

Interkomprehension im schulischen Russischunterricht? Ein Experiment mit sächsischen Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 8

Grit Mehlhorn¹

Universität Leipzig
Institut für Slavistik
Beethovenstr. 15
04107 Leipzig
Tel.: +49 (0) 341 97 37 456
Fax: +49 (0) 341 97 37 499
E-Mail: mehlhorn@rz.uni-leipzig.de

Abstract: Die attraktive Idee der Interkomprehension, formal nicht erlernte Sprachen zu verstehen, hat vor allem innerhalb der romanischen Sprachen beeindruckende Ergebnisse in der Umsetzung gezeigt. Auch im schulischen Kontext konnten gute Resultate in den rezeptiven Kompetenzen von z.B. Spanisch- und Italienischlernenden mit guten Französischkenntnissen nachgewiesen werden. Für das Russische ist das in dieser Form leider nicht übertragbar, da die SchülerInnen maximal eine slawische Sprache in der Schule lernen. Will man dennoch zumindest Elemente der Interkomprehension auch für die slawischen Schulfremdsprachen nutzen, bleibt nur die sprachfamilienübergreifende Interkomprehension. In diesem Artikel werden Ergebnisse eines Interkomprehensionsexperiments vorgestellt, das mit 123 SchülerInnen der 8. Klasse an acht sächsischen Gymnasien durchgeführt wurde, die Russisch als dritte Fremdsprache begonnen und zum Zeitpunkt der Erhebung – wenige Wochen nach Schuljahresbeginn – gerade die kyrillische Schrift gelernt hatten.

The attractive idea that intercomprehension permits a person to understand languages that s/he has not learned formally has yielded impressive results in its implementation, above all with the Romance languages. In the school context, too, good results have also been obtained for the receptive competencies, for example, of Spanish and Italian learners with a sound background in French. Unfortunately, this approach is not transferable in this form for Russian since pupils are learning at most one Slavic language in school. If it is nevertheless desirable to make use of at least some intercomprehension elements for learning Slavic languages in school this is only possible by making use of intercomprehension across language families. This article presents the results of an intercomprehension experiment involving 123 eighth-grade pupils at eight high schools in Saxony who started Russian as their third foreign language and who at the time of the survey – a few weeks after the start of the school year – had only just learned the Cyrillic alphabet.

Schlagwörter: Interkomprehension, Russisch, slawische Sprachen, sprachfamilienübergreifend, kyrillische Schrift, Tertiärsprache

1. Einleitung

Im schulischen Fremdsprachenunterricht wird der Grundstein für weiteres Sprachenlernen gelegt. Deshalb ist die Umsetzung von Konzepten der Mehrsprachigkeitsdidaktik gerade für den schulischen Kontext von besonderer Relevanz. In diesem Sinne plädiert Beier (2000) dafür, dass

die Schüler vor dem Hintergrund ihres eigenen Wissens und ihrer Vorkenntnisse aus anderen Sprachen ermutigt werden [sollen], Hypothesen aufzustellen, bei denen sie erfahren, dass sie mehr in der neuen Sprache verstehen, als sie glauben. Gerade in dieser bewussten Nutzung des Vorwissens und des bereits stärker entwickelten Sprachbewusstseins liegt die Chance für eine Neugestaltung des Tertiärsprachenunterrichts (Beier 2000: 63).

Hierfür kann auf die inzwischen vorliegenden Arbeiten zur Tertiärsprachendidaktik und zu mehrsprachigkeitsorientierten Ansätzen zurückgegriffen werden, insbesondere auf das Konzept des Gesamtsprachencurriculums von

Hufeisen & Lutjeharms (2005) sowie Hufeisen (2011). Modelle zur wissenschaftlichen Beschreibung multiplen Sprachenlernens (für einen Überblick vgl. Hufeisen 2003), aus denen Lehrparadigmen bzw. didaktische Ansätze hervorgegangen sind, liefern z.B. die Interkomprehensionsdidaktik (vgl. u.a. Meißner 2004, 2010), das Gesamt-sprachencurriculum (vgl. Hufeisen 2005) und das sprachenübergreifende Lehren und Lernen (vgl. Behr 2010, 2011).

Im vorliegenden Artikel werden zunächst Überlegungen zur sprachfamilienübergreifenden Interkomprehension mit Russisch als Zielsprache angestellt, bevor die Erkenntnisinteressen der hier vorgestellten Untersuchung erläutert und das methodische Vorgehen der Studie skizziert werden. An die Präsentation der Ergebnisse schließt sich eine Diskussion der Daten an, die auch die verwendete Forschungsmethodologie reflektiert und Überlegungen zum Transfer der Ergebnisse in die Praxis des Russischunterrichts anstellt.

2. Interkomprehension in der Mehrsprachigkeitsforschung

Mit Interkomprehension ist Bär (2009) zufolge das partielle Verstehen von Sprachen gemeint, die weder formal erlernt noch natürlich erworben wurden. Der Begriff wird in Deutschland vorwiegend im Zusammenhang mit nahverwandten Sprachen verwendet. Insbesondere innerhalb der romanischen Sprachen sind hier beeindruckende Ergebnisse für den schulischen Kontext belegt. In Bezug auf die Erforschung der Interkomprehension für slawische Sprachen besteht dagegen noch Nachholbedarf.

2.1. Interkomprehension innerhalb von Sprachfamilien

Die interkomprehensiv Erschließung von Texten einer noch nicht gelernten Sprache funktioniert aufgrund der optimalen Nutzung interlingualer Transferbasen lexikalischer und morphosyntaktischer Art innerhalb derselben Sprachfamilie, der sogenannten ‚sieben Siebe‘ in der EuroCom-Methode. Demzufolge muss ein zu verstehender Text in einer neuen Sprache durch mehrere mentale Siebe verarbeitet werden, die das schon Bekannte herausfiltern und zu einem Textverstehen zusammenfügen. Diese sieben Siebe umfassen

- Sieb 1: Internationalen Wortschatz
- Sieb 2: Panslawischen Wortschatz
- Sieb 3: Lautentsprechungen
- Sieb 4: Graphien und Aussprachen
- Sieb 5: Morphosyntax
- Sieb 6: Slawische Kernsatztypen
- Sieb 7: Präfixe und Suffixe (vgl. u.a. Zybatow & Zybatow 2006: 239-243 sowie die Webseite zu EuroComSlav).

Bei der europäischen Interkomprehension geht es um das Lese- und Hörverstehen der jeweiligen Zielsprachen. Mögliche Umsetzungen hierfür zeigen die Publikationen zu EuroComRom (Klein & Stegmann 2000), EuroCom-Germ (Hufeisen & Marx 2007) und zur slawischen Interkomprehension (Tafel, Durić, Lemmen, Olshevska & Przyborowska-Stolz 2009). Interkomprehensiven Verfahren wird ein positiver Einfluss auf die Sprachbewusstheit, Autonomie und Motivation der Lernenden zugeschrieben.

2.2. Sprachfamilienübergreifende Interkomprehension

Unter bestimmten Voraussetzungen ist Interkomprehension auch zwischen typologisch weiter entfernten Sprachen über die Grenzen von Sprachfamilien hinweg möglich. Filomena Capucho (2002, zitiert nach Doyé 2008: 218) sieht Interkomprehension „not only as the result of linguistic transfer between languages of the same family, but as the result of the transfer of strategies in the framework of a general interpretative process which underlies all communicative activity“. Da es Verwandtschaftsbeziehungen verschiedenen Grades zwischen den Sprachen gibt, ist die Zugehörigkeit zur gleichen Sprachfamilie nicht die einzig relevante Form von Verwandtschaft. Doyé (2008: 230) plädiert daher für eine differenzierte Sichtweise in Bezug auf Sprachverwandtschaft. Klein & Reissner (2006) sowie Ollivier (2007) haben gezeigt, dass Interkomprehension auch zwischen Sprachfamilien möglich ist. Dabei kann der geringere Grad an sprachlicher Ähnlichkeit durch verstärkte Nutzung von außersprachlichen Wissensquellen wie Weltwissen und dem situationalen Kontext sowie durch zielgerichteten Einsatz von Strategien kompensiert werden. Die sprachliche Nähe zwischen den zuvor gelernten Sprachen und der Zielsprache bestimmt den Schwierigkeitsgrad

Grit Mehlhorn (2014), Interkomprehension im schulischen Russischunterricht? Ein Experiment mit sächsischen Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 8. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 148-168. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Mehlhorn.pdf>.

interkomprehensiver Kommunikation. Doyé (2008: 216) benennt eine Reihe von Gelingensfaktoren für erfolgreiche Interkomprehension, u.a.

- die Allgemeinbildung der KommunikationspartnerInnen,
- ihr Fachwissen auf dem jeweils behandelten Gebiet,
- ihre verbale Intelligenz,
- ihre Motivation,
- weitere Persönlichkeitsmerkmale wie Mut und Selbstvertrauen vs. Ängstlichkeit und Selbstzweifel,
- die grammatische Struktur der Zielsprache,
- den Wortreichtum der Zielsprache,
- das verwendete Schriftsystem,
- das phonologische System sowie
- die Verwandtschaft der Zielsprache mit der Ausgangssprache der Kommunikanten.

