht gelassen werden, weil sie oft wichtige Informationen und Hinweise auf die Bedeutung der Wortformen birgt, sofern diese durch Lesen allein nicht erschlossen werden kann (Lutjeharms 2006: 134). Forschungen betreffend kommunikatives Verhalten haben zudem interessanterweise Tendenzen in Richtung der Verwendung einer einzigen Sprache als Gesprächsbasis ergeben. Selbst wenn ein Gesprächspartner lückenhafte Kenntnisse der gesprochenen Sprache hatte, einigte man sich meist (unbewusst) darauf, diese als lingua franca zu verwenden, anstatt in der jeweiligen Muttersprache oder einer besser beherrschten Sprache zu antworten, die das Gegenüber auch verstehen würde (Scherfer 2006: 98). Die Tatsache, dass Kommunikation im Regelfall exolingual abläuft, sollte insofern interkomprehensiven Sprachunterricht beeinflussen, als dass Lehrende und Lernende sich nicht ausschließlich auf rezeptive Kompetenzen in der Zielsprache konzentrieren, sondern in begrenztem Maße auch aktive Kompetenzen entwickeln sollten. Sinnvoll erscheint vor allem das Einüben von Alltagssituationen und Minimalkonversationen in der zweiten Slavine.

5.1.6 Wie nutze ich das Potential von SchülerInnen mit slavischem Migrationshintergrund?

Wie im zweiten Kapitel der vorliegenden Arbeit veranschaulicht wurde, steigt der Prozentsatz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreichs Schulklassen. Dass ein Großteil davon eine slavische Muttersprache hat, ist eine Tatsache, die nicht einfach so außer Acht gelassen werden sollte, da dieses Potential insbesondere für den Russischunterricht effektiv genutzt werden kann. Auch für SchülerInnen mit slavischem Migrationshintergrund ist die Art des interkomprehensiven Unterrichts eine gute Möglichkeit, mit Hilfe derer ihre MitschülerInnen ihre Muttersprache kennenlernen und sie selbst noch weitere slavische Sprachen erschließen können. Durch die Wahl ihrer Muttersprache als Zielsprache für den Interkomprehensionsunterricht erfahren sie mitunter eine Wertschätzung, die ihnen im Alltag außerhalb des Fremdsprachenunterrichts vielleicht in dieser Art nicht zukommt. Sie erfahren, dass ihre

Muttersprache für alle eine Bereicherung sein kann und dass sie dadurch ihren MitschülerInnen ohne Migrationshintergrund vieles voraus haben, weil sie es aufgrund ihres Vorwissens beim Erlernen weiterer slavischer Sprachen erheblich leichter haben. Dass Sprachenlernen einfacher wird, je mehr Sprachen aus einer Sprachgruppe man beherrscht, werden diese SchülerInnen aus eigener Erfahrung bestätigen können. So könnten sie etwa von eigenen Erfahrungen beim Erlernen der russischen Sprache berichten und ihren MitschülerInnen damit helfen: Was hat ihnen geholfen aus der eigenen Sprache, was hat sie gehindert am Weiterlernen? Mit einigen konkreten Beispielen veranschaulicht ergibt sich damit für die gesamte Klasse eine interessante Diskussion über die Theorie des Spracherwerbs, die fester Bestandteil jedes Sprachunterrichts sein sollte. Ein erhöhtes Sprachlernbewusstsein und die Fähigkeit zur Selbstreflexion über das eigene Sprachenlernen ist etwas, das für den weiteren Spracherwerb von großer Bedeutung ist und deshalb allen SchülerInnen zugute kommt. Verbunden werden könnte diese Diskussion auch mit der Vermittlung von Lernstrategien und Lesestrategien für eine neue Fremdsprache.⁶² SchülerInnen mit slavischem Migrationshintergrund fungieren im Bereich des interkomprehensiven Russischunterrichts als „ExpertInnen“ für ihre eigene Muttersprache und können somit als helfende Hand für die Unterrichtsgestaltung hinzu gezogen werden. Zum einen können sie den Unterricht durch das Einbringen von muttersprachlichen Texten, Reimen, Liedern etc. bunter gestalten und den bzw. die RussischlehrerIn in der Unterrichtsplanung unterstützen. Dadurch erfahren sie wertvolle Anerkennung und erlangen durch Übernahme von Teilen der Stunde über ihre Muttersprache ein erhöhtes Selbstbewusstsein. Indem sie teilweise die Rolle des Lehrenden und Helfers übernehmen, erhöht das auch ihre sozialen Kompetenzen. Diese neue Rollenverteilung im Klassenraum soll allen SchülerInnen klar machen, dass auch LehrerInnen nicht allwissend sind und dass jeder nur soviel weiß, wie er oder sie sich erarbeitet hat. In dieser neuen Form des Unterrichtens erarbeiten sich LehrerInnen gemeinsam mit den SchülerInnen weitere slavische Sprachen und wissen nur bedingt mehr als die SchülerInnen selbst, jedoch nie soviel wie MuttersprachlerInnen der betroffenen Slavinen. Den SchülerInnen mit slavischem Migrationshintergrund kommt damit eine Doppelrolle zu: Zum einen sind sie Nicht-MuttersprachlerInnen der Brückensprache Russisch und der anderen Slavinen, zum anderen fungieren sie als MuttersprachlerInnen

⁶² siehe Kapitel 4.2.4.

einer slavischen Sprache als „ExpertInnen“. Das wirkt sich auch auf die Kommunikationsstrategien aus, die besonders im Rahmen des interkomprehensiven Fremdsprachenunterrichts von Bedeutung sind.⁶³

5.1.7 Woher bekomme ich meine Materialien?

Will man sich an interkomprehensivem Sprachunterricht versuchen, muss einem bewusst sein, dass hinter diesem Projekt jede Menge Arbeit steckt. Vorgefertigte Textsammlungen für diese Zwecke sucht man zum jetzigen Zeitpunkt leider vergebens. Auch fehlt es an öffentlich zugänglichen Unterrichtskonzepten zum betreffenden Thema. Die wenigen Materialien, die vorhanden sind, müssen für den Schulunterricht meist noch abgeändert und an das Sprachniveau und Alter der Zielgruppe angepasst werden. Bei Tafel (2009: 249f.) findet sich ein Programmvorschlag für einen Lesekurs in weiteren Slavinen, der für den schulischen Gebrauch jedoch zu ausführlich zu sein scheint:

	Thema	
1	Die neue Slavine	Zahlen, Fakten, Alphabet, Aussprache <i>Lese- und Ausspracheübungen</i>
2	Lautsystem	Vokale, Konsonanten <i>Lese- und Ausspracheübungen</i>
3	Wortschatz	Internationalismen; Panslavischer Wortschatz (Grundwortschatz); Falsche Freunde; Präpositionen, Konjunktionen
4	Lautentsprechungen	Historische Linguistik
5	Substantiv	Kategorien (allgemein); Deklination; Wortbildung
6	Adjektiv	Kategorien (allgemein); Deklination/ Komparation; Wortbildung
7	Numeralia	Kardinal- und Ordinalzahlen
8	Pronomen	Die wichtigsten Pronomen
9	Verb	Kategorien (allgemein); Konjugation; Wortbildung

⁶³ siehe Kapitel 4.2.5.

10	Verb	Tempussystem; Aspekt/ Aktionsart; Modus; Wortbildung Verben der Bewegung Prädikative
11	Verb	Partizipien/ Passiv
12	Wortbildung	Wortbildungsmuster; Affixe (Wiederholung und Zusammenfassung)
13	Syntax	Einfacher Satz; Zusammengesetzter Satz
14	Syntax	Wiederholung; Konjunktionen
15	Text/ Stilistik	Text/ Stilistik Hörverstehen (Audio, Video)

Für Lesekurse, in denen genug Zeit für detaillierte Ausführungen bleibt, könnte der Programmvorschlag jedoch eine wertvolle Unterstützung in Bezug auf dessen Ablauf und Aufbau darstellen. Wichtig bei der Umsetzung interkomprehensiven Fremdsprachenunterrichts ist, dass man die Ziele dieser Sprachmethode nicht aus den Augen verliert, sonst verliert auch der Unterricht an Fokus und Effektivität. Zu den Zielen zählen nach Wolfgang Steinhauser die Vermittlung der typischen Merkmale der zehn wichtigsten slavischen Sprachen, eine effiziente passive Verstehenskompetenz in diversen weiteren Slavinen außer Russisch, eine bescheidene aktive Kommunikationskompetenz in bis zu drei weiteren Slavinen anhand von Minimalkenntnissen für Kurzkonversationen sowie die Kenntnis von Vergleichsstrategien für eine zweite oder dritte Slavine in der Brückensprache Russisch. An Themenbereichen sollte man sich auf die Alltagskonversation beschränken und etwa Grußformeln, Phrasen für eine Wegschreibung oder den Restaurantbesuch einüben. Der Kreativität sind dabei keine Grenzen gesetzt. Die panslavische Lexik sollte durch den kontinuierlichen Einsatz von Aufschriften, Schildern etc. in diversen Slavinen veranschaulicht werden. Hinsichtlich der Morphologie ist zu sagen, dass das Besprechen ganzer Paradigma kontraproduktiv wirkt; stattdessen sollte man sich lediglich auf Sonderformen beschränken. Sprachvergleiche in Bezug auf die Grammatik sollten immer nur zwischen der Brückensprache Russisch und einer weiteren Slavine stattfinden, um die SchülerInnen nicht zu überfordern. Im Allgemeinen ist es wichtig, dass der Schwierigkeitsgrad kontinuierlich ansteigt, da sonst die SchülerInnen ihre

Motivation verlieren. Grundsätzlich sollte interkomprehensiver Sprachunterricht kognitiv-konstruktivistisch erfolgen, d.h. SchülerInnen sollten die Möglichkeit haben, neues Wissen selbst zu erarbeiten, anstatt wie im traditionellen Sprachunterricht Regeln vorgesetzt zu bekommen, deren Anwendung sie erst danach an ausgewählten Beispielen zu sehen bekommen. In der interkomprehensiven Sprachvermittlung sollen die SchülerInnen lernen, selbstständig Regeln aus der aktiven Anwendung heraus abzuleiten. Diese Tatsache spielt für die Zusammenstellung der Unterrichtsmaterialien eine wichtige Rolle. Im Allgemeinen stellt das Internet eine hervorragende Quelle für authentisches fremdsprachliches schriftliches Input dar. Allerdings müssen jegliche Texte von der zuständigen Lehrkraft dann individuell für den interkomprehensiven Sprachunterricht aufbereitet werden. In beschränktem Maße lassen sich auch Texte aus Lehrbüchern für die betroffenen Slavinen verwenden, wobei das eigentlich nicht im Sinne der Interkomprehension nach der eurocom-Methode steht. Diese sieht die ausschließliche Verwendung von authentischen Materialien vor, die ursprünglich nicht für den Unterricht konzipiert waren. Darin liegt auch ein wesentlicher Motivationsfaktor der SchülerInnen, auf den man nicht verzichten sollte. Als Unterrichtsmaterialien eignen sich für den Anfang grundsätzlich alle Formen von kurzen Texten, die sprachlich nicht zu komplex sind, angefangen von Zeitungsartikeln und Reimen über Liedertexte und Dialoge bis hin zu Kochrezepten und Kurzgeschichten. Besonders Zeitungsartikel erweisen sich aufgrund der hohen Zahl an Internationalismen und dem für gewöhnlich äußerst hohen Anteil an Weltwissen, mit Hilfe dessen der Text erschlossen werden kann, als besonders hilfreich für den Interkomprehensionsunterricht. Zu passenden aktuellen Zeitungsmeldungen in der betreffenden Zielsprache konsultiert man am besten die offiziellen Webseiten der großen Zeitungen der jeweiligen Länder.

5.2 Konkrete Vorschläge für interkomprehensiven und interkulturellen Russischunterricht

Im nachfolgenden Kapitel wird eine Reihe von Impulsen für die praktische Umsetzung interkomprehensiven Russischunterrichts erläutert. Ausgegangen wurde von einer Schulklasse eines Gymnasiums im städtischen Raum. Die Zielgruppe der SchülerInnen lernt im 2. Lernjahr Russisch und verfügt über Sprachkenntnisse auf Level A1 bzw. A2

nach dem GERS⁶⁴. Die Klassenzusammensetzung wurde mit einer GesamtschülerInnenzahl von 25 angenommen, unter denen sich 8 SchülerInnen mit slavischem Migrationshintergrund befinden, wobei es sich bei den vertretenen slavischen Muttersprachen um Tschechisch, Slovakisch und Polnisch handelt, welche daher für die exemplarische Veranschaulichung interkomprehensiven Russischunterrichts ausgewählt wurden. In der Praxis sollten die Grundcharakteristika der zehn wichtigsten slavischen Sprachen (Russisch, Ukrainisch, Weißrussisch, Slovakisch, Slovenisch, Tschechisch, Polnisch, Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch, Mazedonisch, Bulgarisch) vermittelt werden, von denen in jedoch höchstens drei ausgewählten Slavinen auch aktive Kenntnisse vermittelt werden sollten. Für die Entwicklung aktiver Sprachkenntnisse in den ausgewählten drei slavischen Sprachen wurden für jede Sprache zwei Stundenbilder entwickelt, welche fertig für den Einsatz im interkomprehensiven Russischunterricht sind. Zusätzlich wurde ein Stundenbild mit Vorschlägen für einleitende Übungen in den slavischen Interkomprehensionsunterricht sowie Anregungen für die Verwendung eines Fremdsprachenportfolios entworfen.

5.2.1 Sprachenportfolio

Ein äußerst sinnvolles Instrument zur Dokumentation fremdsprachlichen Wissens stellt ein Sprachenportfolio dar, welches entweder in Verbindung mit dem Europäischen Sprachenportfolio⁶⁵ oder zumindest in Anlehnung an dasselbe geführt werden könnte. Das Europäische Sprachenportfolio wurde als Instrument der Selbstreflexion entworfen, das SchülerInnen dabei helfen sollte, ihr Sprachbewusstsein zu schärfen sowie ihre eigenen Fähigkeiten besser einschätzen zu können. Für den (interkomprehensiven) Fremdsprachenunterricht eignet sich eine Form des Sprachenportfolios, in der die Selbstreflexion der eigenen Kompetenzen ebenso Platz findet wie Projekte in Verbindung mit der Schärfung des Sprachbewusstseins sowie eine Kurzcharakteristik bzw. -grammatik der jeweiligen Fremdsprachen. Im Allgemeinen kann in einem Sprachenportfolio alles Platz finden, das mit Fremdsprachenlernen zu tun hat. Das Sprachenportfolio könnte auch als fächerübergreifendes Projekt mit anderen Fremdsprachen (Englisch, Italienisch, Spanisch etc.) geführt werden. In diesem Falle

⁶⁴ Vgl. <http://www.sprachenlernen-mit-dem-esp.at/index.html>

⁶⁵ Vgl. ebenda.

wäre es vermutlich sinnvoll, allgemeine Informationen wie die Sprachbiografie oder dergleichen auf deutsch zu halten, während fächerspezifische Notizen je nach Bedarf auch in der jeweiligen Zielsprache verfasst sein können. Führt man das Sprachenportfolio nur in einem Fach, könnte dieses auch ausschließlich in der Fremdsprache verfasst werden, solange es die jeweiligen Sprachkenntnisse der SchülerInnen erlauben.

Einen allgemeinen ersten Teil des Sprachenportfolios kann die Sprachbiografie⁶⁶ der SchülerInnen darstellen, deren Bestandteile im Rahmen von Partnerinterviews - wenn möglich, in der Fremdsprache geführt - ermittelt werden können. Dazu können beispielsweise Angaben betreffend der folgenden Punkte zählen: die eigene Muttersprache, die ersten Wörter in der Muttersprache, lustige Fehler, die man beim Erlernen der Muttersprache gemacht hat, eine Auflistung bekannter Fremdsprachen sowie Angaben über das ungefähre Level der Sprachkenntnisse, die eigene Lieblingssprache dem Klang nach, welche Sprachen man noch gerne sprechen würde, welche Sprache man für die schwierigste auf der Welt hält, welche Fremdsprache man für die wichtigste lingua franca hält, etc. Neben dieser kurzen Sprachbiografie empfiehlt es sich auch, jegliche Materialien zum Thema Sprachbewusstsein im Sprachportfolio zu sammeln, welche die SchülerInnen beim zukünftigen Sprachenlernen unterstützen sollen. Ein wichtiger Punkt in diesem Zusammenhang sind die Hintergründe des Sprachenlernens an sich: Wie werden Sprachen überhaupt gelernt? Was passiert im menschlichen Gehirn? Funktioniert Sprachenlernen immer gleich? Antworten auf Fragen wie diese sollen SchülerInnen einen Einblick in die Theorie des Sprachenlernens ermöglichen und sie damit unterstützen, ihr Sprachbewusstsein zu stärken, was allgemein einen positiven Effekt auf das weitere Fremdsprachenlernen haben sollte⁶⁷. SchülerInnen mit Migrationshintergrund kommt hierbei eine besondere Aufgabe zu, da sie ihren MitschülerInnen unmittelbar von ihren intensiven Sprachlernerfahrungen berichten können. Mögliche Ängste und Schwierigkeiten in Bezug auf Sprachenlernen sollten in diesem Zusammenhang auf alle Fälle thematisiert werden. Einen Einstieg könnte hierbei ein Selbsttest mit dem Titel „Habe ich Angst vor fremden Sprachen?“ liefern, den die SchülerInnen in Einzelarbeit machen sollen, während anschließend über

⁶⁶ Idee übernommen von Schader (2004): 159 bzw. Schader (2004): 324.

