

## **Interkomprehensives Lernen im schulischen Russischunterricht – Anmerkungen zu einem gar nicht so neuen Ansatz**

Eine von der Politik gewollte und deshalb zu fördernde Europäische Mehrsprachigkeit soll nach den Absichtserklärungen der Europäischen Kommission (1995, 1997) drei Perspektiven aufweisen:<sup>1</sup>

- Eine differenzierte Betrachtung von Kompetenzen und damit die Unterstützung der Entwicklung rezeptiver Mehrsprachigkeit.
- Die Realisierung des gezielten Erwerbs von Teilkompetenzen mit modularen Aufbaumöglichkeiten (z.B. fachsprachlicher modularer approach zur rezeptiven Lesekompetenz).
- Die kognitive Nutzung von Verwandtschaftsbeziehungen zwischen Sprachen (u.a. durch die romanische Interkomprehensionsforschung).

Die erwähnte Interkomprehensionsforschung bietet einen guten Ansatzpunkt für die ebenfalls erwähnte rezeptive Mehrsprachigkeit, da sie darauf abzielt, auf der Grundlage einer bereits bekannten (Fremd-)Sprache eine oder mehrere, untereinander meist verwandte, Sprachen zumindest passiv so weit zu beherrschen, dass man sie alle für kommunikative Zwecke verwenden kann: die eigene, aktive (Fremd-)Sprache für die produktiven Teile der Kommunikation, die anderen, passiven Fremdsprachen für die rezeptiven. Dies kann dazu führen, dass sich alle Gesprächspartner ihrer jeweiligen aktiven Sprache bedienen und vom Gegenüber trotzdem verstanden werden. Für das Russische und andere slavische Sprachen stellt dies die Monografie *Slavische Interkomprehension* von Karin Tafel et al. (2009) Forschungsergebnisse und praktische Anwendungen dieser Richtung anschaulich und nachvollziehbar dar.

Für den schulischen Bereich ist dieses Werk allerdings nur hinsichtlich der theoretischen Grundlegung und beispielhaft verwendbar, da die Vernetzung zweier oder mehrerer slavischer Sprachen hier kaum je vorkommen dürfte. Russisch ist die einzige slavische Sprache, die an deutschen Regelschulen (Gymnasien, Gesamtschulen, aber auch Montessori-Schulen) unterrichtet wird und so einerseits in Konkurrenz zu Englisch, Französisch, Latein und Spanisch steht, andererseits aber auch die Chance hat, mit eben diesen Sprachen „verknüpft“ zu werden. Und diese Chance gilt es zu ergreifen, wo dies noch nicht geschehen ist.

Im wissenschaftlichen Bereich ist Interkomprehensionsforschung bislang ganz überwiegend auf die Untersuchung genetisch miteinander verwandter Sprachen beschränkt worden<sup>2</sup>, was der Unterrichtsrealität an allgemeinbildenden Schulen kaum entspricht, wenn man von Sprachenpaaren wie Deutsch-Englisch (als jeweils germanischen Sprachen, allerdings mit z.T. erheblichen romanischen Anteilen) und Latein-Französisch, Latein-Spanisch sowie

---

<sup>1</sup> [http://www.eurocomcenter.eu/index2.php?lang=fr&main\\_id=3&sub\\_id=3&datei=konzept.htm](http://www.eurocomcenter.eu/index2.php?lang=fr&main_id=3&sub_id=3&datei=konzept.htm); 19.09.2012

<sup>2</sup> Siehe etwa die zahlreich vorhandene Literatur zur romanischen Interkomprehension.

Französisch-Spanisch (als jeweils romanischen Sprachen) einmal absieht. Das Deutsche als Muttersprache der Schülerinnen und Schüler steht bei jedem Sprachvergleich implizit im Hintergrund, quasi als *tertium comparationis*. Jedes Sprachenpaar bietet dabei spezifische Vorteile, die am offensichtlichsten im Bereich des Wortschatzes zutage treten.<sup>3</sup>

Die Sprachvernetzung ist auf zwei Ebenen als Vorteil zu sehen. In inhaltlicher Hinsicht bietet sie die Möglichkeit, die vielbeschworenen Synergieeffekte zu erzielen, indem den Schülerinnen und Schülern, vereinfacht gesagt, bewusst gemacht wird, wie viel Russisch sie schon beherrschen, wenn sie zuvor bereits Englisch und/oder Französisch, Latein (oder Spanisch) erlernt haben. Moderne Lehrwerke der genannten Sprachen praktizieren diese Vernetzung überwiegend im Bereich der Lexikvermittlung, wenn in den Vokabellisten Parallelen zu anderen Sprachen gezogen oder signifikante Unterschiede hierzu herausgestellt werden (frz. *le nez* = engl. *nose*, ital. *naso*, span. *nariz*; frz. *le car* ≠ engl. *car* etc.; vgl. Abb. 1). Russisch taucht in Lehrwerken der genannten Sprachen als Vergleich oder Kontrast kaum auf, da ein Blick auf die slavische Sprache dem des Russischen unkundigen Englisch- oder Französisch-Lerner kaum einen Erkenntnisgewinn verspricht, und dies in der Regel auch dann, wenn die russischen Wörter transliteriert werden.



un car [ɛkar] Dijon [diʒõ]	! F		↔	E		ein Reisebus Dijon ( <i>Stadt im Osten Frankreichs</i> )
un nez [ɛne] un siècle [ɛsjekl]	E nose; I naso; SP nariz					eine Nase ein Jahrhundert
	100 ans, c'est ~. SP siglo					

Abb. 1: *Découvertes 3*, S. 98.