Meines Erachtens muss sprachfamilienübergreifende Interkomprehension – zumindest in Bezug auf die slawischen Sprachen – eine etwas andere Zielsetzung als Interkomprehension innerhalb einer Sprachfamilie haben. Ich sehe sprachfamilienübergreifende Interkomprehension im Kontext des sprachübergreifenden und entdeckenden Lernens und als Mittel zur Bewusstmachung von Ähnlichkeiten zwischen Sprachen. Bei interkomprehensiven Verfahren geht es um das Zwischen-Sprachen-Verstehen, d.h. um rein rezeptive Fertigkeiten. Auf dieser Grundlage können produktive Kompetenzen entwickelt werden. Mit sprachfamilienübergreifender Interkomprehension kann v.a. beim Einstieg in die erste slawische Sprache gearbeitet werden. Bei fortgeschritteneren Russischlernenden ergeben sich zudem Möglichkeiten der Interkomprehension beim Verstehen von Fachtexten.

Doyé (2008) berichtet von sprachfamilienübergreifenden Interkomprehensionsexperimenten mit mehreren Zielsprachen, darunter auch Tschechisch (Leseverstehen) und Russisch (Hörverstehen) mit Studierenden sowie SchülerInnen mit recht niederschmetternden Ergebnissen: Von 14 relevanten Aussagen wurden durchschnittlich 1,2 im Text „Prag“ verstanden und 0,7 in der russischen Geschichte (Doyé 2008: 224-227). Die Schwierigkeiten mit dem Hörverstehen hängen sicher auch damit zusammen, dass im Russischen alle unbetonten Vokale stark quantitativ und qualitativ reduziert werden, so dass Personen, die kein Russisch gelernt haben, auch Wörter, die sie in geschriebener Form verstehen würden, oft perzeptiv nicht wiedererkennen. Hier würden slawische Sprachen ohne Vokalreduktion wie Polnisch und Tschechisch möglicherweise bessere Ergebnisse liefern. Leider wurden die verwendeten Texte der Experimente nicht abgedruckt, so dass nicht nachvollziehbar ist, ob sie für alle getesteten Sprachen in etwa gleich schwer waren. Vermutlich hatten die meisten Testpersonen weniger Vorwissen über eine tschechische als eine spanische oder belgische Stadt, was durchaus eine Rolle für das Verstehen der Texte spielen könnte.

Russisch ist eine typische Tertiärsprache, die an deutschen Schulen als zweite, dritte oder vierte Fremdsprache gelernt wird. Das Russische gilt allgemein als ‚schwierige‘ Sprache, was zum Teil auf die kyrillische Schrift und v.a. auf subjektive Überzeugungen und eine große wahrgenommene Sprachdistanz slawischer Sprachen zum Deutschen zurückzuführen ist, die aus linguistischer Sicht nicht haltbar ist (vgl. Mehlhorn im Druck). Als ostslawische Sprache gehört das Russische – wie die germanischen und romanischen Sprachen auch – zu den indoeuropäischen Sprachen. Es ist eine flektierende Sprache mit sechs Kasus, Verbkonjugation, der Kategorie des Verbalaspekts, Kongruenz zwischen Subjekt und Verb sowie zwischen Adjektiven und Substantiven innerhalb von Nominalgruppen. Durch die reiche Morphologie ist eine relativ freie Wortstellung möglich, die weniger Beschränkungen als das Deutsche unterliegt.

Während der panslawische Wortschatz sehr umfangreich ist, teilen Russisch und die germanischen Sprachen wesentlich weniger internationalen Wortschatz als die romanischen und germanischen Sprachen; dennoch gibt es durch Sprachkontakte bedingte Lehnwörter aus dem Französischen, Italienischen, Deutschen und Englischen (vgl. Mehlhorn 2013). Die relativ enge Verbundenheit mit dem Lateinischen ist für Interkomprehension zwischen romanischen und germanischen Sprachen ausgesprochen hilfreich. In den slawischen Sprachen ist die Zahl von Wörtern lateinischen Ursprungs wesentlich kleiner, so dass die Interkomprehension hier mehr Schwierigkeiten mit sich bringt (vgl. Otwinowska-Kasztelanica 2009). Morkötter (2010: 238) verweist darauf, dass es in einer sprachfamilienübergreifenden Perspektive mit weniger interlingualen Transferbasen v.a. um die Förderung von *multilingual language awareness* geht. Im schulischen Tertiärsprachenunterricht sollten daher Ähnlichkeiten zwischen den bereits gelernten Sprachen der SchülerInnen und der Zielsprache bewusst gemacht und auch gezielt für die Vermittlung des Russischen genutzt werden (vgl. Mehlhorn 2008, 2011a).

3. Erkenntnisinteresse und Forschungsdesign

Das Interkomprehensionsexperiment wurde im Rahmen eines Projekts zur Mehrsprachigkeit in der Schule durchgeführt. Dabei handelt es sich um ein gemeinsames Forschungsvorhaben der Leipziger Fachdidaktiken für slawische und romanische Schulfremdsprachen (geleitet von Grit Mehlhorn und Christiane Neveling), das 2010-2012 durch das Sächsische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst gefördert wurde. Ziel war es herauszufinden, inwiefern SchülerInnen, die Russisch (bzw. auch Spanisch) als dritte Fremdsprache lernen, zuvor gelernte Sprachen beim Fremdspracherwerb nutzen.² Die Erkenntnisinteressen bezogen sich insbesondere auf die von den Lernenden wahrgenommenen Ähnlichkeiten zwischen der dritten Fremdsprache und zuvor bzw. parallel gelernten Sprachen, subjektiv empfundene Lernerleichterungen sowie auf tatsächlich stattfindenden Transfer. Insbesondere durch die Interkomprehensionsaufgaben sollte untersucht werden, wie das vorhandene Transferpotential tatsächlich genutzt wird. Im Rahmen des Projekts wurden zunächst Russisch- und Spanischlehrende bundesweit schriftlich befragt und in Sachsen Experteninterviews mit Unterrichtenden der dritten Fremdsprachen durchgeführt (ausführlicher vgl. Mehlhorn & Neveling 2012; Mehlhorn & Wahlicht 2011 sowie Neveling 2012). Im vorliegenden Artikel steht der Teil des Projekts im Vordergrund, der sich mit der Untersuchung von sächsischen SchülerInnen beschäftigt, die Russisch als dritte Fremdsprache ab Klasse 8 lernen. Von November 2010 bis Januar 2011 wurden mit dieser Zielgruppe schriftliche Befragungen durchgeführt und denselben Lernenden wurde ein authentischer Text in der Zielsprache mit Aufgaben zur Textbearbeitung vorgelegt. Die Datenerhebung wurde von Madlen Wahlicht durchgeführt (vgl. auch Lippold 2013). Bei den Lernenden handelt es sich um die Klassen der befragten sächsischen Lehrkräfte (s.o.). Im Folgenden werden die Ergebnisse dargestellt, die sich mit Interkomprehension in Bezug auf einen russischsprachigen Text beschäftigen.

4. Datenerhebung

Die befragten SchülerInnen lernen Russisch als dritte Fremdsprache an sächsischen Gymnasien im sprachlichen Profil ab Klasse 8.³ Sprachliches Profil bedeutet jedoch nicht, dass dem Sprachunterricht mehr Wochenstunden zur Verfügung stehen würden: Im 8. Schuljahr sind es lediglich drei. Bis zur Oberstufe sollen die Lernenden laut dem sächsischen Lehrplan für das Gymnasium (SMK 2011: 4) sprachlich dasselbe Niveau erreichen wie SchülerInnen, die Russisch als zweite Fremdsprache lernen (in Sachsen ab Klasse 6), also bereits zwei Jahre früher damit begonnen haben und weiterhin Russisch lernen: B2 im Grundkurs und B2⁺, in Teilbereichen C1 im Leistungskurs.⁴

Die untersuchten 8. Klassen hatten zum Zeitpunkt der Erhebung erst wenige Wochen Russischunterricht hinter sich und gerade die kyrillischen Buchstaben gelernt. Sie wurden zunächst schriftlich zu ihrem Sprachenlernen befragt und lösten direkt im Anschluss Aufgaben⁵ zur Interkomprehension. Dazu erhielten die Lernenden einen russischsprachigen Originaltext, der weit über ihrem sprachlichen Niveau lag, aber durch Bildunterstützung und das gehäufte Vorkommen von Internationalismen gewisse Verstehenshilfen bot (vgl. Anhang).

Die Ergebnisse der schriftlichen Schülerbefragung werden hier kurz zusammengefasst (ausführlicher Mehlhorn im Druck), um die Daten des Interkomprehensionsexperiments besser einordnen zu können. Datengrundlage für die Erhebung sind 123 ausgefüllte Fragebögen von AchtklässlerInnen aus acht sächsischen Gymnasien mit Russisch als dritter Fremdsprache, die über ihre Lernbiographien, Motive zum Russischlernen, ihre Einschätzung des Nutzens zuvor gelernter Sprachen, einfache und schwierige Phänomene in den gelernten Fremdsprachen, zum außerunterrichtlichen Gebrauch der Sprachen und zu wahrgenommenen Ähnlichkeiten zwischen ihren Sprachen Auskunft erteilt haben.