⁶⁷ Zahlreiche wertvolle Impulse für Gesprächsrunden und Schreibanlässe finden sich bei Schader (2004): 160ff.

typische Ängste diskutiert werden kann. Eine Möglichkeit hierbei ist die gemeinsame Gestaltung eines Tafelbildes, welches im Anschluss in der Klasse aufgehängt werden kann. Wichtig dabei ist die Entkräftung der Ängste durch schlagkräftige Gegenargumente bzw. veranschaulichende Beispiele. Ein Blick in den Lehrplan für lebende Fremdsprachen⁶⁸ beweist, wie wichtig sprachtheoretische Diskussionen für den Fremdsprachenunterricht sind. Demnach ist vor allem auch die Vermittlung von Sprachlernstrategien von großer Bedeutung. Während die guten SchülerInnen instinktiv zu wissen scheinen, wie sie sich effektiv Wissen aneignen können, brauchen vor allem schwächere sowie jüngere SchülerInnen Unterstützung beim Lernen. Für alle SchülerInnen ist es jedoch wichtig herauszufinden, die eigene Art zu lernen zu reflektieren bzw. zu hinterfragen und mit Hilfe von Lerntipps zu optimieren. Dabei ist das Wissen über die verschiedenen Lerntypen und Lernstrategien von herausragender Bedeutung. Was fällt den anderen eigentlich schwer beim Lernen einer neuen Sprache? Was finden sie leicht? Was fällt mir schwer bzw. leicht? Welche Lerntypen gibt es und welcher Lerntyp bin ich? An welchem Ort und zu welcher Tageszeit lerne ich am besten? Welche Lerntipps kann ich anderen geben? Ein gegenseitiger Austausch dieser Art führt nicht nur zu einer Verbesserung des Klassenklimas, sondern verhilft SchülerInnen auch zu einem vertieften Sprachverständnis und einer erhöhten Sprachlernkompetenz. Je nach Bedarf lässt sich dieses Thema auch um vertiefende Aspekte erweitern. Für den interkomprehensiven Russischunterricht könnte beispielsweise ein Projekt zum Thema „Muttersprache“ durchgeführt werden, in dem es um die genaue Bedeutung des Wortes in den verschiedensten slavischen Sprachen geht. Neben diesem einfachen Sprachvergleich können auch noch zahlreiche andere sprachtheoretische Themen Eingang in den Fremdsprachenunterricht finden. So besteht Kommunikation - ob fremdsprachlich oder muttersprachlich - immer aus mehr als nur der Sprache selbst. Auch Gestik und Mimik spielen eine bedeutende Rolle für die erfolgreiche Dekodierung der gewünschten Nachricht (Schader 2004: 306ff.). Dabei können oft Missverständnisse entstehen, die oft kultureller Natur sind und oftmals vermieden werden könnten, wenn beide Seiten mehr über einander wissen würden. Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts erscheint es wichtig, auch Gestik, Mimik und Körpersprache als sprachbegleitende Elemente zu thematisieren und kulturelle Unterschiede eventuell durch Rollenspiele aufzuzeigen. Welche Gesten sind eigentlich

⁶⁸ Vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf

typisch für ÖsterreicherInnen? SchülerInnen mit Migrationshintergrund werden mit Sicherheit Informationen dazu liefern können und können weiters eingebunden werden, indem sie über auffällige Gestik oder Mimik ihres Heimatlandes berichten. Manches davon werden ihre MitschülerInnen ohne Migrationshintergrund zu bestätigen wissen. Genauso sind Kommunikationsstrategien für funktionierende (fremdsprachliche) Kommunikation von besonderer Bedeutung. So ist es für alle SchülerInnen hilfreich und wichtig zu wissen, wie sie ihr Gegenüber um Hilfe bitten können, sollten sie in der Fremdsprache einmal nicht weiter wissen. Ebenso sollten sie jedoch Strategien zur Verbesserung der Kommunikationssituation beherrschen, in der sie selbst die betreffende Sprache besser beherrschen als ihr Gesprächspartner. Auch Materialien, die aus diesen Projekten hervorgehen, gehören in das Fremdsprachenportfolio eingeordnet. Den dritten Teil des Portfolios machen so genannte Fremdsprachenporträts aus, welche für jede bekannte Fremdsprache verfasst werden sollten. In Anlehnung an die Vorgangsweise der EuroCom-Strategie⁶⁹, sollten diese Miniporträts der betreffenden slavischen Sprachen verfasst werden, um den SchülerInnen in einer späteren Phase als Überblick über ihre bereits erworbenen Kenntnisse zu dienen. Dabei sollten Angaben über die geographische Verbreitung der Sprachen sowie ihre Sprecherzahl und geschichtliche Entwicklung einschließlich der Auflistung von Dialekten oder Varietäten ebenso Platz finden wie die wichtigsten typischen Charakteristika in Bezug auf Schrift, Aussprache und Wortstruktur. Derartige Miniporträts könnten beispielsweise folgendermaßen aussehen, dargestellt an den Sprachen Polnisch und Tschechisch⁷⁰:

POLNISCH	
Sprecherzahl	58 Mio. (39 Mio. in Polen, 15 bis 18 Mio. in der Diaspora)
Geografische Verbreitung	Republik Polen, Diaspora (Nachbarländer, Westeuropa, USA)
Klassifikation	Westslavisch
Dialekte	Großpolnisch, Kleinpolnisch, Masowisch, Schlesisch
Schrift	Latinica + diakritische Zeichen

⁶⁹ siehe Kapitel 2.2.3.

⁷⁰ Vgl. Tafel (2009): 15ff.

Besonderheiten	nasale Vokale ą und ę; Doppelkonsonanten ch, cz, dz, dż, dź, rz, sz; typische Grapheme ć, ó, ł, ń, ś, ź, ż
Alphabet	32 Buchstaben Aa Ąą Bb Cc Ćć Dd Ee Ęę Ff Gg Hh Ii Jj Kk Ll Łł Mm Nn Ńń Oo Óó Pp Rr Ss Śś Tt Uu Ww Yy Zz Żż Źź
Akzent	in der Regel auf der vorletzten Silbe (Pränultima)

TSCHECHISCH	
Sprecherzahl	rund 11,6 Mio. (10 Mio. in Tschechien, 1,6 Mio. in der Diaspora)
Geografische Verbreitung	Tschechische Republik, Diaspora
Klassifikation	Westslavisch, südlicher Zweig (gemeinsam mit Slovakisch)
Dialekte	Böhmisch, Zentralmährisch, Ostmährisch, Schlesisch (weitere Unterteilungen in Untergruppen möglich)
Schrift	Latinica + diakritische Zeichen
Besonderheiten	háček (Häkchen): č, ě, ň etc.; čárka (Strich): á, é, í etc.; kroužek (Kringel): ů
Alphabet	42 Buchstaben Aa Áá Bb Cc Čč Dd Ďď Ee Éé Ěě Ff Gg Hh Ch ch Ii Íí Jj Kk Ll Mm Nn Ňň Oo Óó Pp Qq Rr Řř Ss Šš Tt Ťť Uu Úú Ůů Vv Ww Xx Yy Ýý Zz Žž
Akzent	Initialakzent (auf der ersten Silbe)

Der zweite Teil des Miniporträts, den die EuroCom-Strategie vorsieht, ist ein Minilexikon der 400 häufigsten Wortarten, zu denen Konjunktionen, Zahlen, Pronomina, Artikel, wichtigste Nomina, Präpositionen, Orts-, Zeit- und Mengenadverbien, Adjektive und die wichtigsten regelmäßigen wie unregelmäßigen Verben zählen.⁷¹ Wie sinnvoll eine derartig detaillierte Aufstellung für den schulischen Gebrauch ist, sei allerdings dahin gestellt. In den meisten Fällen wäre das Input des Minilexikons mit ziemlicher Sicherheit zu umfangreich für den Rahmen, in dem der interkomprehensiv Sprachunterricht passiert. Derartige Minilexikons machen mit großer

⁷¹ Vgl. <http://www.eurocomreserach.net>

Wahrscheinlichkeit nur in fortgeschrittenem Stadium des Sprachenlernens Sinn, nicht jedoch, wenn die SchülerInnen noch nicht einmal die 400 häufigsten lexikalischen Elemente der Brückensprache beherrschen. Während die Miniporträts der Slavinen, die interkomprehensiv vermittelt werden, daher eher gering ausfallen, kann das Portfolio dazu genutzt werden, Grammatikkapitel der Zielsprache Russisch genau zu dokumentieren, sodass SchülerInnen immer wieder darauf zurück greifen können. Die Miniporträts fungieren damit als Sprachführer, die laufend aktualisiert und vervollständigt werden. Beliebigerweise erweitert werden können die Fremdsprachenporträts etwa durch individuelle Lieblingswörter in den jeweiligen Sprachen, lustige Fehler beim Erlernen der Fremdsprache, Zungenbrecher oder Kinderreime.

5.2.2 Übungen zur Vorbereitung auf slavischen Interkomprehensionsunterricht

Außer durch Übungen in Bezug auf die Theorie des Sprachenlernens, welche zu einem erhöhten Sprachlernbewusstsein beitragen sollen, ist es sinnvoll, interkomprehensiven Russischunterricht in drei weiteren Slavinen auch durch erste Übungen zum interkomprehensiven Lesen slavischer Sprachen vorzubereiten. Nach einem kurzen Kennenlernen der unterschiedlichen slavischen Sprachen und ihrer Besonderheiten (siehe Miniporträts) können beispielsweise folgende Übungen als Einstieg in den interkomprehensiven Russischunterricht genutzt werden:⁷²

Zeit	Inhalt	Kompetenz	Methoden	Ziele	Material
15	Text „Keine Angst vor der ungewohnten Schrift“	Lesen Sprechen Hören	Plenum Einzelarbeit	Ängste vor Slavinen verlieren, Lautentsprechungen suchen	HO
10	Aufschriften in diversen Slavinen	Lesen Hören Sprechen	Plenum Partnerarbeit	Internationalismen in Slavinen kennenlernen, Wortfeld „Meinung“	HO

⁷² Folgende Abkürzungen werden für alle Stundenbilder verwendet: „HO“ steht für Handout, „PPT“ ist das Kürzel für das Programm Power Point und „OH“ kürzt den Overhead Projektor ab.

10	Schlagzeilen in diversen Slavinen	Lesen Hören Sprechen	Partnerarbeit Plenum	Verwandtschaft slavischer Sprachen begreifen	PPT
15	Diskussionsrunde „Vornamen“	Sprechen Hören	Plenum	Ausbau der Interkulturellen Kompetenz	-

Die erste explizite Übung zum Thema Interkomprehension schließt in optimalem Falle an eine Diskussion über Sprachenlernerfahrungen und Ängste in Bezug auf das Lernen neuer Fremdsprachen im Allgemeinen an. Die SchülerInnen erhalten ein Handout mit kurzen Textausschnitten, welche in deutscher Sprache verfasst sind, jedoch mit Hilfe der Schriftsysteme unterschiedlicher Slavinen wiedergegeben sind.⁷³

Кайне ангст фор дэр русишен шпрахе!

Филе хабен ангст фор дэр русишен шпрахе, да зи дize зельтземе шриффт нixт кэнен. Дох дize ангст ист унбегрюндет. Ди кирилишен бухштабен айгнен зих аух дойче майст шнель ан.

Кайне ангст фор дэр українішен шпрахе!

Філе хабен ангст фор дэр українішен шпрахе, да зі дize зельтземе шриффт ніхт кенен. Дох дize ангст іст унбегрюндет. Ді кирилішен бухштабен айгнен зіх аух дойче майст шнель ан.

Kajne angst for der bosnišn / kroatišn / zerbišn šprahe!

File haben angst for der bosnišn / kroatišn / zerbišn šprahe, da zi dize zeltzame šrift niht kenen. Doh dize angst ist unbegrundet. In varhajt hat das bosnišne / kroatiše / zerbiše šriftsistem zogar file forcige. Man šrajbt majst, anders als im dojčen, vi man špriht.

Kajne angst for der polnyszyn szprache!

File haben angst for der polnyszyn szprache, da zi dize zeltzame szryft nicht kenen. Doch dize angst ist unbegryndet. In warhajt hat das polnysze szryftsistem zogar file forcyge. Auserdej m zind file polnysze becajšnungen dojczen oder latajnischen urszprungs, zo das man zi mit ajn bisšen fantazi lajšt erszlisen kan.

Kajne angst fór der čechišn špráche!

Fíle hábn angst fór der čechišn špráche, dá zý dýze zeltzáme šrift nicht kenen. Doch dýze angst ist unbegryndet. Myt ajn vényk íbung lernen auch dojče dý čechiše ortografí.

⁷³ Tabelle übernommen aus Tafel (2009): 39f.

Die Texte werden von einzelnen SchülerInnen laut vorgelesen, sodass alle erkennen können, dass es nicht sehr schwierig ist, fremde Schriften zu entziffern. Als nachfolgende Arbeitsaufträge eignen sich in diesem Zusammenhang Aufgaben bezüglich der Orthographien der einzelnen Sprachen, welche in Einzelarbeit gelöst werden und anschließend im Plenum verglichen werden sollten. SchülerInnen sollen dadurch Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Schriftsystemen erkennen lernen. Soweit möglich, sollten die Diskussionen in der Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts, d.h. Russisch, statt finden. Fragen könnten in diesem Zusammenhang beispielsweise sein:

Worin besteht der Unterschied zwischen der Schreibweise der russischen und der ukrainischen Sprache?

Lösung: i und u (Zusatzfrage: Wann „i“ wann „u“ im Ukrainischen?)

Wie wird der deutsche Laut „sch“ in der polnischen Sprache abgebildet?

Lösung: sz

Welche deutschen Buchstaben/ Lautkombinationen gibt es im polnischen Schriftsystem offensichtlich nicht?

Lösung: ei, v, w, sch, sp, ie, nn, eu, tsch, ü, z, ss, ß

Vervollständige das Alphabet der tschechischen Sprache:

Aa __ Bb Cc __ Dd Ďď Ee Éé Ěě Ff Gg Hh __ Ii __ Jj Kk Ll Mm Nn Ňň Oo Óó
Pp Qq Rr Řř Ss __ Tt Ťť Uu Úú Ůů Vv Ww Xx Yy __ Zz Žž

Lösung: Áá, Čč, Ch ch, Íí, Šš, Ýý

Verfügen die SchülerInnen bereits über Kenntnisse der Charakteristika der betreffenden Slavinen (siehe Miniporträts), besteht hier die Möglichkeit, ihre Erinnerung aufzufrischen. Im Plenum werden mündlich die Eckdaten dieser slavischen Sprachen wiederholt, indem die SchülerInnen gemeinsam so viele Informationen sammeln wie möglich und der/ die LehrerIn erst in letzter Instanz ergänzt bzw. verbessert.

Eine weitere Übung zum ersten Kennenlernen weiterer Slavinen kann die Zuordnung von Internationalismen darstellen. Die SchülerInnen erhalten ein Handout, auf dem eine Reihe von Aufschriften aufgelistet sind - allesamt Ausdrücke aus verschiedenen Slavinen. In jeder der vier Kolonnen befinden sich internationale Begriffe in einer

bestimmten Slavine. Da die SchülerInnen zu diesem Zeitpunkt - auch durch die vorhergehende Übung - schon ein wenig über die Schriftsysteme ausgewählter slavischer Sprachen wissen sollten, sollten sie die Begriffe⁷⁴ den jeweiligen Sprachen leicht zuteilen können. Wichtig ist, dass die Ausdrücke zu Beginn laut vorgelesen werden, was entweder die Lehrperson vornimmt oder im besten Fall die SchülerInnen mit dementsprechenden Migrationshintergrund übernehmen. Bevor die SchülerInnen jedoch das Handout erhalten, schreibt der/ die LehrerIn zur Vorentlastung einzelne Beispiele zu slavischen Internationalismen an die Tafel und lässt die SchülerInnen raten, welcher der vorher besprochenen Slavinen sie angehören. Dabei werden automatisch bereits bekannte russische Phrasen zur Äußerung der eigenen Meinung wiederholt, die die Lehrperson bei Bedarf an die Tafel schreibt. Dazu können mitunter zählen:

„Я понимаю слово ...“, „Я не понимаю выражение ...“, „По-моему“, „Я думаю/считаю, что по-русский говорят ...“, „Я (не) согласен/согласна“, etc.

Im Plenum üben die SchülerInnen mündlich die Phrasen anhand der vorgegebenen Beispiele, bis die entsprechenden Lösungen gefunden sind. Danach erhalten die SchülerInnen das Handout mit den Sprachkolonnen und müssen nun in Partnerarbeit ähnliche Dialoge führen, um herauszufinden, um welche slavische Sprache es sich der jeweiligen Kolonne handelt.

1	Poszta, BIBLIOTEKA, Uniwersytet, Bank, RESTAURACJA
2	Metro, Informace, Museum, Univerzita, Kavárna, Kino „Svět“
3	toalet, Restoran, taksi, Apoteka, Pošta, telefon, centar
4	Туалет, Ресторан, Ліфт, Парк культура, Кіоск, Радіо

Lösung:

- 1 ... *Polnisch*
- 2... *Tschechisch*
- 3 ... *Bosnisch/ Kroatisch*
- 4 ... *Ukrainisch*

Anschließend werden die Lösungen mündlich mit der gesamten Klasse verglichen und die russischen Entsprechungen für die diversen Wörter gefunden. Die Phrasen werden in der darauffolgenden Stunde von den SchülerInnen selbst aktiv angewendet.

⁷⁴ Begriffe übernommen aus Tafel (2009): 51f.

Eine weitere Übung zum Kennenlernen weiterer Slavinen ist das Erschließen verschiedenster Schlagzeilen. Auf einer Overhead oder Power Point Folie werden Schlagzeilen von Zeitungsartikeln aus unterschiedlichen slavischen Sprachen gezeigt.⁷⁵

Bosnisch	Kup kralja: Barcelona i Sevilla u polufinalu
	Najava nove generacije modela iz Ingolštata
Kroatisch	Drew Barrymore producira nove „Charliejeve anđele“
	Vezuv je velika opasnost za stanovnike napuljske regije
Serbisch	Русија није „тигар од папира“
	Луксуз социјалних станова
Polnisch	Paryż w jeden dzień? To możliwe!
	Królowa popu przyjedzie do Polski
Tschechisch	Kulturní šok českého turistu v Americe
	John Lennon sponzoroval irské teroristy
Russisch	Диета зимой опасна для здоровья
	Нанотехнологии в медицине: чем они опасны?
Ukrainisch	Нова книга з серії Гаррі Поттера вже в продажу
	Принц Гаррі влил у новий скандал

Die SchülerInnen werden angeleitet, sich die Schlagzeilen durchzulesen und zu versuchen, sie zu verstehen. In Partnerarbeit sollen sie sich anschließend kurz auf Russisch darüber überhalten, welche drei Zeitungsartikel sie aufgrund des Titels gerne lesen würden und warum. Die Lehrperson sowie SchülerInnen mit entsprechendem Migrationshintergrund stehen bei Verständigungsproblemen bereit und lösen Schwierigkeiten für die ganze Klasse auf. Im Anschluss fragt die Lehrperson ein paar SchülerInnen nach ihren Lieblingsschlagzeilen. Abgeändert werden könnte die Übung, indem die Sprachen, in denen die Schlagzeilen verfasst sind, nicht vorgegeben sind, sondern von den SchülerInnen erraten werden müssen.

⁷⁵ Schlagzeilen übernommen aus Tafel (2009): 41f.