Eine inhaltliche und zugleich organisatorische Kernfrage bei der Vernetzung von Sprachen lautet: Welche Anknüpfungspunkte bieten sich in den beteiligten Fächern an, um den sprachlichen (und kulturellen) Horizont der Schüler mit vertretbarem Mehraufwand zu erweitern? Die Ausgangsbedingungen sind dabei, je nach Sprachenpaar, äußerst heterogen, wie die folgende, keine Vollständigkeit beanspruchende, Liste zeigen soll:

- Englisch-Spanisch: das (amerikanische) Englisch steht in direktem – historischem wie aktuellem – Kontakt mit Spanisch (⇒ „Spanglish“);
- Latein-Italienisch: hier zählt nicht nur die geografische „Nähe“, sondern die direkte genetische Verwandtschaft, da Italienisch eine Tochtersprache von Latein ist;
- Latein-Russisch: Latein als erste internationale Sprache der Wissenschaften bietet auch für die slavischen Sprachen zahllose gesamteuropäische Internationalismen als Anknüpfungspunkte;

<sup>3</sup> Interkomprehensionsforschung wurde bislang als sinnvoll insbesondere bei genetisch miteinander verwandten Sprachen erachtet, da hier ein großer Bestand an gemeinsamen lexikalischen Wurzeln vorhanden ist, der zumindest eine passive Beherrschung mehrerer der verwandten Idiome erheblich vereinfacht. Bei näherem Hinsehen offenbaren diese Sprachen aber eben oft auch zahlreiche ähnliche oder gleiche phonetisch-phonologische sowie syntaktische Strukturen, so dass die Parallelen ungleich komplexer sein können als auf der rein lexikologischen Ebene.

- Griechisch-Russisch: ähnlich wie Latein; hinzukommt, dass die griechisch-byzantinische Kultur als wegweisend für die slawisch-orthodoxe Welt betrachtet werden muss.

Neben dem schülerorientierten Aspekt sind auch institutionell-gesellschaftliche Faktoren in die Überlegungen einer Sprachvernetzung mit einzubeziehen. Hier sind zunächst die unterschiedlichen Lehr- und Lerntraditionen in Ost und West zu erwähnen. In der DDR war Russisch als 1., oft „ungeliebte“, Fremdsprache unumgänglich. In der BRD galt traditionell Englisch als 1. lebende Fremdsprache, später kam an vielen Schulen Französisch als Alternative hinzu, während Russisch eine Nischensprache war und blieb. Nach der Wiedervereinigung musste ein rapide sinkendes Interesse an Russisch auch in den neuen Bundesländern konstatiert werden, im Wesentlichen zugunsten des Englischen. Hieraus leitet sich wiederum die Frage nach der Motivation bzw. Rechtfertigung des schulischen (und perspektivisch auch den universitären) Russischunterrichts ab. Für die in Deutschland unterrichteten lebenden Fremdsprachen haben wir es mit unterschiedlichen Motivierungsebenen zu tun. Während die Dominanz des Englischen und des Französischen als 1. oder 2. lebende Fremdsprache unumstritten ist – auch das Spanische hat dem Französischen noch nicht den Rang streitig machen können –, so ist Russisch oft nur 3. Fremdsprache oder wird gar nur im Rahmen von freiwilligen AGs angeboten.<sup>4</sup> Tatsächlich hat Russisch ein „Imageproblem“, wozu die unsichere politische und somit ökonomische Lage in der GUS und speziell Russland in erheblichem Maße beiträgt. Russland ist „weit weg“, ist kein typisches Urlaubsland und hat eine andere Mentalität. Für die Russisch-Lehrkräfte auf allen institutionellen Ebenen bedeutet dies, dass sie in stärkerem Maße als Motivatoren und Kulturmittler im Vergleich zu den Fächern Englisch, Französisch oder Spanisch auftreten müssen, und dies nicht nur im Unterricht selbst, sondern schon deutlich bevor die Schülerinnen und Schüler in der ersten Russischstunde sitzen, nämlich bereits dann, wenn es für die Kinder (und deren Eltern!) um die Wahl der nächsten zu belegenden Fremdsprache geht.

Eine weitere zentrale Frage stellt sich bei der Sprachenvernetzung hinsichtlich ihrer Umsetzbarkeit / Anwendbarkeit im Schulunterricht. Hier spielen der Zeitfaktor, die oft heterogenen Vorkenntnisse der SchülerInnen und die Gefahr der Überforderung bzw. der Abschweifung vom tatsächlich Nützlichen eine Rolle, die bei der Vorbereitung gut kalkuliert werden müssen. Bei Sprachenpaaren wie Englisch-Russisch oder Französisch-Russisch kommt das Fehlen einer Brückensprache als Erschwernis hinzu.