Fast alle Befragten (n=121) geben Deutsch als L1 an, 9 SchülerInnen erwähnen zusätzlich Russisch als Erstsprache; jeweils eine Schülerin hat Russisch bzw. Litauisch als alleinige L1.⁶ Die Daten dieser Lernenden wurden separat betrachtet, weil bei ihnen nicht die Voraussetzungen für Interkomprehension gegeben sind. Dennoch sind ihre Ergebnisse interessant für den Vergleich mit den MitschülerInnen. Nur für ca. ein Zehntel der Befragten gehört Russisch zum Alltag; das entspricht der Anzahl der Lernenden mit russischsprachigem Hintergrund. Drei Viertel der Befragten sind Mädchen – was weniger an der Fremdsprache Russisch als an dem sprachlichen Profil zu liegen scheint. Alle Befragten haben Englisch als erste Fremdsprache gelernt, in der Regel ab Klasse 3. Die zweiten gelernten Fremdsprachen sind Französisch (58%), Latein (33%) und Spanisch (9%).

Knapp zwei Drittel der befragten SchülerInnen sind der Meinung, dass ihnen bereits gelernte Sprachen das Russischlernen erleichtern. Die Befragung hat eindeutig ergeben, dass Englisch von den Lernenden als leichter im Ver-

Grit Mehlhorn (2014), Interkomprehension im schulischen Russischunterricht? Ein Experiment mit sächsischen Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 8. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 148-168. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Mehlhorn.pdf>.

gleich zu den anderen Fremdsprachen empfunden wird. 109 SchülerInnen können Beispiele für Gemeinsamkeiten zwischen Russisch und Deutsch nennen, 86 zwischen Russisch und Englisch. Die vorwiegend positive Einstellung der SchülerInnen gegenüber dem Einfluss zuvor gelernter Sprachen ist sicher teilweise auf die Verwendung vieler Internationalismen im Anfangsunterricht (u.a. im verwendeten Russischlehrwerk) und auf Sprachvergleiche der Unterrichtenden zurückzuführen, von denen einige gleichzeitig auch Englisch- oder Deutschlehrende sind.

Der von den Lernenden zu bearbeitende Text wird hier – im Unterschied zur Situation im Interkomprehensions-experiment (vgl. Anhang) – nicht in kyrillischen Buchstaben, sondern in der transliterierten Form und ohne Bilder wiedergegeben. Zur besseren Übersichtlichkeit sind die theoretisch erschließbaren Kognaten unterstrichen.

MUZ-TV – pervyj rossijskij muzykal'nyj telekanal. V ěfire s sentjabrja 1995 goda. Osnovnoj konkurent na rossijskom rynke – MTV Rossija. Ofis telekanala raspolagaetsja na tret'em ětaže ofisnogo centra na Varšavskom šosse v Moskve. Ėfir kanala sostoit iz muzykal'nogo i razvlekatel'nogo kontenta. Muzykal'nyj format MUZ-TV – rossijskaja i zapadnaja pop-muzyka (Quelle: <http://ru.wikipedia.org/wiki/My3-TB>, abgerufen am 27.08.2010).⁷

Ins Deutsche könnte der Text folgendermaßen übersetzt werden:

MUZ-TV ist der erste russische Musik-Fernsehsender. Er ist seit September 1995 auf Sendung. Hauptkonkurrent auf dem russischen Markt ist MTV Russland. Das Büro des Fernsehsenders befindet sich in der dritten Etage des Bürogebäudes auf der Warschauer Chaussee in Moskau. Das Programm des Senders besteht aus Musik- und Unterhaltungsinhalten. Das musikalische Format von MUZ-TV sind russische und westliche Popmusik (Übersetzung GM).

Der Text wurde aufgrund folgender Überlegungen ausgewählt:

- Thematik (Interesse von Lernenden dieses Alters für Musik),
- angenommenes Weltwissen (die Lernenden kennen den Musiksender MTV und wissen möglicherweise auch, dass MTV nicht nur in Deutschland ausgestrahlt wird),
- Kürze des Textes (46 Wörter),
- relativ hohe Anzahl theoretisch erschließbarer Wörter, die in ähnlicher Form im Deutschen als Fremd- und/oder Lehnwörter vorkommen, davon
 - Substantive: 17 Tokens von 21 (bzw. 14 Types),
 - Adjektive: 8 Tokens von 13 (bzw. 4 Types),
- Wiederholung theoretisch erschließbarer Wörter: *muzykal'nyj, MUZ-TV*.

Die SchülerInnen hatten bis zum Zeitpunkt der Datenerhebung kaum Verben gelernt. Das hängt u.a. damit zusammen, dass die Kopula von ‚sein‘ im russischen Präsens nicht ausgedrückt wird, z.B. *Ja studentka* (wörtlich ‚ich Studentin‘, bedeutet ‚Ich bin Studentin‘). Im ausgewählten Interkomprehensionstext kommen nur zwei overt Verben vor. Vier Sätze enthalten eine Nullkopula, die im ersten, dritten und sechsten Satz durch einen Gedankenstrich verdeutlicht wird. Da der Anfangsunterricht mit einfachen Aussagen über die eigene Person und Personen in ihrem Umfeld beginnt, spielen Verben in den ersten Wochen des Russischunterrichts kaum eine Rolle. Man kann also nicht davon ausgehen, dass die SchülerInnen in dem vorliegenden Text Konjugationsendungen erkennen und somit zumindest auf die Wortart Verb schließen konnten. Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass das Subjekt im zweiten Satz (logisch wäre die pronominale Wiederaufnahme von ‚russischer Musiksender‘ mit *on* ‚er‘) in diesem Text ausgelassen wurde.

An dieser Stelle sollte erwähnt werden, dass der Text keine Betonungszeichen enthielt, wie sie normalerweise in russischen Lehrbuchtexten der ersten Lernjahre üblich sind. Die Wortakzentposition im Russischen ist für die Lernenden anfangs wenig vorhersehbar, aber für die Lautform besonders relevant, da alle nicht betonten Vokale im Russischen stark reduziert werden und so falsch betonte Wörter stark verfremdet werden können. Die Betonungszeichen wären für die Erschließung durch die SchülerInnen eine große Hilfe gewesen, fehlen aber auch in russischen Originaltexten. Statt kohärenter Fließtexte – wie der hier verwendete – hatten die Lernenden vor dem Test im Russischunterricht v.a. kurze Mini-Dialoge gelesen. Authentische ‚Texte‘ bezogen sich im Lehrwerk bisher v.a. auf russischsprachige Aufschriften.

Grit Mehlhorn (2014), Interkomprehension im schulischen Russischunterricht? Ein Experiment mit sächsischen Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 8. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 148-168. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Mehlhorn.pdf>.

Für die Bearbeitung des schriftlichen Fragebogens und der Interkomprehensionstexte stand eine Doppelstunde im Russischunterricht zur Verfügung. Am Ende erfolgte gemeinsam mit den Lernenden eine Besprechung des Interkomprehensionstextes und der Lösungen durch die Versuchsleiterin.

Die SchülerInnen sollten den Text lesen, nach einem ersten globalen Lesen Vermutungen über den Inhalt anstellen, dann alle Wörter übersetzen, die sie zu verstehen glaubten, dazuschreiben, aus welcher Sprache sie das jeweilige Wort kennen, eine Zusammenfassung anfertigen und zu ausgewählten Wörtern aus dem Text die Wortart bestimmen und erläutern, woran sie diese erkannt haben.

5. Darstellung der Ergebnisse und Datenauswertung

Bei der Bearbeitung der Textaufgabe wurden die Lernenden gebeten, sich den Text „MUZ-TV“ zunächst einmal durchzulesen, sich die Bilder anzuschauen und Vermutungen anzustellen, worum es im Text geht. Die antizipierte Inhaltsangabe sollte einen Satz umfassen. Im Folgenden werden exemplarisch einige Antworten der SchülerInnen angeführt, wobei es sich bei den Antworten der Lernenden 001, 011, 047 und 053 um falsche Vermutungen handelt.

Es könnte um einen Musikkanal gehen (002).

Es geht um MUS-TV, wann und wo er gegründet wurde, wo er jetzt ist und was er macht (003).

Um einen Musiksender wie MTV oder VIVA (006).

Es geht um die Entwicklung eines russischen Musiksenders (031).

Um einen russischen Musiksender, der Pop-Musik spielt (050).

Es könnte um einen russischen Musiksender gehen, der aus Moskau gesendet wird und ein Konkurrent von MTV-Russia ist (078).

Es könnte um einen Fernsehauftritt gehen (001).

Um ein Musical im Telekanal (011).

Es geht um ein Konzert in Moskau (047).

Hierbei könnte es sich um ein Musikduell handeln, was in der Nacht stattfindet (053).

Von den zehn Lernenden, die sich als russische MuttersprachlerInnen bezeichnen und die in diesem Diagramm nicht erfasst sind, haben sieben eine richtige und zwei eine teilweise korrekte Vermutung über den Textinhalt angestellt. Ein Schüler hat nichts geschrieben. Die falsche Vermutung von Schüler (053), dass es um ein Ereignis in der Nacht geht, wurde offensichtlich durch das erste Bild zu dem Text hervorgerufen. Im Text selbst gibt es keinerlei Anhaltspunkte für eine solche Interpretation.