Bleibt in der Stunde noch genügend Zeit, formen die SchülerInnen für die letzte Aufgabe einen Sesselkreis. Im Folgenden sollen sie auf Russisch in 2 min. ihren Vornamen und dessen Bedeutung vorstellen und angeben, in welchen (anderen) Slavinen es ihren Namen noch gibt bzw. welche Form er dort annimmt. Informationen dazu hatten die SchülerInnen als Hausübung selbst ausfindig machen sollen. Die Übung zielt auf die Sensibilisierung der SchülerInnen für die Sprachenvielfalt Europas ab und soll damit ihr Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen erweitern. SchülerInnen mit slavischem Migrationshintergrund kommt hier eine besondere Aufgabe zu, indem sie Auskunft über Namensentsprechungen in ihrer Muttersprache geben können, falls diese von ihren MitschülerInnen nicht ermittelt werden konnten. Darüber hinaus kann es interessant für alle zu wissen sein, welche Vornamen als „typische“ Vornamen eines bestimmten Landes gelten und ob etwa der eigene Name in einer anderen (slavischen) Sprache dazu zählen würde. Eine derartige Diskussion könnte eventuell auch die typischen Nachnamen der jeweiligen Länder mit einschließen. Während der Diskussionsrunde sollen sich die SchülerInnen ergänzende Notizen machen und als Hausübung für die darauf folgende Stunde einen Text über die Bedeutung ihres Vornamens auf Russisch verfassen und abgeben. Eventuell könnten auch ein Schriftführer ernannt werden, der sich Notizen zu den typischen Vor- und Nachnamen in den verschiedenen slavischen Sprachen macht und diese dann für die Klasse zur Verfügung stellt.

5.2.3 Zielsprache Polnisch

Im Folgenden werden zwei fertige Stundenbilder für interkomprehensiven Russischunterricht mit der Zielsprache Polnisch vorgestellt, die in dieser Art sofort im Unterricht eingesetzt werden können.

Stunde 1:

Die erste Stunde beginnt mit einem spielerischen Einstieg in die neue Slavine. Im Anschluss werden polnische Phrasen für den Alltag erarbeitet, die dann in Dialogen geübt werden. Der Input Text der Stunde veranschaulicht nicht nur den Gebrauch der zuvor erlernten Wortverbindungen, sondern auch polnische Possessivpronomina, welche

die SchülerInnen aus den Dialogen herauslesen müssen und die fehlenden Pronomina im Lückenraster durch Analogieschlüsse zum Russischen einsetzen müssen.

Zeit	Inhalt	Kompetenz	Methoden	Ziele	Material
15	„Total Physical Response Method“	Hören	Plenum	Spielerischer Einstieg in die polnische Sprache	-
15	Polnische und russische Alltagssphrasen im Vergleich	Hören Lesen Sprechen	Plenum Partnerarbeit	Polnische Alltagssphrasen kennenlernen, Ähnlichkeiten zu Russisch erkennen	HO
10	Einfache polnische Dialoge bilden	Hören Sprechen	Partnerarbeit	Polnische Vokabel aktiv anwenden	HO (s.o.)
10	Dialog „Co to jest?“	Lesen Hören Sprechen	Plenum Einzelarbeit Partnerarbeit	Grammatik selbstständig erschließen und üben	HO

Einen einfachen, spielerischen Einstieg schafft man mit Hilfe der Sprachlernmethode „Total Physical Response“, welche auf den Psychologieprofessor James Asher zurück geht und in den 1970er Jahren entwickelt wurde. Sprachtheorien dieser Zeit stützten sich auf die Annahme, dass der Sprachlernprozess einer Fremdsprache genauso wie der Erwerb der Muttersprache ablaufe, bei dem zunächst das Hörverständnis ausgebildet wird und Sprachkenntnisse durch wiederholtes Nachahmen erworben werden. Die Sprachlernmethode konzentriert sich auf Anweisungen des Lehrenden, denen die SchülerInnen folgen sollen. In insgesamt 3 Schritten erarbeiten sich die Lernenden neue Begriffe. Vorab müssen die SchülerInnen von der Absicht der „Total Physical Response“ - oder TPR, wie die Methode kurz genannt wird - informiert werden. Ihnen wird erklärt, dass sie zunächst nicht sprechen werden, sondern nur zuhören und Bewegungen nachmachen sollen. In einem ersten Schritt wählt der Lehrende Freiwillige aus, die ihn bzw. sie bei der Ausführung unterstützen sollen und ihren MitschülerInnen die Bedeutung der Anweisungen durch körperlichen Einsatz demonstrieren, während die

MitschülerInnen zunächst nur zuschauen sollen. Die Anweisungen, die zum Einsatz kommen, sind folgende (können aber nach Belieben ausgetauscht werden):

„*Wstań!*“ („*Steh auf!*“), „*Usiądź!*“ („*Setz dich hin!*“), „*Idź do drzwi!*“ („*Geh zur Tür!*“), „*Idź do krzesła!*“ („*Geh zum Sessel!*“), „*Stań!*“ („*Bleib stehen!*“), „*Obróć się w kółko!*“ („*Dreh dich im Kreis!*“), „*Pokaż na okno!*“ („*Zeig auf das Fenster!*“).

Der/die LehrerIn beginnt mit den Anweisungen. Erst verwendet er/sie nur zwei immer abwechselnd, nach und nach kommen neue Imperative dazu, bis am Schluss in erhöhtem Tempo alle durcheinander abgefragt werden. Im ersten Durchgang reagiert er/sie auch selbst auf ihre eigene Anweisungen, damit sich die freiwilligen SchülerInnen daran orientieren können. In einem zweiten Durchgang sollen die Befehle nur von den Freiwilligen ausgeführt werden, während die MitschülerInnen abermals nur zusehen. Im dritten Durchgang reagiert nur jeweils einer der Freiwilligen auf die Anweisungen. Damit ist die Demonstrationsphase abgeschlossen und alle SchülerInnen versuchen in einem weiteren Durchgang, auf die Anweisungen der/ des Lehrenden zu reagieren, welche in willkürlicher Reihenfolge wiederholt werden, bis alle SchülerInnen zu verstehen scheinen. Dabei sollten zwischendurch auch neue Befehle gegeben werden, damit die SchülerInnen weiterhin flexibel bleiben. Diese können eine Kombination aus bereits verwendeten Phrasen sein. Wurden beispielsweise die Anweisungen „*Idź do drzwi!*“ und „*Pokaż na okno!*“ verwendet, kann die Lehrperson den Befehl „*Pokaż na drzwi!*“ geben und die SchülerInnen sollten trotzdem darauf korrekt reagieren. Zur Festigung sieht die Methode vor, dass die erarbeiteten Begriffe ins Heft übertragen werden, nachdem sie von der Lehrperson auf die Tafel geschrieben wurden und gleichzeitig noch einmal vorgezeigt wurden (Larsen-Freeman 2000: 108ff.). Die Total Physical Response Methode eignet sich besonders gut für das spielerische Erlernen von Präpositionen, Bewegungen und Bezeichnungen für Körperteile. Polnische MuttersprachlerInnen könnten in einem zweiten Durchgang mit neuen Begriffen die Lehrerrolle übernehmen und ihren MitschülerInnen entsprechende Anweisungen geben.

In einer zweiten Aufgabe erhalten die SchülerInnen ein Handout mit verschiedenen Alltagsphrasen des Polnischen⁷⁶, die sie in Einzelarbeit den entsprechenden russischen Ausdrücken zuordnen müssen. Die polnischen Wörter werden zu Beginn von polnischen MuttersprachlerInnen in der Klasse für alle laut vorgelesen.

⁷⁶ Begriffe übernommen aus Heinz/ Kuße (2006/07): 2ff.

1	Dzień dobry!	a	Я не хочу.
2	Miło cię widzieć.	b	Нет.
3	Dziękuję.	c	До свидания!
4	Tak.	d	Там.
5	Nie chcę.	e	Справа.
6	Pomocy!	f	Доброе утро!
7	Przepraszam.	g	Здесь.
8	Gdzie jest ... ?	h	Пожалуйста.
9	Nie.	i	До завтра.
10	Dobry wieczór!	j	Да.
11	Nie mogę.	k	Я хотел(а) бы ...
12	Tam.	l	Что?
13	Prosto.	m	Слева.
14	Do jutra.	n	Оставьте меня в покое!
15	Chciałbym/ Chciałabym ...	o	Не за что.
16	Do widzenia!	p	Прямо.
17	Proszę.	q	Спасите!
18	Kiedy?	r	Спасибо.
19	Na lewo.	s	Сегодня.
20	Proszę mnie zostawić w spokoju!	t	Не могу.
21	Co?	u	Когда?
22	Nie ma za co.	v	Где есть ... ?
23	Dzisiaj.	w	Добрый вечер!
24	Na prawo.	x	Рад(а) тебя/ вас видеть.
25	Tutaj.	y	Извините.

Lösung: 1f, 2x, 3r, 4j, 5a, 6q, 7y, 8v, 9b, 10w, 11t, 12d, 13p, 14i, 15k, 16c, 17h, 18u, 19m, 20n, 21l, 22o, 23s, 24e, 25g.

Die SchülerInnen sollen die russische Übersetzungen bzw. Entsprechungen für die polnischen Phrasen finden und in Partnerarbeit Dialoge mit Hilfe folgender Phrasen bilden (siehe vorhergehende Einführungsstunde):

„Я понимаю слово ...“, „Я не понимаю выражение ...“, „По-моему“, „Я думаю/считаю, что по-русский говорят ...“, „Я (не) согласен/согласна“, „Я тоже так думаю“ etc.

Die Lösungen werden anschließend im Plenum verglichen und vom Russischen abweichende Konstruktionen besprochen.

Im Anschluss daran sollen die SchülerInnen die einfachen polnischen Phrasen aktiv selbst anwenden, indem sie einfache Dialoge nach folgendem Muster bilden: SchülerIn A stellt Fragen auf Polnisch, SchülerIn B antwortet auf Russisch und umgekehrt. Wenn gewünscht, können die polnischen Phrasen wegen der genauen Aussprache noch ein Mal von den polnischen MuttersprachlerInnen vorgelesen werden.

A: Dzień dobry!

B: Доброе утро!

A: Przepraszam. Gdzie jest biblioteka?

B: Слева.

A: Dziękuję.

B: Пожалуйста.

Während SchülerIn A die Phrasen ablesen darf, soll SchülerIn B ohne Hilfe des Handouts antworten. Die Antworten auf Russisch dürfen - je nach Sprachkönnen - natürlich ausführlicher sein und müssen sich nicht auf die kurzen angegebenen Ausdrücke beschränken. Nach einem Rollentausch werden ein paar Dialoge der Klasse vorgeführt. Als Hausübung sollen die SchülerInnen ähnliche Dialoge ganz auf Russisch schriftlich verfassen und festigen dadurch bereits vorhandene Kenntnisse aus der Brückensprache.

Zum Abschluss bekommen die SchülerInnen ein Handout mit zwei einfachen Dialogen in polnischer Sprache⁷⁷. Nachdem SchülerInnen mit polnischem Migrationshintergrund die Dialoge für alle vorgelesen haben, probieren sich eventuell auch ein paar ihrer MitschülerInnen am Vorlesen.

⁷⁷ Dialoge übernommen aus Mędak (1996): 18.

<i>Student:</i>	Co to jest?
<i>Studentka:</i>	To jest dom.
<i>Student:</i>	Czy to jest twój dom?
<i>Studentka:</i>	Nie. To nie jest mój dom.

<i>Student:</i>	Proszę.
<i>Studentka:</i>	Dzień dobry.
<i>Student:</i>	Dzień dobry.
<i>Studentka:</i>	Czy to jest nasza klasa?
<i>Student:</i>	Tak, to jest nasza klasa. To jest moja i twoja klasa.
<i>Studentka:</i>	Moja, twoja ... Nasza.

Verständigungsprobleme sollten die Dialoge aufgrund der vorhergehenden Übungen nicht bereiten, daher wird der Fokus sofort auf die Grammatikaspekte gelenkt, welche in diesen Texten veranschaulicht sind: die Substantiva und übereingestimmte Possessivpronomina. Die SchülerInnen werden angeleitet, das Lückenraster unter den Dialogen auf ihrem Handout mit den fehlenden Possessivpronomina vervollständigen. Da die Pronomina den russischen sehr ähnlich sind, sollten die SchülerInnen diese Aufgabe rasch alleine bewältigen können, indem sie auch auf die Dialoge zurück greifen.

	Maskulinum	Femininum	Neutrum
ja			
ty			twoje
on			jego
ona	jej		
ono		jego	
my			nasze
wy	wasz		
oni/ one		ich	

Lösung:

	<i>Maskulinum</i>	<i>Femininum</i>	<i>Neutrum</i>
--	--------------------------	-------------------------	-----------------------

<i>ja</i>	<i>mój</i>	<i>moja</i>	<i>moje</i>
<i>ty</i>	<i>twój</i>	<i>twoja</i>	<i>twoje</i>
<i>on</i>	<i>jego</i>	<i>jego</i>	<i>jego</i>
<i>ona</i>	<i>jej</i>	<i>jej</i>	<i>jej</i>
<i>ono</i>	<i>jego</i>	<i>jego</i>	<i>jego</i>
<i>my</i>	<i>nasz</i>	<i>nasza</i>	<i>nasze</i>
<i>wy</i>	<i>wasz</i>	<i>wasza</i>	<i>wasze</i>
<i>oni/ one</i>	<i>ich</i>	<i>ich</i>	<i>ich</i>

Mit Hilfe der folgenden Substantive *nauczyciel*, *telewizor*, *mapa* und *lampa* sowie der Possessivpronomina sollen die SchülerInnen anschließend in Partnerarbeit ähnliche Dialoge wie in der Vorlage bilden und im Anschluss der Klasse vorstellen.

Stunde 2:

Die zweite Stunde, in der die Zielsprache Polnisch über die Brückensprache Russisch vermittelt wird, startet mit einer Wiederholung der in der vorhergehenden Stunde erarbeiteten Wörtern und Wortverbindungen, die in Form von Dialogen stattfindet. Anschließend werden die SchülerInnen mit einem polnischen Text konfrontiert, aus dem sie möglichst viele Informationen heraus filtern sollen. In anschließenden Arbeitsaufträgen sollen sie folgende Punkte mit Hilfe des Kontexts selbstständig erschließen: Vokabel, Grammatik der Adverbien sowie einzelne Verbformen.

Zeit	Inhalt	Kompetenz	Methoden	Ziele	Material
5	polnisch-russische Dialoge	Lesen Hören Sprechen	Partnerarbeit	Wiederholen der Alltagsphrasen	HO
5	Text „Jesteśmy w klasie“	Hören Lesen	Plenum	Ausbau der Hörkompetenz/ Lesekompetenz	HO

8	Matching exercise	Lesen Hören Sprechen	Einzelarbeit Partnerarbeit	Russische Wortentsprechungen mit Hilfe des Schriftbildes und des Kontexts zuordnen	HO
7	Finde alle Adjektive!	Lesen Schreiben	Einzelarbeit	Grammatik aus dem Kontext erschließen => Vernetztes Denken fördern	HO
5	Finde alle Verben!	Lesen Schreiben	Einzelarbeit	Grammatik aus dem Kontext erschließen => Vernetztes Denken fördern	HO
10	Polnische Dialoge zum Text	Lesen Hören Sprechen	Partnerarbeit	Polnische Sprache aktiv anwenden	HO (s.o.)
10	„Мы в классе“	Lesen Hören Sprechen	Partnerarbeit	Polnischen Text ins Russische übertragen (HÜ: schriftlich)	HO (s.o.)

Die Wiederholung der polnischen Alltagsphrasen aus der vorhergehenden Stunde wird durch einfach Dialoge erreicht, die die SchülerInnen zu zweit führen sollen. Dabei nennt ein/e GesprächspartnerIn polnische Wörter und Wortverbindungen mit Hilfe des Handouts der letzten Stunde, während der/ die andere auswendig die russischen Entsprechungen dazu liefert. Nach einem Durchgang wechseln sie die Rollen.

Der Input-Text der Stunde⁷⁸ betrifft das Wortfeld „Klasse“ und wird den SchülerInnen als Textvorlage ausgeteilt. Eine polnische MuttersprachlerIn liest den Text laut für alle vor, während die SchülerInnen versuchen, soviel wie möglich an Information herauszufiltern, indem sie ihre Lese- und Hörkompetenz verbinden.

⁷⁸ Mędak (1996): 29.

JESTÉSMY W KLASIE

To jest nasza klasa. W klasie jest tablica, stół i są krzesła. Tablica jest duża. Ona jest czarna. Stół jest bardzo duży. On jest brązowy. Krzesła są stare i wygodne. One są białe. W klasie jest też okno. Ono jest zawsze czyste.

Dziś w klasie jest nauczyciel, Anna, Piotr i nowy student Stefan. Zaczynamy rozmawiać po polsku. Nauczyciel mówi tylko po polsku. Również po polsku odpowiadamy na jego pytania. Nauczyciel mówi bardzo powoli i wyraźnie. Rozumiemy prawie wszystko. Jeśli czegoś nie rozumiemy, mówimy: prosimy powtórzyć to zdanie, prosimy powtórzyć to słowo. Nasz nauczyciel to cierpliwy człowiek.

Nach einmaligem Lesen werden die Informationen, die die SchülerInnen herausfiltern konnten, im Plenum gesammelt (auf Russisch). Konstruktionen, die nicht erschlossen werden konnten, werden zunächst nicht aufgeklärt, denn die SchülerInnen erhalten gleich im Anschluss ein paar Arbeitsaufträge zum Vokabular und der Grammatik des Textes, die ihnen beim weiteren Erschließen behilflich sein sollen. Als Erstes folgt eine Übung, bei der die SchülerInnen in Einzelarbeit die polnischen Vokabel aus dem Text den russischen Entsprechungen zuordnen sollen.

1	brązowy	19	предложение
2	zawsze		белое
3	wszystko		коричневый
4	cierpliwy		начинаем
5	też		всегда
6	białe		отвечаем
7	dziś		терпеливый
8	odpowiadamy		всё
9	zaczynamy		тоже
10	wygodne	14	запрос
11	prawie	16	также
12	powoli	11	почти
13	bardzo	20	ясно

14	pytania	12	медленно
15	duży		что-то
16	również		стул
17	krzesło	7	сегодня
18	czegoś		очень
19	zdanie		большой
20	wyrażnie	10	удобное

Lösung:

1	<i>brązowy</i>	19	<i>предложение</i>
2	<i>zawsze</i>	6	<i>белое</i>
3	<i>wszystko</i>	1	<i>коричневый</i>
4	<i>cierpliwy</i>	9	<i>начинаем</i>
5	<i>też</i>	2	<i>всегда</i>
6	<i>białe</i>	8	<i>отвечаем</i>
7	<i>dziś</i>	4	<i>терпеливый</i>
8	<i>odpowiadamy</i>	3	<i>всё</i>
9	<i>zaczynamy</i>	5	<i>тоже</i>
10	<i>wygodne</i>	14	<i>запрос</i>
11	<i>prawie</i>	16	<i>тоже</i>
12	<i>powoli</i>	11	<i>почти</i>
13	<i>bardzo</i>	20	<i>ясно</i>
14	<i>pytania</i>	12	<i>медленно</i>
15	<i>duży</i>	18	<i>что-то</i>
16	<i>również</i>	17	<i>стул</i>
17	<i>krzesło</i>	7	<i>сегодня</i>
18	<i>czegoś</i>	13	<i>очень</i>

19	<i>zdanie</i>	15	<i>большой</i>
20	<i>wyraźnie</i>	10	<i>удобное</i>

Nachdem die SchülerInnen die Tabelle in Einzelarbeit vervollständigt haben, sollen sie die Lösungen in Paaren vergleichen und dabei die altbekannten russischen Phrasen für den Sprachvergleich anwenden. Im Plenum werden anschließend die Lösungen zur Kontrolle schnell durchgegangen.