Für die umgekehrten Sprachenpaare Russisch-Englisch/Französisch/Latein... funktioniert die Gegenüberstellung ungleich besser, da die Schülerinnen und Schüler bereits Kenntnisse in diesen westlichen Sprachen und somit eine Vergleichsgrundlage erworben haben, wenn sie mit dem Russischunterricht beginnen (vgl. Abb. 2). Auch Internationalismen können dann in ihrem das Lernen erleichternden Wert besser wahrgenommen werden. Viele dieser Internationalismen betreffen direkt die schüleraffinen Bereiche Technik und Freizeit/Hobby.

---

<sup>4</sup> Die Lernmotivation der AG-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer kann dagegen durchaus höher liegen als jene im Pflichtunterricht.

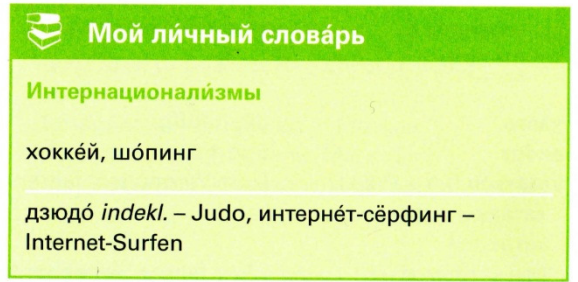
<p><b>минута</b> Minute E minute, F minute, S minuto</p> <p><b>день</b> <i>m.</i> Tag E day, L dies, S dia</p>	
--	--

Abb. 2: Конечно! 1 Интенсивный курс, S. 161.

Sprachenvernetzung bedeutet zweifelsohne zunächst eine Mehrbelastung für Schüler und Lehrkräfte, die sich beide auf eine neue, womöglich nicht im Lehrplan verankerte Sprache einlassen müssen. Der hierdurch erreichte Mehrwert dürfte die zusätzlichen Anstrengungen jedoch bald in den Schatten stellen, bedeutet er doch einerseits in inhaltlicher Hinsicht eine Erweiterung des sprachlichen und kulturellen Bewusstseins aller Beteiligten, und andererseits bietet er auf der sozialen Ebene für die Schüler sowie die Lehrkräfte die oft neue Erfahrung, sich gemeinsam etwas Neues zu erarbeiten.

Es kann nicht genug betont werden, dass das Fach Russisch an Schulen und Hochschulen jedes Interesse an Formen der institutionellen und inhaltlichen Kooperation hat und haben muss, da es stets zu den kleinen, in ihrer Existenz oft gefährdeten Fächern gehört. Interkomprehension bietet hier einen erfolgversprechenden Ansatz. Das Interesse und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit von den Vertretern der anderen Fächer vorausgesetzt, bietet sich diese *innerhalb* der Schule und der Universität ebenso an wie *zwischen* diesen beiden Institutionen. Gute Ansätze hierzu sind längst vorhanden, was nicht heißt, dass diese nicht ausgeweitet und intensiviert werden könnten. Gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen von Vertretern aus Schule und Hochschule sind ein probates Mittel, um wechselseitig Kompetenzen und Erfahrungen weiterzugeben.

Warum also nicht das Blüchersche Diktum abwandeln und bereits gemeinsam *marschieren*?

Literatur:

Álvarez, Dolores; Chardenet, Patrick; Tost, Manuel (éd.): L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes. Paris o.J.

Arntz, Reiner (1997): „Passive Mehrsprachigkeit – eine Chance für die „kleinen“ Sprachen Europas“. In: Ammon, Ulrich/Mattheier, Klaus J./Nelde, Peter H. (eds.): Einsprachigkeit ist heilbar. Überlegungen zur neuen Mehrsprachigkeit Europas. Niemeyer, Tübingen, S. 166–183. (= Sociolinguistica 11).

Behr, Ursula (Hrsg.) (2005): Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen. Cornelsen/Volk und Wissen, Berlin.

Castagne, Eric (éd.): Les enjeux de l'intercompréhension.  
<http://logatome.eu/Enjeux%20intercomprehension.pdf>

Doyé, Peter (2006): „Interkomprehension – Versuch einer Begriffsklärung“. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 2006/2, S. 245–256.

Tafel, Karin et al. (2009): Slavische Interkomprehension. Eine Einführung. Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Klein, Horst G.; Stegmann, Tilbert D. (<sup>3</sup>2000): EuroComRom - Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können. Shaker Verlag, Aachen.

Meißner, Franz-Joseph (2004): „Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht“. In: Klein, Horst G./Rutke, Dorothea (eds.): Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension. Shaker Verlag, Aachen, S. 39–66. (= Editiones EuroCom 21).

<http://www.eurocomslav.de/>, <http://www.eurocomrom.de/>, <http://www.eurocomgerm.de/>  
(Texte, Materialien und Tests zu verschiedenen Teilgebieten der europäischen Interkomprehension)

*PD Dr. Thomas Bruns, Universität Trier*