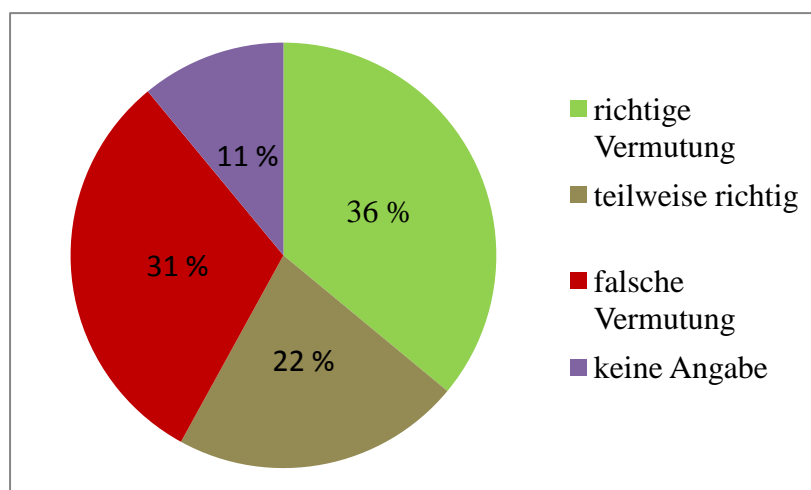


Abb. 1: Inhaltsangabe zum Interkomprehensionstext nach dem ersten globalen Lesen (n=113)

Als nächstes sollten die Lernenden versuchen, eine Interlinearübersetzung des gelesenen Textes anzufertigen (vgl. auch Bär 2009). Dazu wurden sie aufgefordert, den Text nochmals zu lesen, sich die Wörter genau anzusehen und

sie mithilfe ihrer Kenntnisse aus anderen Sprachen (z.B. Deutsch, Englisch, Französisch, Latein) und aus dem Russischen selbst zu übersetzen. Außerdem sollten sie angeben, aus welchen Sprachen sie die übersetzten Wörter kennen (vgl. Anhang). Bei der Datenauswertung wurde für jedes korrekt erschlossene Wort ein Punkt berechnet. Wurde das Wort nur zum Teil richtig übersetzt, aber der Wortstamm erkannt, z.B. „Musiker“ oder „Musical“ statt „musikalisch“/„Musik-“, wurde ein halber Punkt vergeben.⁸

In Tabelle 1 sind die Wörter aufgeführt, die von den meisten SchülerInnen erschlossen wurden. Nur das Substantiv *Moskve* steht hier in der deklinierten Form (Nominativ: *Moskva*).

Tabelle 1: Meist richtig erkannte Wörter

russisches Wort	Übersetzung	richtige Nennungen	Prozent n=113
<i>format</i>	Format	100	88,5 %
<i>telekanal</i>	Fernsehsender, Telekanal	99	87,6 %
<i>konkurent</i>	Konkurrent	93	82,3 %
<i>1995 goda</i>	(im Jahr) 1995	92,5	81,9 %
<i>MTV</i>	MTV	92	81,4 %
<i>pop-muzyka</i>	Pop-Musik	88,5	78,3 %
<i>Rossija</i>	Russland	85	75,2 %
<i>Moskve</i>	Moskau	85	75,2 %

Die in Tabelle 2 genannten Wörter wurden von weniger Lernenden erkannt. Hier erscheinen *étaže* (Nominativ: *étaž*), *centra* (Nominativ: *centr*), *tret'em* (Nominativ: *tret'ij*) und *kontenta* (Nominativ: *kontent*) im abhängigen Kasus. Bei der Form *étaže* (Präpositiv/6. Fall von *étaž*) kommt erleichternd hinzu, dass die deklinierte Form dem aus dem Französischen auch ins Deutschen entlehnten *Etage* ähnelt. Die SchülerInnen, die dieses Wort korrekt identifiziert haben, gaben übereinstimmend an, es aus dem Deutschen zu kennen. Überhaupt wurde Deutsch bis auf wenige Ausnahmen (z.B. Englisch für *ofis*, *centra*) bei allen erschlossenen Wörtern als Transfersprache genannt. Selten wurden Deutsch und Englisch gemeinsam für ein Wort angegeben.

Tabelle 2: Seltener richtig erkannte Wörter

russisches Wort	Übersetzung	richtige Nennungen	Prozent n=113
<i>étaže</i>	Etage, Stock(werk)	67	59,3 %
<i>rossijskij</i>	Russisch	62	54,9 %
<i>MUZ-TV</i>	MUS(ik)-TV	61	54,0 %
<i>muzykal'nyj</i>	musikalisch, Musik-	55	48,7 %
<i>centra</i>	Zentrum	54	47,8 %
<i>ofis</i>	Office, Büro	33	29,2 %
<i>tret'em</i>	(in der) dritten	19	16,8 %
<i>kontenta</i>	<i>content</i> → Inhalt	6	5,3 %

Adjektive wurden insgesamt sehr viel seltener korrekt identifiziert. Das Wort *tret'em* („dritte“) erkannten nur diejenigen SchülerInnen, die auch das Wort *Etage* verstanden hatten. Offensichtlich konnten sie hier einen logischen Zusammenhang herstellen. Zusätzlich übersetzten 70 SchülerInnen (61,9 %) noch die Konjunktion *i* („und“), die sie

Grit Mehlhorn (2014), Interkomprehension im schulischen Russischunterricht? Ein Experiment mit sächsischen Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 8. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 148-168. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Mehlhorn.pdf>.

bereits im Russischunterricht gelernt hatten. Andere Wörter aus diesem Text waren den Lernenden ohne russischsprachigen Hintergrund noch nicht aus dem Unterricht bekannt.

Nach der Bearbeitung der Interlinearübersetzung erfolgte die Bitte, den Text zusammenzufassen. Knapp die Hälfte der SchülerInnen war in der Lage, den Text zumindest teilweise richtig wiederzugeben, wobei 24,5 % tatsächlich eine korrekte Zusammenfassung lieferten. Ein reichliches Drittel der Lernenden hat es jedoch gar nicht erst versucht. Das kann teilweise mit der knappen Zeit zum Ende der Aufgabenbearbeitung zusammenhängen (andererseits wurde die darauffolgende Aufgabe noch gelöst), aber auch damit, dass diese SchülerInnen einfach nicht in der Lage waren, aufgrund der wenig erschlossenen Wörter eine Zusammenfassung zu schreiben.

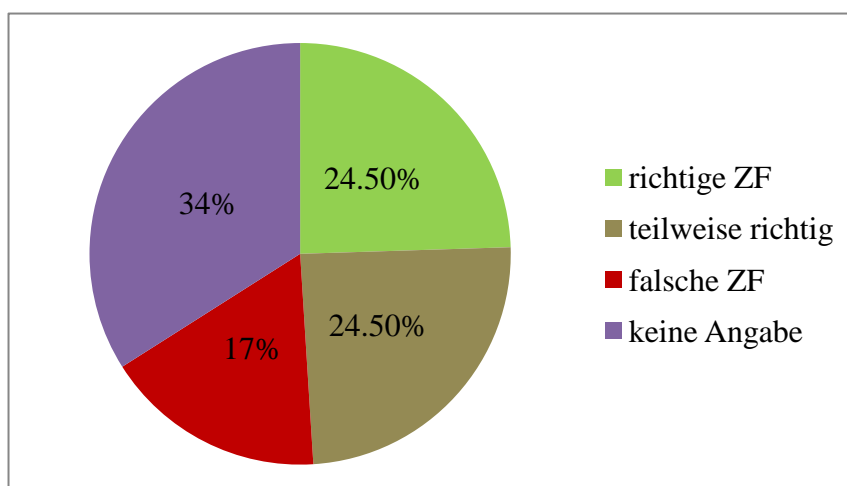


Abb. 2: Textzusammenfassung zum Interkomprehensionstext (n=113)

Die folgenden Zitate sind Beispiele für Zusammenfassungen der Lernenden. Bei (073) handelt es sich um eine inhaltlich korrekte und fast vollständige Zusammenfassung, bei (075) um eine teilweise korrekte Zusammenfassung mit einigen geratenen Wörtern, die Angaben in (082) sind falsch und Schüler (106) hat keine Zusammenfassung geschrieben.

„MUZ-TV“ ist ein russischer Musiksender. Es gibt ihn seit 1995. Der Konkurrent dieses Senders ist MTV-Russland. Das Studio befindet sich in Moskau, in der Warschauer Chaussee irgendwo in der dritten Etage. Das Programm besteht aus Musik und ... „MUZ-TV“ – russische und ... Pop-Musik (073).

„MUZ-TV“ ist der perfekte Musiksender auf Russisch. Es gibt „MUZ-TV“ seit 1995. Es ist ein neuer Konkurrent im Quotenkampf. Das Büro von „MUZ-TV“ ist in der 3. Etage der Zentrale in Moskau. Der Sender bringt musikalisch Zufriedenheit. Es wird auch russische Pop-Musik gezeigt (075).