Danach folgen zwei Übungen zur Grammatik des Textes. Für die erste Arbeitsaufgabe sollen die SchülerInnen die Adjektive im Text ausfindig machen und die jeweils fehlenden Formen ergänzen, wodurch das vernetzte Denken gefördert wird. Als Hilfestellung sind die Adjektive so aufgelistet, wie sie der Reihenfolge nach im Text vorkommen.

m	f	n
	duża	
brązowy		
		wygodne
		czyste
cierpliwy		

Lösung:

<i>m</i>	<i>f</i>	<i>n</i>
<i>duży</i>	<i>duża</i>	<i>duże</i>
<i>czarny</i>	<i>czarna</i>	<i>czarne</i>
<i>brązowy</i>	<i>brązowa</i>	<i>brązowe</i>

<i>stary</i>	<i>stara</i>	<i>stare</i>
<i>wygodny</i>	<i>wygodna</i>	<i>wygodne</i>
<i>biały</i>	<i>biała</i>	<i>białe</i>
<i>czysty</i>	<i>czysta</i>	<i>czyste</i>
<i>nowy</i>	<i>nowa</i>	<i>nowe</i>
<i>cierpliwy</i>	<i>cierpliwa</i>	<i>cierpliwe</i>

Die SchülerInnen haben durch diese Übung die Grammatik der polnischen Adjektive selbstständig erschlossen. Zur Sicherung des Lernerfolges werden die Lösungen im Plenum verglichen und die Endungen für die jeweiligen Geschlechter noch einmal hervor gehoben.

Die nächste Übung dient zum Erschließen der Verben. Dieses Mal sind als einzige Hilfestellung die Verbformen angegeben, in denen die Verben im Text vorkommen. Die SchülerInnen müssen alle Verbformen selbstständig aufspüren und den entsprechenden Formen richtig zuordnen.

Infinitiv	3. Person Singular (on/ona/ ono)	1. Person Plural (my)

Lösung:

<i>Infinitiv</i>	<i>3. Person Singular (on/ona/ ono)</i>	<i>1. Person Plural (my)</i>
<i>rozmawiać</i> <i>powtórzyć</i>	<i>jest</i> <i>mówi</i>	<i>jestśmy</i> <i>zaczynamy</i> <i>odpowiadamy</i> <i>rozumiemy</i> <i>mówimy</i> <i>prosimy</i>

Mit dieser letzten Übung sollte der Text endgültig erschlossen sein. In einer nächsten Aufgabe sollen die SchülerInnen in Paaren kurze polnische Dialoge zum Text bilden. Dabei sollte abwechselnd eine Frage zu einem Satz gestellt werden, die der/ die GesprächspartnerIn mit Satzteilen aus dem Text beantwortet. Dabei dürfen bzw. sollen auch die bearbeiteten Alltagsphrasen der vorhergehenden Stunde mit einbezogen werden. Diese Kurzdialoge könnten mitunter folgendermaßen aussehen:

A: Co to jest?

B: To jest nasza klasa.

B: Gdzie jest tablica?

A: Tablica jest w klasie.

usw.

Nachdem der ganze Text auf diese Art bearbeitet wurde, werden ein paar Dialoge der Klasse vorgeführt. Zum Abschluss der Stunde müssen die SchülerInnen nun versuchen, den Text mündlich ins Russische zu übertragen. Dabei sollen sie in Paaren immer einen Satz abwechselnd übersetzen, bis der gesamte Text erschlossen ist. Als Hausübung sollen sie den polnischen Text schriftlich ins Russische übertragen.

5.2.2 Zielsprache Slowakisch

Auch für die Zielsprache Slowakisch wurden zwei Stundenbilder entworfen, die fertig für den Einsatz im interkomprehensiven Russischunterricht sind.

Stunde 1:

In der ersten Stunde mit Slowakisch als Zielsprache erhalten die SchülerInnen durch ihre MitschülerInnen mit slowakischem Migrationshintergrund einen authentischen Einstieg in die bislang unbekannte Slavine. Danach erfahren sie, wie ähnlich die Deklination der russischen und slowakischen Verben ist und vergleichen diese spielerisch in Form eines Würfelspiels miteinander.

Zeit	Inhalt	Kompetenz	Methoden	Ziele	Material
10	Slowakische MuttersprachlerInnen stellen ihre Sprache vor	Hören Lesen	Einzelarbeit	Einstieg in die slowakische Sprache	HO?

10	Klasse lernt Kinderreim	Lesen Hören Sprechen	Plenum Einzelarbeit	SchülerInnen gewöhnen sich an den Klang des Tschechischen	HO
10	Slovakische Aufschriften	Lesen Hören Sprechen	Plenum	Internationalis- men kennenlernen + russische Entsprechungen finden	OH/PPT
10	Lückenraster: Substantiva	Lesen	Partnerarbeit	Vergleich der slovakischen Deklinationen mit dem Russischen	HO
15	Würfelspiel: Substantive	Hören Sprechen Lesen	Teamarbeit	Spielerische Anwendung der slovakischen Fälle, Vergleich mit Russisch	Würfel

Zu Beginn der Stunde stellen slowakische MuttersprachlerInnen als ExpertInnen ihre Sprache vor. Das kurze Referat von etwa 5-7 Minuten bringt ihnen Pluspunkte für die Mitarbeit ein und kann entweder im Format einer Kurzcharakteristik wie im Miniporträt des Sprachenportfolios gehalten werden oder - was viel authentischer und motivierender für alle ist - verschafft den MitschülerInnen einen kurzen Einblick in die „slowakische Identität“ der SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Dazu können slowakische Lieder genauso zählen wie slowakische Speisen, Feiertage, Lokale, Sprüche, Serien etc. Im Anschluss an die kurze Präsentation sollen die slowakischen MuttersprachlerInnen ihren MitschülerInnen einen kurzen Kinderreim beibringen. Beispiele⁷⁹ dafür sind:

Janíčko Šiel Janíčko cez strnisko, ženie húsky na pastvisko, aj veľkého barana, bude ich pásť do rána.	Übertragen in etwa: Janicko ging durch die Stoppeln begleitet Gänse auf der Weide auch einen großen Widder er wird sie weiden bis am Morgen.
---	---

⁷⁹ Vgl. <http://najmama.aktuality.sk/aktivita/riekanky-a-basnickyy/o-zvieratkach/>. Übertragen ins Deutsche von Veronika Polakova.

Skáče havko Skáče havko na dvore, mačička spí v komore. Havko robí hav hav hav a mačička mňau mňau mňau.	Übertragen in etwa: Springt ein Hündchen auf dem Hof, ein Kätzchen schläft in der Kammer. Das Hündchen macht wau wau wau und das Kätzchen miau miau miau.
V úbočí Bzučia včielky v úbočí. Nik ich bzučať neučí. Len si bzučia, stále bzučia, letia kvietkom do náručia.	Übertragen in etwa: Es summen Bienen im Tal. Niemand hat es sie gelehrt. Sie summen nur, und fliegen in Umarmung zu den Blumen.
Bocian Zletel bocian v našom poli, spravil hniezdo na topoli, jak ho pláta, tak ho pláta pre maličké bociančatá. (Elena Čepčeková)	Übertragen in etwa: Der Storch fliegt auf unserem Feld, baut ein Nest auf einer Pappel, wie er baut, so baut er, für den kleinen Babystorch.

Die slowakischen MuttersprachlerInnen lesen alle Kinderreime laut vor, von denen sich jede/r SchülerIn einen aussuchen soll und diesen möglichst schnell einstudieren und anschließend der Klasse - wenn möglich auswendig - präsentieren soll. Dadurch erhalten die SchülerInnen einen ersten Eindruck vom Klang der neuen Slavine.

Nachdem alle SchülerInnen einen Kinderreim präsentiert haben, wird ihnen eine Liste mit diversen Aufschriften auf Slowakisch gezeigt. Die Lehrperson geht alle Begriffe nacheinander mit den SchülerInnen durch und fragt nach den jeweiligen russischen Wortentsprechungen. Die SchülerInnen sollen darüber hinaus angeben, in welchem Kontext man die angegebenen Aufschriften wohl finden könnte.

vchod	ženy	muži	zakázané
východ	otvorené	zatvorené	stanica
centrum mesta	rezervované	Pozor!	zákaz parkovania
Stop!	príchod	odchod	žiadny prístup

Als Übergang zu den Deklinationsmustern der Substantiva des Slovakischen fragt die Lehrperson die Klasse, welche Substantiva sich unter den Aufschriften der Schilder befinden und welches Geschlecht jedes davon sein könnte (z.B. vchod = m, stanica = f).

Im Anschluss erhalten die SchülerInnen ein Lückenraster, in das sie die entsprechenden Fälle bestimmter Substantiva einsetzen sollen. Für das Slovakische ist der Großteil der Fälle bereits vorgegeben, für das Russische sind jeweils alle Fälle einzusetzen. Ausgefüllte Lückenraster sehen anschließend folgendermaßen aus:

Lösung:

Sg.	SLOVAKISCH maskulin	SLOVAKISCH feminin	SLOVAKISCH neutrum
<i>N</i>	<i>chlap</i>	<i>žena</i>	<i>mesto</i>
<i>G</i>	<i>chlapa</i>	<i>ženy</i>	<i>mesta</i>
<i>D</i>	<i>chlapovi</i>	<i>žene</i>	<i>mestu</i>
<i>A</i>	<i>chlapa</i>	<i>ženu</i>	<i>mesto</i>
<i>I</i>	<i>chlapom</i>	<i>ženou</i>	<i>mestom</i>
<i>P</i>	<i>chlapovi</i>	<i>žene</i>	<i>meste</i>

Sg.	RUSSISCH maskulin	RUSSISCH feminin	RUSSISCH neutrum
<i>N</i>	<i>студент</i>	<i>жена</i>	<i>место</i>
<i>G</i>	<i>студента</i>	<i>жены</i>	<i>места</i>
<i>D</i>	<i>студенту</i>	<i>жене</i>	<i>месту</i>
<i>A</i>	<i>студента</i>	<i>жену</i>	<i>место</i>
<i>I</i>	<i>студентом</i>	<i>женой</i>	<i>местом</i>
<i>P</i>	<i>студенте</i>	<i>жене</i>	<i>месте</i>

Pl.	SLOVAKISCH maskulin	SLOVAKISCH feminin	SLOVAKISCH neutrum
<i>N</i>	<i>chlapi</i>	<i>ženy</i>	<i>mestá</i>
<i>G</i>	<i>chlapov</i>	<i>ženø</i>	<i>mest</i>
<i>D</i>	<i>chlapom</i>	<i>ženám</i>	<i>mestám</i>

<i>A</i>	<i>chlapov</i>	<i>ženy</i>	<i>mestá</i>
<i>I</i>	<i>chlapmi</i>	<i>ženami</i>	<i>mestami</i>
<i>Pl.</i>	<i>chlapov</i>	<i>ženách</i>	<i>mestách</i>

<i>Pl.</i>	<i>RUSSISCH</i> <i>maskulin</i>	<i>RUSSISCH</i> <i>feminin</i>	<i>RUSSISCH</i> <i>neutrum</i>
<i>N</i>	<i>студенты</i>	<i>жены</i>	<i>места</i>
<i>G</i>	<i>студентов</i>	<i>жен</i>	<i>мест</i>
<i>D</i>	<i>студентам</i>	<i>женам</i>	<i>местам</i>
<i>A</i>	<i>студентов</i>	<i>жены</i>	<i>места</i>
<i>I</i>	<i>студентами</i>	<i>женами</i>	<i>местами</i>
<i>P</i>	<i>студентах</i>	<i>женах</i>	<i>местах</i>

Haben die SchülerInnen die Lückenraster fertig ausgefüllt, werden die Deklinationseendungen der Sprachen Slowakisch und Russisch im Plenum miteinander verglichen und auf die starke Ähnlichkeit sowie einzelne Unterschiede zwischen den beiden Sprachen durch die Lehrperson hingewiesen.

In einem anschließenden Würfelspiel⁸⁰ üben die SchülerInnen die Deklinationen. Dazu formen sie Kleingruppen zu etwa vier Personen. Jede Gruppe erhält zwei Würfel. Ein Würfel hat 1 bis 6 Augen, die für die entsprechenden Fälle der Deklination stehen. Der zweite Würfel ist ein Farbwürfel, dessen unterschiedliche Farben für verschiedene Dinge stehen: 2 Farben stehen jeweils für Einzahl und Mehrzahl und die verbleibenden zwei Farben sind verschiedene Arten von Joker, von denen einer bedeutet, dass man einmal aussetzen darf und der nächste Spieler an der Reihe ist und ein Joker verwendet werden kann, um jemand anderen zu bestimmen, der die Aufgabe zu lösen hat. Die SpielerInnen würfeln nacheinander mit beiden Würfeln gleichzeitig. Ergibt sich eine Kombination aus Zahl und Fall, muss der bzw. diejenige die entsprechende russische Form nennen. Je nach Schwierigkeitsgrad kann die slowakische Form dazu abgelesen werden oder muss ebenso auswendig genannt werden. Zusätzlich muss der/ die SchülerIn angeben, ob ein Unterschied zwischen den Formen besteht. Dazu fragt

⁸⁰ Idee abgeändert übernommen von Wolfgang Steinhauser.

jemand aus der Gruppe: „*Разница есть?*“ Die möglichen Antwortmöglichkeiten sind dann gemäß der betreffenden Situation: „*Нет, окончание тоже ...*“ oder „*Да, есть, окончание ...*“. Für den Fall, dass man einen Joker würfelt, muss für die nächste Person der Farbwürfel noch einmal gewürfelt werden - und zwar so lange, bis er Einzahl oder Mehrzahl anzeigt. Ein Joker, um sich vor der Aufgabe des Jokers von jemand Anderem zu retten, hat keine Gültigkeit. Dieses Spiel lässt sich auch zu einem Brettspiel ausbauen, bei dem bei jeder richtigen Antwort drei Felder gezogen werden dürfen und bei jeder falschen Antwort ein Feld zurück gegangen werden muss. Der/ die SpielerIn, die schlussendlich als erste/r das Ziel erreicht, hat gewonnen.

Stunde 2:

Die zweite Stunde des interkomprehensiven Russischunterrichts mit Slovakisch als Zielsprache dreht sich um einen Impulstext über die tägliche Routine. Nach einer Wiederholung des Themas auf Russisch, erhalten die SchülerInnen einen slowakischen Text, den sie im Folgenden anhand von verschiedenen Übungen zum Wortschatz und der Grammatik bearbeiten sollen. Im Anschluss werden die erschlossenen Phrasen in Dialogen und Monologen aktiv angewandt.

Zeit	Inhalt	Kompetenz	Methoden	Ziele	Material
5	Russischer Monolog: tägliche Routine	Hören Sprechen	Partnerarbeit	Vorentlastung für nachfolgenden slowakischen Text	OH/ PPT
5	Hörtext „Denny program“	Hören Lesen	Plenum	Hör- und Lesekompetenz erweitern	HO
5	Verbformen im Text finden	Lesen Schreiben	Einzelarbeit	Grammatik aus dem Kontext erschließen => Vernetztes Denken fördern	HO (s.o.)
7	Lückeraster: Slowakische Verben	Lesen Schreiben Hören Sprechen	Partnerarbeit	Analogieschlüsse ziehen (Konjugation)	HO (s.o.) Tafel

5	Welches Wort passt nicht dazu?	Lesen	Einzelarbeit	Kategorien abstrahieren	HO (s.o.)
8	Russische Übersetzungen	Lesen Schreiben Hören Sprechen	Einzelarbeit Plenum	Bedeutung aus Kontext erschließen	HO (s.o.)
10	Slovakische Dialoge	Hören Sprechen Lesen	Partnerarbeit Plenum	Neue Sprachkenntnisse aktiv anwenden	HO (s.o.)
5	Monolog Muttersprachler In	Hören Sprechen	Plenum	Hörkompetenz ausbauen	-

Als Vorbereitung auf den slovakischen Hörtext sollen sich die SchülerInnen in Paaren gegenseitig erzählen, wie ihr Tagesablauf aussieht. Dabei sollen bzw. können unter anderem folgende Phrasen verwendet werden, welche die Lehrperson auf einer Overhead oder Power Point Folie auf Deutsch vorgibt:

aufstehen, sich waschen, frühstücken, Kaffee/ Tee/ Milch trinken, Brot/ Butter/ Käse essen, in die Schule fahren, in der Schule zu Mittag essen, Hausaufgaben machen, einkaufen gehen, in der Freizeit manchmal fernsehen/ kochen/ ins Kino gehen/ ins Konzert gehen, sich am Wochenende erholen und oft Tennis spielen.

Nachdem beide GesprächspartnerInnen einander auf Russisch interviewt haben, wird zur Bearbeitung eines slovakischen Textes zum betreffenden Thema⁸¹ übergegangen. Die SchülerInnen erhalten eine Textvorlage und bekommen den Hörtext einmal vorgespielt bzw. von slovakischen MuttersprachlerInnen in der Klasse vorgelesen. Voraussetzung für die erfolgreiche Erschließung des Textes ist, dass das betreffende Thema, d.h. die Tagesroutine, im Russischunterricht bereits besprochen wurde.

⁸¹ Text übernommen aus Tomenendal (2003): 43. Die Idee für die Bearbeitung dieses Textes stammt von Wolfgang Steinhäuser. Die Übungen dazu wurden selbst entworfen bzw. orientieren sich an den Vorschlägen im Übungsbuch.

Dobré ráno. Ranó vstanem. Umyjem sa. Potom raňajkujem. Pijem kávu, mlieko alebo čaj a jem chlieb, maslo, džem, syr a salámu. Predpoludním pracujem v úrade. Tam diskutujem, telefonujem, diktujem alebo píšem. Deti sú v škole. Napoludnie obedujem v kine, v divadle alebo na koncerte. Potrebujem oddych. Často som doma. Doma varím večeru, upratujem alebo sedím v izbe a čítam noviny. Niekedy pozerám televíziu. Potom som veľmi unavená a dobre spím. **Dobrá noc!**
 V sobotu a v nedeľu mám voľný čas. Robím výlety, hrám tenis alebo fotografujem. Niekedy cestujem a navštevujem rodinu na dedine. Mám vždy plný program.

Nach einmaligem Anhören werden die SchülerInnen nach der Hauptaussage des Textes gefragt. Obwohl sie zuvor nie Slowakisch gelernt haben, sollten sie den Großteil des Textes verstehen können und die verbleibenden Teile dann mit weiteren Hilfestellungen erfolgreich erschließen können. Zum Vergleich sollten auf jeden Fall auch MuttersprachlerInnen anderer Slavinen befragt werden, die mit Sicherheit noch mehr verstehen konnten als ihre MitschülerInnen ohne slavischen Migrationshintergrund. Verbleibende Verständnisschwierigkeiten werden vorerst nicht aufgeklärt, da sonst selbstständiges Erschließen des Textes nicht mehr möglich ist. Die SchülerInnen müssen sich außerdem an das Gefühl gewöhnen, nicht immer jedes einzelne Wort sofort auf Anhieb zu verstehen. Dies gilt sowohl für unbekannte Slavinen im Interkomprehensionsunterricht als auch für die Zielsprachen des schulischen Fremdsprachenunterrichts per se. Durch die Tatsache, dass sie in einem interkomprehensiven Sprachunterricht Texte eigenständig durch Analogieschlüsse erschließen, werden die SchülerInnen zu flexibleren Lernenden erzogen.

Die erste Aufgabe zum Text in Bezug auf die Grammatik stellt das Aufspüren aller Verben dar, welche die SchülerInnen im Text unterstreichen sollen.

Lösung: vstanem, umujem sa, raňajkujem, pijem, jem, pracujem, diskutujem, telefonujem, diktujem, píšem, sú, obedujem, som, nakupujem, som, potrebujem, som, varím, upratujem, sedím, čítam, pozerám, som, spím, mám, robím, hrám, cestujem, navštevujem, mám.

Nachdem alle Verbformen im Plenum verglichen wurden, sollen die SchülerInnen angeben, was alle Verbformen gemeinsam haben und um welche Form es sich genau handelt (*Lösung: 1. Person Singular -m/ -jem, Ausnahme: sú = 3. Person Plural*). Anschließend erhalten die SchülerInnen eine Tabelle mit der Konjugation vierer Verben aus dem Text, die sie vervollständigen sollen. Die slowakischen MuttersprachlerInnen in

der Klassen fungieren dabei als ExpertInnen und stehen ihren MitschülerInnen helfend bei, die diese Aufgabe in Partnerarbeit lösen sollen.

Sing.				
1.	vstanem			raňajkujem
2.		pišeš		
3.			obeduje	
Pl.				
1.		pišeme		
2.				raňajkujete
3.	vstanú		obedujú	

Lösung:

Sing.				
1.	<i>vstanem</i>	<i>pišem</i>	<i>obedujem</i>	<i>raňajkujem</i>
2.	<i>vstaneš</i>	<i>pišeš</i>	<i>obeduješ</i>	<i>raňajkuješ</i>
3.	<i>vstane</i>	<i>piše</i>	<i>obeduje</i>	<i>raňajkuje</i>
Pl.				
1.	<i>vstaneme</i>	<i>pišeme</i>	<i>obedujeme</i>	<i>raňajkujeme</i>
2.	<i>vstanete</i>	<i>pišete</i>	<i>obedujete</i>	<i>raňajkujete</i>
3.	<i>vstanú</i>	<i>pišú</i>	<i>obedujú</i>	<i>raňajkujú</i>

Die Lösungen werden anschließend im Plenum verglichen und mit den russischen Verbformen verglichen. Die Lehrperson fragt dabei nach Unterschieden und Ähnlichkeiten zwischen den Konjugationssystemen der beiden Sprachen.

Als Hilfestellung für das Erarbeiten der Wortbedeutungen aus dem Kontext heraus bieten sich beispielsweise die nachfolgenden zwei Übungen an. Die erste Arbeitsaufgabe verlangt, dass man aus jeweils vier Begriffen das Wort herausfiltert, das

sich von den anderen dreien in irgendeiner Art und Weise (grammatikalisch, von der Bedeutung her etc.) unterscheidet.

Welches Wort passt nicht dazu?

vstanem --- diktujem --- som --- potom
 ráno --- maslo --- často --- niekedy
 chlieb --- džem --- izba --- syr
 noviny --- úrad --- kino --- dom
 noc --- predpoludní --- večer --- dedina

Lösung: potom, maslo, izba, noviny, dedina

Diese Aufgabe sollte in Einzelarbeit leicht zu lösen sein. Die Lösungen werden mit der gesamten Klasse verglichen und besprochen.

Anschließend sollen die SchülerInnen versuchen, ohne Hilfe des Wörterbuches russische Entsprechungen für eine Reihe von slowakischen Wörtern aus dem Text zu finden. Der Kontext soll ihnen dabei helfen, die Bedeutung der unbekannten slowakischen Wörter eigenständig zu erschließen.

	Как это будет по-русски?
alebo	
mám	
napoludnie	
pracujem	
nakupujem	
mesto	
potrebujem oddych	
v nedeľu	
noviny	
voľný čas	
varím	
izba	

hrám	
rodina	
večera	

Lösung:

	<i>Как это будет по-русски?</i>
<i>alebo</i>	<i>или</i>
<i>mám</i>	<i>у меня есть</i>
<i>napoludnie</i>	<i>на обед</i>
<i>pracujem</i>	<i>я работаю</i>
<i>nakupujem</i>	<i>я покупаю</i>
<i>mesto</i>	<i>город</i>
<i>potrebujem oddych</i>	<i>отдых мне нужен</i>
<i>v nedeľu</i>	<i>на выходные</i>
<i>noviny</i>	<i>газета</i>
<i>voľný čas</i>	<i>свободное время</i>
<i>varím</i>	<i>я варю</i>
<i>izba</i>	<i>комната</i>
<i>hrám</i>	<i>я играю</i>
<i>rodina</i>	<i>семья</i>
<i>večera</i>	<i>ужин</i>

SchülerInnen mit slowakischem - oder anderem slavischen - Migrationshintergrund sollten die Übung um ein Vielfaches schneller ausführen können als ihre MitschülerInnen und bekommen danach die Aufgabe, in der Klasse herum zu gehen und zu helfen, wenn diese nicht weiter wissen. Anschließend werden die Lösungen gemeinsam verglichen und letzte Verständnisschwierigkeiten beseitigt. Dies könnte mitunter folgende Begriffe betreffen, welche sich allein aus dem Kontext schwer erschließen lassen: *úrad, obchod, niekedy, divadlo, upratujem, veľmi, unavená, robím,*

výlet, cestujem, navštevujem, dedina, vždy. Bei der Bearbeitung unbekannter Begriffe in den neuen Slavinen ist es stets von großer Bedeutung, das vernetzte Denken der SchülerInnen zu fördern. So sollte die Lehrperson beispielsweise auf die wortwörtliche Bedeutungsübertragung einzelner Begriffe bzw. auf einzelne Wortsilben und ihre Bedeutung hinweisen. Derartige Analysen können einen großen Beitrag zur Bedeutungserschließung unbekannter Phrasen liefern. Ein slovakisches Beispiel aus dem betreffenden Text wäre mitunter *na-polu-dnie*, das wortwörtlich „zur Hälfte des Tages“ bzw. „zum halben Tage“ bedeutet, wodurch die eigentliche Wortbedeutung „zu Mittag“ leicht erschlossen werden kann.

Nach der Bearbeitung des Textes wird zur zweiten Phase übergegangen, in der die SchülerInnen ihr neu erworbenes Wissen aktiv anwenden sollen. In Form von Dialogen sollen sie Fragen zu den im Text angegebenen Tagesabläufen bilden. Folgende Fragewörter werden dafür benötigt und werden den SchülerInnen zur Verfügung gestellt: *Kde? (Wo?) Čo? (Was?) Kedy? (Wann?)*. Die Verbformen haben sich die SchülerInnen in einem Arbeitsauftrag erarbeitet, daher sind sie auch in der Lage, die vorgegebenen Verben zu konjugieren und für den Dialog beispielsweise die 2. Person Singular eines Verbs für die Frage zu bilden. Die kurzen Dialoge können dann beispielsweise folgendermaßen aussehen:

A: *Kde raňajkuješ?*

B: *Doma.*

A: *Kedy varíš?*

B: *Večer.*

Weichen die Antworten von den gegebenen Phrasen ab, darf das Wörterbuch verwendet werden bzw. die slovakischen MuttersprachlerInnen nach fehlendem Vokabular gefragt werden. Im Anschluss an die Übungsphase präsentiert jede/r SchülerIn der Klasse seinen/ ihre GesprächspartnerIn und dessen/ deren Tagesablauf in zwei bis drei Sätzen. Schüler A erzählt beispielsweise über SchülerIn B: *Sara ráno vstane. Pije čaj a je chlieb, maslo a džem*. Als Hausübung sollen die SchülerInnen den slovakischen Impulstext der Stunde dann schriftlich ins Russische übertragen.

Zum Abschluss der Stunde spricht ein/e SchülerIn mit slovakischem Migrationshintergrund frei über ihren Tagesablauf, während seine bzw. ihre MitschülerInnen versuchen, möglichst viel zu verstehen und auf Russisch wiederzugeben. Bleibt noch genügend Zeit, könnten - auch als Übergang zu einer

nächsten Slavine - SchülerInnen mit anderem slavischen Migrationshintergrund als Slowakisch kurz von ihrer täglichen Routine erzählen und ihre MitschülerInnen versuchen, möglichst viele Informationen herauszufiltern.

5.2.3 Zielsprache Tschechisch

Die dritte Slavine, die als Zielsprache für beispielhaften interkomprehensiven Russischunterricht verwendet wurde, ist das Tschechische. Im Folgenden finden sich zwei exemplarische Stundenbilder für den Einstieg in den Interkomprehensionsunterricht.

Stunde 1:

Die erste Interkomprehensionsstunde mit Tschechisch als Zielsprache konfrontiert die SchülerInnen mit den wichtigsten Begriffen der tschechischen Konversation. Nach einer allgemeinen Einleitung in das Tschechische lernen die SchülerInnen die Zahlen von 1 bis 100. Nach einer Übungsphase wird übergegangen zu ausgewählten Alltagsfloskeln des Tschechischen, für die sie russische Entsprechungen finden soll. Diese Redewendungen werden für den Rest der Stunde von den SchülerInnen aktiv angewendet und geübt.

Zeit	Inhalt	Kompetenz	Methoden	Ziele	Material
5	Wer ist Karel Gott?	Hören	Plenum	Berühmte Persönlichkeit aus Tschechien kennenlernen	PPT
15	Zahlen 1-100	Hören Lesen Sprechen	Plenum/ Einzelarbeit Partnerarbeit	Auf Tschechisch zählen lernen, Hörkompetenz entwickeln	HO
10	Tschechische Alltagsphrasen	Lesen Schreiben Hören Sprechen	Einzelarbeit	Ausbau der interkomprehensiven Lesekompetenz	HO

10	Pantomime	Sprechen Hören	Partnerarbeit	Alltagsphrasen spielerisch anwenden	-
10	Tschechisch- Russische Dialoge	Hören Sprechen	Partnerarbeit	Situation der spontanen Interkomprehen- sion nachstellen	HO

Zum Einstieg zeigt der/ die LehrerIn ein Bild von Karel Gott und fragt die Klasse, ob sie ihn kennt. Es kann gut sein, dass die SchülerInnen ihn allein von einem Porträt nicht erkennen bzw. einige SchülerInnen ihn gar nicht kennen. Durch einige Hinweise seitens der Lehrperson - wie z.B. die „Biene Maja Titelmelodie“ oder „Für immer jung“ gemeinsam mit Bushido - errät die Klasse jedoch vielleicht seinen Namen. Dass Karel Gott eigentlich Tscheche ist, werden jedoch die wenigsten wissen - und auch nicht, dass er hauptsächlich auf Tschechisch singt.⁸² Vielleicht können SchülerInnen mit tschechischem Migrationshintergrund davon berichten, dass ihre Großeltern in der Heimat den Schlagerstar verehren oder sie selbst zuhause oft seine Musik hören mussten. Vielleicht bieten sie auch an, für den Beginn der nächsten Stunde „wirklich schöne“ tschechische Musik mitzubringen.

Die erste Übung dieser Stunde wird von den tschechischen MuttersprachlerInnen durchgeführt, die vorab informiert wurden und sich dementsprechend vorbereitet haben. Ihre MitschülerInnen nehmen ein leeres Blatt Papier und bekommen die Anweisung, die Zahlen, welche sie zu hören bekommen werden, in Ziffern zu notieren. Die Lösungen werden im Anschluss auf Russisch verglichen, sodass zunächst jede/r für sich versuchen sollte, möglichst viel zu verstehen. Die SchülerInnen sollen dadurch erkennen, wie die nahe Sprachverwandtschaft der russischen zur tschechischen Sprache ihnen hilft, Wörter zu verstehen, die sie nie gelernt haben. Die tschechischen MuttersprachlerInnen nennen insgesamt ca. 10 bis 15 verschiedene Zahlen zwischen 1 und 20, die sie jeweils zweimal wiederholen. Nachdem die Lösungen durch die Lehrperson auf Russisch verglichen wurden, erhalten die SchülerInnen ein Handout, auf dem die tschechischen Zahlen von 1 bis 100 aufgelistet sind⁸³.

⁸² Auf der Homepage <http://www.karelgott.com/cesky/main.htm> finden sich zahlreiche Hörbeispiele, die man in den Unterricht einbauen könnte.

⁸³ Übernommen aus http://de.wikibooks.org/wiki/Tschechisch:_Zahlen.

1	jeden	11	jedenáct	30	třicet
2	dva	12	dvanáct	31	třicet jeden
3	tři	13	třináct	32	třicet dva
4	čtyři	14	čtrnáct	40	čtyřicet
5	pět	15	patnáct	50	padesát
6	šest	16	šestnáct	60	šedesát
7	sedm	17	sedmnáct	70	sedmdesát
8	osm	18	osmnáct	80	osmdesát
9	devět	19	devatenáct	90	devadesát
10	deset	20	dvacet	100	sto

Die SchülerInnen mit tschechischem Migrationshintergrund lesen alle Zahlen der Reihe nach laut und deutlich vor. Unterschiede sowie Ähnlichkeiten zu den russischen Zahlen werden im Plenum unter der Leitung der Lehrperson besprochen. So wird beispielsweise auf die unterschiedliche Bildung der Zahl 40 hingewiesen.⁸⁴

Danach sollen die SchülerInnen die Zahlen paarweise in ähnlicher Vorgangsweise wie zuvor im Plenum üben. Abwechselnd nennt eine/r 10 verschiedene Zahlen auf tschechisch - wobei er/ sie vom Handout ablesen darf - während der/ die andere die entsprechenden Ziffern notieren soll. Zum Vergleichen nennt der/ die „getestete“ SchülerIn die Zahlen auf Russisch und der/ die andere kontrolliert.

In einer nächsten Arbeitsaufgabe geht es darum, die russischen Entsprechungen für die angegebenen tschechischen Alltagsausdrücke zu finden. Dazu erhalten die SchülerInnen ein Handout mit einer Tabelle, in der nur die tschechischen Begriffe angegeben sind, für die sie die entsprechenden russischen Wörter bzw. Wortverbindungen angeben sollen.⁸⁵ Aufgrund der starken Ähnlichkeit der beiden slavischen Sprachen sollten sie die Bedeutung der meisten Begriffe schnell erschließen können. Optimaler Weise wurden in vorhergehenden Stunden bereits andere Slavinen besprochen, sodass den SchülerInnen gegebenenfalls noch einige Phrasen in Erinnerung sind, die dem Tschechischen sehr ähnlich sind. Zum Beispiel lässt sich das tschechische „*Děkuji*“ viel leichter über das

⁸⁴ Im Tschechischen ist es auch möglich, zusammengesetzte Zahlen nach dem System der deutschen Sprache wiederzugeben, z.B. „jedenadvacet“ (vergleiche: „einundzwanzig“). Die SchülerInnen sollten jedoch nur eine Variante lernen, da es sonst zu Verwirrungen kommt - am besten die, die der russischen Variante am nächsten ist, da sie interkomprehensiv Schlüsse die slavischen Sprachen betreffend ziehen sollen.

⁸⁵ vgl. Heinz/ Kuße (2006/07): 2ff.

polnische „*Dziękuję*“ erschließen als über die russische Wortentsprechung. Darauf sollte gegebenenfalls durch die Lehrperson hingewiesen werden, bevor die Tabelle ausgefüllt wird. Warum das so ist, lässt sich durch den Grad der Sprachverwandtschaft erklären. Auch SchülerInnen mit anderem slavischen Migrationshintergrund sollten die Chance bekommen, den entsprechenden Begriff als Vergleich für alle in ihrer Muttersprache zu nennen.

	Как это будет по-русски?
Dobré ráno!	
Ne.	
Zítرا.	
Nemohu.	
Kde je ... ?	
Dobrý den!	
Děkuji!	
Kdy?	
Na shledanou!	
Dobrý večer!	
Ano.	
Prosím!	
Co?	
Dejte mi pokoj!	
Pomoc!	
Vpravo.	
Vlevo.	
Kolik to stojí?	
V pořádku!	

Lösung:

	<i>Как это будет по-русски?</i>
<i>Dobré ráno!</i>	<i>Доброе утро!</i>
<i>Ne.</i>	<i>Нет.</i>
<i>Zítرا.</i>	<i>Завтра.</i>
<i>Nemohu.</i>	<i>Я не тогу.</i>
<i>Kde je ... ?</i>	<i>Где есть ...?</i>
<i>Dobrý den!</i>	<i>Добрый день!</i>
<i>Děkuji!</i>	<i>Спасибо!</i>
<i>Kdy?</i>	<i>Когда?</i>
<i>Na schledanou!</i>	<i>До свидания!</i>
<i>Dobrý večer!</i>	<i>Добрый вечер!</i>
<i>Ano.</i>	<i>Да.</i>
<i>Prosím!</i>	<i>Пожалуйста!</i>
<i>Co?</i>	<i>Что?</i>
<i>Dejte mi pokoj!</i>	<i>Оставьте меня в покое!</i>
<i>Pomoc!</i>	<i>Спасите!</i>
<i>Vpravo.</i>	<i>Справа.</i>
<i>Vlevo.</i>	<i>Слева.</i>
<i>Kolik to stojí?</i>	<i>Сколько это стоит?</i>
<i>V pořádku!</i>	<i>Всё в порядке.</i>

Diese Aufgabe kann in Einzel- oder Partnerarbeit erledigt werden. Tschechische MuttersprachlerInnen stellen dabei eine Art „Wörterbuchsatz“ dar, indem sie in letzter Instanz bei hartnäckigen Verständnisschwierigkeiten weiterhelfen. Nachdem die russischen Entsprechungen im Plenum verglichen und Ähnlichkeiten sowie Unterschiede im Vokabular näher besprochen wurden, sollen sich die SchülerInnen paarweise zusammen finden, um die neuen tschechischen Phrasen zu üben. Dazu wählt jedes Paar 8 Wörter bzw. Phrasen aus und überlegt sich dazu passende pantomimische Gesten. Sind die Gesten festgelegt, üben die SchülerInnen sie ein, indem sie

abwechselnd einen Begriff pantomimisch darstellen, den der/ die jeweils andere mit der entsprechenden tschechischen Phrase auswendig benennt. Die (hoffentlich kreativen) pantomimischen Künste werden anschließend der Klasse vorgeführt, indem eine/r die pantomimische Darstellung übernimmt und der/ die andere die passenden Begriffe dazu nennt. Alternativ dazu können einzelne SchülerInnen auch ihre KlassenkameradInnen die pantomimisch dargestellten Begriffe erraten lassen.