Es geht um ein Event mit Sängern und Sängerinnen und nachmittags eine Premiere mit einem Topmodel (082).

Entschuldigung, aber so gut kann ich Russisch noch nicht (106).

Die Übersetzung von *kontenta* („Inhalt“, Genitiv Singular) mit „Zufriedenheit“ (vgl. Schüler (075)) oder „zufrieden“, die mehrfach vorkam, ist nachvollziehbar, aber in diesem Kontext nicht passend. Der Anglizismus wurde lediglich in der Bedeutung „Inhalt“ ins Russische entlehnt.

Schließlich sollten die Lernenden den Text noch ein letztes Mal lesen und in einer Tabelle ankreuzen, zu welcher Wortart die ausgewählten Wörter gehören.⁹ Hier waren zehn theoretisch erschließbare und drei nicht erschließbare Wörter angegeben. Bei den nicht erschließbaren Wörtern ist die Trefferquote erwartungsgemäß sehr gering (vgl. Tabelle 3). Hier wurde viel geraten. Ein Großteil der Lernenden (59 bis 64 %) hat jedoch an dieser Stelle auch keine

Grit Mehlhorn (2014), Interkomprehension im schulischen Russischunterricht? Ein Experiment mit sächsischen Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 8. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 148-168. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Mehlhorn.pdf>.

Angaben (k.A.) gemacht, so dass man davon ausgehen kann, dass einige SchülerInnen nur dann ein Kreuz in eine Spalte gesetzt haben, wenn sie sich ihrer Antwort sicher waren.

Die von den meisten Lernenden erschlossenen Wörter (*format*, *konkurent*, *pop-muzyka*) wurden auch am häufigsten richtig der Wortart Substantiv zugeordnet. Das von einigen Lernenden falsch übersetzte Wort *muzykal'nyj* (‚Musikkanal‘ statt ‚musikalisch‘) wurde dementsprechend häufig falsch als Substantiv eingeordnet. Bedenklich erscheint, dass mehrere SchülerInnen, die die Wörter inhaltlich richtig erschlossen hatten, dann eine falsche Wortart zugeordnet haben (z.B. ‚Popmusik‘ als Adjektiv, ‚Format‘ als Verb, ‚Office‘ als Adjektiv und Verb). Auch hier kommen als Erklärung mangelnde Aufmerksamkeit zum Ende der Bearbeitungszeit, aber auch Defizite im metasprachlichen Wissen in Frage. Tatsächlich gibt es bei dieser Aufgabe deutliche Unterschiede zwischen den getesteten Klassen. Einige Schulklassen können die Wortarten insgesamt wesentlich besser zuordnen als andere.

Tabelle 3: Zuordnung der Wortarten ausgewählter Wörter durch die SchülerInnen (n=113)

	Substantiv		Verb		Adjektiv		k.A.
	richtig	falsch	richtig	falsch	richtig	falsch	
<i>rossijskij</i>		15		4	61		33
<i>osnovnoj</i>		13		10	31		59
<i>konkurent</i>	92			2		4	15
<i>ofis</i>	46			10		19	38
<i>telekanala</i>	87			2			24
<i>raspolagaetsja</i>		20	19			10	64
<i>etaže</i>	71			7		9	26
<i>centra</i>	56			6		8	43
<i>Moskve</i>	73			1		2	37
<i>sostoit</i>		12	30			12	59
<i>muzykal'nyj</i>		26		7	41		39
<i>format</i>	93			4			16
<i>pop-muzyka</i>	88			1		5	19

In der Tabelle sollte auch noch kurz erläutert werden, woran die Lernenden erkannt haben, dass es sich um ein Substantiv, Verb oder Adjektiv handelt. Hier nennen 61 SchülerInnen die Übersetzung aus dem Deutschen, immerhin 30 Lernende schreiben, dass sie einige Wortarten an der Endung erkannt hätten. Bei dem Item *Moskve* wird von 23 Lernenden auf die Großschreibung von *Moskau* verwiesen; 12 weitere SchülerInnen geben ‚Eigennamen‘, ‚Ortsbezeichnung‘ bzw. ‚Stadtname‘ an, was darauf hindeutet, dass vielen bewusst ist, dass Eigennamen im Russischen – im Gegensatz zu anderen Substantiven – groß geschrieben werden. Diese Regel kennen sie vermutlich bereits aus dem Englischen und ihren zweiten Fremdsprachen.

5 Lernende geben ehrlich zu, dass sie bei der Wortartenzuordnung geraten haben. 2 Schülerinnen nennen den Satzzusammenhang als Erklärung. Zu einem richtig erkannten Adjektiv schreibt eine Schülerin: „Dahinter steht ein Substantiv“ (030). Ein Schüler mit russischsprachigem Hintergrund hat jeweils die entsprechenden Fragewörter dazugeschrieben und kommentiert: „An der Endung erkannt: [bei den richtig erkannten Adjektiven, GM] „an dem ‚i‘ am Ende; [bei den Substantiven, GM] f. [feminin, GM] mit a/я, m. mit konsonantischer Endung“ (015). 32 Lernende haben hier keine Angaben gemacht. Ein Schüler kommentiert das so: „Keine Ahnung! Ich kann das nicht!“ (119).

Die Ergebnisse derjenigen SchülerInnen, die Russisch als Erstsprache angegeben haben (n=10), sind sehr heterogen und reichen von komplett richtigen Lösungen über gute Ergebnisse mit einigen falschen Rateversuchen bis hin zu

völlig fehlenden Antworten. Nur 3 SchülerInnen mit russischsprachigem Hintergrund haben die Aufgaben deutlich besser bearbeitet als ihre Mitlernenden.

6. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Während die befragten SchülerInnen in den Fragebögen angegeben haben, dass ihnen auch ihre Englischkenntnisse das Russischlernen erleichtern, scheinen sie beim Transfer wesentlich häufiger auf ihre Muttersprache zurückzugreifen. Ein empirisch relevantes Ergebnis besteht darin, dass ein doch relativ großer Teil der SchülerInnen den Text, der weit über ihrem sprachlichen Niveau liegt, im Großen und Ganzen oder zumindest teilweise richtig verstanden hat. Das konnte für das Russische bisher nicht gezeigt werden.

Vorkenntnisse aus zuvor gelernten Sprachen sind durchaus hilfreich beim Erschließen russischsprachiger Texte. Sicherlich stammt das metasprachliche Wissen der SchülerInnen nur zum Teil aus dem derzeitigen Russischunterricht, sondern v.a. auch aus dem muttersprachlichen Deutschunterricht und dem Unterricht der ersten und zweiten Fremdsprache. Möglicherweise ist das fehlende Grundlagenwissen aus dem muttersprachlichen Deutschunterricht und dem Unterricht der ersten Fremdsprache Englisch, das mehrere der im Rahmen dieses Projekts befragte Russischlehrkräfte beklagt hatten (vgl. Mehlhorn 2011b; Mehlhorn & Wahlicht 2011), mit verantwortlich für die Unsicherheiten bei der Wortartenzuordnung von Wörtern, die die SchülerInnen korrekt erschlossen und übersetzt haben.

Viele Internationalismen und Fremdwörter sind den Lernenden aus dem Deutschen bekannt. Die kyrillische Schrift ist vermutlich nur zu einem geringen Teil verantwortlich für nicht erschlossene Wörter. Im Gegenteil, die untersuchten SchülerInnen haben eine Reihe von Wörtern, denen sie im Russischen noch nie begegnet sind, über diese Schrift erschlossen. Lediglich bei Wörtern, in denen die Graphem-Phonem-Beziehung zwischen der bekannten Wortform aus einer bisher gelernten Sprache und dem Russischen stark abweicht, kann vermutet werden, dass die Identifizierung erschwert wurde. Das könnte beispielsweise beim Wort *šosse* („Chaussee“) der Fall sein.¹⁰

Insgesamt erscheint die Interkomprehension v.a. durch die komplexe (den Lernenden noch nicht bekannte) Morphologie erschwert. Es ist sehr viel einfacher, bekannte Wörter in der Grundform (d.h. Substantive im Nominativ) zu erkennen; die deklinierte Form dagegen ist wesentlich schwerer identifizierbar, da den Lernenden die entsprechenden Endungen noch nicht bekannt sind und die Endungen das Wortbild verfremden können. Hinzu kommt die geringere Anzahl interkomprehensibler Lexeme als beispielsweise in einem vergleichbaren spanisch- oder französischsprachigen Text.

Den zuvor ausgefüllten Fragebögen einiger SchülerInnen kann man Hinweise auf subjektive Einstellungen entnehmen, die einer erfolgreichen Texterschließung entgegenstehen. Etwa 10 % von ihnen empfinden eine große Sprachdistanz zwischen dem Russischen und ihrer Muttersprache Deutsch, auch wenn diese im Widerspruch zur sprachtypologischen Nähe der beiden Sprachen steht. Ringbom (2007) zufolge haben die von den Lernenden vermuteten Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen (sog. Psychotypologie) einen größeren Einfluss auf das Sprachenlernen als die tatsächlich vorhandenen Ähnlichkeiten. So kann eine zu große wahrgenommene Distanz zwischen Sprachen Transfer verhindern (vgl. Mehlhorn 2012: 205; Ringbom & Jarvis 2009: 108f). Dem könnte im Russischunterricht durch bewusst vorgenommene Sprachvergleiche zwischen dem Russischen und den zuvor gelernten Sprachen der SchülerInnen entgegengewirkt werden.

Während bei der schriftlichen Befragung der SchülerInnen eine Tendenz zur sozialen Erwünschtheit bei der Beantwortung einiger Fragen nicht ausgeschlossen werden kann, zeigen die Ergebnisse der Textaufgaben recht deutlich, wie viel die Lernenden tatsächlich verstehen und dass die zuvor gelernten Sprachen ihnen in unterschiedlichem Maße dabei helfen. Andererseits gestattet diese Untersuchung keine Einblicke in die Hypothesenbildung der Lernenden. Wie die Lernenden auf bestimmte Ergebnisse kommen, warum sie sich für und gegen bestimmte Antworten entscheiden oder lieber gar nichts antworten, könnte durch den Einsatz von Laut-Denk-Protokollen (vgl. Knorr & Schramm 2012) erhoben werden. Aufgrund der relativ hohen Probandenzahl (ca. 80 % der Grundgesamtheit der sächsischen SchülerInnen, die Russisch als dritte Fremdsprache ab Klasse 8 lernen) war dies jedoch im Rahmen dieser Studie nicht möglich. Künftige Untersuchungen sollten aber hier ansetzen.

Als Transferbasen kamen fast ausschließlich internationaler Wortschatz bzw. aus den bisher gelernten Sprachen bekannte Wörter in Frage (also lediglich Sieb 1 bei EuroCom), während ein systematischer Zugriff auf morphosyntaktische Transferbasen aufgrund des fehlenden Wissens der SchülerInnen in Bezug auf das Russische oder

Grit Mehlhorn (2014), Interkomprehension im schulischen Russischunterricht? Ein Experiment mit sächsischen Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 8. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 148-168. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Mehlhorn.pdf>.

andere slawische Sprachen von vornherein nicht gegeben war. Zieht man dann noch in Betracht, dass der gemeinsame Wortschatz zwischen den slawischen Sprachen und den zuvor gelernten Sprachen (in erster Linie Deutsch und Englisch) wesentlich kleiner ist als der gemeinsame Wortschatz zwischen den romanischen und germanischen Sprachen, so ist es bemerkenswert, dass es doch einen Teil von Lernenden gab, die den russischen Originaltext global verstehen konnten.

Der Text für die sprachfamilienübergreifende Interkomprehension hätte möglicherweise noch besser ausgesucht werden können, v.a. im Hinblick auf erschließbare Verben und den Lernenden bekannte Inhalte. Denkbar wäre auch, den zu erschließenden Text mit Betonungszeichen zu versehen oder ihn beim Lesen auch auditiv zu präsentieren. Bei der Auswahl von Bildern zu Texten für Interkomprehensionszwecke sollte darauf geachtet werden, dass die Illustrationen tatsächlich das Verständnis unterstützen und die Lernenden nicht auf eine falsche Fährte locken.

Dieses Interkomprehensionsexperiment wurde bewusst wenige Wochen nach Lernbeginn durchgeführt – zu dem Zeitpunkt, als die SchülerInnen gerade das kyrillische Alphabet lesen gelernt hatten. Wollte man Vorwissen in der russischen Sprache komplett ausschließen, wären auch Texte in der transliterierten Version (s.o.) denkbar. Schließlich muss man berücksichtigen, dass die Interkomprehensionsaufgabe sehr ungewohnt für die Lernenden war. Sie sind aus dem Fremdsprachenunterricht ein anderes Vorgehen gewohnt und konnten sich vermutlich unterschiedlich gut auf dieses Experiment einlassen. Hildenbrandt & Reutter (2011), die an ihrer Schule eine Projektstunde ‚Mehrsprachigkeit‘ für Lernende der 8. Klasse eingerichtet haben, in denen sie sprachübergreifend vorgehen, ziehen folgenden Schluss:

Im Rückblick kann festgestellt werden, dass Achtklässler nur bedingt in der Lage sind, ihr fremdsprachliches Vorwissen zu aktivieren. Ihre Kenntnisse in den zuvor gelernten Fremdsprachen sind weder lückenlos noch felsenfest, sondern weisen ihrerseits eher Züge von ‚Hypothesengrammatiken‘ auf und können daher nur eingeschränkt als Transferbasen fungieren (Hildenbrandt & Reuter 2011: 61).

Diese Beobachtung deckt sich mit den Erfahrungen der interviewten Russischlehrenden der befragten SchülerInnen, die darauf hinweisen, dass das Wissen aus der ersten und zweiten Fremdsprache bei manchen Lernenden noch nicht gefestigt ist. Genauso, wie die ‚sieben Siebe‘ Voraussetzung für die Interkomprehension innerhalb von Sprachfamilien sind, sind für eine erfolgreiche Interkomprehension zwischen Sprachfamilien Grundkenntnisse der morphologisch-syntaktischen Struktur der Zielsprache notwendig. Die Kenntnis grammatischer Termini und der mit ihnen verbundenen Konzepte (z.B. Wortarten), die bereits aus dem Muttersprachenunterricht bekannt sein sollten, sind außerordentlich hilfreich für das Verständnis grammatischer Strukturen der Zielsprache. Schließlich erfordert erfolgreiche Interkomprehension in einer ersten slawischen Fremdsprache den Einsatz entsprechender Transferstrategien.

Nicht alle SchülerInnen waren gleichermaßen motiviert, sich auf das Experiment mit dem „eigentlich nicht verstehbaren“ russischen Text einzulassen. Mehr Erfolgserlebnisse hätten die Lernenden sicher bei einem konstruierten Text mit gezielt ausgewählten Internationalismen und hervorsagbarem Inhalt gehabt, wie man sie zum Teil in Lehrwerken findet. Da auch bei adaptierten Texten Aha-Erlebnisse und entdeckendes Lernen stattfinden können, wäre eine Möglichkeit der Umsetzung in die Unterrichtspraxis, mit leicht bearbeiteten Texten in die sprachfamilienübergreifende Interkomprehension einzusteigen, daran Entschlüsselungsstrategien zu trainieren und somit einen sanfteren Einstieg in die Arbeit mit Originaltexten zu wählen. Andererseits zeigt das Ergebnis, dass fast die Hälfte der SchülerInnen den Text verstanden hat, dass man auch schon früh im Tertiärsprachenunterricht mit Originaltexten arbeiten kann und sollte (vgl. auch Seidel & Wächter-Springer 1997). Sinnvoll ist es, das Vorgehen bei der Textbearbeitung und die Ergebnisse zu reflektieren und mit den Lernenden zu besprechen.

Im Bereich des sprachübergreifenden und entdeckenden Lernens sind v.a. dann Fortschritte möglich, wenn die Lehrkräfte das Neben- und Miteinander von gelernten Sprachen als Reichtum und Lehr- und Lernhilfe begreifen, Bereitschaft zur Veränderung zeigen, ihre Fachkonferenzen öffnen und sich zwischen den Sprachen abstimmen (vgl. Behr 2010). In Fortbildungen sollten die Fremdsprachenlehrkräfte daher selbst Erfahrungen mit dem entdeckenden Lernen durch Interkomprehension machen und sich darüber austauschen, wie in den Lehrwerken enthaltene Sprach- und Kulturvergleiche im Unterricht umgesetzt und SchülerInnen zur Auseinandersetzung mit sprachlichen und kulturellen Phänomenen angeregt werden können.

Arbeiten mit konkreten Unterrichtsvorschlägen zum sprachübergreifenden Lehren und Lernen existieren bereits (vgl. u.a. Behr 2005, 2010; ThILLM 2006). Behr (2012) zeigt am Beispiel der Thüringer Lehrpläne, wie sprach-

Grit Mehlhorn (2014), Interkomprehension im schulischen Russischunterricht? Ein Experiment mit sächsischen Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 8. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 148-168. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Mehlhorn.pdf>.

spezifische und sprachenübergreifende Zielstellungen die Entwicklung von Sprach- und Sprachlernbewusstheit unterstützen können und wie die Rolle der Reflexion in den Lehrplanziele abgebildet werden kann. Erste Vorschläge zur sprachenübergreifenden Textarbeit im Sinne eines Gesamtsprachencurriculums finden sich u.a. in Neuner, Hufeisen, Kursiša, Marx, Koithan & Erlenwein (2009).