In der letzten Übung der Stunde sollen die SchülerInnen paarweise tschechisch-russische Dialoge mit den vorgegebenen Alltagsphrasen bilden, um so die reale Situation der spontanen Interkomprehension zwischen zwei slavischen Sprachen nachzustellen. Während ein/e SchülerIn nur russische Fragen stellt, soll der/ die andere auf tschechisch darauf antworten. Jedes Paar muss mindestens 2 Dialoge durchspielen, wobei die russischen Teile ausführlicher sein dürfen bzw. müssen. Ein Beispiel für solch einen interkomprehensiven Dialog wäre:

A: Доброе утро!

B: Dobré ráno!

A: Сегодня прекрасная погода! Пойдём погулять!

B: Немогу ...

A: А когда можешь?

B: Kdy? Zítřa?

A: Хорошо.

Im Anschluss an die Übungsphase soll jedes Dialogpaar der Klasse ein Gespräch demonstrieren. Als Hausübung sollen schriftlich 2 längere interkomprehensive Dialoge dieser Art verfasst werden.

Stunde 2:

Die zweite Stunde des Interkomprehensionsunterrichts mit der Zielsprache Tschechisch beschäftigt sich mit der Vermittlung von Strategien zum vereinfachten Erschließen eines Lesetextes. Diese Textstrategien werden zunächst anhand eines Zeitungsartikels veranschaulicht und in weiterer Folge von den SchülerInnen an einem unbekannten Text eigenständig angewendet. Dieser bildet die Überleitung zu einer abschließenden Gruppenarbeit zur Planung einer (virtuellen) Prageise, in deren Rahmen die SchülerInnen die Textstrategien auf neue kurze Textausschnitte anwenden sollen, um diese erfolgreich zu erschließen.

Zeit	Inhalt	Kompetenz	Methoden	Ziele	Material
15	Artikel	Lesen Hören	Plenum	Strategien zur Texterschließung kennenlernen	OH/ PPT HO
15	Artikel „Pražský hrad“	Lesen Hören Sprechen	Partnerarbeit	Textstrategien eigenständig anwenden	HO OH/ PPT
10	Virtuelle Prague	Lesen Hören Sprechen	Teamarbeit	Lesekompetenz vertiefen	HO
5	Präsentation	Sprechen Hören	Plenum	Ergebnisse für alle zugänglich machen	-

Die Stunde startet mit einem kurzen tschechischen Zeitungsartikel⁸⁶, den alle SchülerInnen als Handout ausgeteilt bekommen. Ein/e tschechische MuttersprachlerIn liest den Artikel einmal laut und deutlich für alle vor, während ihre MitschülerInnen versuchen, möglichst viele Informationen herauszuhören bzw. zu -lesen.

Egypt'ané otevřeli hotel pro muslimy, vylili alkohol a oddělili ženy

29. dubna 2013 13:18

Egyptští hoteliéři se snaží zalíbit konzervativním muslimům. V turisticky populárním letovisku Hurgada otevřeli o víkendu první hotel bez alkoholu. Novou éru odstartovali symbolicky tak, že vyrovnali všechny zbylé lahve alkoholu do řady, vylili jejich obsah a rozbili je.

Die Lehrperson fragt die Klasse auf Russisch nach dem ungefähren Inhalt des Textes und ermuntert die SchülerInnen dazu, auch einzelne Wörter bzw. Phrasen, die sie verstanden haben, anzugeben. Danach wird mit der gemeinsamen Bearbeitung des Textes anhand vorgegebener Textstrategien⁸⁷ begonnen, welche entweder ebenfalls am Handout der SchülerInnen aufgelistet sind oder von dem/ der LehrerIn erst im Verlauf der Texterschließung für alle gut sichtbar auf die Tafel geschrieben werden.

⁸⁶ Vgl. http://ekonomika.idnes.cz/v-egypte-je-novy-hotel-bez-alkoholu-du5-/eko-zahranicni.aspx?c=A130429_112059_eko-zahranicni_spi

⁸⁷ Es wurden hier die von Wolfgang Steinhauser empfohlenen Textstrategien verwendet.

1. Schritt: ROT	Internationalismen und Eigennamen herausfiltern
2. Schritt: BLAU	Bekannten slavischen Wortschatz erkennen und benennen
3. Schritt: GRÜN	Panslavische Morphologie/ Grammatik
4. Schritt: PINK	Allgemeinwissen/ Weltwissen benützen, um Sinn bzw. einzelne Begriffe zu erfassen
5. Schritt: SCHWARZ	Wörterbuch benützen, um Grundform zu ermitteln bzw. restliche unbekannte Wörter nachzuschlagen

Mit den SchülerInnen wird gemeinsam wird der Artikel im Plenum bearbeitet, indem eine Strategie nach der anderen auf den Text angewendet wird. Die Lehrperson markiert dabei in ihrer Kopie des Zeitungsartikels, die sie für die SchülerInnen per Overhead oder Power Point Folie sichtbar macht, die jeweiligen Wörter in der entsprechenden Farbe der Strategie. Daraus ergeben sich im Verlauf folgende Zuweisungen:

ROT: Egypt, hotel, muslimy, alkohol, hoteliéři, konzervativním, turisticky, populárním, Hurgada, éru, symbolicky

BLAU: vyliili, oddělili, ženy, v, bez, první?, leto-, Novou, tak, do řady, jejich, je, a, pro, za-libit

GRÜN: vy-, -li, -y, -ním, ot-, roz-, za-,

PINK: víkendy, odstartovali

SCHWARZ: otevřeli, se snaží, první, letovisku, vyrovnali, všechny, zbylé, lahve, obsah

Die farblichen Markierungen sollen den SchülerInnen dabei helfen, die Textstrategien zunächst bewusst getrennt voneinander zu verwenden. Später sollen sie jedoch ohne Farbmarkierungen auskommen und die Strategien vernetzend auf einen fremden Text anwenden können. Durch die farbliche Markierung wird den SchülerInnen auch bewusst, wie viel an Vorwissen sie bereits für die Bearbeitung des Textes mitbringen und wie wenig sich - zumindest nicht auf ihrem Sprachlevel - nicht aus der slavischen Sprachverwandtschaft heraus erschließen lässt. Wurden alle Textstrategien auf den Zeitungsartikel angewendet, schlagen die SchülerInnen die verbleibenden schwarzen Wörter im Wörterbuch nach und haben mit diesem letzten Schritt den gesamten Text fertig erschlossen. Als Hausübung soll der Übungstext schriftlich ins Russische übertragen werden.

Zum selbstständigen Üben der Strategien bekommen die SchülerInnen einen neuen Text, den sie in Partnerarbeit bearbeiten sollen.⁸⁸ Der Text wird von einem/ tschechischen MuttersprachlerIn einmal laut vorgelesen, bevor die SchülerInnen mit der Bearbeitung beginnen.

Pražský hrad

Pražský hrad je nejvýznamnější kulturní a historickou památkou nejen Prahy, ale celé České republiky. Najdeme zde mnoho památek, které jsou svědky historie české státnosti. Mezi nejznámější patří: Katedrála sv. Víta, Václava a Vojtěcha, Starý královský palác, Bazilika sv. Jiří, Zlatá ulička, Letohrádek královny Anny a další. Stavba Pražského hradu byla zahájena koncem devátého století knížetem Bořivojem z rodu Přemyslovců. Raně středověké hradiště bylo opevněno příkopem a valem z kamene a hlíny.

Die Lehrperson sowie die tschechischen MuttersprachlerInnen dienen als Anlaufstelle bei hartnäckigen Verständnisschwierigkeiten. Wurden alle Textstrategien erfolgreich auf den Artikel angewendet, sollte die Aufteilung auf die verschiedenen Farben etwa so aussehen:

ROT: Pražský, historickou, Prahy, České republiky, historie, Katedrála, Víta, palác, Bazilika, Jiří, Bořivojem, Přemyslovců

BLAU: a, památkou, celé, mnoho, které, sv., Starý, královský, Zlatá, ulička, Letohrádek, další, byla, koncem, devátého, století, knížetem, rodu, Raně, -věké, bylo, z, kamen

GRÜN: -ek, -ější, -y, za-, -ena, -em, o-

PINK: je, jsou, státnosti

SCHWARZ: hrad, nejen, ale, svědky, nejvýznamnější, Mezi, patří, Stavba, zahájena, středověké, opevněno, příkopem, valem, hlíny

Die Ergebnisse der Textanalyse werden im Anschluss im Plenum verglichen, indem der/ die LehrerIn die SchülerInnen fragt, welche Wörter er/ sie mit rot, blau etc. markieren soll. Den Anweisungen - soweit richtig - kommt die Lehrperson nach, indem sie den Text auf einer Overhead oder Power Point Folie nach und nach farblich markiert. Um die SchülerInnen auf (grammatikalische) Besonderheiten hinzuweisen, stellt der/ die Lehrperson ein paar Fragen wie diese: Welcher Fall ist „královny Anny“? (*Lösung: 2. Fall Singular*). Welcher russische Buchstabe entspricht oftmals dem tschechischen „h“? (*Lösung: „z“*). etc. Anschließend wird der Text im Plenum mündlich grob ins Russische übersetzt.

⁸⁸ Vgl. <http://www.praguewelcome.cz/cs/pamatky/pamatky/top-pamatky/>

Die nächste Aufgabe schließt thematisch nahtlos an die vorhergehende an, indem nun als Klassenprojekt eine (virtuelle) Pragreise geplant wird. Die SchülerInnen werden in Kleingruppen (3-4 Leute) eingeteilt und erhalten tschechisch-sprachige Unterlagen zu den folgenden Punkten, von denen sie jedoch jeweils nur einen Aspekt behandeln: An- und Abreise, Übernachtungsmöglichkeiten, Restaurants, Sehenswürdigkeiten, Sport und Kultur.⁸⁹ Vorab wird der Rahmen der Reise gemeinsam festgelegt, damit die Gruppen ihre Auswahl daran orientieren können. Die Lehrperson sollte dabei ein paar Richtlinien für das Output festlegen (z.B. angemessene Auswahl treffen und Gründe für die Entscheidung angeben, kurze Information zu den jeweiligen Objekten, etc.). Das Handout für die Gruppe, die wichtigsten Sehenswürdigkeiten Prags⁹⁰ bearbeiten soll, könnte beispielsweise folgende Informationen enthalten:

Karlův Most



Základní kámen Karlova mostu položil Karel IV. 9. 7. 1357. Most vyrostl na místě bývalého Juditina mostu, který byl zničen povodní. Délka mostu je 515 metrů, šířka 10 metrů a je vyzdoben 30 sochami a sousošími.

Malostranské Mostecké Věže



Mostecké věže jsou dvě menší románská a vyšší pozdně gotická.

⁸⁹ Wertvolle Informationen dazu finden sich z.B. unter <http://www.praguewelcome.cz/>

⁹⁰ Vgl. <http://www.praguewelcome.cz/cs/pamatky/pamatky/top-pamatky/>

Staroměstská Mostecká Věž



Vstupní brána na Karlův most ze Starého Města, nejkrásnější brána gotické Evropy, je dílem dvorské huti. Byla dokončena před r. 1380.

Staroměstská Radnice s Orlojem



Radnice byla zřízena r. 1338. Na orloji se každou celou hodinu objevuje 12 apoštolů, pod nimi je kalendářní deska se znameními zvěrokruhu.

Židovské Město



Vzniklo ve 13. století a uchovává mnohasetletou historii pražských Židů. Zahrnuje mnoho židovských památek - synagogy, muzeum a dva hřbitovy.

Prašná Brána



Tato gotická stavba pochází z r. 1475, vybudoval ji Matěj Rejsek. Byla přestavěna na konci 19. století. Dříve sloužila jako skladiště střelného prachu.

Sv. Mikuláš Na Malé Straně



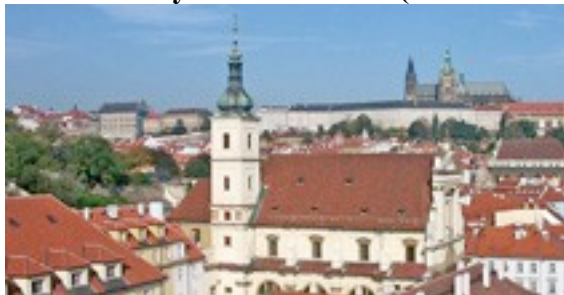
Významná barokní stavba s kopulí a zvonicí a s bohatou vnitřní výzdobou. Při své návštěvě zde hrál na varhany W. A. Mozart.

Petřínská Rozhledna



Tato 60 metrů vysoká železná věž byla postavena v rámci Jubilejní výstavy r. 1891 jako volná kopie pařížské Eiffelovy věže. Na vrchol vede 299 schodů.

Kostel Panny Marie Vítězné (Pražské Jezulátko)



Barokní kostel, postavený v letech 1611 - 1612, je proslulý díky španělské voskové sošce Pražského jezulátka - „Bambino di Praga“.

Loreta



Mariánské poutní místo s kopií Svaté chýše - „Santa Casy“ a barokním kostelem Narození Páně. Ve věži je umístěna zvonkohra s 27 loretánskými zvonky.

Vyšehrad



Podle starých pověstí zde bylo nejstarší sídlo českých knížat, kněžny Libuše a prvních Přemyslovců. Nachází se zde Slavín a rotunda sv. Martina.

Týnský Chrám



Nejpůsobivější gotická sakrální stavba v Praze, budovaná od poloviny 14. století do počátku 16. století. Na konci 17. století byl interiér barokně přestavěn.

Die Gruppen sollten sich zunächst einen Überblick über das Angebot verschaffen und danach ihre Auswahl treffen, bevor sie sich in der detaillierten Erschließung des gesamten Textes verlieren. Ist die Auswahl getroffen, sollen jedoch sehr wohl Informationen über die gewählten Objekte gesammelt werden. Im Anschluss sollen die Gruppen in einer kurzen Präsentation der Klasse ihre Ergebnisse auf Russisch präsentieren.

6 Fazit und Schlussbemerkungen

Sprachen öffnen Türen und stellen den Schlüssel zu (beruflichem) Erfolg dar. Nie wurde öffentlich soviel über Sprachen diskutiert wie in vergangenen Jahren, was vor allem mit der EU-Erweiterung zusammenhängen zu scheint. Durch die fortschreitende Internationalisierung ergeben sich immer engere Beziehungen zwischen den europäischen Staaten, wodurch auch der europäische Arbeitsmarkt immer multilingualer wird. Weltweit gibt es keine Organisation, die eine ähnlich große Anzahl an Amtssprachen hätte wie die EU. Trotz allem ist Europa sprachlich gesehen weitgehend homogen, da 94% aller europäischen typologischen Sprachfamilien der indoeuropäischen Sprachgruppe angehören, zu der drei große Sprachgruppen zählen - die slavischen Sprachen, die die meisten Sprecher in Europa haben, die romanischen Sprachen mit fast ebenso vielen Sprechern und die germanischen Sprachen. In dieser sprachlichen Homogenität stecken ungeheure Potentiale, was Europa vor große Herausforderungen bezüglich des Schaffens von Bildungskonzepten stellt. Um dem Leitspruch „In Vielfalt geeint“ gerecht zu werden, hat die EU neben dem Schutz von Regional- und Minderheitensprachen eine Vielzahl an Projekten zur Entwicklung und Förderung von individueller sowie gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit ins Leben gerufen, die den übergeordneten Programmen „Sokrates“ und „Leonardo da Vinci“ angehören. Diese Programme verstehen sich jedoch lediglich als ergänzende Vorschläge zum Bildungssystem der jeweiligen EU-Staaten. Welche Maßnahmen von den Mitgliedsstaaten mit Unterstützung der EU-Organe durchgeführt werden können, ist im Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachvielfalt festgelegt. Momentan sind die BürgerInnen Europas weitgehend bilingual, wobei Englisch eindeutig die dominierende lingua franca darstellt. GegnerInnen des weit verbreiteten Bilingualismus halten jedoch das Erlernen rezeptiver Teilkompetenzen in einer Vielzahl europäischer Sprachen für sinnvoller. Da von ArbeitnehmerInnen in Europa in den letzten Jahren verstärkt Multilingualismus und Mobilität verlangt werden, wird EU BürgerInnen nahe gelegt, zusätzlich zu ihrer Muttersprache zwei weitere Fremdsprachen zu erlernen - und diese möglichst früh. Um europäische Mehrsprachigkeit nachhaltig fördern zu können, hat die EU eine besonders wirkungsvolle Sprachlernmethode entwickelt, die auf dem Prinzip der Interkomprehension, d.h. des „Zwischen-Begreifens“, beruht. Hinter diesem Begriff verbirgt sich die Fähigkeit, eine unbekannte Sprache über die Verwandtschaft mit einer

bekannten Sprache derselben Sprachgruppe verstehen zu können. Während spontane Interkomprehension zb. im arabischen und turksprachigen Raum bzw. in China nachweislich funktioniert, ist Interkomprehension in Europa innerhalb der romanischen, der germanischen und der slavischen Sprachfamilie möglich. Die „gesteuerte Interkomprehension“ ist im Gegensatz zur spontanen Interkomprehension eine Technik, die im Rahmen der Interkomprehensionsdidaktik ausgebaut wird. Die Interkomprehensionsdidaktik ist seit den 1990er Jahren fester Bestandteil der Fremdsprachendidaktik im deutschen Raum und wurde von Franz-Joseph Meißner begründet. Die Forschung der Interkomprehensionsdidaktik bezog sich zunächst auf die romanischen Sprachen und wurde erst danach die germanischen und slavischen Sprachgruppen ausgeweitet. Zu den wichtigsten Projekten in der Mehrsprachigkeitsforschung zählen die Hagener Projekte mit den Teilprojekten IGLO, Lernen für Europa und den Lesekursen, die Intercommunicabilité romane, Eurom4, Galatea und EuroCom. EuroCom wurde zunächst als didaktische Sprachlernmethode für die romanischen Sprachen entwickelt und erst später in den germanischen und slavischen Sprachen umgesetzt. EuroCom ist ein Brückensprachenmodell, das die Sprachverwandtschaft zwischen der Brückensprache, anhand derer man auf die Zielsprache leichter zugreifen kann, und der Zielsprache optimal auszunutzen versucht. Das Sprachlernprinzip aktiviert damit das vorhandene linguistische Vorwissen, mit Hilfe dessen sich ein großer Teil der Zielsprache bereits erschließen lässt. Als Brückensprachen dienen Französisch für die romanischen Sprachen, Deutsch und Englisch für die germanischen Sprachen und Russisch für die slavischen Sprachen. Eigentlich würde sich allerdings jede Sprache als Brückensprache für das Erschließen einer Sprachfamilie eignen. Vermittelt werden ausschließlich rezeptive Kompetenzen, wobei sich die Methode zunächst überhaupt nur auf das Leseverstehen beschränkt. Gearbeitet wird mit den sogenannten „sieben Sieben“, mit deren Hilfe aus jedem Text bereits Bekanntes aus angeblich Fremdem herausgefiltert werden kann. Die sieben Aussiebevorgänge - internationaler Wortschatz, pangermanischer bzw. panromanischer oder panslawischer Wortschatz, Lautentsprechungen, Graphien und Aussprache, Syntax und Affixe - werden nur in der Anfangsphase voneinander getrennt voneinander vermittelt, laufen dann aber in der Realität der Texterschließung meist parallel oder a-chronologisch ab. Das Interkomprehensionsprinzip der Sprachlernmethode EuroCom versteht sich als Schlüssel zur Entwicklung individueller und gesellschaftlicher