Literaturverzeichnis

- Bär, Marcus (2009), *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Behr, Ursula (Hrsg.) (2005), *Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen. Kopiervorlagen zum sprachenübergreifenden Lernen Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein*. Berlin: Cornelsen.
- Behr, Ursula (2007), *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojekts der drei Phasen der Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.
- Behr, Ursula (2010), Zur Typologie von Übungen zum sprachenübergreifenden Lernen in der Sekundarstufe I. In: Doyé, Peter & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Promoting Learner Autonomy through Intercomprehension. L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*. Tübingen: Narr, 107-116.
- Behr, Ursula (2011), Sprachenübergreifendes Lernen aus der Sicht des muttersprachlichen Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I. In: Rothstein, Björn (Hrsg.), *Sprachvergleich in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 71-88.
- Behr, Ursula (2012), Wie Lehrpläne sprachenübergreifendes Lehren und Lernen unterstützen können. In: Bär, Marcus; Bonnet, Andreas; Decke-Cornill, Helene; Grünewald, Andreas & Hu, Adelheid (Hrsg.), *Globalisierung – Migration – Fremdsprachenunterricht. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Hamburg, 28.09.-01.10.2011*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 329-338 (= Beiträge für Fremdsprachenforschung 12).
- Beier, Karl-Heinz (2000), Skizzierung eines Kompaktkurses Russisch für die Schule – ein Beitrag zur rezeptiven Mehrsprachigkeit. In: Helbig, Beate; Kleppin, Karin & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Tübingen: Stauffenburg, 61-71.
- Doyé, Peter (2008), Der Faktor Sprachverwandtschaft in der Interkomprehension. In: Doyé, Peter (Hrsg.), *Interkulturelles und mehrsprachiges Lehren und Lernen. Zwölf Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, 215-233.
- Eurocomslav (ohne Jahr), *EuroComSlav – Basiskurs* [Online unter <http://www.eurocomslav.de/BIN/inhalt.htm>. 30. April 2013].
- Hildenbrandt, Elke & Reutter, Ursula (2011), Mehrsprachigkeit als einstündiges Unterrichtsfach in Klasse 8: Ein Erfahrungsbericht. *Die Neueren Sprachen* 2, 56-65.
- Hufeisen, Britta (2003), L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8: 2/3, 97-109.
- Hufeisen, Britta (2005), Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Hufeisen & Lutjeharms (Hrsg.), 9-18.
- Hufeisen, Britta (2011), Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht S. & Hufeisen, Britta (Hrsg.), „*Vieles ist sehr ähnlich*“. *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 267-284.
- Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.) (2005), *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum*. Tübingen: Narr.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) (2007), *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.

Grit Mehlhorn (2014), Interkomprehension im schulischen Russischunterricht? Ein Experiment mit sächsischen Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 8. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 148-168. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Mehlhorn.pdf>.

- Klein, Horst & Reissner, Christina (2006), *Basismodul Englisch. Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker.
- Klein, Horst & Stegmann, Tilbert (Hrsg.) (2000), *EuroComRom – die sieben Siebe: romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Knorr, Petra & Schramm, Karen (2012), Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie. In: Doff, Sabine (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr, 184-201.
- Lippold, Madlen (2013), „Weil Russisch eine Sprache für sich ist!“ – Eine Untersuchung zum Einfluss zwischen-sprachlicher Ähnlichkeiten (cross-linguistic similarities) aus den vorgelernten Sprachen im Tertiärsprachenunterricht Russisch. Universität Leipzig: Masterarbeit.
- Marx, Nicole (2005), *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungunterrichts in „DaFnE“*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mehlhorn, Grit (2008), Russisch nach Englisch, Polnisch nach Russisch. Überlegungen zu einer Mehrsprachigkeitsdidaktik der slavischen Sprachen aus phonetischer Sicht. In: Geist, Ljudmila & Mehlhorn, Grit (Hrsg.), *XIV. JungslavistInnentreffen in Stuttgart. 15.-18. September 2005*. München: Kubon & Sagner, 117-145.
- Mehlhorn, Grit (2011a), Slawische Sprachen als Tertiärsprachen – Potenziale für den Sprachvergleich im Fremdsprachenunterricht. In: Rothstein, Björn (Hrsg.), *Sprachvergleich in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 111-136.
- Mehlhorn, Grit (2011b), Russisch und Mehrsprachigkeit. Implikationen für den Fremdsprachenunterricht. In: Mehlhorn & Heyer (Hrsg.), 199-219.
- Mehlhorn, Grit (2012), Phonetik/Phonologie in der L3 – Neuere Erkenntnisse aus der Psycholinguistik. *Deutsch als Fremdsprache* 4, 201-207.
- Mehlhorn, Grit (2013), Projekt: Wörter mit Migrationshintergrund. *Praxis Fremdsprachenunterricht Russisch* 2, 12.
- Mehlhorn, Grit (im Druck), „... weil Russisch ganz andere Buchstaben hat“ – Mögliche Gründe für wahrgenommene Sprachdistanz aus der Sicht von Lernenden. In: Morys, Nancy; de Saint-Georges, Ingrid; Gretsche, Gérard & Kirsch, Claudine (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Chance*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mehlhorn, Grit & Heyer, Christine (Hrsg.) (2011), *Russisch und Mehrsprachigkeit. Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen in einem vereinten Europa*. Stauffenburg: Tübingen.
- Mehlhorn, Grit & Neveling, Christiane (2012), Sprachenübergreifendes Lehren und Lernen in der Schule: Ergebnisse einer Befragung von Russisch- und Spanischlehrenden. In: Bär, Marcus; Bonnet, Andreas; Decke-Cornill, Helene; Grünwald, Andreas & Hu, Adelheid (Hrsg.), *Globalisierung – Migration – Fremdsprachenunterricht. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Hamburg, 28.09.-01.10.2011*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 383-396.
- Mehlhorn, Grit & Wahlicht, Madlen (2011), Mehrsprachigkeit im Russischunterricht aus Sicht der Lehrenden. In: Mehlhorn & Heyer (Hrsg.), 33-67.
- Meißner, Franz-Joseph (2004), EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie. In: Rutke, Dorothea & Weber, Peter J. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa*. St. Augustin: Asgard, 97-116.
- Meißner, Franz-Joseph (2010), Grundlagen der Tertiärsprachendidaktik: inferentielles Sprachenlernen. In: Meißner, Franz-Joseph & Tesch, Bernd (Hrsg.), *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten. Didaktische Grundlagen für die Aufgabenkonstruktion*. Stuttgart: Klett, 28-45.
- Mißler, Bettina (1999), *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Morkötter, Steffi (2010), Interkomprehension in der Jahrgangsstufe 7 – erste Erfahrungen mit dem Zwischen-Sprachen-Lernen. In: Doyé, Peter & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Promoting Learner Autonomy through Intercomprehension. L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*. Tübingen: Narr, 237-249.

- Müller-Lancé, Johannes (2003), *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Neveling, Christiane (2012), Sprachenübergreifendes Lernen im Spanischunterricht aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern: eine Fragebogen-Studie. In: Leitzke-Ungerer, Eva; Blell, Gabriele & Vences, Ursula (Hrsg.), *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem, 219-235.
- Neuner, Gerhard; Hufeisen, Britta; Kursiša, Anta; Marx, Nicole; Koithan, Ute & Erlenwein, Sabine (2009), *Deutsch im Kontext anderer Sprachen*. Berlin: Langenscheidt.
- Ollivier, Christian (2007), Dimensions linguistique et extralinguistique de l'intercompréhension. Pour une didactique de l'intercompréhension au-delà des familles de langues. In: Capucho, Filomena; Martins, Adriana; Degache, Christian & Tost, Manuel (Hrsg.), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisbonne: Universidade Católica Portuguesa, 59-73.
- Otwinowska-Kasztelanica, Agnieszka (2009), Raising awareness of cognate vocabulary as a strategy in teaching English to Polish adults. *Innovation in Language Learning and Teaching* 3: 2, 131-147.
- Reissner, Christina (2010), Europäische Interkomprehension in und zwischen Sprachfamilien. In: Hinrichs, Uwe (Hrsg.), *Handbuch der Eurolinguistik*. Wiesbaden: Harrassowitz, 821-842.
- Ringbom, Håkan (2007), *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, Håkan & Jarvis, Scott (2009), The importance of cross-linguistic similarity in foreign language learning. In: Long, Michael H. & Doughty, Catherine J. (Hrsg.), *The Handbook of Language Teaching*. San Francisco: Blackwell Publishing, 106-118.
- Seidel, Astrid & Wächter-Springer, Lydia (1997), Wenn Anfänger keine Anfänger sind – Sprachgeschichte und originale Texte (2). Empfehlenswertes für den Russischunterricht in den Klassen 9 und 11 – erlebbarer Lernfortschritt durch frühzeitige Arbeit an Originaltexten. *Fremdsprachenunterricht* 41/50:6, 442-446.
- [SMK] Sächsisches Ministerium für Kultus (2011), *Lehrplan Gymnasium Russisch* [Online unter http://195.37.90.111/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_gy_russisch_2011.pdf. 18. April 2013].
- Steinhauer, Britta (2006), *Transfer im Fremdsprachenerwerb. Ein Forschungsüberblick und eine empirische Untersuchung des individuellen Transferverhaltens*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tafel, Karin; Durić, Rašid; Lemmen, Radka; Olshevskaja, Anna & Przyborowska-Stolz, Agata (2009), *Slavische Interkomprehension. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- [ThILLM] Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (2006), *Anregungen zum sprachenübergreifenden Lernen in der Sekundarstufe I: Deutsch – Englisch – Französisch – Russisch – Latein*. Bad Berka: Thillm.
- Zawadzka, Agnieszka (2011a), Transfer aus vorgelernten Sprachen als Lernerleichterung im schulischen Unterricht Polnisch als dritte Fremdsprache? Zum (möglichen) Umgang mit sprachlichem Vorwissen. In: Baur, Rupprecht S. & Hufeisen, Britta (Hrsg.), „*Vieles ist sehr ähnlich*“. *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 7-29.
- Zawadzka, Agnieszka (2011b), Zur Spezifik des Russischunterrichts als dritte bzw. weitere Fremdsprache in der Schule. Implikationen für den Fremdsprachenunterricht. In: Mehlhorn & Heyer (Hrsg.), 69-90.
- Zybatow, Lew N. & Zybatow, Gerhild (2006), EuroComDidact und EuroComSlav/EuroComTranslat – mögliche Synergien. In: Martinez, Hélène & Reinfried, Marcus (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 237-253.

ANHANG

Text 1



МУЗ-ТВ – первый российский музыкальный телеканал. В эфире с сентября 1995 года. Основной конкурент на российском рынке – MTV Россия. Офис телеканала располагается на третьем этаже офисного центра на Варшавском шоссе в Москве. Эфир канала состоит из музыкального и развлекательного контента. Музыкальный формат МУЗ-ТВ – российская и западная поп-музыка.

Text: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Муз-ТВ> (aufgerufen am 27.08.2010)

Text 2 Телеканал МУЗ-ТВ – телевизионная программа – 20 августа 2010 года

**05:00 „МУЗ-ТВ ХИТ“**

Самые горячие хиты. Только лидеры мировых и российских чартов.

09:50 „Стилистика“

Новости мировой и российской индустрии моды – репортажи с fashion-мероприятий и эксклюзивные интервью с модельерами и продюсерами.

13:00 ПРЕМЬЕРА! „Топ модель по-американски“

Реалити-шоу – Новый сезон самого ожидаемого реалити-шоу про моделей с Тайрой Бэнкс и Дженис Диккенсон в звездном жюри.

Text: <http://www.muz-tv.ru/tvguide/> (aufgerufen am 27.08.2010)



1. Bitte lies den Text 1 „**Муз-ТВ**“ (farbiger Bogen) einmal durch und sieh dir auch die Bilder genau an. Worum könnte es gehen?

2. Lies denselben Text im Folgenden noch einmal. Sieh dir die Wörter genau an und übersetze sie mithilfe deiner Kenntnisse aus anderen Sprachen (Deutsch, Englisch, Französisch usw.) und aus dem Russischen selbst. Gib dabei auch an, aus welchen Sprachen du die jeweiligen Wörter kennst.

	МУЗ-ТВ – первый российский музыкальный телеканал. В эфире с сентября 1995 года.
Übersetzung	_____
Sprache(n)	_____
	Основной конкурент на российском рынке – MTV Россия. Офис телеканала
Übersetzung	_____
Sprache(n)	_____
	располагается на третьем этаже офисного центра на Варшавском шоссе в Москве.
Übersetzung	_____
Sprache(n)	_____
	Эфир канала состоит из музыкального и развлекательного контента. Музыкальный
Übersetzung	_____
Sprache(n)	_____
	формат МУЗ-ТВ – российская и западная поп-музыка.
Übersetzung	_____

Sprache(n)

3. Lies den Text nun noch einmal und fasse ihn auf Deutsch zusammen.

4. Bitte schau dir den Text 2 „**Телеканал МУЗ-ТВ**“ (farbiger Bogen) an. Worum könnte es gehen?

5. Lies diesen Text nun sorgfältig durch. Sieh dir die Wörter genau an und übersetze sie mithilfe deiner Kenntnisse aus anderen Sprachen (Deutsch, Englisch, Französisch, Latein usw.) und aus dem Russischen selbst. Gib dabei auch an, aus welchen Sprachen du die jeweiligen Wörter kennst.

Телеканал МУЗ-ТВ – телевизионная программа – 20 августа 2010 года

Übersetzung

Sprache(n)

05:00 „МУЗ-ТВ ХИТ“: Самые горячие хиты. Только лидеры мировых и российских чартов.

Übersetzung _____

Sprache(n) _____

09:50 „Стилистика“: Новости мировой и российской индустрии моды – репортажи с

Übersetzung _____

Sprache(n) _____

fashion-мероприятий и эксклюзивные интервью с модельерами и продюсерами.

Übersetzung _____

Sprache(n) _____

13:00 ПРЕМЬЕРА! „Топ модель по-американски“: Реалити-шоу – Новый сезон

Übersetzung _____

Sprache(n) _____

самого ожидаемого реалити-шоу про моделей с Тайрой Бэнкс и

Übersetzung _____

Sprache(n) _____

Дженис Диккенсон в звездном жюри.

Übersetzung _____

Sprache(n) _____

6. Fasse in der Tabelle auf Deutsch zusammen, worum es in den jeweiligen Programmpunkten geht.

05:00	
09:30	
13:00	

7. Bitte lies Text 1 „Муз-ТВ“ noch einmal und leg ihn neben dieses Arbeitsblatt. Welche Wortarten haben (vermutlich) die folgenden Wörter? Bitte kreuze an.

	Substantiv	Verb	Adjektiv	Woran hast du die Wortart erkannt?
российский				
основной				
конкурент				
офис				
телеканала				
располагается				
этаже				
центра				
Москве				
состоит				
музыкальный				
формат				
поп-музыка				

Hast du noch andere Wortarten erkannt? Wenn ja, nenne Beispiele!

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Anmerkungen

- ¹ Ich danke Agnieszka Zawadzka für wertvolle Hinweise bei der Erstellung der Textaufgaben.
- ² Bei dem Projekt konnte auf zentrale Vorarbeiten aus der Tertiärsprachenforschung und auf Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen (Behr 2007; Marx 2005; Mißler 1999; Müller-Lancé 2003) sowie auf Studien zur rezeptiven Mehrsprachigkeit und Interkomprehension (vgl. u.a. Bär 2009; Klein & Reissner 2006; Morkötter 2010; Reissner 2010; Tafel et al. 2009; Zawadzka 2011a, b) zurückgegriffen werden. Auch Untersuchungen zum zwi-schensprachlichen Transfer (u.a. Ringbom 2007; Steinhauer 2006) wurden hierbei berücksichtigt.
- ³ Alternative Profile ab Klasse 8 sind das naturwissenschaftliche, wirtschaftliche, geisteswissenschaftliche und sportliche Profil, wobei an einer Schule in der Regel zwei oder drei Profile zur Auswahl stehen und innerhalb des sprachlichen Profils eine bis drei dritte Fremdsprachen.
- ⁴ Im Sächsischen Lehrplan Russisch für das Gymnasium wird dies folgendermaßen erklärt: „Russisch als 3. Fremd-sprache greift auf individuelle und lerngruppenspezifische Sprachlernerfahrungen zurück, bedient sich des Trans-fers aus der 1. Fremdsprache (Englisch) und 2. Fremdsprache und nutzt die Fähigkeiten der Sprach- und Textrefle-xion. Dadurch werden auch die Elemente der Sprache in wesentlich komplexerer Form erworben, was zu einer deutlich steileren Progression im Spracherwerb führt. Dabei werden insbesondere rezeptive Fähigkeiten ausge-prägt“ (SMK 2011: 3).
- ⁵ Aus Zeitgründen haben nicht alle Schüler/innen den zweiten Interkomprehensionstext (Auszug aus einem russi-schen Fernsehprogramm) bearbeitet. Dieser letzte Teil fließt daher nicht mit in die Auswertung ein.
- ⁶ Das entspricht in etwa dem Anteil von Schüler/innen mit russischsprachigem Hintergrund in Sachsen, der in größe-ren Städten recht hoch liegt und in ländlichen Gebieten gegen Null tendiert.
- ⁷ Diese Wikipediaseite wurde inzwischen aktualisiert, so dass der jetzt dort abrufbare Text nicht mehr dem hier verwendeten entspricht.
- ⁸ In empirischen Studien zur Interkomprehension werden für die Einschätzung des Textverstehens häufig korrekt wiedergegebene Propositionen bzw. Argumente zugrunde gelegt. Bei sprachenfamilienübergreifender Interkom-prehension würden die slawischen Sprachen mit dieser Zählweise aus den o.g. Gründen vergleichsweise schlecht abschneiden. Da wir mit dieser Studie v.a. herausfinden wollten, welche Wörter die Schüler/innen überhaupt ver-stehen, haben wir uns für eine Interlinearübersetzung als Aufgabenform entschieden und die Lernenden zusätzlich um eine Zusammenfassung des Inhalts gebeten. Eine Textzusammenfassung kann auch korrekt sein, ohne dass sämtliche Propositionen aufgelistet werden.
- ⁹ Streng genommen ist das keine Interkomprehensionsaufgabe mehr. Hier ging es vielmehr um metasprachliches Wissen. Es sollte überprüft werden, inwieweit die SchülerInnen bei erschließbaren Kognaten sowie ihnen völlig unbekanntem Wörtern Wortarten identifizieren können und auf welche Weise ihnen dies gelingt.
- ¹⁰ Hier könnte sich auch das Fehlen der Betonungszeichen (betont wird hier wie im Französischen die letzte Silbe) erschwerend auswirken, da RussischanfängerInnen oft dazu neigen, die erste Silbe eines Wortes zu betonen.