Mehrsprachigkeit und soll EU BürgerInnen außerdem bei der Entfaltung ihrer Persönlichkeit unterstützen. Bedauerlicherweise existieren bis dato jedoch keine nennenswerten Materialien oder Leitfaden für den praktischen Gebrauch im (Schul-) Unterricht. Plant man interkomprehensiven Russischunterricht, kann man sich jedoch an einigen Fallstudien und Projekten orientieren, die Adaptionen der EuroCom-Methode darstellen: romanische Interkomprehension in der Sekundarstufe 1 deutscher Gymnasien nach Marcus Bär, wissenschaftliche slavische Interkomprehension an der Slavistik Wien, EuroComTranslat an der Universität Innsbruck, Interkomprehension an der Wirtschaftsuniversität Wien unter der Leitung von Christof Heinz sowie Interkomprehension am Gymnasium Zwettl in Niederösterreich durch Wolfgang Steinhauser. Aus den Ergebnissen der genannten Fallstudien und Projekte lassen sich einige allgemeine Grundbedingungen für funktionierenden interkomprehensiven Sprachunterricht ableiten. Erstens müssen Brückensprache und Zielsprache derselben Sprachgruppe angehören und die typologischen Gemeinsamkeiten müssen den Lernenden als Transfersprache zur Verfügung stehen. Dafür ist ein gutes Level der Brückensprache Voraussetzung, weshalb interkomprehensiver Unterricht erst erfolgen sollten, wenn die SchülerInnen über gefestigte Grundkenntnisse verfügen. Obwohl die Sprachlernmethode EuroCom eine Konzentration auf rezeptive Kompetenzen vorsieht, reicht dies in der Praxis scheinbar nicht aus, um Mehrsprachigkeit effektiv entwickeln und fördern zu können. Erworbene Lesekenntnisse geraten allzu schnell in Vergessenheit, wenn nicht auch ein Minimum an aktiven Kompetenzen parallel vermittelt wird. Interkomprehensiver Unterricht versteht sich grundsätzlich nicht als Alternative zum herkömmlichen Fremdsprachenunterricht, sondern kann in Form von vier verschiedenen Modellen im traditionellen Unterricht eingesetzt werden. Während das Schnuppermodell vor Beginn des Fremdsprachenunterrichts eingesetzt wird und Lernende bei der Entscheidung für eine bestimmte Zielsprache unterstützen soll, beziehen sich die restlichen drei Modelle auf den Einsatz im Rahmen des Sprachunterrichts. Im Vorschaltmodell sollen SchülerInnen einen motivierenden Einstieg in das Erlernen der neuen Fremdsprache erhalten, während das Beschleunigungsmodell zu einem späteren Zeitpunkt eingesetzt werden soll, um das Ausbauen der Lesefertigkeit zu unterstützen. Das Vertiefungsmodell kann als Zusatzunterricht eingesetzt werden, um fortgeschrittenen SchülerInnen in einer Art Begabtenförderung einen Einblick in interkomprehensiv Sprachvermittlung zu

ermöglichen. In Bezug auf das (interkomprehensive) Sprachlernen selbst hat sich als hilfreich herausgestellt, etwaige Ängste zu thematisieren und zu entkräften. Äußerst wichtig für erfolgreichen Fremdsprachenlernen ist auch die explizite Vermittlung von Lern- und Lesestrategien sowie der Einsatz von Selbstreflexion des eigenen Lernverhaltens. Lehrenden kommt im interkomprehensiven Sprachunterricht eine andere Rolle zu als im traditionellen Unterricht: Sie fungieren als Lernberater und Moderatoren und fassen Ergebnisse aus Gruppenarbeiten in einer Plenumsphase zusammen. Sie können die intrinsische Motivation der SchülerInnen steigern, indem sie sie Textinhalte zum Teil selbst aussuchen lassen. Weiters ist auch die Vermittlung von Kommunikationsstrategien für den (interkomprehensiven) Sprachunterricht von Bedeutung. SchülerInnen sollten wissen, wie sie fehlende Vokabel erfragen oder unbekannte Termini umschreiben können, um ihre Kommunikationsziel zu erreichen. Für den interkomprehensiven Fremdsprachenunterricht sind SchülerInnen mit Migrationshintergrund von besonderer Bedeutung: Als MuttersprachlerInnen der betreffenden Zielsprachen können sie in den Unterricht eingebunden werden, indem sie als ExpertInnen für ihre Sprache fungieren und teilweise die Lehrerrolle ihren MitschülerInnen gegenüber übernehmen. Dies ist insofern wichtig, als dass die Lehrkräfte selbst im Regelfall nur über mangelhafte Kenntnisse der Zielsprachen eines interkomprehensiven Fremdsprachenunterrichts verfügen und sich Inhalte meist gemeinsam mit ihren SchülerInnen erarbeiten. Die lückenhaften Sprachkenntnisse der betreffenden Zielsprache bei den Lehrpersonen stellen kein Hindernis für einen erfolgreichen Interkomprehensionsunterricht dar - mangelnde Kenntnisse der Brückensprache bei den SchülerInnen schon. Daher sollte erst mit der interkomprehensiven Sprachvermittlung von Drittsprachen begonnen werden, wenn über gefestigte Grundkenntnisse in der Brückensprache verfügen. Außerdem sollten aktive Kompetenzen nur in maximal drei weiteren Sprachen vermittelt werden. Aus diesem Grund wurden Unterrichtsvorschläge für drei weitere Slavinen außer Russisch entwickelt: Polnisch, Slowakisch und Tschechisch. Für jede Sprache wurden zwei fertige Stundenbilder mit Unterlagen zu allen Übungen zusammengestellt, welche als Einstieg in einen interkomprehensiven Russischunterricht dienen sollen. Es wurde weiters auch eine Stunde mit allgemeinen interkomprehensiven Leseübungen in mehreren slavischen Sprachen entworfen, welche die SchülerInnen auf die Thematik vorbereiten soll. Für die Stundenbilder zu den drei slavischen Zielsprachen wurden unterschiedlichste Übungen

und Aufgaben verwendet. Der spielerische Umgang mit der neuen Sprache ist dabei ebenso wichtig wie das gezielte Einüben von Alltagssphrasen anhand von Dialogen. Auch das Abstrahieren von Grammatikregeln aus einem Text spielt eine wesentliche Rolle. Zur Förderung der Lesekompetenz werden Strategien vermittelt, mit Hilfe derer ein unbekannter Text rascher und effizienter erschlossen werden kann. Die entworfenen Stundenbilder dienen als Orientierungshilfe und können beliebig mit ähnlichen Übungen ausgebaut werden. Außerdem veranschaulichen sie, welches ungeheure Potential im Interkomprehensionsprinzip steckt. Ob und wie weit Interkomprehension in Österreichs Fremdsprachenunterricht Einzug halten kann, hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab. Zu allererst müsste die Gesellschaft die Migrationsrealität Österreichs endgültig akzeptieren und die Fremdenfeindlichkeit beiseite lassen. Denn obwohl Österreich de facto ein multikultureller Staat mit vielsprachiger Vergangenheit ist, scheint sich ein Großteil der Bevölkerung nach wie vor an der Vorstellung festzuklammern, dass MigrantInnen in Österreich die Ausnahme seien. Vor allem muslimische MigrantInnen werden als potentielle Bedrohung für die abendländische Kultur empfunden, was nicht unbedingt zu einer Verbesserung des Ansehen bestimmter Sprachgruppen beiträgt. Besonders die slavisches Sprachfamilie genießt ein äußerst schlechtes Image, was sich auch in der Schulrealität Österreichs widerspiegelt. Trotz aller Empfehlungen durch die EU beschränkt sich das Fremdsprachenangebot an Österreichs Schulen nach wie vor zumeist auf Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch und unser Bildungssystem ist grundsätzlich nach wie vor monokulturell bzw. monolingual ausgelegt. Daher ist Interkomprehension in den slavischen Sprachen aufgrund der Rahmenbedingungen momentan nur bedingt einsetzbar. Generell scheint der momentane Trend in Richtung Homogenisierung des Schulsystems zu gehen, wodurch Platz für Integrationspädagogik und Interkomprehensionsdidaktik sowie für individuelle Förderung im Allgemeinen verloren gehen wird. Sofern hier keine bildungspolitischen Maßnahmen gesetzt werden, wird der Traum von einer flächendeckenden europäischen Mehrsprachigkeit auch das bleiben, was er ist - ein Traum.

7 Краткое содержание на русском языке

Языки открывают двери и представляют собой ключ к (профессиональному) успеху. Никогда так много не дискутировали о языках как в предыдущие годы, что - как кажется - главным образом связано с расширением ЕС. При постепенной интернационализации выступают больше тесные отношения между европейскими государствами. Таким образом, европейский рынок труда станет более многоязычным. Во всем мире нет ни одной организации, у которой, аналогичным образом, количество языков больше чем у ЕС. Всё-таки Европа, лингвистически говоря, является значительной степени народной: 94% всех европейских типологических языков относятся к индоевропейской группе языков, включая в себя три основные языковые группы: славянские языки, имеющие большинство говорящих в Европе, романские языки с почти тем же количеством говорящих и германские языки. Эта ситуация показывает какой огромный потенциал в языковой однородности Европы. В результате Европа сталкивается с серьёзными проблемами как создание реалистических образовательных концепций и последствий в отношении европейского многоязычия. Чтобы действовать под девизом „Единство в разнообразии“, ЕС - кроме защиты языков национального меньшинства - основал большое количество проектов для развития и поощрения индивидуального и общественного многоязычия, входящие в вышеперечисленные проекты „Сократес“ и „Леонардо да Винчи“. Эти программы являются только дополнительным приложением образования в соответствующих государствах. Действия, которые могут быть выполнены государствами-членами при поддержке учреждения ЕС, устанавливаются в план действия по содействию изучения языка и языкового разнообразия. Хотя Европа действительно многоязычная, её граждане (пока) нет. В настоящее время двуязычие, по-прежнему, является преобладающей системой языка в Европе, с английского как доминирующей лингва-франка. Обучение лингва-франка как английского безусловно важно, чтобы облечить понимание, когда не говоришь на родном языке этих стран. Противники двуязычия, однако, считают обучение пассивного частичного знания многих европейских языков целесообразнее. Потому что (without comma) в последние годы работодатели в Европе всё чаще требуют от рабочих многоязычие и мобильность, граждане ЕС должны выучить ещё два языка, кроме родного языка. Преподавание языков следует начать как можно скорее. Для устойчивого развития

европейского многоязычия, ЕС разработал особенно эффективный метод изучения языков, который основан на принципе „взаимопонимания“ (intercomprehension). Понятие взаимопонимания обозначает способность понять незнакомый язык при помощи уже знакомого языка в той же языковой группе. Взаимопонимание подразделяется на спонтанное и на контролируемое взаимопонимание. Спонтанное взаимопонимание с одной стороны возникает при первоначальном контакте с взаимопонятным языком (частичное понятие). Есть доказательства эффективного спонтанного взаимопонимания, например, из арабских и тюркоязычных стран и из Китая. В Европе взаимопонимание возможно в рамках трёх основных языковых групп - романских, германских и славянских языков. Контролируемое взаимопонимание с другой стороны обозначает компетентность взаимопонимания. Существует возможность выучить и улучшить эту способность при целенаправленных уроках. Дидактика иностранных языков серьёзно занимается со взаимопониманием с девяностых годов двадцатого века и была основана Франц-Йосеф Майсером. Исследование в романских языках имеет большое преимущество перед славянской и германской языковой группой. Наиболее важные проекты в области многоязычия включают проекты в Хагене с подпроектами IGLO, „обучение для Европы“ и „курсы чтения“, Intercommunicabilité romane, Eurom4, Galatea и EuroCom. Изначально, EuroCom был разработан как дидактический метод обучения для романских языков, а потом постепенно был реализован для германских и славянских языков. С основания Европейского Союза и присоединения романских и славянских стран, интерес к присоединению увеличивался. Европейский Союз подчёркивал, что каждый должен знать один язык из трёх больших языковых групп - то есть, из славянской, романской и древнегерманской группы - и создал проект под названием "EuroCom". "EuroCom" - сокращение понятия "EuroComprehension", который представляет собой модель контролируемого взаимопонимания. Её задача состоит в развитии метода для передачи познания в незнакомых языках. Учащиеся должны быть в состоянии понимать незнакомый язык при сравнении со знакомым языком, принадлежащим к той же самой языковой группе. Основная предпосылка взаимопонимания - отличное знание связующего языка. С помощью существующего языкового знания учащиеся могут понять уже большую часть целевого языка. Связующими языками являются французский для романских,

немецкий и английский для древнегерманских, и русский для славянских языков, хотя русский уже не так широко распространён, как некоторые годы назад. Русский - не самый типичный среди славянских языков. Словацкий мог бы быть лучшим связующим языком, потому что он может быть понят представителями и западнославянских и восточнославянских языков. На самом деле каждый язык может быть связующим языком. Основным способом взаимопонимания является 7 сеток, при помощи которых учащийся отфильтровывает все знакомые элементы из других языков. В модели "EuroComSlav", 7 сетками являются интернациональная лексика, междуславянская лексика, звуковые соответствия, графемы и произношение, синтаксическая конструкция в славянских языках, морфосинтаксис, аффиксы. Сита преподаются отдельно друг от друга только в начальной фазе. Позже в разработке текста они используются одновременно. К тому же, учащийся учит те сложения "целевого языка", отличающиеся от связующего языка, значит, он овладевает рецептивной компетентностью в выходном языке при обращении к знакомым связующим языкам. Принцип взаимопонимания EuroCom представит себя как ключ к развитию индивидуального и общественного многоязычия и должен поддерживать граждан в развитии их личности. До сегодняшнего дня значительных экспериментов и результатов нет, что на самом деле очень удивительно. Так же нет никаких существенных материалов или инструкции для практического использования в (школьных) уроках. Если вы планируете уроки русского взаимопонимания, вы можете ориентироваться по некоторым тематическим исследованиям и прекам, которые представляют адапции метода EuroCom: романское взаимопонимание в средней школе в первом классе под руководством Маркуса Бэра, научное славянское взаимопонимание в славистике в Вене, EuroComTranslat в университете Инсбрука, славянское взаимопонимание в Венском экономическом университете под руководством Христофа Хайнца, и славянское взаимопонимание в гимназии Цветль в Нижней Австрии под руководством Вольфгангом Штейнхаусером. Некоторые общие условия для функционирования уроков взаимопонимания могут быть получены по результатам этих тематических исследований и проектов. Во-первых, связующий язык и целевой язык должны принадлежать к той же самой языковой группе и учащиеся должны иметь в распоряжении типологическое сходство как трансфертный язык. Для этого,

хороший уровень связующего языка является обязательным условием. По-этому взаимопонимание должно происходить только тогда, когда студенты имеют хорошие базовые знания. Хотя метод EuroCom обеспечивает фокус на восприимчивые компетенции, этого на практике оказалось недостаточно, чтобы эффективно развивать и поощрять многоязычие. Студенты слишком быстро забывают рецептивную компетентность, если не выучат и минимальную активную компетентность. Взаимопонятное обучение в основном не является альтернативой к традиционному обучению иностранных языков, но может использоваться в виде четырёх различных моделей в традиционном классе. Пробная модель с одной стороны используется перед началом преподавания иностранного языка и должна поддерживать учащихся принять решение что касается конкретного целевого языка. Оставшиеся три модели относятся к вставке в рамках уроков. В промежуточной модели студенты получают мотивирующее введение в изучение нового языка. Модель ускорения помогает расширить компетентность чтения и применяется в более поздний момент. Последний модель, модель углубления, может использоваться как дополнительные классы, чтобы обеспечить одарённым студентам доступ к урокам взаимопонимания. Что касается изучения иностранных языков, то выяснилось, что в ходе обучения очень полезно поддерживать дискуссию и уменьшать имеющиеся опасения и страхи. Важно отметить, что студенты знакомятся со стратегиями эффективного чтения и обучения а также могут оценивать собственный прогресс. На уроках взаимопонимания учителя также играют другую роль, нежели на обычных уроках: они выступают как модераторы и консультанты по обучению, и резюмируют результаты коллективной работы на пленарном этапе. Они могут повысить мотивацию учащихся за счет предоставления им возможности самостоятельно находить некоторые тесты. Преподавание коммуникационных стратегий тоже играет важную роль в контексте взаимопонимания. Ученики должны знать, как они могут уточнить или описать неизвестные слова, чтобы достичь своих коммуникационных целей. Иммигранты-носители славянских языков имеют особое значение для преподавания взаимопонимания - они могут принимать участие как эксперты по родным для них языком . а также выступать в роли наставников для своих одноклассников. Это тем более важно, так как учителя обычно обладают низким уровнем знаний о целевых языках в обучении

взаимопониманию, и у них появляется возможность вместе с учениками понимать содержание. Неполное знание соответствующего целевого языка среди учителей не является препятствием для успешных уроков взаимопонимания – но таковым является недостаточное знание связующего языка. Поэтому преподавание стоит начинать только, тогда когда студенты уже имеют хорошие базовые знания связующего языка. К тому же, преподавать активные навыки целесообразно только на трёх языках как максимум. По этой причине, были разработаны программы обучения трём славянским языкам за исключением русского – то есть, польскому, словацкому и чешскому. Для каждого языка были составлены два плана готовых уроков с документацией всех упражнений, которые должны служить введением в русские уроки взаимопонимания. Кроме того, один урок был разработан с базовыми упражнениями на чтение в некоторых славянских языках, которые должны подготовить студентов к этой теме. Для планов уроков к трём славянским целевым языкам были составлены различные упражнения и задания. Игровое применение нового языка является столь же важным, как и практика повседневной речи в ходе диалога. Важную роль при этом играет временное абстрагирование от грамматических правил. Для развития навыков чтения учащийся знакомится с приемами, которые помогают анализировать новый язык эффективнее. Планы уроков не являются строго заданными и могут быть расширены и дополнены любыми аналогичными упражнениями. Кроме того они демонстрируют значительный потенциал „принципа взаимопонимания“. В какой степени данный принцип применим в австрийской системе изучения иностранных языков, зависит от целого ряда факторов. В первую очередь общество должно признать: существование иммигрантов-носителей других языковых культур в Австрии – реальный факт. Хотя Австрия является мультикультурной страной в формировании которой принимали участие представители различных языковых групп, большая часть населения по-прежнему придерживаться идеи, что иммигранты в Австрии являются скорее исключением, чем правилом. В особенности это относится к иммигрантам из мусульманских стран, которые воспринимаются как потенциальная угроза Западной культуре, что не способствует улучшению репутации их языковых групп. Кроме того, необходимо отметить, что славянская языковая группа также обладает крайне негативным имиджем в глазах австрийцев, что напрямую влияет на подход к

формированию школьных языковых программ в Австрии: несмотря на все рекомендации ЕС, языки, которые учащиеся могут выбрать для изучения в школе, ограничиваются английским, французским, итальянским и испанским языками; система образования в основе своей по-прежнему остается монокультурной и одноязычной. В результате этого, в настоящее время „принцип взаимопонимания“ в славянских языках можно использовать лишь условно и частично. В целом, нынешние тенденции в преподавании ведут к гомогенизации школьной системы изучения иностранных языков, в результате чего пространство для интеграционной педагогики и педагогики взаимопонимания будет сжиматься, также как и индивидуальная поддержка в целом. Если в области преподавания иностранных языков не будет принято необходимых мер, мечта о всеобъемлющем европейском многоязычии так и останется мечтой.

8 Quellenverzeichnis

Auernheimer, Georg: Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen, Opladen, 2001.

Bade, Klaus J.: Einwanderungskontinent Europa: Migration und Integration am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Bade, Klaus J. (Hrsg.): Einwanderungskontinent Europa: Migration und Integration am Beginn des 21. Jahrhunderts, Osnabrück, 2001, S. 19-49.

Bade, Klaus J. (Hrsg.): Die multikulturelle Herausforderung: Menschen über Grenzen - Grenzen über Menschen, München, 1996.

Bade, Klaus J.: Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart, München, 2000.

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

Bär, Marcus: Italienisch interkomprehensiv. Erfahrungen mit einem Eingangsmodell an der Schule. In: Martinez, Hélène/ Reinfried, Marcus (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen, Tübingen, 2006, S. 95-111.

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

Beck-Gernsheim, Elisabeth: Wir und die Anderen. Kopftuch, Zwangsheirat und andere Mißverständnisse, Frankfurt/Main, 2007.

Besters-Dilger, Juliane: Spontane Interkomprehension in den slawischen Sprachen. In: Kischel, Gerhard (Hrsg.): EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien, Hagen, 2002.

Biffel, Gudrun: WIFO Weißbuch: Mehr Beschäftigung durch Wachstum auf Basis von Innovation und Qualifikation. Teilstudie 6: Bevölkerungsentwicklung und Migration, Wien, 2006.

Boeckmann, Klaus-Börge u.a.: Mehrsprachigkeit in den Kindergärten. Methodisches Handbuch für die Sprachvermittlung in Kindergärten, St. Pölten, 2011.

Burwitz-Melzer, Eva/ Quetz, Jürgen: Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in Fremdsprachenportfolios. In: Martinez, Hélène/ Reinfried, Marcus (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen, Tübingen, 2006, S. 203-214.

Caspari, Daniela: Meine Sprachen. Die Darstellung von Mehrsprachigkeit in studentischen Sprachenporträts. In: Martinez, Hélène/ Reinfried, Marcus (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen, Tübingen, 2006, S. 79-95.

Christ, Ingeborg: Lassen Bildungsstandards Raum für Mehrsprachigkeit?. In: Martinez, Hélène/ Reinfried, Marcus (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen, Tübingen, 2006, S. 255-269.

Damanakis, Michael: Pluralität, Homogenität und Herrschaft. In: Gogolin, Ingrid u.a. (Hrsg.): Pluralität und Bildung, Opladen, 1998.

Dannhorn, Susanne. Wenn Eltern und Kinder kein Deutsch verstehen... Mehrsprachige Elternbriefe und Übersetzungshilfen für den Unterricht mit Migrantenkindern, Mülheim an der Ruhr, 2007.

Davolio, Eser. Viele Sprachen - eine Schule: Über Schulen mit Kindern aus mehreren Kulturen, Bern/Stuttgart/Wien, 2001.

De Florio-Hansen, Inez: Intercomprehension - and beyond? Anmerkungen zu einem Gesamtkonzept, in: Martinez, Hélène/ Reinfried, Marcus (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen, Tübingen, 2006, S. 27-37.

Dirim, Inci: Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus nationalen Kontexten, Frankfurt/Main, 2008.

Doyé, Peter: Allgemein-pädagogische Aspekte einer Didaktik der Interkomprehension. In: Martinez, Hélène/ Reinfried, Marcus (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen, Tübingen, 2006, S. 13-27.

Ehrlich, Konrad: Mehrsprachigkeit als europäische Aufgabe, in: Abel, Andrea (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis, Bozen, 2006, S. 17-31.

Essinger, Helmut/Kula Onur (Hrsg.): Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. Länder und Kulturen der Migranten (Band 7) - Eine Länderkunde unter kulturellem Aspekt, Baltmannsweiler, 1988.

Fischer, Gero: „Österreich ist kein Einwanderungsland“ – Die gewaltsame und doch erfolglose Aufrechterhaltung einer Fiktion und ihre gesellschaftspolitischen Auswirkungen, <http://www.slawistik.ac.at> (15.5.2013).

Fischer, Karin. Slavische Sprachen und die sprachenpolitische Perspektive der Europäischen Union unter besonderer Berücksichtigung der Spracherwerbskonzeption EuroComSlav, Wien, Dipl.-Arb., 2007.

Franceschini, Rita: Mehrsprachigkeit: das Lernpotential von Grenzregionen. In: Abel, Andrea (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis, Bozen, 2006, S. 33-41.

Frischmuth, Barbara: Vom Fremdeln und vom Eigentümlen. Essays, Reden und Aufsätze über das Erscheinungsbild des Orients, Wien, 2008.

Gogolin, Ingrid u.a.: Migration und sprachliche Bildung. In: Gogolin, Ingrid/ Krüger-Potratz, Marianne: Interkulturelle Bildungsforschung (Band 15), Münster, 2005.

Gogolin, Ingrid (Hrsg.): Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa, Münster, 1991.

Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster, 2008.

Grosser, Cornelia: Linguistic Diversity and Multilingualism in Europe. In: Kischel, G. (Hrsg.): Eurocom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien, Hagen, 2002, S. 21-25.

Gstettner, Peter/ Larcher, Dietmar: Zwei Kulturen, zwei Sprachen, eine Schule. Interkulturelles Lernen und Volksgruppenverständigung in Kärnten. Zur wissenschaftlichen Grundlegung umfassender Reformer in Minderheitenschulwesen, Klagenfurt, 1985.

Gstettner, Peter/ Wakounig, Vladimir (Hrsg.): Mut zur Vielfalt. Strategien gegen das Verschwinden ethnischer Minderheiten, Klagenfurt, 1991, S. 68-82.

Gstettner, Peter: Die Multikulturelle Gesellschaft - Ein neues Feindbild?. Pädagogische Herausforderungen durch Rechtsextremismus, Deutschnationalismus, Ausländerfeindlichkeit, Klagenfurt, 1993.

Hahn, Silvia: Austria. In: Bade, K. (Hrsg.) u.a.: The encyclopedia of migration and minorities in Europe. From the 17th century to the present, New York, 2011, S. 83-94.

Häusler, Wolfgang: Wird es uns schon zu viel?. In: Häusler, Wolfgang u.a.: Herausforderung: Vielfalt. Analysen und Lösungsansätze gesellschaftlicher und schulischer Integration von Kindern und Jugendlichen mit nichtdeutscher Muttersprache, Graz, 2005, S. 13-67.

Heinz, Christof: Multilingualität im Mittel- und Osteuropamanagement: Neue Wege bei der Vermittlung slawischer Drittsprachen. In: Abel, Andrea (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis, Bozen, 2006, S. 285-297.

Heinz, Christof/ Kuße, Holger: Interaktiver Sprachführer: Die wichtigsten Floskeln und Redewendungen in 5 slawischen Sprachen: Russisch - Tschechisch - Polnisch - Bosnisch-Kroatisch-Serbisch - Bulgarisch. Vorlesungsskriptum zur Veranstaltung „Spracherwerbsstrategien“, WU Wien, Wintersemester 2006/07.

Heinz, Christof: „Understanding what you‘ve never learned?“ - Chances and limitations of spontaneous auditive transfer between Slavic languages, 2009, <http://epub.wu.ac.at> (15.5.2013).

Hu, Adelheid (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation = Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment, Tübingen, 2009.

Kirchengast, Josef: Frust und Intoleranz: Die Saat geht auf, 2011, <http://derstandard.at> (15.5.2013).

Kischel, Gerhard (Hrsg.). Eurocom: Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien, Hagen, 2002.

Klein, Horst G.: Entwicklungsstand der Eurcomprehensionsforschung. In: Kischel, G. (Hrsg.): Eurocom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien, Hagen, 2002, S. 40-49.

Krumm, Hans-Jürgen: Europäische Mehrsprachigkeit. In: Riemer, Claudia (Hrsg.): Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching, Tübingen, 2000.

Larsen-Freeman, D.: Techniques and Principles in Language Teaching, New York, 2000.

Lutjeharms, Madeline: Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien. In: Abel, Andrea (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis, Bozen, 2006, S. 124-138.

Mecheril, Paul (u.a.): Migrationspädagogik, Weinheim/Basel, Beltz Verlag, 2010.

Mertens, Jürgen: Mehrsprachigkeit für alle?. In: Martinez, Hélène/ Reinfried, Marcus (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen, Tübingen, 2006, S. 269-279.

Mędak, Stanisław: Chcę mówić po polsku. Polnisch für Anfänger, Warszawa, 1996.

Münz, Rainer: Österreich: Marginalisierung von Ausländern - eine österreichische Besonderheit?. In: Bade, Klaus J. (Hrsg.): Einwanderungskontinent Europa: Migration und Integration am Beginn des 21. Jahrhunderts, Osnabrück, 2001, S. 61-67.

Nelde, Peter (Hrsg.): Einsprachigkeit ist heilbar, Tübingen, 1997.

Paula, Andreas/ Fritz, Thomas (Hrsg.): Sprachen. Brücken zum Fremden, Wien, 1998.

Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen, 1995.

Sarazzin, Thilo: Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen, 2010.

Schader, Basil: Sprachenvielfalt als Chance - Das Handbuch: Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen, Zürich, 2004.

Scherfer, Peter: Was ist und wie erlernt man Interkomprehension?. In: Abel, Andrea (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis, Bozen, 2006, S. 87-100.

Stegu, Martin/ Wochele, Holger: Kompetenz- und Fehlerbewusstsein bei der Erlernung von Drittsprachen (L3). In: Abel, Andrea (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis, Bozen, 2006, S. 401-413.

Tafel, Karin: Slavische Interkomprehension. Eine Einführung, Tübingen, 2009.

Terkessidis, Mark: Interkultur, Berlin, 2010.

Tomenendal, Yvonne: Slovenčina: 120 Stunden Slowakisch für Anfänger und Fortgeschrittene, Wien, 2003.

Ulam, Peter: Integration in Österreich. Einstellungen, Orientierungen, und Erfahrungen von MigrantInnen und Angehörigen der Mehrheitsbevölkerung, Wien 2009.

Ulam, Peter: Der Ausländer, das Schreckgespenst. In: Integration im Fokus, Wien, Ausgabe 2/2010, <http://www.integrationsfonds.at> (15.5.2013).

Ustaszewski, Michael: Grundlagen der Interkomprehensionsdidaktik, dargestellt am Beispiel EuroComTranslat. In: Görtzschacher, Wolfgang/ Pöckl, Wolfgang (Hrsg.): Moderne Sprachen, Innsbruck, 2010, S. 171-190.

Vences, Ursula: Türen öffnen für Mehrsprachigkeit. Praktische Vorschläge für den Spanischunterricht, in: Martinez, Hélène/ Reinfried, Marcus (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen, Tübingen, 2006, S. 321-339.

Walter, Paul: Schule in der kulturellen Vielfalt. Beobachtungen und Wahrnehmungen interkulturellen Unterrichts. In: Hamburger, Franz (Hrsg.) u.a.: Schule und Gesellschaft (Band 25), Opladen, 2001.

Zybatow, Lew N.: Die slawistische Interkomprehensionsforschung und EuroComSlav. In: Kischel: EuroCom - Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien, Hagen, 2002.

Zybatow, Lew N./ Zybatow, Gerhild: *EuroComDidact* und *EuroComSlav/ EuroComTranslat* - mögliche Synergien, Martinez, Hélène/ Reinfried, Marcus (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen, Tübingen, 2006, S. 237-255.

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.xml (15.5.2013)

<http://www.projekte-interkulturell.at> (15.5.2013)

<http://www.dasbiber.at> (15.5.2013)

http://www.integration.at/integration_in_oesterreich/nationaler_aktionsplan (15.5.2013)

<http://ktf.univie.ac.at/wertestudie> (15.5.2013)

<http://www.statistik.at> (15.5.2013)

<http://www.duden.de> (15.5.2013)

<http://derislam.at> (15.5.2013)

<http://www.noe-lak.at> (15.5.2013)

<https://bildungswissenschaft.univie.ac.at> (15.5.2013)

<http://www.stadtschulrat.at/bilingualitaet> (15.5.2013)

<http://www.euractiv.com/de/kultur/sprachgebrauch-eu/article-150193> (15.5.2013)

www.eurocomcenter.de (15.5.2013)

www.eurocomresearch.net (15.5.2013)

<http://www.sprachenlernen-mit-dem-esp.at/index.html> (15.5.2013)

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf (15.5.2013)

<http://www.praguewelcome.cz> (15.5.2013)

<http://najmama.aktuality.sk/aktivita/riekanky-a-basnicky/o-zvieratkach> (15.5.2013)

<http://www.goethe-verlag.com/book2/DE/DEPL/DEPL002.HTM> (15.5.2013)

http://de.wikibooks.org/wiki/Tschechisch:_Zahlen (15.5.2013)

9 Anhang

9.1 Abstract

Keywords

Multikulturalität, Mehrsprachigkeit, Migrationshintergrund, Fremdsprachenunterricht, Russischunterricht, EuroCom, Brückensprachenmodell, gesteuerte Interkomprehension, Interkomprehensionsdidaktik

Obwohl Österreich ein Land mit vielsprachiger Vergangenheit ist, das im Laufe der Zeit abwechselnd Immigrations-, Emigrations- und Transitland war, sind die Begriffe Multikulturalität und Mehrsprachigkeit mehrheitlich negativ besetzt. Die Migrationsrealität Österreichs, die sich mit einem Anteil von 20% nicht länger verleugnen lässt, wird von der Politik sowie dem Schul- und Bildungswesen nach wie vor weitgehend ignoriert. Vor allem muslimischen MigrantInnen begegnet die österreichische Bevölkerung mit Fremdenfeindlichkeit, da der Islam als unvereinbar mit dem modernen Europa gesehen wird. Die Integration, welche von MigrantInnen verlangt wird, ist per definitionem ein wechselseitiger Prozess und steht in krassem Gegensatz zur Assimilation, der Anpassung einer Gruppe an eine andere. In den 1990er Jahren wurde „Interkulturelle Erziehung“ als Unterrichtsprinzip im österreichischen Lehrplan verankert. Das Bildungssystem behandelt Heterogenität jedoch zumeist als Abweichung von der Norm und steuert durch aktuelle Entwicklungen wie die Zentralisierung der Matura tendenziell auf eine stärkere Homogenisierung zu. Die Maßnahmen der EU in Bezug auf Mehrsprachigkeit sind lediglich Richtlinien für die jeweiligen Regierungen der einzelnen Mitgliedsstaaten. Die EU unterstützt eine Vielzahl von Programmen und hat eine Sprachlernmethode entwickelt, welche die europäischen BürgerInnen mit Hilfe gesteuerter Interkomprehension zur Mehrsprachigkeit erziehen will. Die Forschung in den romanischen Sprachen hat dabei zeitmäßig einen großen Vorsprung der slavischen Sprachgruppe gegenüber. Das Interkomprehensionsprinzip des Brückensprachenmodells EuroCom nutzt das Potential der Sprachverwandtschaft der drei großen Sprachfamilien Europas und arbeitet mit den sogenannten „sieben Sieben“, mit deren Hilfe aus jedem Text bereits Bekanntes aus angeblich Fremdem herausgefiltert werden kann. Die Interkomprehensionsdidaktik

kann im Fremdsprachenunterricht in unterschiedlicher Form eingesetzt werden. Für die konkrete Planung interkomprehensiven Russischunterrichts kann man sich an Fallstudien und Projekten wie z.B. romanische Interkomprehension in der Sekundarstufe 1 deutscher Gymnasien nach Marcus Bär, wissenschaftliche slavische Interkomprehension an der Slavistik Wien, EuroComTranslat an der Universität Innsbruck, Interkomprehension an der Wirtschaftsuniversität Wien unter der Leitung von Christof Heinz sowie Interkomprehension am Gymnasium Zwettl in Niederösterreich durch Wolfgang Steinhauser orientieren. Aus den Ergebnissen der genannten Fallstudien und Projekte lassen sich einige allgemeine Grundbedingungen für funktionierenden interkomprehensiven Sprachunterricht ableiten, welche gemeinsam mit Unterrichtsvorschlägen für die Slavinen Polnisch, Slovakisch und Tschechisch im zweiten Teil der Arbeit erläutert werden. Für den interkomprehensiven Fremdsprachenunterricht sind SchülerInnen mit Migrationshintergrund von besonderer Bedeutung: Als MuttersprachlerInnen der betreffenden Zielsprachen können sie in den Unterricht eingebunden werden, indem sie als ExpertInnen für ihre Sprache fungieren und teilweise die Lehrerrolle übernehmen.

9.2 Curriculum Vitae

Ausbildung

09/2006 - 06/2013	Lehramtsstudium Englisch und Russisch Universität Wien
06/2006 - 09/2006	Kinderanimation Magic Life in Sharm el Sheikh, Ägypten
09/2005 - 05/2006	Au-pair Texas, USA
09/1997 - 06/2005	Bundesgymnasium Tulln a. d. Donau Matura mit Auszeichnung

Praktika

02/2009 - 02/2010	Leitung eines B1 Englischkurses (Korneuburg)
08/2007	Sommerkolleg „Tandem“ (Nischnij Novgorod, Russland)

Sprachen

Deutsch	Muttersprache
Englisch	8 Lernjahre im Gymnasium Auslandsaufenthalt in den USA Englischstudium an der Universität Wien
Russisch	5 Lernjahre im Gymnasium Russischstudium an der Universität Wien
Italienisch	3 Lernjahre im Gymnasium (Wahlpflichtfach)
Türkisch	A1 Sprachkurs an der Universität Wien